

Capítulo 1

INTRODUÇÃO: a pesquisa, o método e suas particularidades.

1 – INTRODUÇÃO.

O grande diferencial do método quali-quanti não está nas particularidades, nem do qualitativo e nem do quantitativo. E sim, na possibilidade de descortinar a totalidade do objeto pesquisado ao mesclá-los. (Afirmção do autor da Tese).

Esta Tese teve a intenção de pesquisar, estudar e discutir o Trabalho Docente¹ do professor de Educação Física e suas relações sociais, identificando qual é a contribuição que o seu Trabalho Docente agrega ao Processo Educacional na escola. Para tal intenção foi preciso realizar uma pesquisa em duas escolas públicas e contabilizar, além de confrontar, as respostas obtidas, tanto do questionário autoaplicável aos gestores, quanto do questionário autoaplicável aos professores, além de acrescentar às análises as observações sistemáticas². Mais à frente, todas as explicações serão dadas em detalhes. Porém desde já informo que este estudo/pesquisa é fruto de uma perspectiva crítica, calçada em trinta e cinco anos de profissão, sendo assim, ele não parte de uma tendência neutra e deve ser analisado sob essa ressalva.

¹ **Trabalho Docente**, segundo Tardif e Lessard (2008, p. 15) pode ser entendido como respostas, às duas questões básicas, que assim eles colocam: Com efeito, por que abordar o ensino em ambiente escolar a partir do ângulo analítico do trabalho? Em que essa perspectiva contribui, de algum modo, para aclarar a natureza da docência? Cinco espécies de motivos situados em diferentes níveis de análise fundamentam nossa abordagem da docência como um trabalho interativo. Iremos expô-los longamente, visto que a perspectiva que preconizamos não atraiu, até agora, a atenção dos pesquisadores. É necessário, portanto, justificar e mostrar sua pertinência e sua necessidade. Num primeiro momento, deixaremos claro o *status* crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho; num segundo momento, situaremos a docência nessa organização; num terceiro, vamos discutir modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial; num quarto momento, diremos algumas palavras sobre a necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise do trabalho docente; e enfim, num quinto momento, serão destacados aos postulados que justificam nossa abordagem e a importância que damos à interação humana na análise da docência.

² Foram feitas **observações sistemáticas** nas escolas pesquisadas, entre abril a dezembro de 2010, com a intenção de investigar o Trabalho Docente dos professores de Educação Física, dos turnos da manhã e da tarde. As principais **observações sistemáticas** foram feitas nos espaços destinados às práticas corporais (quadras e etc.), porém foram feitas, também, observações em diferentes espaços, como: nos pátios, nos corredores, na cantina, na biblioteca, na secretaria, na sala dos professores, na sala das coordenadoras pedagógicas, no auditório, na sala da direção da escola e nos espaços de sala de aula. Houve, ainda, participação do pesquisador em comemorações, apresentações e em vários eventos escolares, além da participação, também, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembléias escolares (houve consultas em suas respectivas atas), para identificar tanto as Práticas Pedagógicas, quanto analisar as ações dos docentes pesquisados, frente a outros atores do Coletivo da Escola e da Comunidade Escolar. (Esclarecimentos do autor da Tese).

Porém qual é a razão da escolha deste tema? O que leva um professor de Educação Física, com um longo e diversificado trajeto profissional, a focar na contribuição de sua disciplina ao Processo Educacional na escola?

Posso afirmar que essa escolha surgiu de forma impactante, ao iniciar a pesquisa de Mestrado em Administração Pública na Fundação João Pinheiro de Belo Horizonte/MG, na linha de Políticas Sociais com foco em Educação. Além do que, ao concluir o citado Mestrado, ao final de 2008, a certeza da continuação dos estudos estava impulsionada pela busca de mais respostas. Porém para prosseguir pelo Doutorado, uma encruzilhada se abria: ou pesquisar a Profissão Docente ou o Trabalho Docente. O certo é que, rapidamente, clareou-se a percepção de que pesquisando, estudando e discutindo o Trabalho Docente do professor de Educação Física, uma melhor contribuição enquanto Trabalho Acadêmico poder-se-ia configurar de acordo com as inquietações que surgiram no encerramento do Mestrado. Na minha modesta opinião acredito ter feito uma escolha significativa, por que quando durante a revisão bibliográfica, analisando um estudo realizado entre os 5.000 (cinco mil) professores brasileiros pesquisados, das 27 (vinte e sete) Unidades da Federação, pelo Instituto Internacional de *Planeamiento de La Educación* – IPEE/UNESCO, em Buenos Aires sobre “*O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*”, adaptado pelas Conferências do Fórum Brasil de Educação, no qual apresentam-se vários resultados de pesquisas, deparei-me com o termo “condição de excluído”. Esse termo veio a consolidar a minha certeza de que o Trabalho Docente do professor de Educação Física (sem desconsiderar a Profissão Docente) necessita de vários debates, discussões, muitas pesquisas e vários estudos para superar o que Nóvoa (1999 *apud* UNESCO BRASIL, 2004, p. 17) quer alertar com o uso desse indesejável termo.

Tal estudo mostra-se oportuno, pois, talvez mais intensamente que em qualquer outro momento de sua história, entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, a figura do professor da educação básica tem sido colocada em discussão. Esse embate se dá de modo paradoxal: se, por um lado, é no professor que deposita parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto a suas competências profissionais, **é verdade, também – principalmente nas sociedades mais fortemente marcadas pela exclusão –, que a ele é destinado um lugar socialmente desvalorizado, que lhe confere, tal qual à maioria de seus alunos, condição de excluído** (Nóvoa, 1999). (Grifos nossos).

Porém pode-se clarear ainda mais a resposta do por que pesquisar, estudar e discutir o Trabalho Docente do professor de Educação Física e suas relações sociais, dizendo que o meu tema de pesquisa da dissertação de Mestrado foi à influência dos capitais familiares³, dos egressos do Ensino Médio de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, no ingresso ao Ensino Superior. De forma, extremamente, sintética pode-se informar que, ao final dos Trabalhos, apurou-se que de 260 (duzentos e sessenta) egressos do Ensino Médio, apenas 19 (dezenove) se tornaram ingressantes ao Ensino Superior. E através de medidas quantitativas apurou-se que entre os ingressantes, o capital familiar determinante para a obtenção do ingresso ao Ensino Superior foi o capital social, no seu quesito: acompanhamento de estudos dos filhos, pelos pais. Os fatores causadores do impacto, ao concluir os Trabalhos são: primeiro, o número de apenas 19 (dezenove) ingressantes ao Ensino Superior, que representa menos de 10%, dos 260 (duzentos e sessenta) egressos do Ensino Médio e o segundo fator causador de impacto foi que dos 19 (dezenove) ingressantes ao Ensino Superior, *nenhum ingressou na UFMG⁴ e apenas 02 (dois) ingressaram na UEMG⁵*. Os outros 17 (dezesete) ingressaram em Universidades e Faculdades particulares, em cursos muito pouco concorridos. Ao se traduzir em percentuais, menos de 1% dos egressos do Ensino Médio da citada escola ingressou em Universidade Pública.

Para um professor de Educação Física que realiza uma pesquisa neste foco, na própria escola em que atua, o impacto se traduz através das perguntas iniciais que surgem, impulsionando o prosseguimento de estudos (Doutorado), como as seguintes: o meu Trabalho Docente tem alguma responsabilidade, nesta indesejável constatação (os resultados da pesquisa de Mestrado)? Os capitais familiares são os únicos responsáveis pela continuação dos estudos de egressos do Ensino Médio, ou tem que se considerar também o Efeito Escola e a Relação com toda a Comunidade Escolar? A partir de, então, a inquietação tornou-se crescente e o tema do Doutorado bem definido. Esse tema: O Trabalho Docente do professor de Educação Física e suas relações sociais, porém, leva primeiramente a uma reflexão – se a disciplina escolar denominada de Educação Física não é segundo a LDBEN/1996, uma mera atividade escolar, e sim, componente curricular da Educação Básica, então, a mesma tem co-responsabilidade, no Processo Educacional, com o rendimento escolar, com a cognição e com outras competências para o desenvolvimento dos educandos.

³ **Capitais familiares:** segundo Silva e Hasenbalg (2002) os capitais familiares se dividem principalmente em três, ou seja, o capital econômico, o capital cultural e o capital social.

⁴ **UFMG:** Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵ **UEMG:** Universidade Estadual de Minas Gerais.

Após esta rápida reflexão, uma pequena contribuição inicial trazida por este Trabalho se refere à discussão sobre a Responsabilidade Social, que educadores e Poder Público devem ter e compartilhar com a qualidade do ensino ministrado, nas escolas públicas do Brasil. Já que é notória, a constante evolução da sociedade brasileira, principalmente, quando foca-se em Políticas Sociais percebe-se que os últimos governos empreenderam esforços para a correção (são inúmeras Políticas voltadas para esse fim), entre o patamar de qualidade de ensino das escolas particulares e as do setor público. Entre os indicadores, de que as Políticas Sociais voltadas para a Educação estão no caminho certo tem-se o número de dezenove milhões de estudantes do Ensino Básico público do Brasil participando da penúltima OBMEP/2011 – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – segundo o IMPA (Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada). E, ainda existem olimpíadas nacionais em Física, Química, Língua Portuguesa, História e é claro, todos esses esforços auxiliam na progressão dos índices de IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – por todo o Brasil.

Tem-se também Políticas Educacionais que abrangem todo o Ensino Básico, como o Fundeb⁶ e muitas outras, que de certa forma são estendidas com outras denominações para darem continuação de acesso ao Ensino Superior, como os programas de cotas⁷, de bônus⁸ nas Universidades Públicas, o PROUNI⁹, programa de financiamento como o Fies¹⁰, e chegando até ao Reuni¹¹. O esforço governamental é evidente para diminuir o rompimento entre esses dois níveis de ensino. Porém não é desconhecido que o percentual do PIB – Produto Interno Bruto – no Brasil investido em Educação, ainda, não está num patamar desejável, e que os entes federativos (estados e municípios) não pagam aos seus professores salários compatíveis, com a posição que o país ocupa financeiramente, no cenário mundial, entre muitas outras questões deficitárias na Educação do Brasil.

⁶ **Fundeb:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

⁷ **Programa de cotas nas Universidades Públicas:** são programas de reserva de vagas, para a inclusão de extratos sociais menos favorecidos (carentes financeiramente, negros e indígenas). E que historicamente e estatisticamente foi comprovada a sua exclusão na contabilização das matrículas efetivadas, anteriormente a implantação do citado programa.

⁸ **Programa de bônus nas Universidades Públicas:** são programas de acréscimo de pontos percentuais à nota obtida nas provas de seleção, do candidato ao ingresso na Universidade Pública oriundo da Escola Básica Pública, e que atenda aos critérios regulamentares do citado programa.

⁹ **PROUNI:** Programa Universidade para Todos.

¹⁰ **Fies:** Programa de Financiamento Estudantil.

¹¹ **Reuni:** Programa de Apoio a Planos de Re-estruturação e Expansão das Universidades Federais.

Porém apesar da constante evolução das Políticas Sociais voltadas para a Educação no Brasil, o Determinismo Social, ainda, insiste em colocar os egressos do Ensino Básico Público à margem das melhores oportunidades oferecidas pela sociedade (os dados são encontrados no IBGE, no INEP, no IPEA, nas PNAD¹², entre outros locais de informação). Por causa dessa lamentável constatação é que este Trabalho Acadêmico traz, de forma discreta, uma primeira contribuição, quando reforça um alerta sobre a vigilância necessária a se instalar no Processo Educacional desenvolvido nas escolas públicas pelo Brasil. Já que os institutos citados acima, também revelam a existência da absorção de quase toda a demanda por vagas no Ensino Básico público no Brasil resta, então, a todo educador, de qualquer disciplina, dar a sua contribuição com o seu comprometimento de desenvolver a qualidade do ensino oferecido em sua instituição escolar. É oportuno reafirmar que a qualidade do ensino oferecido é uma Responsabilidade Social, também compartilhada entre educadores e o Poder Público. E assim, levando-se em consideração as colocações e as ponderações iniciais nessa Tese, a Responsabilidade Social não será entendida, como responsabilidade somente do Poder Público isoladamente, mesmo tendo que discordar de opinião de autores como Mattos (1994), autor tão referenciado neste Trabalho. A pretensão é mostrar que o Trabalho Docente precisa ser conhecido, por seus detalhes, na intenção de colaborar no Processo Educacional.

Portanto a principal contribuição que este Trabalho Acadêmico apresenta é a discussão, de se evidenciar o Trabalho Docente do professor de Educação Física, já que é um tema muito pouco tratado pela literatura da área. A propósito da literatura da área, um detalhe precisa ser realçado, ou melhor, o percurso concluído na especialização em Esporte Escolar, pelo Centro de Educação à Distância, da Universidade de Brasília, no final de 2007 (paralelo ao citado Mestrado) desenvolveu-me outra certeza da continuação de estudos e de pesquisa, pois, os conteúdos tratados pelo tema da monografia – O Esporte Escolar: produção de conhecimento e o seu papel educacional – também inquietavam muito, e impulsionavam por entender e pesquisar, ainda, mais sobre a atuação e participação do professor de Educação Física no Processo Educacional. Assim sendo, a citada monografia tornou-se mais do que motivo para continuação de estudos e de pesquisa, ela está aqui colocada como o grande esteio das novas discussões propostas na presente Tese e, ainda, é em cima

¹² **PNAD**: Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, **IPEA**: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

da sua fundamentação que se evidencia a importância do ensino da Educação Física, dentro do Processo Educacional da escola.

A discussão teórica e empírica, então, foi dividida nesta Tese em duas partes de análises: no Capítulo 2 (dois), primeiro EIXO de PESQUISA, as Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física foram discutidas na intenção de demonstrar, que o comprometimento do professor com a qualidade da regência de aula é a principal contribuição desse, no Processo Educacional. No Capítulo 3 (três), no segundo EIXO de PESQUISA, o Trabalho Docente do professor de Educação Física foi subdividido em Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, e em Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar. O segundo EIXO de PESQUISA se fundamenta na certeza de que a Educação e a escola são Trabalhos de equipe. Como, então, o professor de Educação Física está se envolvendo nesta proposta pedagógica e social (Educação), e nesta instituição (escola)?

Deste modo, esse Trabalho Acadêmico ficou assim dividido: a presente introdução que engloba a proposta de pesquisa e explicita o método de pesquisa adotado e suas particularidades. O segundo Capítulo, as Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, que discute sobre a disciplina Educação Física principalmente, no ambiente escolar. Porém temas agregados, como o “mal-estar” docente, formação inicial do professor e a interdisciplinaridade¹³ entram em cena, complementando a discussão teórica. E ainda, pelo percurso da discussão teórica trava-se um diálogo com a pesquisa ao analisar aspectos como rotinas escolares, planejamentos, atividades extra-curriculares, domínio de turma, domínio de conteúdo e se os professores pesquisados despertam interesse nos alunos, entre outros temas.

O terceiro Capítulo, o Trabalho Docente do professor de Educação Física inicia-se com uma rápida contextualização histórica valendo-se de parte do Projeto de

¹³ **Interdisciplinaridade:** são as ações educativas que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento – que é comum a duas ou mais disciplinas. Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p.1096). Há interdisciplinaridade, quando a troca e a complementação entre os diferentes saberes (científicos, popular, cultural, religioso, etc.) são feitas a partir de parâmetros a respeito dos territórios de atuação de cada participante ou campo de saber, dando um sentido de pertencimento e um sentido de diferenciação aos seus integrantes e ao mesmo tempo garantindo a co-construção e o compartilhamento do conhecimento pelos diferentes atores sociais. (UDE, 2000, p. 218).

Doutoramento aprovado no COEP¹⁴/UFMG. Prossegue discutindo a atuação do professor fora da sala de aula, porém, ainda, discute mais um pouco a Educação Física, enquanto disciplina escolar. Inclusive essa discussão está colocada na introdução 3. 1 desse Capítulo, e que já foi apresentada no VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação – Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público, de 29 a 31 de agosto de 2011 (NETE¹⁵ da FaE¹⁶/UFMG – GT¹⁷ 6, código 166 Educação Física). A pesquisa sobre as interações que se estabelecem no Coletivo da Escola e na Comunidade Escolar é entendida como potencializadora da regência de aula (complementando a Responsabilidade Social do professor). Dessa maneira, quais são os motivos para que o profissional de Educação Física se preocupe tanto com o seu Trabalho em sala, quanto com a participação nas outras instâncias da escola? Como está acontecendo esta atuação fora da sala de aula? Quais são os obstáculos encontrados pelo professor de Educação Física, para melhor contribuir no Coletivo da Escola? São questões que, tanto a discussão acadêmica quanto a pesquisa apontam respostas. Além do que, essas e outras discussões da área passam pela recorrente Representação Social¹⁸ equivocada da disciplina Educação Física (sub-valorizada). Apesar de diagnosticada por vários aspectos, e por muitos autores da área, a Representação Social equivocada permanece, e o que é pior, com insuficientes caminhos apontados pela literatura acadêmica, como possibilidade de superação da percepção inadequada que se verifica na Comunidade Escolar. E, ainda, como os dados apurados não revelam o Trabalho Docente do professor de Educação Física, dentro do desejável na busca de superação do estigma de disciplina sub-valorizada buscam-se, então, explicações em outras áreas do conhecimento.

E assim, neste Capítulo o tema agregado foi o indivíduo na contemporaneidade baseado no Trabalho final da disciplina obrigatória do Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, FaE/UFMG: Dimensões do indivíduo na contemporaneidade, pois, a sociedade altamente individualista reflete-se no comportamento de seus membros, inclusive no Trabalho, e a escola não ficaria isenta desse contágio de individualismo. Outra justificativa para o tema agregado é que, neste Capítulo, questões sobre funções de gestão da escola também foram

¹⁴ **COEP/UFMG** – Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵ **NETE**: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.

¹⁶ **FaE**: Faculdade de Educação.

¹⁷ **GT**: Grupo de Trabalho.

¹⁸ **Representação Social**: ver definição no pé-de-página da página 289.

pesquisadas, os resultados apurados, então, precisaram buscar explicações na sociologia sobre as suas ocorrências. Porém diante das constatações, o eficiente Trabalho Docente do professor de Educação Física está sendo apontado, pelas discussões teóricas e pela pesquisa, como um necessário Compromisso Social, além do que também é apontado como superação, da desvalorização escolar que a citada disciplina sofre.

No quarto e último Capítulo, a conclusão contabiliza os resultados da pesquisa, através de Quadros Sínteses e do Quadro Síntese Final. Revela também a graduação (tabela elaborada - escala percentual de distanciamento) em que se classificaram os aspectos do Trabalho Docente que foram pesquisados. Porém a graduação classificatória e as análises dos resultados da pesquisa recebem uma necessária ponderação frente às ocorrências do “mal-estar” docente, da influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo, como também, frente ao fato da deficitária formação inicial do professor. Assim sendo, a conclusão aponta para um insuficiente Trabalho Docente do professor de Educação Física, porém, como já dito, algo que não pode ser avaliado fora do contexto das citadas ocorrências e do fato histórico da formação inicial deficitária de qualquer professor.

As referências se encontram a partir da página 367 e os apêndices a partir da página 383, neles se encontram as histórias das escolas pesquisadas, os perfis dos atores pesquisados e as tabelas da Apuração Agregada dos questionários para os gestores e professores das duas escolas pesquisadas, com análise dos resultados apurados sobre a percepção dos gestores. Além dos quadros de CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática. As tabelas da citada apuração são frutos da agregação dos dois questionários apurados para os gestores, um de cada escola, como também, dois questionários para os professores, um de cada escola.

1.1 - A pesquisa.

Essa pesquisa baseou-se em uma abordagem metodológica quali-quantitativa, porém, não recebeu um tratamento estatístico, apenas, uma análise percentual. Assim a

coleta de dados usou tanto questionários (quantificando respostas), quanto às observações sistemáticas. Dessa forma, a pesquisa configurou um Estudo Exploratório quando se propôs elaborar estratégias metodológicas para se chegar ao objetivo do Trabalho, qual seja: *como se estabelecem as relações entre o Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Comunidade Escolar, bem como a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional na escola*. Mattos; Rossetto Jr.; Blecher (2004, p. 15) caracterizam o Estudo Exploratório como um método descritivo que:

(...) “tem como características observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que ocorre e sua relação com outros fatores (...) sua finalidade é familiarizar-se com o fenômeno e obter uma nova percepção a seu respeito, descobrindo assim novas idéias em relação ao objeto de estudo.”

E segundo Richardson (1999), Lakatos; Marconi (1992), e Triviños (1987) esse método de pesquisa também permite articular dados qualitativos e quantitativos, em situações e locais distintos: no presente caso pesquisou-se em duas escolas públicas, configurando-se universos diferentes de investigação. Pode-se ainda afirmar que este Estudo Exploratório, realizado de forma panorâmica, procurou adquirir uma maior consistência ao promover o diálogo entre os dados adquiridos sobre as duas escolas públicas mais as observações sistemáticas com a literatura acadêmica voltada para essa análise.

1.1.1 Relevância desta pesquisa.

A relevância desta pesquisa tem dois aspectos distintos, porém, complementares no propósito de pesquisar quais são as possíveis contribuições do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional na escola. O primeiro aspecto a ser observado é o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, sejam elas corporais, burocráticas (atividades escriturárias), ou participativas. Pois entende-se que as Práticas Pedagógicas compõem o Trabalho Docente e não, o contrário. Assim sendo, o compromisso inicial e fundamental do professor é com a qualidade da sua regência de aula, aspecto primeiramente

observado (concepções e abordagens do ensino da Educação Física não tiveram prioridade nesse Trabalho).

O segundo aspecto a ser observado dentro do Trabalho Docente é a relação extra-sala de aula, que o professor de Educação Física estabelece com o Coletivo da Escola e com os Membros da Comunidade Escolar, em seu todo, que na verdade, nada mais é do que a extensão de sua Responsabilidade Social contributiva, enquanto educador, para a transformação da sociedade (indo além da sua regência de aula). Para tal atuação, ele precisa perceber a existência das camadas sociais e a consequente injustiça social gerada a partir dessa estratificação. Isto é um motivo suficiente para movê-lo numa direção de um movimento complementar, para potencializar a sua regência. Esse movimento complementar é associar, ampliar as suas Práticas Pedagógicas de qualidade com a participação, na interação com toda a Comunidade Escolar (Trabalho Docente amplo). É pertinente ressaltar que, aos vinte e sete dias do mês de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (S. T. F.) julgou e aprovou o Regime de Cotas por renda familiar e por alguns grupos sociais como os negros/pardos e índios, para todas as Universidades Públicas do país. Porém esse Ato isolado por si só não sanará todas as exclusões ao Ensino Superior Público, que atingem seus aspirantes oriundos do Ensino Básico Público no Brasil. Cabe aos educadores a sua parcela de contribuição, e o eficiente Trabalho Docente é um dos caminhos para tal fim.

O que está sendo denominado de movimento complementar citado no início dessa subseção é a interação entre os dois aspectos, apesar de distintos. E quando essa interação entre o primeiro aspecto e o segundo não se processa espontaneamente, cabe, então, a investigação das causas e/ou pelo menos a formulação de hipóteses explicativas para tal constatação. Desse modo, apresentam-se três possíveis hipóteses: primeiro, o professor não teve em sua formação inicial (graduação) o preparo suficiente para atuar em todo o ambiente escolar (nem dentro e nem fora da sala de aula); segundo, o docente não está preparado para superar a ocorrência do “mal-estar” docente (fato esse mais do previsível de ocorrer em escolas públicas); e terceiro, o docente, enquanto indivíduo está também sob influência da contemporaneidade. Esses são motivos determinantes, e devem ser exaustivamente debatidos na tentativa de explicar a ocorrência de adesões insuficientes, e até da não adesão do professor em ações educativas, junto à Comunidade Escolar.

A relevância dessa pesquisa está também em síntese, na interação dos dois aspectos citados. Porém ainda, pode-se atentar para outro aspecto que o professor Gonçalves (Luiz Alberto Oliveira Gonçalves é professor da FaE/UFMG, em 2009) afirma, sobre o que as pesquisas dentro da FaE/UFMG devem ser capazes de: darem conta da Nova Lógica para a escola. *Qual seja: lidar com a diversidade e discutir o indivíduo na perspectiva das Políticas*. Ou melhor, ter conhecimento do multiculturalismo¹⁹, das Políticas de inclusão e de Políticas de interface, como também, de interdisciplinaridade, de intersetorialidade²⁰, e outras competências. Então, além da somatória dos dois aspectos a serem pesquisados (atuação do docente dentro e fora de sala) dentro do Trabalho Docente, além de se encontrar obstáculos como as deficiências na formação inicial, de superação da ocorrência do “mal-estar” docente, e de não se deixar influenciar pelo excesso de individualismo da contemporaneidade, o citado professor incluiu mais esse outro desafio ao docente. Mas como a carga atribuída ao docente é pesada, então, fica apenas mais este registro, *porém, o desafio de dar conta da Nova Lógica para a escola* não foi contemplado neste estudo/pesquisa, somente um dos citados conhecimentos entrou como tema agregado, como foi o caso da interdisciplinaridade.

1.1.2 A amostra de pesquisa e a confirmação do método apropriado.

Inicialmente, é oportuno destacar que, como foram pesquisadas duas escolas de Redes de Ensino diferentes, porém, dentro de uma mesma jurisdição, ou melhor, o Estado de Minas Gerais, então, é neste que se engloba todo o *universo* dos professores de Educação Física em atividade. Dentro desse universo (o Estado de Minas Gerais), apenas, duas escolas compõem a amostra da pesquisa, sendo *suficientemente significativa* para a abordagem metodológica escolhida – a quali-

¹⁹ **Multiculturalismo:** De uso corrente a partir da década de 80, esse termo indica a necessidade de estabelecimento de um novo modo de interação, em um mesmo território, de culturas distintas, seja pela orientação religiosa, política, étnica, de gênero, etc. No padrão multiculturalista, concebe-se como válido que os diferentes grupos não queiram se desfazer de suas culturas; entende-se que a pluralidade de vozes existentes num país deve ser ouvida para que cada cultura seja entendida não de um modo estereotipado, para que se faça da diversidade um forma de ampliar-se o conhecimento da espécie humana, uma do ponto de vista biológico, mas ricamente diversificada do ponto de vista cultural. (MENEZES, 2000, p. 217).

²⁰ **Intersectorialidade:** [...] a intersectorialidade deve ser compreendida como um princípio que privilegia a integração matricial das políticas públicas urbanas e sociais tanto na fase de sua formulação quanto na sua execução e monitoramento. Sua aplicação é condição necessária não só para superar a fragmentação existente no planejamento e na execução das políticas setoriais quanto para garantir uma gestão sinérgica e equalizadora que sugere as recorrentes sobreposições e “competição” dos diversos programas e ações municipais em nível local. (MOURÃO; PASSOS; FARIA, 2011, p. 29).
Ligação entre dois ou mais setores distintos. Ver site: <Http://www.achando.info/index.php?>

quantitativa – o que para através de um Estudo Exploratório foi possível traçar um panorama da situação pesquisada através dos Quadros Sínteses e do Quadro Síntese Final.

Como já foi dito, as duas escolas públicas foram escolhidas em duas Redes de Ensino diferentes, com a intenção de agregar um fator de diversidade aos resultados das apurações dos dados obtidos. Porém não foi fácil a uniformização de todas as questões pesquisadas, e nem as suas respectivas apurações, pois, as escolas têm realidades muito distintas. Uma escola é Municipal da Rede de Ensino de Contagem/M.G.²¹, a outra é da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A escola da Rede Municipal de Ensino de Contagem foi escolhida por uma junta de gestores da sua própria Secretaria de Educação. Já a escola escolhida da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais veio de indicação de diretoras de outras escolas dessa Rede.

1.1.3 O início da pesquisa de campo e os ajustes metodológicos.

Importante registrar a receptividade que a pesquisa teve nas duas escolas. Tanto as diretoras como todas as suas equipes pedagógicas (inclui-se aqui os professores de Educação Física) tiveram, a todo o momento, a maior boa-vontade em atender ao que foi solicitado. O primeiro contato com ambas foi no final de janeiro de 2010, quando além de apresentar-me como pesquisador, apresentei os Termos de Apresentação expedido pela diretoria da FaE/UFMG e o Termo de Consentimento, que deveria ser assinado por elas, autorizando a realização da pesquisa em suas escolas e posteriormente enviado ao COEP/UFMG.

Em fevereiro de 2010 fui apresentado à maioria do corpo docente de ambas as escolas, e em especial aos meus colegas da disciplina Educação Física. Porém não iniciei a pesquisa, pois, aguardava aprovação do Projeto de Pesquisa no COEP/UFMG, o que só ocorreu no início de março do mesmo ano. Enquanto, aguardava procurei, apenas, entender a dinâmica educacional das escolas escolhidas, sem nenhuma anotação e/ou indagação a ninguém nos dias em que compareci às

²¹ **M.G.:** Minas Gerais.

escolas. Porém durante esse mês de fevereiro de 2010, em casa e na sala dos professores de ambas as escolas, iniciei a elaboração dos enunciados das questões que iriam compor os questionários de pesquisa, tanto para os professores, quanto para os gestores. Essa ação se tornou primeiramente necessária, pelo fato dos enunciados das questões servirem também como roteiro das observações sistemáticas. Essas se iniciariam assim que o Projeto de Pesquisa obtivesse aprovação no COEP/UFMG.

Ainda nesse mês de fevereiro de 2010, ocorreu-me uma constatação que me fez redirecionar qual seria o método de pesquisa mais apropriado. Assim na apresentação do Projeto de Pesquisa junto ao COEP/UFMG, informei que o método seria o de Estudo de Caso, porém, enquanto eu visitava as escolas que seriam pesquisadas, no citado mês, percebi que, sendo fiel aos preceitos do método Estudo de Caso, eu terminaria por desviar-me do objetivo da pesquisa. A justificativa é que: as duas escolas têm cada uma, suas particularidades e especificidades, tais como a relação com a comunidade, o processo de consolidação de escola integrada e/ou integral; os distintos projetos, os programas e as parcerias, as modalidades de ensino oferecidas (uma tem Ensino Médio e as séries finais do Ensino Fundamental, a outra tem desde o Ensino Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental). Frente a essas constatações, percebi que eu realizaria dois Estudos de Casos, algo fora dos padrões para essa metodologia, e como afirmei, em nada contribuiria para perseguir o objetivo da pesquisa, anteriormente, explicitado.

Então, após rever os preceitos que regem o método de Pesquisa – Estudo de Caso – ficou evidente que comparar descrições de uma escola com a outra, ou até mesmo comparar descrições do desempenho da disciplina Educação Física entre as escolas pesquisadas, não levaria a identificar *como acontece o Trabalho Docente do professor de Educação Física, e muito menos qual está sendo a contribuição deste Trabalho Docente, para o Processo Educacional na escola*. Dessa forma, percebi que o Estudo Exploratório seria o método de pesquisa mais apropriado, pois, o mesmo permite descrições generalizadas dos campos de pesquisa, além de servir para elaborar estratégias metodológicas, para se chegar ao objetivo do Trabalho (agregação dos dados e cruzamentos destes, entre os dois segmentos escolares pesquisados). E, nesse caso, uma triangulação ainda foi possível, pois, as observações sistemáticas permitiram também aferir a consistência das respostas obtidas nos questionários, o

que segundo Travers (1971 *apud* SCHERER, 2000, p.58) “diz que na investigação educacional uma só observação proporciona unicamente uma variada gama de informações muito limitadas. É necessário combinar várias observações”. Sendo que na presente pesquisa combinaram-se várias observações, além de ter sido feita a triangulação de dados coletados através de três instrumentos de pesquisa, ou seja, questionário auto-aplicado aos gestores e aos professores, mais as observações sistemáticas. E ainda, segundo Rudio (2003, p. 44),

(...) a Observação Sistemática – chamada também de “planejada”, “estruturada” ou “controlada” – é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento.

E Rudio (2003, p. 47), ainda apresenta dois recursos que foram utilizados na pesquisa de campo, da presente tese. Destaca-se que para a autoria do segundo recurso o autor está citando Reuchlin (1971).

Para a pesquisa, melhor são os instrumentos que ensejam o resultado das informações em símbolos numéricos e não apenas em palavras. De fato, os números oferecem maior precisão e melhor oportunidade de discriminação. (...) A linguagem numérica para os fins da pesquisa é melhor do que a linguagem verbal. Entretanto, Reuchlin previne que “a utilização de uma linguagem quantitativa por parte do observador supõe que ele tenha sabido construir ou buscar instrumentos apropriados que lhe tornem possível medir, ordenar e contar e que ele tenha sido capaz de sistematizar a maneira de pô-los em ação”.

1.2 - O método e suas particularidades.

O método utilizado, e suas particularidades, podem ser demonstrados por suas etapas listadas e apresentadas logo à frente, tais como: 1.2.1 quais os itens que compõem a configuração de um problema; 1.2.2 de onde se origina as ideias que formulam as interrogações que propõem a pesquisa; 1.2.3 as interrogações traduzidas em questões dos questionários; 1.2.4 a abrangência do tema dividido em EIXOS de PESQUISA e suas questões divididas por dimensões constituindo as categorias de

análise da pesquisa de campo; e 1.2.5 as Estratégias Metodológicas como forma de apresentar a pesquisa. Ainda, sobre as categorias de análise da pesquisa de campo, Triviños (1999 *apud* SCHERER, 2000, p.109-110) diz,

(...) que o pesquisador elabora categorias para sistematizar os dados reunidos que necessitam de uma organização. Estas podem ser estruturadas, durante o processo de pesquisa, de acordo com a necessidade do pesquisador em interpretar e compreender o fenômeno estudado.

De acordo com Rodrigues Gómes e colaboradores (1996), categorizar dados implica em realizar juízos, dar valor a determinadas unidades e tomar decisões a respeito, levando em consideração, muitas vezes, os pontos de vista do pesquisador. **As categorias são construídas pelo investigador através de associações mentais com o conteúdo.** (Grifos nossos).

1.2.1 Como problematizar uma situação:

- i) O problema é algo que não se sabe, porém, é importante saber. Quando muito, se tem apenas hipóteses.
- ii) É preciso buscar na literatura o respaldo do problema de pesquisa. Buscar a teoria de suporte do tema central e as teorias explicativas para as constatações.
- iii) E, nesta pesquisa foi preciso elaborar questões
 - primeiro com a intenção de conhecer as Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física. E, como se dão, por que se dão, ou por que não se dão as relações do professor de Educação Física com toda a Comunidade Escolar. Ou seja, dois importantes aspectos do Trabalho Docente.
 - segundo com a intenção de identificar qual é a contribuição do Trabalho Docente (os dois importantes aspectos) do professor de Educação Física para o Processo Educacional.

1.2.2 A origem da formulação das questões dos questionários.

A origem da formulação das questões dos questionários, ou melhor, os quesitos a pesquisar tiveram amparo na experiência como docente do pesquisador (com trinta e cinco anos de docência), bem como nas razões apresentadas na Introdução desse Capítulo. Como também, valendo-se do longo e variado percurso educacional do pesquisador, que foi um facilitador/capacitador para observar o Trabalho Docente de outros professores/colegas, tendo assim o interesse de identificar qual é a contribuição dos mesmos no Processo Educacional. E ainda, a formulação dos enunciados das questões dos questionários tem origem na intenção de conhecer a Realidade do Trabalho Docente dos professores das escolas selecionadas, nos aspectos Práticas Pedagógicas e Interação com o Coletivo da Escola e com os Membros da Comunidade Escolar em seu todo. O que Vasconcellos (1999, p. 188) afirma abaixo, como necessário para conhecer a Realidade de uma instituição também se aplica para conhecer a Realidade do Trabalho Docente. Ou seja, captar as deficiências através dos dados, e propor mudanças através da análise são as finalidades principais em ambas as Realidades:

O conhecimento da realidade vai se dar pela pesquisa (levantamento de dados da instituição) e análise (estudo dos dados no sentido de captar os problemas, os desafios, bem como os pontos de apoio para o processo de mudança da realidade institucional). A análise visa apreender o movimento do real. (VASCONCELLOS, 1999, p. 188).

1.2.3 Formas variadas de interrogações utilizadas na elaboração das questões dos questionários, extraídas do Projeto de Doutorado.

Algumas perguntas iniciais:

- a) Quais são as aproximações que o docente faz com a Comunidade Escolar?
- b) Quais são os distanciamentos notados na postura do docente com a Comunidade Escolar?
- c) Existe indiferença ou desprezo pelas relações com a Comunidade Escolar?

- d) Faltam mais esclarecimentos ao docente (professor desinformado e/ou novato na profissão), para motivá-lo a interagir com a Comunidade Escolar?
- e) Quais são as razões pessoais para que ocorra ou não o seu envolvimento em cada um dos 02 (dois) EIXOS de PESQUISA?
- f) Qual a contribuição que cada ação/ EIXO pesquisado, ou a somatória deles traz para a formação integral do educando?

Algumas explicações:

Os cerne interrogativos das questões, da pesquisa de campo foram: “os quais”, “os comos” e “os porquês”. Em verdade, elas são perguntas mais investigativas e são os principais instrumentos do Estudo Exploratório, e necessitam serem traçadas sobre o tempo, requerendo mais que meras freqüências e incidências, além do que foram associadas com a observação sistemática.

Os enunciados dos objetivos específicos foram também um norte essencial, para a elaboração dos questionários.

1. Identificar e analisar como se dá, por que se dá, ou não se dá o envolvimento do professor de Educação Física com os gestores escolares, com as atividades realizadas pela escola no calendário escolar, e com o Projeto Político-Pedagógico;
2. Identificar e analisar como se dá, por que se dá, ou não se dá o envolvimento do professor de Educação Física com programas e/ou projetos governamentais, como a Escola Integrada, como a Escola Integral, como o Bolsa Família, e outros que envolvam a relação da escola com as famílias e com a comunidade onde esta se situa;
3. Identificar e analisar como se dá, por que se dá, ou não se dá o envolvimento do professor de Educação Física, especificamente, com as famílias;
4. Problematizar as atuais proposições pedagógicas para o professor de Educação Física, e se estas vão ao encontro das expectativas da Comunidade Escolar;
5. Identificar e problematizar a visão da Comunidade Escolar principalmente a das famílias, sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física, em especial, nas atividades que envolvam a relação escola-comunidade-família.

Algumas interrogações:

São vários os programas e/ou projetos voltados para a Comunidade Escolar tais como: Escola Integral, Escola Integrada, Escola Aberta, Escolinha de Esportes, Bolsa Família, entre outros que merecem uma análise detalhada. Além do que, pelo calendário escolar e durante o ano letivo ocorrem vários eventos e reuniões. Então, como o professor de Educação Física vem interagindo com essas e outras possibilidades? *O professor de Educação Física, pelo caráter de sua disciplina, no geral mantém um tipo de vínculo diferenciado com o alunado.* Esses vínculos o inserem de maneira também diferenciada nas relações sociais com a Comunidade Escolar? Se sim, como então, elas se dão?

Podemos perceber que a relação com o Estado é um fator decisivo na constituição da carreira docente, especificamente, no Brasil. E como se pode caracterizar essa relação na atualidade? Quais são os projetos governamentais que impactam diretamente essa categoria? Como os professores têm reagido a eles?

De qualquer forma, não é tão consensual assim a presença de pais e alunos nas deliberações escolares. No caso específico do professor de Educação Física, por suas características próprias, consegue-se ter a mesma relação com os pais? Sente as mesmas pressões ou é fonte de distensionamento nas relações escolares?

No Brasil como já foi dito nos objetivos específicos, há inúmeros programas que estimulam essa relação entre família e escola (Escola-aberta, por exemplo). O Bolsa-Família, o mais conhecido, é um grande exemplo. Mas outros não faltam, entre eles, a Escola Integral. Esses são projetos do Governo Federal. Há, no entanto, projetos da própria escola, do município e do Estado, que atuam nessa relação. Como os docentes têm-se inserido nesses projetos? Quais docentes se envolvem mais e quais menos? E o professor de Educação Física, como fica seu envolvimento em projetos dessa natureza?

Já segundo Neira (2003) pensar hoje as funções da escola significa adequar práticas e princípios do ensino à realidade local. Assumindo sua autonomia, cada unidade de ensino deve elaborar o seu P. P. P.²², não com modelos prontos, mas, podendo-se definir o real papel/função da Educação na preparação de cidadãos conscientes e participativos. Essa participação implica na exigência de direitos e no cumprimento de deveres, e no estabelecimento de relações ampliadas. Assim, se é isso o que se deseja, são necessárias propostas pedagógicas de cunho democrático, aberta à vez e voz (diálogos relacionais) com atores internos e externos (comunidade, família, escola e gestores). O professor de Educação Física percebe a oportunidade para contribuir neste processo social?

O perfil desejável para professores, nas últimas décadas, é do docente pró-ativo antecipando soluções para problemas advindos da velocidade das mudanças. Então, por que o professor de Educação Física não pleitear uma maior participação no Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.)? Por que não interagir mais proximamente com a direção e coordenações? Por que o Trabalho Docente do professor de Educação Física não incluir estratégias de aproximação para conhecimento das famílias dos alunos? Como também, por que o Trabalho Docente do professor de Educação Física não contemplar um aprofundamento da relação família-escola? E ainda, por que não buscar conhecimento de formulação, implantação e implementação das Políticas Educacionais?

Minha hipótese (no projeto de doutoramento) é que nas relações escola-comunidade, um dos atores mais demandados é o professor de Educação Física. Mas como se dá esse fazer? Como o professor de Educação Física percebe essas atividades? Como as relaciona com o seu Trabalho no cotidiano escolar? Como é a sua percepção da relação família-escola? Como é o seu envolvimento com os gestores escolares? Qual é o seu grau de conhecimento, sobre as Políticas Educacionais? Procura saber como

²² **Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.):** No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu* = lançado. É participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para frente. É um plano, intento, desígnio. Empreendimento. Plano geral de edificação. **“Projeto Político Pedagógico:** ação intencional. Compromisso sócio-político no sentido de compromisso com a formação do cidadão, para um tipo de sociedade e Pedagógico: no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que essas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade”. (MOTA, Lucimara). Site: Portal da Educação.

são formuladas as Políticas Educacionais? São questões a serem mais bem averiguadas numa pesquisa de doutorado.

Como já foi informado, procuro estudar o docente, professor de Educação Física, na sua condição de indivíduo, sob a influência da sociedade contemporânea. Dessa forma, espera-se encontrar explicações sobre como e por que o docente em foco se aproxima ou se distancia ou se é indiferente para participar nas principais relações com a Comunidade Escolar.

Para tal propósito é preciso compreender as ações, as reações, as adesões os comportamentos, as atitudes e os posicionamentos do profissional a ser pesquisado segundo Mattos (1994). E apropriando-se das interrogações de Chauí (1995, p.117), o desafio da pesquisa fica lançado: quem é este indivíduo (profissional) *“que percebe, imagina, lembra, opina, deseja, age, ama e odeia, sente prazer e dor, toma posição diante das coisas e dos outros, decide, sente-se feliz ou infeliz”*?

Em outra vertente de interrogações/explicações, Goffman (2008) traz mais motivações para a busca de mais esclarecimentos, através de novas perguntas balizadoras geradas pela *“crença no papel que o indivíduo está representando”*. Quantos papéis o docente consegue representar? Quantos papéis o docente quer representar? Ele está satisfeito apenas em encenar no seu universo (sala de aula) das Práticas Pedagógicas? Ele aceita novos desafios, como outras relações sociais (com os gestores escolares, com as famílias e com as Políticas Educacionais)? Será que ele sabe que na representação de papéis poderá se descobrir ainda mais? Será que para o indivíduo/docente não seria mais protegido ficar “entocado” na sala de aula e assumir, apenas, um papel e manter sempre a coerência do mesmo eu? Torna-se necessário saber mais sobre o conceito que o autor formula.

Mais uma fonte de inquietação é o recorte abaixo:

Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas. (GOFFMAN, 2008, pág. 27).

A aquisição do caráter pode inibir representações diversificadas em outras relações sociais? O caráter traz alguma influência? É sabido que para o docente existe um risco de queda da máscara ao atuar em outra arena desempenhando outro papel, muitas vezes desafiador, em relação ao Trabalho apenas em sala de aula. O não envolvimento está, suficientemente, explicado pelo conceito da citação abaixo? É possível desempenhar só um papel dentro da mesma profissão, *AD infinitus*?

Outras interrogações são trazidas dentro do diálogo com Goffman (2008): as exigências reveladas na citação abaixo, para exercer bem as representações, podem inibir/limitar a participação dos docentes em outras arenas da mesma profissão, levando-o, assim, a não interligar-se em outras relações com a Comunidade Escolar imprescindíveis para que o mesmo vá além das rotinas de sala de aula? Será que não ter domínio das encenações específicas para cada papel, em diferentes relacionamentos sociais, pode desestimular o docente para a requerida representação? Será que só o domínio das encenações específicas, poderá garantir o efetivo engajamento no relacionamento social pretendido com a Comunidade Escolar?

A coerência expressiva exigida nas representações põe em destaque uma decisiva discrepância entre nosso eu demasiado humano e nosso eu socializado. Como seres humanos somos, presumivelmente, criaturas com impulsos variáveis, com estados de espírito e energias que mudam de um momento para outro. Quando, porém nos revestimos de caráter de personagens em face de um público, não devemos estar sujeitos a altos e baixos. Como disse Durkheim, não permitimos que nossa atividade social superior “siga a trilha de nossos estados físicos, conforme acontece com nossas sensações e nossa consciência corporal geral”. Espera-se que haja certa burocratização do espírito, a fim de que possamos inspirar a confiança de executar uma representação perfeitamente homogênea a todo tempo. (GOFFMAN 2008, pág. 58).

Estas foram as formas variadas de interrogações utilizadas na elaboração das questões dos questionários, extraídas do projeto de doutoramento. As mesmas interrogam desde as Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, até como se dão, por que se dão, ou por que não se dão as relações do professor de Educação Física com toda a Comunidade Escolar.

1.2.4 Estabelecer EIXOS de PESQUISA para balizar os agrupamentos das questões.

Tanto os EIXOS de PESQUISA quanto as dimensões²³ das questões da pesquisa de campo constituem-se em categorias de análises. Desta maneira, os EIXOS de PESQUISA assim se apresentam: Como são desenvolvidas algumas das Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física (Iº EIXO de PESQUISA)? Como ocorre parte do Trabalho Docente do professor de Educação Física (IIº EIXO de PESQUISA), através das suas interações com o Coletivo da Escola e com a Comunidade Escolar (dois SUBEIXOS)? Estes são, então, os 02 (dois) EIXOS, sendo o segundo subdividido em 02 (dois) SUBEIXOS, a serem pesquisados destacando-se ainda a sua vinculação epistemológica, informando a dimensão abrangida sociológica, pedagógica, ou sócio-pedagógica de cada questão. E como já foi dito, destacando que as questões formuladas interrogam usando principalmente as palavras quais, como e por que. Assim, percorrendo estes 02 (dois) EIXOS de PESQUISA verifica-se qual é a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física, para a formação integral do educando, sendo que a mesma será contabilizada no Capítulo 4 (quatro) de conclusão e seus resultados apurados serão analisados nos Capítulos 2 (dois) e 3 (três).

E ainda é importante informar que nos questionários para os professores, a estratégia de pesquisa foi de identificar e/ou reconhecer o cumprimento das rotinas, as condutas e os posicionamentos assumidos, os procedimentos adotados e as interações por eles estabelecidas na Comunidade Escolar. Já nos questionários para os gestores, a estratégia de pesquisa foi de captar a percepção de todas estas ações dos professores no Processo Educacional sob o olhar do outro (os gestores).

²³ **Dimensões das questões da pesquisa de campo:** ver nas questões pelos EIXOS de PESQUISA em apêndice a partir da página 401.

1.2.5 Estratégias Metodológicas:

1º Passo: Origem dos Dados – Foram apurados dois questionários para os gestores, um de cada escola, acrescidos das observações sistemáticas colocadas em cada questão apurada²⁴. Também foram apurados dois questionários para os professores, um de cada escola, acrescidos das observações sistemáticas colocadas ao final dos mesmos. Em seguida, foram agregados, tanto os dois questionários apurados para os gestores, quanto os dois questionários apurados para os professores. *Por uma composição de cruzamento de questões*, baseada nestes últimos questionários agregados, tanto para os gestores, quanto para os professores chega-se a uma Análise da Apuração Agregada dos questionários para os gestores e professores das duas escolas pesquisadas.

2º Passo: Detalhes Técnicos – As frequências de respostas de cada questão registradas pela agregação dos questionários aplicados tanto aos gestores das duas escolas pesquisadas, quanto dos professores podem variar, *se a questão permitir mais de uma opção como resposta*. Porém *quando a questão permitir somente uma opção como resposta*, as frequências de respostas podem ser entendidas pela seguinte sentença matemática: 1ª ESCOLA:

Total de gestores respondentes por questão da Escola Municipal = 9

X

Total de professores avaliados por questão da Escola Municipal = 4

=

Total máximo de frequências de respostas/questões da Escola Municipal = 36

2ª ESCOLA:

Total de gestores respondentes por questão da Escola Estadual = 5

X

Total de professores avaliados por questão da Escola Estadual = 4

=

Total máximo de frequências de respostas/questões da Escola Estadual = 20

SOMA DAS DUAS ESCOLAS: 20 + 36 = 56

²⁴ **Em cada questão apurada:** ver em apêndice a partir da página 401.

3º Passo: Detalhes Técnicos – Alguns gestores da Escola Municipal *não responderam nada* sobre alguns professores da Educação Física (os citados professores não eram do seu turno de Trabalho), e dessa forma o máximo de frequência de respostas apuradas, quando era permitido assinalar apenas uma opção *foi de 29* e não de 36 como, matematicamente, seria possível. Conseqüentemente, o total máximo de frequência de respostas apuradas *foi de 49* e não 56, como informado na sentença matemática anterior.

4º Passo: Detalhes Técnicos – No 4º passo de apuração da pesquisa, o primeiro detalhe a ser observado foi o fato de não ser relevante informar a opção zerada em algumas questões. Dessa forma, algumas tabelas apresentadas nos dois EIXOS de PESQUISA sofreram uma redução de tamanho pela eliminação das opções que não receberam nenhum registro, para, então, favorecer a melhor concentração do foco de análise. Segundo, que as questões dos dois segmentos pesquisados foram confrontadas por suas opções, que expressam os maiores percentuais positivos.

Assim sendo, pela apuração agregada dos questionários aplicados tanto aos gestores quanto aos professores das duas escolas pesquisadas, e pelas suas respectivas frequências de respostas chegou-se a algumas interpretações e avaliações ao cruzarem-se questões selecionadas dos dois segmentos. Observe-se o exemplo colocado a seguir.

GESTORES: 1ª) Com relação ao Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.) da escola o (a) prof.(a):..... Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|--------|
| b) Demonstra pouco conhecimento e/ou envolvimento c/ o P. P. P. | 02 | 4,09 |
| c) Demonstra, de forma apenas conveniente, conhecimento e/ou envolvimento c/ o P. P. P., conforme suas escolhas e/ou interesse. | 17 | 34,69 |
| d) Demonstra conhecimento e/ou envolvimento colaborando c/ o P. P. P. | 24 | 48,98 |
| e) Não sei informar | 06 | 12,24 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa 2010/2011. Opções “c” 34,69% e “d” 48,98% T: 83%.

PROFESSORES: 1ª) Com relação ao Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.)

da escola eu:.....

Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|-------------------------|-------|
| B) Conheço pouco e também pouco envolvo c/ o P. P. P. | 03 | 37,50 |
| C) Procuro conhecer e me envolver c/ o P. P. P., conforme minhas escolhas e/ou meus interesses. | 04 | 50,00 |
| D) Conheço e envolvo colaborando c/ o P. P. P. | 01 | 12,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 08 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa 2010/2011. Opções "B" 37,50% e "C" 50% T: 87,50%.

No exemplo demonstrado, entre a tabela dos gestores e a dos professores, a distância percentual entre gestor (83%) e professor (87,50%) é de, apenas, 4,5%. A escala a seguir gradua qualitativamente a distância percentual, entre as tabelas confrontadas. O critério percentual é uma deliberação do pesquisador baseado nas análises das questões confrontadas, e é mais bem explicado no próximo Capítulo.

A escala percentual de distanciamento apresenta-se assim:

Distante > que 40% de distanciamento percentual;

Médio Próximo de 31% até 40% de distanciamento percentual;

Próximo de 21% até 30% de distanciamento percentual;

Muito Próximo até 20% de distanciamento percentual.

5º Passo: Detalhes Técnicos – Ainda, sobre interpretação é preciso destacar, uma forma adotada de interpretar algumas apurações, que se apresentavam numericamente diferenciadas das demais. O fato é que em algumas questões, principalmente, do questionário dos professores, onde o enunciado da mesma permitia marcar mais de uma opção de escolha, como respostas elevavam-se as frequências de respostas acima do número de professores existentes. O caminho encontrado foi Relativizar percentualmente cada opção apurada, ao máximo de respondentes (100%). Desse modo, nessas específicas questões, onde foi possível assinalar mais de uma opção como respostas registraram-se duas apurações percentuais distintas. A primeira de forma relacionada ao total absoluto da frequência de respostas apuradas, a segunda de forma relacionada ao máximo de respondentes (Relativizadas), aos

questionários de pesquisa. Porém foi na primeira sequência de Quadros Sínteses (explicitados mais a frente), que as opções *Relativizadas* ganharam maior destaque, ainda, pois, neles aparecem resumidamente, os confrontos de opções (e entre elas as Relativizadas) das questões dos questionários apurados e agregados, dos dois segmentos pesquisados.

Referente a tudo que foi tratado no parágrafo anterior, uma colocação esclarecedora se faz necessária. O que ocorre é o seguinte: na presente pesquisa de campo, mesmo, se tratando de um método quali-quantitativo, a predominância nas análises foram realizadas pelo método qualitativo, e por isso coube relativizar algumas apurações, além das interpretações estarem carregadas de subjetividade do pesquisador, assim sendo, Scherer (2000, p. 113-114) apoiado em Croll (1995) vem a corroborar essa colocação esclarecedora quando diz:

Noto que a validade interpretativa é um dos maiores problemas da pesquisa de cunho qualitativo. **Ela lida muito com a subjetividade do pesquisador, que procura estabelecer critérios claros de rigor no que tange à validade de sua interpretação.**

Esta ideia reflete-se no pensamento de Croll (1995), que entende a confiabilidade dos dados coletados fortemente associada aos procedimentos de medida e classificação ligadas à pesquisa de cunho quantitativo. Já na pesquisa qualitativa, o autor entende que a confiabilidade da interpretação está ligada à seleção adequada dos instrumentos de coleta de observação, à fase de categorização e classificação dos dados e à observação sistemática do meio estudado.

(...) Segundo Croll (1995), a investigação sistemática e a descrição parecida feita por duas pessoas são bons referenciais de uma validade interpretativa. (Grifos nossos).

Afirma-se que a interpretação mais fidedigna da situação ocorrida está na triangulação entre as observações sistemáticas, quando confrontadas com as apurações dos questionários auto-aplicados aos gestores e posteriormente, comparada as apurações dos questionários auto-aplicados aos professores, como o primeiro nível da validade interpretativa realizado neste estudo/pesquisa.

O segundo nível de validade interpretativa consolidou-se através da quadrangulação das apurações relevantes da pesquisa de campo, citadas acima, com e no diálogo e com e na interação, com o referencial bibliográfico.

6º Passo: Detalhes Técnicos – Para facilitar o diálogo dos dados apurados na pesquisa de campo (apresentados nas duas tabelas exemplos anteriores) com a teoria foi, então, elaborada um modelo de Tabela Condensadora, na qual o cruzamento de questões fica mais evidente. Além do que, destacando-se as opções de cada uma das questões confrontadas, na mesma Tabela Condensadora, o percentual de distanciamento também é informado. Observe-se o exemplo colocado a seguir.

Tabela 24: 1ª questão dos Gestores X 1ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 1ª questão dos Gestores: Com relação ao da escola (P. P. P.) o (a) prof.(a):.. | “c” 34,69% e “d” 48,98% T: 83% | Muito Próximo |
| 1ª questão dos Professores: Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) eu:..... | “B” 37,50% e “C” 50% T: 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa 20102011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 424 e 425.

7º Passo: Detalhes Técnicos – No intuito de verificar a consistência das informações foi criada a Tabela de Coincidência entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas. A citada tabela abaixo gradua quantitativamente e também qualitativamente, a distância percentual entre os dois recursos de pesquisa. O critério percentual é uma deliberação do pesquisador baseado nas análises dos dados confrontados, e é mais bem explicado no próximo Capítulo. Também é no próximo Capítulo que essas graduações quali-quantitativas farão parte dos informes das observações sistemáticas, as quais estarão logo em sequência das Tabelas Condensadoras.

A Tabela de coincidência entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas apresenta-se assim:

Não existe coincidência, ou não foi identificada. = zero;

POUCA: > que 30% de coincidência percentual;

MODERADA: de 21% até 30% de coincidência percentual;

GRANDE: de 11% até 20% de coincidência percentual;

TOTAL: até 10% de coincidência percentual.

1.2.6 Considerações sobre a pesquisa: outros aspectos importantes.

No projeto de pesquisa foi indicado que haveria entrevistas com os atores pesquisados, porém, esse instrumento de pesquisa foi descartado após a contabilização dos dados obtidos dos questionários. Pois o grande volume de análises permitiria dialogar suficientemente com a teoria, dispensando-se mais confirmações (outro instrumento de pesquisa – as entrevistas).

Apesar das Representações Sociais (sentidos e significados) na percepção tanto dos professores, quanto principalmente dos gestores para a Educação Física no contexto escolar não ser o alvo prioritário desta pesquisa, elas poderão, por diversas vezes, aflorar indiretamente pelas respostas. E apesar da identificação das Representações Sociais, dos dois segmentos pesquisados estarem embutidas nas apurações efetuadas, seria preciso um olhar, ainda, mais atento para captar e distingui-las, por inferências. Porém essa identificação permanece sem priorização, nesta pesquisa, pelo fato da mesma objetivar a revelação de que forma está acontecendo o *Trabalho Docente e as relações sociais do professor de Educação Física, com a Comunidade Escolar*.

A pesquisa, apesar de quantificada na apuração, foi ganhando cada vez mais valor qualitativo, pelo percurso feito de análises das questões concomitantemente ao diálogo, com o referencial teórico e pelas observações sistemáticas realizadas.

Reforçando-se mais ainda as informações anteriores, a análise de apuração agregada dos questionários tanto para os gestores, quanto para os professores, das duas escolas pesquisadas, além de ser mais uma opção de interpretar os dados tem principalmente a intenção de identificar *como se estabelecem as relações entre o Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Comunidade Escolar, bem como a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional, na escola (alcance de objetivo)*. Para isso valeu-se (a citada análise) da identificação da percepção dos gestores, cruzadas com informações equivalentes oriundas dos próprios professores, acrescidas de observações

sistemáticas, como estratégias dentro de um Estudo Exploratório chegando-se a um panorama unificado do Trabalho Docente dos mesmos.

E ainda, sobre a interpretação dos dados quantitativos, é importante reforçar que permitiu uma melhor visualização da situação analisada, contribuindo para uma análise qualitativa da mesma.

Brandão (1994, p. 52) nos lembra que outro aspecto importante, para ser informado, é sobre qual é a intencionalidade da pesquisa, e em que autores ela encontra amparo epistemológico. Na presente pesquisa, a forma de interpretar a realidade está apropriadamente teorizada no Materialismo Histórico (onde as contradições são aceitas e analisadas), proposto por Marx e reproduzida por autores como Richardson (1999), Lakatos; Marconi (1992), e Triviños (1987, p. 51) que dizem:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.

É relevante dizer que, pela abordagem sociológica, e no diálogo da teoria com a empiria, esta pesquisa leva em conta que, os principais atores pesquisados (os professores de Educação Física) sofrem influência “*das formações sócio-econômicas e das relações de produção, as quais são os fundamentos verdadeiros das sociedades*”, segundo o que Triviños (1987) também destaca sobre o *Materialismo Histórico*. Sob esta matriz epistemológica (Sociologia) foi possível considerar, o diálogo da influência da sociedade sobre os indivíduos e suas consequências.

Também é bom lembrar que durante a exposição dos dados agregados, sobre as apurações dos questionários dos gestores, e dos professores, acrescidos da observação sistemática utilizou-se de uma das Leis da Dialética, que foi a *Lei da Contradição*. Os segmentos dos gestores e dos professores não, necessariamente, estão em oposição, mas, as percepções e informações de ambos revelam por alguns

dados apurados, contradições entre eles, e às vezes, produzidas por eles quando confrontadas com as observações sistemáticas.

Sobre a compreensão sócio-histórica dos fatos, é necessário reforçar que, além das escolas e seus atores estarem dentro do contexto da sociedade utilizou-se principalmente da análise de práticas sociais/educativas, ou seja: Trabalho e algumas Práticas Docentes. Então, dessa forma, pode-se dizer que tem-se mais uma matriz epistemológica balizadora, que é a Pedagogia.

Os EIXOS de PESQUISA foram constituídos após um exaustivo percurso de confrontos e/ou cruzamento de questões, entre gestores e professores que, ao travarem um diálogo com a teoria, configuraram os Capítulos centrais 2 (dois) e 3 (três), possibilitando dentro de cada um deles, o caminhar para as Considerações Finais. As conclusões desembocam em duas sequências de Quadros Sínteses, nos quais fica possível visualizar como o Trabalho Docente se configura frente aos dados obtidos de ambos os segmentos pesquisados.

Na primeira sequência de Quadros Sínteses é possível verificar as aproximações e os distanciamentos que ocorrem, entre a percepção dos gestores, quando cruzadas com informações equivalentes oriundas dos próprios professores. E, desse modo, *delineiam-se os moldes nos quais as relações, entre o Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Comunidade Escolar se estabelecem.*

O Quadro Síntese Final traz, embutidas, possibilidades de análises por vieses diferentes, porém, nele a simples *contabilização* das análises interpretativas já aponta para qual esta sendo a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional, nas escolas pesquisadas. Apesar do descortinar das evidências já falarem por si mesmas, essa pesquisa se encerra, ainda, com uma análise qualitativa desse quadro Síntese Final que também é o cume da primeira sequência de Quadros Sínteses anteriores. Por fim, a análise qualitativa desse Quadro Síntese Final recupera também algumas das observações sistemáticas, para fechar um triângulo de dados apurados pela pesquisa, entre: Gestores – Professores – Pesquisador/Observador Sistemático.

Capítulo 2

DISCUSSÕES ACADÊMICAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Iº EIXO de PESQUISA: teórica e empírica.

2.1- INTRODUÇÃO.

ORAÇÃO DO PROFESSOR.

Obrigado, Senhor, por atribuir-me a missão de ensinar
 e por fazer de mim um professor no mundo da educação.
 Eu te agradeço pelo compromisso de formar tantas pessoas
 e te ofereço todos os meus dons.
 São grandes os desafios de cada dia, mas é gratificante ver
 os objetivos alcançados, na graça de servir,
 colaborar e ampliar os horizontes do conhecimento.
 Quero celebrar as minhas conquistas exaltando também
 o sofrimento que me fez crescer e evoluir.
 Quero renovar cada dia a coragem de sempre recomençar.
 Senhor!
 Inspira-me na minha vocação de mestre e comunicador
 para melhor poder servir.
 Abençoa todos os que se empenham neste trabalho
 Iluminando-lhes o caminho.
 Obrigado, meu Deus, pelo dom da
 vida e por fazer de mim um
 educador hoje e sempre.
 Amém!
 (autor desconhecido:
 obtida de **Arte em azulejo de São Luís – MA. Brasil**).

As Práticas Pedagógicas corporais do Professor de Educação Física são as ações/intervenções mais discutidas e significativas que se pode localizar na literatura acadêmica. Porém para os estudiosos sobre Trabalho Docente, as Práticas Pedagógicas de qualquer professor é uma parte de seu Trabalho Docente (por mais importante que seja), e segundo Hipolyto (2010) não pode ser adotada como sinônimo do mesmo, e/ou substituí-lo teórica ou conceitualmente. Assim sendo, abre-se a discussão neste Capítulo pela pergunta norteadora colocada abaixo.

Por que e o que investigar sobre o Trabalho Docente do Professor de Educação Física e suas relações sociais?

Inicialmente é bom destacar que os Trabalhos Docentes dos professores de qualquer licenciatura são muito similares, e desta forma, esta pesquisa poderia ser aplicada aos professores de qualquer licenciatura. Desse modo, também é oportuno e pertinente dizer que uma das definições do que seja o Trabalho Docente colocada no pé da página 19, traz um viés diferente dos conceitos que, ainda, serão usados no presente

estudo/pesquisa. Pois se pode encontrar em Tardif; Lessard²⁵ (2008) uma definição, em forma de resposta formulada pelos mesmos, quando perguntam: “Por que estudar a docência como um Trabalho?” E perguntar na presente Tese também foi utilizado como recurso norteador e de balizamento. Então, focar especificamente o Trabalho Docente do professor de Educação Física foi a opção de investigar como a contribuição destes profissionais acontece dentro do Processo Educacional, na escola. Mas é preciso re-afirmar a pergunta e tentar dar respostas.

Por que investigar sobre o Trabalho Docente do Professor de Educação Física e suas relações sociais? Existem vários porquês, e uma das justificativas é a da legalização *versus* legitimação²⁶ da disciplina Educação Física, nos currículos mínimos de todos os níveis de ensino. Outra justificativa vem numa crescente, a partir da década de 80, e são as concepções de ensino da Educação Física, como a de Cultura Corporal de Movimento, que tem demonstrado a necessidade do ensino dessa disciplina incorporar novas noções, tais como as de interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade²⁷. E, todas as atuais concepções ou abordagens de ensino da Educação Física são unânimes em demonstrar a importância da mesma no Processo Educacional, através do como, do que e do por que ensinar. E, sem ir muito além, apenas, colocando mais uma justificativa, seria a da Representação Social da Educação Física na Comunidade Escolar. Nela os aspectos perceptíveis/históricos da profissão do docente de Educação Física demonstram, de alguma forma, a necessidade de uma disciplina que interaja mais no Processo Educacional e ultrapasse as práticas corporais pedagógicas. Ao ultrapassar tais práticas cabe, então, pesquisar como se dão o cumprimento de rotinas escolares, o envolvimento com o Coletivo da Escola e o envolvimento com os membros da Comunidade Escolar.

Como focar especificamente o Trabalho Docente do professor de Educação Física foi a opção de pesquisa, necessariamente, a literatura acadêmica da área é chamada ao diálogo com a empiria. Pois é essencial considerar, todo o trajeto histórico/escolar das últimas décadas percorridas pela disciplina Educação Física.

²⁵ Tardif; Lessard²⁵ (2008) uma definição, em forma de resposta formulada pelos mesmos, quando perguntam: “Por que estudar a docência como um trabalho?” Vide à página 19 do Capítulo 1 – **INTRODUÇÃO**.

²⁶ **Legitimação:** ver definição no pé-de-página da página 366.

²⁷ **Transdisciplinaridade:** Há transdisciplinaridade quando o objeto que está sendo estudado por uma pessoa exige que ela se aproprie de conceitos e metodologias de outra (s) área (s) de conhecimento, fazendo uma transposição destes referenciais de um campo disciplinar para outro. (UDE, 2000, p. 218).

O que investigar sobre o Trabalho Docente do Professor de Educação Física e suas relações sociais? Dentro do Trabalho Docente do professor de qualquer licenciatura, *as Práticas Pedagógicas*²⁸ do Professor são os principais indicadores de compromisso com o Processo Educacional, pois, juntamente com o que ensinar, como ensinar, o porquê ensinar (aspectos não priorizados nesta pesquisa), atrelados ao cumprimento de rotinas escolares e qual é o grau de envolvimento dos docentes pesquisados com os Processos de ensino - aprendizagem determinam o tipo de *Práticas Pedagógicas do Professor*. E, assim sendo, não é possível desconsiderá-las, e ainda, esta pesquisa observou também os professores pesquisados para além das mesmas, em seu envolvimento com o Coletivo da Escola e com a Comunidade Escolar mais ampla.

Deste modo, o Trabalho Docente do professor de Educação Física pode ser interrogado pelas seguintes indagações básicas, entre outras: se as realizações das rotinas escolares estão em dia; se os professores demonstram Compromisso Social²⁹ com o Processo Educacional na escola; se possuem ou não, domínio de turma e de conteúdos; se tem capacidade de despertar interesse na disciplina; se ministram aulas com aspectos interdisciplinares, com saberes sobre as práticas corporais oriundos da cultura; se promovem avaliação de conteúdos³⁰.

O Trabalho Docente do professor de Educação Física pode ser interrogado, ainda, pelo grau de envolvimento em programas, projetos ou parcerias na escola: se ajudam a moldar o comportamento do educando no ambiente escolar; se buscam algum tipo

²⁸ **Práticas Pedagógicas:** segundo Gauthier; Martineau (1998 *apud* Perrenoud, 2011) é a fórmula de “fazer efeito ao ensinar” sublinha que uma prática pedagógica visa, em princípio, provocar aprendizagens; assim, seria possível deduzir que todo professor “digno deste nome” não cessa de aprimorar a eficácia de sua prática e, portanto, está constantemente em busca de conhecimentos mais precisos dos processos em ação.

²⁹ **Compromisso Social:** segundo Gadotti (1998) é a necessidade que o professor tem de se assumir enquanto um profissional do humano, do social e político. O docente deve ser crítico, responsável pela mudança e transformador da sociedade.

³⁰ **Avaliação de conteúdos** - 1º) **Avaliação** é uma ação de registro que: tem caráter de acompanhamento do processo, que faz parte da *Realização Interativa*. Quanto aos objetivos podemos dizer que a avaliação visa: Informar alunos, professores e comunidade em que direção o desenvolvimento do aluno e do processo de ensino-aprendizagem está se realizando;

Captar as necessidades a fim de serem trabalhadas e superadas, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento por parte de todos os alunos;

Favorecer que, em especial, aluno e professor possam refletir conjuntamente sobre esta realidade e selecionar as formas apropriadas de dar continuidade aos trabalhos. (VASCONCELLOS, 1999, p. 142).

2º) **Conteúdos:** são entendidos como sendo o conjunto de conhecimento, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente; são o meio para a concretização das finalidades que o educador tem ao preparar o seu curso, a partir da realidade. Estão implicadas aqui as tarefas de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos.

Os conteúdos geralmente são agrupados em unidades temáticas e vêm com uma primeira previsão de divisão por bimestres. (VASCONCELLOS, 1999, p. 140).

de comunicação com as famílias; se conhecem o histórico familiar de seus alunos; se dialogam com membros do Colegiado da escola; se conhecem o P. P. P. da escola, como a grande diretriz do Processo Educacional; se discutem ações propostas a partir do P. P. P.; se e como trabalham a interdisciplinaridade; qual é o conhecimento dos professores da área, sobre algumas Políticas Educacionais (PCNs, Bolsa-Família); como se dá o seu envolvimento nos eventos da escola; qual é a sua experiência como gestor escolar; se existe desejo em exercer função de gestor escolar; como se dão as suas relações com os gestores escolares; se existe um permanente diálogo com os gestores; como os professores da área se manifestam em reuniões pedagógicas³¹, conselhos de classe³² e outros encontros.

Como se está a algumas décadas na Era da Informação, então, coerentemente em pesquisa de campo a coleta de dados é imprescindível. E o cruzamento de dados é a melhor forma, de alcançar a consistência/validação da informação (Ex: declaração de imposto de renda frente à Receita Federal). Como já foi dito, anteriormente, os dados coletados dos professores pesquisados e dos gestores escolares foram cruzados por questões similares e confrontados por algumas opções de respostas destas questões similares. As questões apuradas na íntegra encontram-se no apêndice para uma consulta mais detalhada. Como método de pesquisa foi também, utilizada a observação sistemática, na intenção de validar/verificar a consistência de dados apurados. Mais à frente, a pesquisa se apresenta em diálogo com a teoria de base.

Nesta pesquisa, como o Trabalho Docente do professor de Educação Física foi, então, interrogado por estes e outros questionamentos, os mesmos foram agrupados em dois EIXOS LABORAIS, como: neste Capítulo 2 - Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física, no Capítulo 3 – Trabalho Docente do Professor de Educação Física. O Capítulo 3 – Trabalho Docente foi subdividido em dois SUBEIXOS: Trabalho

³¹ Segundo Bueno: “As **reuniões pedagógicas** são responsáveis por formar um professor que fale com propriedade do que a escola pensa. Devem ser um espaço de debate e articulação clara entre as questões administrativas e as pedagógicas. É espaço de encontro, de escuta, de trocas e de transformação. Informações que viram conhecimentos, palavras que viram documento, vivências que viram experiências, e planos que se concretizam.” Marcelo Cunha Bueno é diretor pedagógico da Escola Estilo de Aprender. Ver site: <http://www.aomestre.com.br/cil/V80_reuniaop.htm>.

³² **Conselho de Classe:** Autores como Gentile, *et al.* entendem que é uma reunião avaliativa em que diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem discutem acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, a adequação da organização curricular e outros aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliá-lo coletivamente, mediante diversos pontos de vista. Ver site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_de_classe>.

Interativo³³ no Coletivo da Escola e Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar. Acredita-se que através de pesquisas focadas neste tema será possível encontrar a maioria dessas respostas, às interrogações colocadas anteriormente como também de outras. E ainda, deste modo, alcançar-se-ia a intenção de contribuir para o preenchimento das lacunas deixadas na literatura acadêmica da área, especificamente, sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física.

No presente Capítulo – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: e as discussões acadêmicas – o diálogo privilegiou o tema central, ou seja, a Educação Física e seu conteúdo predominante: o esporte escolar. Já a pesquisa empírica dividiu as Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física em duas atuações. A primeira são as práticas não corporais (rotinas escolares), a segunda são as práticas corporais voltadas para interdisciplinaridade. Mas também neste e no Capítulo seguinte chamou-se à baila, outros temas que ora gravitam em torno da Educação Física, ora é o contrário, como: o “mal-estar” docente, a formação inicial do professor, a citada interdisciplinaridade, o P. P. P. e a influência da sociedade sobre os indivíduos. A intenção foi verificar e até graduar o comprometimento do professor de Educação Física, com o Processo Educacional da escola, através de seu Trabalho Docente. O método proposto foi a dialética, com o diálogo tornando-se predominante entre teoria e empiria. A contribuição foi a de todos os pesquisados. A gratidão é do autor deste Trabalho. E a melhor avaliação desse estudo/pesquisa certamente será a do leitor.

³³ **Trabalho Interativo**, segundo o entendimento de Marlúbia de Paula: “O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho - subentendido o trabalho produtor de bens materiais - é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; noção de dever está restritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um acompanhamento racional, quer dizer, assim a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função em papéis precisos ligados ao trabalho. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos.” No caso da pesquisa realizada, neste trabalho, o Trabalho Interativo no Coletivo da escola, não é da exclusiva relação professor/aluno, e sim de todas as outras relações possíveis, que o professor possa estabelecer com outros atores, no Coletivo da escola. Ver site: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia#Economia do trabalho](http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia#Economia_do_trabalho)>.

2.1.1 Alguns detalhes técnicos.

No cruzamento de questões selecionadas pelo EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, do segmento dos gestores identifica-se que o referido EIXO foi pesquisado através da apuração agregada dos seus questionários, pelas questões 2ª a 9ª, 16ª, 17ª, 18ª, 19ª, 21ª, 28ª, 30ª, 31ª e 33ª e confrontadas com as questões 2ª a 6ª, 17ª, 18ª, 19ª, 16ª, 42ª-C, 41ª, 42ª -(A, B, D e F), 34ª a 40ª, 32ª, 16ª, 33ª e 43ª, correspondentes ou aproximadas, extraídas da apuração agregada dos questionários dos professores.

E ainda, no cruzamento de questões selecionadas neste EIXO de PESQUISA encontram-se primeiramente as observações sistemáticas, depois as análises quali-quantitativas, por fim os meus comentários e diálogos com os autores. Posteriormente, será feita a apuração destes dados nas Quadros Sínteses, que estão no Capítulo 4 (quatro) sobre as conclusões.

2.1.2 A escala percentual de distanciamento.

Critério: É uma escala elaborada pela distância percentual entre as informações obtidas pelas opções de respostas de cada questão, consideradas como as positivas e/ou as principais das questões semelhantes dos dois segmentos (gestores e professores) pesquisados e o resultado do confronto entre ambos os segmentos. Nessa escala fez-se apenas quatro divisões de intervalos percentuais, amparadas nas mais recorrentes apurações de frequências de respostas, agrupadas em intervalos decimais variáveis conforme as análises do autor.

Parâmetros:

Distante: > que 40% de distanciamento percentual;

Médio Próximo: de 31% até 40% de distanciamento percentual;

Próximo: de 21% até 30% de distanciamento percentual;

Muito Próximo: até 20% de distanciamento percentual.

2.1.3 Tabela de coincidência entre informações dos gestores e observações sistemáticas.

Critério: É uma tabela elaborada pela coincidência percentual entre as informações obtidas pelas opções de respostas de cada questão, consideradas como as positivas e/ou as principais do questionário dos gestores, e as observações sistemáticas realizadas pelo pesquisador. A justificativa é a mesma colocada na subseção 2.1.2.

Parâmetros:

Não existe coincidência, ou não foi identificada. = zero;

POUCA: > que 30% de coincidência percentual;

MODERADA: de 21% até 30% de coincidência percentual;

GRANDE: de 11% até 20% de coincidência percentual;

TOTAL: até 10% de coincidência percentual.

2.2 - As Práticas Pedagógicas, o “mal-estar” docente, o começo da pesquisa e os diálogos com a teoria de sustentação.

Inicialmente e, dialeticamente, dois termos são chamados à discussão para abrirem o diálogo da empiria com a teoria. Pois ao invés de se apresentarem contraditórios, um é o reflexo do outro, ou seja, as Práticas Pedagógicas observadas (tabelas/pesquisa) e o “mal-estar” docente andam juntos ora discretamente ora, evidentemente. Já, o esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física complementa a discussão inicial, pois, além de estar dentro das Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, é possível que este tenha conquistado predominância em suas aulas, até como *estratégia de resistência* contra o “mal-estar” docente [*estratégia de resistência* e/ou mecanismo de defesa que serve para aliviar a tensão a que o professor está submetido, segundo Esteve (1999)]. Em complemento à citada estratégia apóia-se no fato de o esporte ter conquistado uma admiração social histórica (conteúdo, praticamente, sem rejeição na sociedade). Ressalta-se novamente o fato de que no presente Trabalho, a discussão sobre Educação Física e sobre esporte é bem contemplada em várias partes deste e do próximo Capítulo.

Desse modo, após breve conceituação sobre as Práticas Pedagógicas colocadas a seguir, os conceitos do autor selecionado sobre o tema “mal-estar” docente apresentam-se na sequência. E dialogarão, mais à frente, com as Práticas Pedagógicas, mas, já na forma apurada/observada (tabelas/pesquisa). E, especificando, ainda mais, qual é a arena a ser focada, as Práticas Pedagógicas corporais, ou não, do professor de Educação Física também serão evidenciadas pela discussão com a fundamentação teórica. Através dos seus conteúdos ministrados, que no caso da presente análise foca-se exclusivamente em esporte (conteúdo predominante nas aulas de Educação Física) ressaltando-se, ainda, apenas, a importância e necessidade do desenvolvimento dos outros conteúdos (dança, lutas, ginásticas, recreação e etc.), sem discuti-los. Feitas as apresentações iniciais passa-se a discussão.

2.2.1 Práticas Pedagógicas e “mal-estar” docente: breves conceitos introdutórios.

Por Práticas Pedagógicas, segundo Kosik (1976 *apud* CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, s./p.) pode-se entender que é um termo que expressa:

Numa perspectiva *histórico-crítica* ou dialética, a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, que se vai criando. Portanto, todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente. Assim, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade é o conhecimento do lugar que esses fatos ocupam na totalidade da própria realidade. E como a realidade não é transparente, para compreendê-la, é necessário captá-la por dentro, em seus processos, em suas múltiplas relações. Ou seja, o pensamento histórico-dialético resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo. (KOSIK, 1976 *apud* CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, s./p.).

E as mesmas autoras ampliam a definição de Práticas Pedagógicas citando também Carvalho; Netto (1994).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 59).

Como foi dito anteriormente, a manutenção das rotinas escolares³⁴ são também indicadores de compromisso com o Processo de Trabalho Docente, porém, o “mal-estar” docente afeta progressivamente o cumprimento das mesmas, pelos professores pesquisados.

E “mal-estar” docente é discutido por uma infinidade de autores como, por exemplo, Cortesão (2002). Porém em Esteve (1999), se encontra o termo sofrimento psíquico dos docentes, que é semelhante ao termo que Mattos (1994) usa, ou seja, sofrimento mental dos professores. Portanto, será estabelecida uma conexão entre os conceitos dos dois autores mais à frente. Desta maneira, pode-se entender inicialmente que “mal-estar” docente:

É o nome mais freqüente, em língua espanhola, do sofrimento psíquico dos docentes. (...) A expressão “mal-estar” docente é intencionalmente ambígua. Quando usamos a palavra “mal-estar” sabemos que algo não anda bem, mas não somos capazes de definir que é o que não anda e por quê. (ESTEVE, 1994, p.12-13 *apud* MARTINEZ 2010).

E ainda Esteve (1999, p. 144) complementa dizendo que: “O “mal-estar” docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui. E não se detenha atuando num plano individual.”

Nas primeiras tabelas apresentadas pouco à frente, as rotinas escolares encontram respaldo nas discussões de autores como Nérici (1985), Santomé (1998), Gadotti (1998), Vasconcellos (1999), Zabala (2002), Neira (2004), Selbach (2010), entre muitos outros autores que direta ou indiretamente discutem sobre o compromisso profissional, que todo e qualquer professor deve ter. Destaca-se também que, nas primeiras tabelas as Práticas Pedagógicas parecem estar imunes ao “mal-estar”

³⁴ **Rotinas escolares:** estão contidas no Processo de Trabalho Docente e são compreendidas como jornada de trabalho, tempo de preparo e planejamento das atividades, processos de avaliação, sistema seriado, disciplinar ou integrado, montante de atividades, carga de trabalho, exigências de relatórios e preenchimento de formulários burocráticos. (HIPOLYTO, 2010, s./p.).

docente. Mas a continuação da pesquisa, através das outras tabelas, vem revelando que os professores pesquisados são afetados, sim. Observem-se os resultados apurados nas primeiras tabelas abaixo, para posterior comparação com as que se seguem.

Para explicar e justificar os aspectos pesquisados pelas primeiras tabelas apóia-se logo abaixo, em Nérici (1985) que apresenta dentro das boas práticas de ação didática, algumas rotinas escolares que são listadas, como o preenchimento do diário, e outras ações a serem praticadas pelos docentes.

O professor deve ser pontual em suas obrigações didáticas, como:
 – não se atrasar para as aulas; – não atrasar o início das aulas; – evitar faltar às aulas;
 – devolver as provas e trabalhos o mais depressa possível, para que os mesmos possam funcionar como reforço. (p. 537).

Tabela 1: 2ª questão dos Gestores X 2ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 2ª questão dos Gestores: Atrasa para chegar à aula? | “b” 59,18% | Próximo |
| 2ª questão dos Professores: atraso para iniciar à aula? | “B” 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 401 e 403.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que 04(quatro) dos professores (50%) não atrasavam. Na percepção dos gestores, 59,18% dos professores não atrasavam. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 2ª questão, pela informação dos professores, 87,50% deles não atrasavam.

Tabela 2: 3ª questão dos Gestores X 3ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 3ª questão dos Gestores: É freqüente à escola? | “a” 85,71% | Muito Próximo |
| 3ª questão dos Professores: assiduidade na escola? | “A” 100 % | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 401 e 403.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que todos os 08(oito) professores (100%) eram assíduos. Na percepção dos gestores, 85,71% dos professores, eram assíduos. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe grande coincidência. Na 3ª questão, pela informação dos professores, 100% deles eram assíduos.

Tabela 3: 4ª questão dos Gestores X 4ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 4ª questão dos Gestores: Preenche os diários de classe? | “a” 65,31% | Muito Próximo |
| 4ª questão dos Professores: preenchimento de diário? | “A” 75 % | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 401 e 403.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que 04(quatro) dos professores (50%), não demoravam em preencherem os diários de classe. Na percepção dos gestores, 65,31% dos professores não demoravam. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe grande coincidência. Na 4ª questão, pela informação dos professores, 75% deles não demoravam.

Se os professores pesquisados, em sua maioria, são freqüentes à escola como também, não atrasam e preenchem os diários apresentam-se inicialmente, como bons cumpridores das rotinas escolares. Porém o preenchimento dos diários abre-se, então, espaço para uma discussão com a literatura acadêmica sobre os conteúdos da

Educação Física a serem ministrados. No preenchimento dos diários dos professores consta quase que exclusivamente esportes, principalmente, Futebol de Salão. Mas primeiramente é bom revisar: como a literatura acadêmica vem tratando a respeito da temática esportes?

2.2.2 Educação Física e esporte: A mútua influência de uma área acadêmico-profissional, com uma manifestação cultural.

A partir dos conceitos desenvolvidos por Ferreira Pinto (2007) pode-se observar que não é possível negar a influência social do esporte. Assim sendo, numa dimensão planetária o esporte de rendimento, ou o esporte show, ou o esporte espetáculo entre outros adjetivos possíveis, há muito tempo têm o seu prestígio garantido por onde se apresentar. E, sem dúvida, pela história são conhecidos os registros de esporte espetáculo, desde gregos e romanos. E, no Brasil estudos sobre a relação cultural entre futebol e sociedade têm autores como Betti (1993), Daolio (2006) e DaMatta *et alii* (1982), entre outros, como bons exemplos. Inclusive as disputas esportivas têm o poder de colocar países inteiros em compasso de espera. O Brasil interrompe boa parte de suas atividades para ver os jogos da seleção na Copa do Mundo e o mesmo se repete na Argentina, na Inglaterra, ou na Itália, e em quase todo o planeta. Nações dos cinco continentes acompanham as transmissões de provas e partidas dos Jogos Olímpicos, mesmo que seus esportistas não tenham qualquer chance de vitória, segundo Ferreira Pinto (2007, p.15). E, em breve, o Brasil será o palco dos maiores eventos esportivos mundiais, em 2013, a Copa das Confederações, em 2014, a Copa do Mundo, e em 2016, a Olimpíada e a Paralimpíada.

2.2.2.1 Uma rápida contextualização histórica conectada nas necessidades atuais.

Apesar de sua origem etimológica latina, a palavra *esporte* vem do inglês *sport*. Esse termo inglês modificou os significados do francês *desport* e do espanhol *deporte*, vocábulos, usados tradicionalmente com os sentidos de jogos e recreações. (GRIFI, 1989 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 15).

Inicialmente a prática esportiva estava ligada aos exércitos e às guerras. Aprimorar e desenvolver a força física do soldado, além de significar mais chances de vitória nas batalhas, serve para demonstrar a superioridade de um povo, e assim Esparta e Atenas se mantinham ativas e rivais, segundo Grifi (1989). Porém é na Grécia Antiga que o esporte passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade. O esporte extrapola o campo militar e se torna motivo de distinção social. A prática esportiva é a única atividade que, mesmo, gerando suor causa orgulho nos cidadãos. O Trabalho, por exemplo, apesar de também exigir esforço e suor, cabe ao escravo e não confere prestígio aos homens livres. Durante o império romano, o esporte também teve uma grande projeção, porém, a partir do início da Idade Média, o esporte e/ou as atividades físicas sofrem uma grande repressão oriunda dos dogmas da igreja católica.

O humanismo nos séculos XVI e XVII redescobre a importância da atividade física. Porém é na teoria de Norbert Elias sobre mudanças dos hábitos na sociedade monárquica da Europa, que se encontram os fatos precursores e/ou influenciadores da ideologia positivista (visão médico-higienista) que sistematizou a Educação Física a partir do fim do século XVIII. Dessa forma, registra-se a grande contribuição que ele traz em seu livro: *O Processo Civilizador*, ao narrar às mudanças dos hábitos³⁵ surgidas antes mesmo da 1ª Revolução Industrial, as quais foram determinantes para que as atividades físicas associadas aos cuidados higiênicos ganhassem importância social. A teoria desenvolvida por Elias (1994) encontra sintonia no Coletivo de Autores (1992, p. 51), quando estes últimos, se remetendo às origens da Educação Física sistematizada na Europa, no fim do século XVIII, informam a ligação dos cuidados físicos com os exercícios físicos. A intenção do Coletivo de Autores (*idem, ibidem*) é demonstrar que o interesse com os exercícios físicos residia nos lucros que o capitalismo emergente queria alcançar.

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afamou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.

Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou

³⁵ **Mudanças dos hábitos:** narradas por Elias (1994) foram apoiadas nos estudos do autor, sobre o Tratado de Erasmo de Rotterdam escrito em 1530 (*De civilitate morum puerilium*). Ver em: **O processo civilizador** – v.1. Uma história dos costumes.

seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

De acordo com Ferreira Pinto (2007, p. 16), as bases dos conceitos modernos de esporte, também surgem na Europa do século XVIII, quando a Educação Física começa a ser sistematizada, e influenciada pelo acelerar do processo civilizatório. No século seguinte, em Oxford (Inglaterra), se dá a reforma dos conceitos desportivos com a definição das regras para os jogos. A padronização dos regulamentos das disputas favorece a internacionalização do esporte. Já na segunda metade do século XX, notadamente, entre 1950 e 1990, o esporte é sacudido por uma nova realidade. A concepção do "ideário olímpico" e sua máxima de "o importante é competir" saem de cena. Porém, novamente, outra teoria desenvolvida por Elias (1994) em seu livro: *A Sociedade dos Indivíduos* explica as novas mudanças de comportamento social que, também repercutem nos esportes. Mas como contraponto, ao excesso de individualismo e competição exarcebada surge em alguns países, nesse mesmo período, o esporte para todos, relacionando-se aos princípios humanistas caracterizando-se como uma alternativa ao esporte de rendimento. "Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte" era um princípio alternativo à hegemonia que já se instalava.

É fato que o esporte é o preferencial dentre as práticas corporais existentes em nossa sociedade, até mesmo em função de suas características e dos múltiplos interesses que o envolvem. E sua expansão como esporte moderno se dá como um dos fenômenos sociais mais significativos dos últimos tempos, impulsionada pelas já mencionadas transformações sociais ocorridas no séc. XIX, como também, acompanhou toda a evolução tecnológica e dos costumes do séc. XX e chega ao novo milênio atingindo uma dimensão ímpar pela sua abrangência dos campos Políticos, Sociais, Econômicos, Culturais e Educacionais (FERREIRA PINTO, 2007, p.17).

Além do que, a favor da consolidação social do esporte pelo mundo, Tubino (1996 *apud* KORSAKAS; JUNIOR, 2002, p. 84) aponta que:

Desde a década de 1960, foram várias as manifestações de intelectuais e organismos internacionais, que aprofundaram seu

entendimento, a exemplo do marcante Movimento Esporte para Todos e da Carta Internacional de Educação Física e Esporte, editadas pela UNESCO, em que o esporte passou a ser reconhecido como um direito humano, e seu conceito foi renovado, incorporando as dimensões do lazer e da educação, e definindo-as como práticas diversas do esporte do rendimento. (TUBINO, 1996).

Porém nessa rápida contextualização histórica, a história do esporte no Brasil também precisa ser pelo menos pontuada. E Linhales (1996), em sua detalhada dissertação de Mestrado divide bem os tempos dessa nossa história sobre o esporte quando diz:

Da sociedade ao Estado - Essa primeira etapa da trajetória política do esporte no Brasil inicia-se, ainda, no século passado, quando o esporte chega com a influência européia. Desse momento até o início da década de 30, observa-se uma efetiva autonomia da sociedade para se organizar esportivamente. Com a Revolução de 30 e o Estado Novo, demarca-se de forma mais consistente a entrada do Estado no setor esportivo. (LINHALES, 1996, p. 76).

E a autora aponta outro importante marco histórico sobre o esporte no Brasil:

Do Estado ao Mercado - Após a decisiva entrada do Estado no setor esportivo, pelas estratégias do projeto estadonovista, o modelo corporativo e centralizado se perpetuará por muito tempo. Durante aproximadamente 40 anos (1945-1985), esse modelo, impresso à estrutura do sistema esportivo, não foi alterado. As pequenas e superficiais mudanças que se processaram ao longo desses anos encontraram-se estreitamente vinculadas aos arranjos e estratégias de acomodação articulados entre os atores do setor esportivo. Quando, na década de 80, começam a acontecer alterações no padrão tutelar de relacionamento estabelecido em 1941, o caminho que se apresenta como o de amor preso é o da liberalização, baseada nos princípios do mercado. (LINHALES, 1996, p. 136).

Após os marcos históricos do esporte no Brasil, citados por Linhales (1996), e seguindo o modelo editado pela UNESCO verifica-se que segundo Korsakas; Junior (2002, p. 84):

No Brasil, essa diferenciação consta no texto da lei nº 9.615³⁶ de 1998, no qual o esporte de rendimento é praticado. [...] “segundo normas gerais desta lei e das regras de prática esportivas, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e estas com as de outras nações”, ao passo que o esporte educacional é aquele praticado “(...) nos sistemas de ensino e em outras formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer”.

E Bracht (1992, p. 23) destaca o marco inicial (citado mais abaixo), onde o esporte de rendimento invade e sobrepõe o esporte/educação, mas, é prudente acrescentar que o esporte de rendimento já reproduzia a sintonia externa da expansão da burguesia capitalista, e sendo a partir do desenvolvimento do esporte pelo mundo que irá dar-se o fato mais marcante na história da Educação Física na escola: A sua subordinação ao esporte de rendimento, a partir do fim da segunda Guerra Mundial (marco inicial). Então, a partir daí o esporte escolar vai perdendo lugar para o esporte de *performance* e permitindo a busca do alto rendimento, e revelação de talentos, o que distanciou a Educação Física e seus conteúdos dos princípios e valores inerentes ao Esporte/Educação. E Bracht (1992, p. 22) vai identificar e alertar: “A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica.”

Ainda de acordo com os conceitos desenvolvidos por Ferreira Pinto (2007, p.21) e também por vários autores observa-se que mesmo sendo um direito humano, o esporte também é utilizado como um instrumento pela classe burguesa, para amenizar a realidade das desigualdades sociais. E se as grandes competições esportivas atendem somente as necessidades da sociedade capitalista, qual seria o caminho a ser percorrido, para uma transformação deste fenômeno tão importante na sociedade atual? Era, então, necessário um novo olhar para o esporte. Cabe salientar que este novo olhar, ainda, busca respostas a essa e outras questões, e mais do que isso deve sugerir caminhos para que estas mudanças possam ser introduzidas em busca da transformação social, promovida pelas escolas. Por esta ótica, a concepção de prática corporal esportiva nas escolas deveria passar pela detecção, desenvolvimento e aperfeiçoamento das diversas modalidades para o aperfeiçoamento das qualidades

³⁶ **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998.** Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Texto atualizado em 17.6.02 Última Lei nº 10.264, de 16.7.01 Medida Provisória nº 2.216-37, 31.8.01 e 2.193-6, 23.8.01, 39, de 14.6.2002.

não só físicas, mas, também psicológicas, cognitivas e afetivas dos alunos. E assim, o esporte escolar seria potencializado como recurso educacional. Esse novo olhar foi e está, ainda, sendo perseguido e novamente o auxílio de Bracht (1992, p. 27) ajuda, a saber, que as tentativas de insubordinação aos ditames capitalistas também surgiram há poucas décadas na Educação Física como a corrente denominada Revolucionária. Porém a revolução precisa estar presente, ainda hoje, no cotidiano de cada professor de Educação Física, como Responsabilidade Social. Atente-se na citação, para a dimensão Política da Educação e da própria Educação Física.

A assim chamada Educação Física Revolucionária. Como bem lembra CAVALCANTI (1985), a concepção crítica ou revolucionária da Educação Física vem ensaiando os primeiros passos, porém ainda de forma bastante difusa, apresentando-se ainda muito fragmentada. O que diferencia esta tendência de todas as outras descritas anteriormente, é o fato dela realizar a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da tradição teórica do marxismo e assim, ressaltando a dimensão política da Educação e da Educação Física. Seus adeptos colocam como elemento norteador de uma “nova” Educação Física, um compromisso político com as classes oprimidas, com vistas a transformações estruturais na sociedade, condição indispensável para um **com-viver** Humano. Dois pontos têm sido objetos de análise crítica: a) a ideologia burguesa veiculada pela Educação Física; e b) a “domesticação do corpo” na Educação Física (crítica realizada a partir das teorias de M.Foucault e também W. Reich). Como bem lembra KUNZ (1991), estas novas concepções estão ainda numa fase crítico-teórica, que precisa ser superada em favor de alternativas pedagógicas, para que o próprio discurso não perca sua ressonância crítica. Se na análise e avaliação da função que a Educação Física tem cumprido em nossa sociedade, não ocorre dissonância maior entre estas duas correntes, o mesmo não pode ser dito das poucas propostas alternativas de ação pedagógica que delas tem emanado. Enquanto a primeira centra sua proposta mais na transmissão crítica do saber, mesmo do esporte, e na luta contra-ideológica, a segunda centra-se na experiência ou vivência corporal, nas práticas de conscientização corporal. (BRACHT, 1992, p. 27).

Mas ao contrário do desejável, os ditames da sociedade capitalista mantiveram a sua influência no ensino e na aprendizagem da Educação Física, e só de forma não tão consistente, outras tendências vêm lentamente se impondo. Assim sendo, a Educação Física no período de 1960 a 1980, amparada por inúmeras leis e decretos, e sob as intenções da elite dirigente da época, recebeu um caráter altamente tecnicista sob paradigmas de aptidão física e do esporte de alto rendimento que atingiu e influenciou, ainda, toda a década de 90. A Educação Física tecnicista resistiu em muitos lugares

do Brasil às tentativas de superação oriundas das correntes Revolucionária, Humanista, Progressista, Crítica, dentre outras (FERREIRA PINTO, 2007, p 17).

E o autor, ainda, vai continuar dizendo que essa resistência encontrou amparo legal no artigo 3º do decreto 69.450/71³⁷ quando diz que (...) “a partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades, a iniciação desportiva”. Com isso, os progenitores das leis e decretos tinham o objetivo de melhorar a aptidão física da população e formar talentos esportivos por meio do “*esporte na escola*”. Esse entendimento só foi, legalmente, superado com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. Infelizmente, esse caráter tecnicista da Educação Física, ainda, sobrevive residualmente em anacronismo com a Legislação e com os princípios atuais, mais predominantes (novas concepções e novas abordagens), sobre o que é uma educação inclusiva e irrestrita.

Ainda sobre mudança, para a transformação social é pertinente refletir sobre a Educação no século XXI que já anuncia as conseqüências negativas dos atos humanos orientados pelo individualismo para as próximas décadas. Dito isso, Ferreira Pinto (2007, p.16) continua apontando que possibilita-se, então, ao “*esporte da escola*”, junto com a pedagogia da autonomia, tornarem-se um caminho possível de intervenção na realidade, na expectativa de que eles possam, de forma associada, contribuir num futuro próximo para uma sociedade mais solidária. Os PCNs, a partir de 1997, trazem estas sinalizações, de um agir solidário, também dentro da Educação Física escolar.

Mas voltando ao que se refere à história recente da Educação Física atrelada ao modelo esportivo de alto rendimento, é importante reforçar que o esporte aparece como conteúdo da Educação Física desde os anos quarenta (1940), como destaca Bracht (1992, p. 23),

³⁷ **DECRETO Nº 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971.**

Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

(...) mas, é a partir dos anos sessenta e setenta que ele passa a ser visto como única opção de ascensão social. O “*esporte na escola*” traz para a Educação Física a busca pelo rendimento, a competição, a comparação de *performance*, o sucesso no esporte como sinônimo de vitória e a racionalização de meios e técnicas. Nas escolas brasileiras tinham-se, nessa época, aulas de Educação Física como sinônimas de turmas de treinamento esportivo, o que colaborava para exclusão dos menos aptos. (BRACHT, 1992, p. 23).

No Brasil apesar de todo o Trabalho da Educação Física ter estado sustentado no modelo esportivo, no citado período a partir dos anos sessenta (1960) e setenta (1970) ele não se tornou uma potência olímpica. Conforme o que conclui Ferreira Pinto (2007, p. 16), na sequência:

O que nos mostra que a escola não é o espaço ideal para formação do atleta de ponta, mas, um espaço de vivências e experimentações para indivíduos que, no futuro, possam praticar qualquer modalidade esportiva com a finalidade e a intensidade que desejarem.

A concepção hegemônica de Educação Física que a reduzia ao ensino do esporte no padrão do alto rendimento e a atividade física voltada para a saúde biológica, com profundas raízes históricas, já estão sendo desconstruídas há algum tempo, porém, permanecem evidências empíricas, de resíduos de ambas as concepções.

Segundo Betti (1991), Bracht (1997), Daolio (2006) e vários outros autores, novamente, reforça-se que o esporte se tornou um fenômeno sociocultural de grande importância em nossa sociedade. E de acordo com Ferreira Pinto (2007, p. 20),

(...) ele tem influenciado direta e indiretamente vários setores, sejam nos interesses mercadológicos, sociais, políticos ou ideológicos. A Educação Física, que tem o esporte escolar, como um dos seus principais conteúdos, deve aprofundar na crítica ao esporte, enquanto fenômeno sócio-cultural a fim de desvelar esses múltiplos interesses.

Ainda em concordância com o autor (2007, p. 20), salvo uma compreensão ainda melhor, se esta existir, entende-se que uma Política de esporte escolar, necessariamente, deverá ter suas ações voltadas à prática de um modelo de esporte

que tenha característica de socialização e integração entre seus participantes, que o caracteriza como um importante conteúdo da Educação Física escolar. E ainda, as particularidades que Linhales (1996, p. 9 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 20) aponta sobre o esporte servem de alerta para a constituição de outra Política pedagógica, para o esporte escolar, bem diferenciada do retrógrado entendimento apresentado anteriormente sobre o mesmo.

O esporte traz em si o conflito. A meu ver, o promissor desenvolvimento alcançado pelo esporte neste século encontra-se articulado com os processos sociais e políticos que se engendram. Hoje, a prática esportiva, em suas diferentes facetas e dimensões, encontram-se permeada pela multiplicidade de interesses que constituem as relações humanas, políticas e econômicas do século e da modernidade que o acolhe. (LINHALES, 1996, p. 9).

Mesmo que ainda pese concepções residuais antiquadas, pensar o esporte dentro da Educação Física escolar como um meio de concretizar a Educação para o e no século XXI, é entendê-lo como um desenvolvimento pleno do ser humano. E segundo Ferreira Pinto (2007, p. 8), os citados autores a seguir também defendem essa posição, quando dizem:

(...) A visão contemporânea - integradora do esporte é aquela que, reconhecendo a necessidade premente [...] de ações que objetivem restaurar o humano do homem, concebe como sendo insubstituíveis o valor e a importância atribuídos à emancipação do homem, à sua participação efetiva na construção da realidade, ao desenvolvimento da sua auto-estima, de sua criatividade, de seu autoconhecimento, de sua ludicidade, da sua capacidade de cooperar, bem como da preservação da sua identidade cultural. Admite a necessidade do desenvolvimento do esporte intrinsecamente relacionado à Educação (significa como um processo do homem se fazer no mundo) e que se fundamenta também numa relação de Co-Educação entre aqueles que, juntos, aprendem; se fundamentam no respeito e na preservação da individualidade de cada um dos participantes desse processo em relação às diversas outras individualidades, tendo em vista o contexto uno e diverso no qual o homem está inserido. (BARBIERI, 1999, *apud* KORSAKAS; JUNIOR, 2002 p. 90).

Nesse conceito os mesmos autores evidenciados por Ferreira Pinto (2007, p. 9) afirmam que,

(...) a prática esportiva deve se desenvolver ancorada pelos princípios de totalidade, co-educação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo. Essa prática esportiva passa a ser vista como uma das expressões culturais da humanidade, e passa a acontecer para satisfazer às necessidades e vontades humanas, de tal maneira que ela possa ser transformada e, assumir vários significados de acordo com seu contexto social e histórico, além de contribuir com os propósitos de uma Educação Emancipadora.

Após o breve histórico sobre o esporte e também o reconhecendo como processo educativo e, ainda, para melhor estreitar o rumo da discussão proposta, então, na seqüência ampliam-se as lentes apenas sobre o esporte escolar enquanto conteúdo predominante na disciplina Educação Física, atualmente, nas escolas. O esporte tem que ser entendido de maneira extremamente diferente, da cultura existente do *show-business* esportivo – como a Copa do Mundo, a Olimpíada, a Paralimpíada e outros eventos.

2.2.3 Educação Física escolar e o fenômeno sócio-cultural chamado esporte.

A Educação Física precisa ter cuidado com qual esporte se apropriar, *o na escola* ou *o da escola*? Reforça-se, ainda, que diante disso o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve estar comprometido com a formação de indivíduos críticos, autônomos e emancipados. E para isso, faz-se necessário a intervenção do professor. É preciso que o “*esporte na escola*” seja pedagogizado, reinventado, reinterpretado e transformado em “*esporte da escola*”.

Segundo Ferreira Pinto (2007, p 21), embora a escola seja o alvo central das Políticas atuais de esporte educacional ela, ainda, é vista insuficientemente, como um instrumento para a produção cultural e Política para as crianças e para os adolescentes. E ainda, só para lembrar, a escola era vista até poucas décadas atrás, como um celeiro de futuros atletas além de ser apresentada, junto ao esporte escolar,

como bálsamo para os problemas sociais que afligem as camadas menos favorecidas da sociedade.

Para Kunz (1994 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p 21), outro autor em concordância com Bracht (1992), “o esporte na escola deve ser estudado”. Parte-se desta afirmação para demonstrar que também na escola o esporte reflete as características da sociedade capitalista, privilegiando o esporte de rendimento, o que descarta a possibilidade deste fenômeno ser utilizado como instrumento formador de cidadão. Como já foi dito cabe, então, ao professor de Educação Física ter ciência disso, modificá-lo para “*esporte da escola*” e utilizá-lo como um recurso educacional, inclusive interdisciplinar e transdisciplinar no Processo Educacional.

São inúmeros os pedagogos e demais intelectuais que defendem a escola como um lugar de produção de cultura. Prosseguindo com os conceitos de Ferreira Pinto (2007, p 21), cabe a ela (escola), então, ao tratar do esporte, produzir outras possibilidades de se apropriar dele, o que seria o início do processo de escolarização do esporte, e com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte. Seria um bom exercício de buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo. É isso que caracteriza um movimento propositivo da escola, em suas relações com outras práticas culturais da sociedade. Já é possível encontrar na escola, professores de Educação Física assumindo essa dupla identidade, ora são eles comprometidos com a transformação do esporte e da inclusão social, ora se transforma, em um professor voltado para os valores do esporte de competição (observa-se, ainda, uma transição a ser completada e/ou uma contradição de ações).

Para Bracht (1992 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p 22), no esporte não existe condições de se aprender comportamentos sociais positivos, mas, sim, uma reprodução do modelo existente inserido no próprio modelo social. É necessário, então, que o aluno, a partir de sua experiência com o esporte reelaborado dentro da escola, possa praticá-lo de forma crítica como fenômeno social e individual, e não apenas como “*esporte na escola*”, em que os valores que lhes são transferidos são os mesmos que caracterizam a ordem social dominante.

É preciso consolidar os princípios educativos do “*esporte da escola*”, e completar a transição. Como fazer? Para apontar caminhos, então, é preciso prosseguir a discussão.

2.2.3.1 Educação Física e o Esporte Escolar: É preciso diferenciar - qual deles, o “*na escola*” ou o “*da escola*”?

Conforme Ferreira Pinto (2007, p. 14), a expressão “Esporte Escolar” não é nova e tem seu significado enraizado em alguns países, dentre eles, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Portugal e é entendida, às vezes equivocadamente, como forma de propiciar os mais dotados com mais capacidades físicas, para uma prática mais sistematizada, mais exigente e menos diversificada. Sendo a especialização das destrezas requeridas e julgadas, para o desenvolvimento das qualidades de bases e das qualidades de concepção.

E Bracht (1992), inicialmente, escreve que o esporte e a Educação Física: “condicionam-se mutuamente”, o que leva a entender que o esporte estaria influenciando o ensino da Educação Física na escola na mesma proporção, ou seja, que a Educação Física é a “base da pirâmide esportiva”. Porém Vago (1996) debateu exaustivamente essas e outras interpretações do autor sobre o “*esporte na escola*”. E Bracht (1992) apresentou outra idéia, que se tornou muito conhecida e aceita por alguns estudiosos e pesquisadores do assunto:

(...) a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, de tal forma que temos então não o esporte da Escola e sim o esporte na Escola, o que indica a sua subordinação aos códigos e sentidos da instituição esportiva. O esporte na Escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior. (BRACHT, 1992, p. 22 *apud* FERREIRA PINTO 2007, p. 14).

Como foi visto nessa citação, ali reside o germe do desvirtuamento da compreensão sobre a relação entre Educação Física e esporte. O esporte escolar tem sido tema de diversas pesquisas, e instrumento de diversas Políticas Públicas nas últimas décadas. Assim se por um lado, a busca por resultados cada vez mais expressivos, a individualidade, o respeito incondicional às regras e o gosto pela competição foram os valores que determinaram sua presença no interior da escola, por outro lado, fica cada vez mais evidente que é necessário um redirecionamento no ensino do esporte, no sentido de tornar sua prática voltada à formação do homem consciente e crítico (FERREIRA PINTO, 2007, p. 14).

Mas para autores como Bracht (1997 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 18) e Castellani Filho (2002), as Políticas Públicas de esporte escolar servem de instrumento de controle do estado sobre as camadas menos favorecidas. E o que ainda é pior, é a contradição, na qual o esporte escolar vem sendo implementado nas instituições escolares com a intenção principal de bálsamo que leva o indivíduo a suportar as injustiças sociais, como foi dito no 4º parágrafo da página 70 (página na qual a crítica iniciou-se). Isso é um lamentável engodo.

E ainda, segundo o que dizem Bracht (1997), Daolio (2006) e outros autores, os psicólogos esportivos já há algum tempo têm enfatizado a necessidade de entender as complexas interações sociais que a competição esportiva proporciona (observem-se os comportamentos sociais gerados pelo futebol). O ambiente de competição esportiva representa um dos contextos no qual acontece a aprendizagem social. Portanto, a vida contemporânea fez do esporte uma importante matriz de aquisição e de aprendizagem social. Porém percebe-se, ainda, que a relação da prática do esporte dentro da escola está sendo usada também para outros propósitos como: disciplinar e controlar os indivíduos da sociedade, o que segundo Foucault³⁸ (1979 e 1987), se utiliza o corpo

³⁸ Maurice Tardif e Claude Lessard em seu livro - O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, também, cita como a Educação Física é entendida pela sociedade "De acordo com um pensador como **Foucault (1975)**, a ordem na classe repousa sobre uma dicotomia entre o espírito e o corpo dos alunos. Essa dicotomia está no centro da cultura escolar e da cultura moderna, ao mesmo tempo em que repousa ou deriva de outras dicotomias centrais como sujeito/objeto, espírito/matéria, intelectual/manual, etc. A cultura escolar tende a garantir o controle corporal dos alunos para melhor sujeitar essa dimensão em benefício da valorização das funções verbo-intelectuais. Como bem dizia Neill (1970), um dos pais da pedagogia libertadora, a escola tradicional se dirige antes de tudo à "cabeça" dos alunos: idealmente, estes, como as personagens da peça de Beckett, *En attendant Godot* (1964), ficam reduzidos ao estado de "cabeças falantes". É exatamente por essa razão que a educação física, na medida em que tem o corpo por objeto de práticas escolares, sempre teve um papel ambíguo (Vigarello, 1978), a maior parte do tempo com o objetivo de controlar o corpo: higienismo, militarismo, naturalismo, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 64/65).

como instrumento a ser reprimido, tema muito discutido em duas de suas mais conhecidas obras.

A Educação Física, aproximadamente, até ao final da década de 90, de acordo com Ferreira Pinto (2007, p. 18), ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento dessa forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de Educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme os formuladores do sistema societal. E isso, porque o esporte de rendimento traz na sua estrutura interna os mesmos elementos que estruturam também, as relações sociais de nossa sociedade. Kunz (2004) aponta caminhos para esta superação discutindo o conceito de Educação e Movimento e as perspectivas para possíveis mudanças.

É também pertinente lembrar segundo Ferreira Pinto (2007, p. 18), que as pedagogias críticas da Educação Física nasceram na década de 80 levando os profissionais da área, a repensar a relação que a Educação Física deveria ter com o esporte. Mas pode-se citar que já no ano de 1966, o Conselho da Europa discutia pela primeira vez o conceito de esporte para todos, como uma proposta de esporte em massa que tinha como objetivo promover o esporte, na perspectiva da Educação permanente e do desenvolvimento cultural.

Contudo, ainda, pode-se interrogar: O que é que se vê e/ou se tem hoje? Segundo Bracht (1992) assiste-se, ainda, a uma transformação que continua lenta e às vezes contraditória, e vinda de um tempo, ainda, muito recente. O que se pode também notar é que persiste a recorrência da teoria de Foucault (1979 e 1987) sobre a disciplinação dos corpos na nossa sociedade, o que o autor por outra abordagem destaca esta mesma intenção colocada logo abaixo:

Assim, podemos dizer que a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é o

de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. Ou seja, a dominação e a exploração devem ser assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural. (BRACHT, 1992, p. 61).

Assim a participação no “*esporte na escola*” pode afetar a criança e o adolescente de uma forma negativa ou positiva, dependendo das experiências sociais a que são submetidas e a que princípios da aprendizagem social lhe são solicitados. Acredita-se que o esporte deve ser assumido por profissionais, estudiosos, cientistas e adeptos da sua prática, como algo nobre, positivo, gratificante e um campo de aprendizagem social humanizado (FERREIRA PINTO, 2007, p. 19).

Para os pais, a prática do esporte pode determinar comportamentos que vão interferir na dinâmica familiar e escolar do filho. Pode servir como regulador da vida social da criança e do adolescente no sentido de oferecer o conhecimento de limites (a derrota e a vitória) e pode, ainda, oferecer uma possibilidade de preenchimento do tempo livre e o consequente afastamento do ócio, segundo o autor (idem, ibidem). Porém é preciso que esses princípios venham também de outra modalidade de prática esportiva: o “*esporte da escola*”.

E ainda, segundo autores como Bracht (1992), Vago (1996) entre outros, ao reinventar o “*esporte na escola*”, torna-se importante entender o “*esporte da escola*” como forma positiva de um *campo de aprendizagem social* compatível com os padrões de desenvolvimento da criança e do adolescente destacando e valorizando o que possui de mais sublime, para que, assim, possam ser desenvolvidos aspectos fundamentais na formação da personalidade dos mesmos, e tornar, desta maneira, o treinamento, a competição e o desporto, segundo Ferreira Pinto (2007, p. 19), numa forma de se viver dignamente, a cultura de movimento corporal, numa sociedade que utiliza essas atividades para naturalizar a exclusão.

E, então, para contribuir para uma Educação Emancipadora dentro do Processo Educacional é preciso planejar todo o ensino e toda a aprendizagem de forma crítica e atenta a discussão colocada pelos autores até aqui utilizados. É preciso envolver-se na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.) como também, elaborar

planos de curso e de aula. E assim, levando-se em conta toda a teoria discutida anteriormente, questiona-se: como se apresentam os professores pesquisados nas elaborações dos planos de curso, dos planos de aula e se têm domínio de conteúdos e como desenvolvem outros aspectos, nas suas Práticas Pedagógicas? Nas próximas tabelas será possível perceber algum “mal-estar” docente, entre os professores pesquisados?

Para continuar a explicar e a justificar outros aspectos apresentados pelas próximas tabelas, pode-se dizer que vários autores estudam e definem os possíveis planejamentos voltados para a Educação. Então, por isso, aqui serão apontadas as definições que são muito próximas de pelo menos dois deles. Porém é necessário dizer que concomitantemente à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o plano de curso³⁹ deve ser elaborado também, pois, segundo Nérici (1985):

Planejamento de curso representa previsão de todas as atividades escolares a serem desenvolvidas em uma atividade ou disciplina, durante um período letivo, que pode ser semestral ou anual, incluindo, quando for o caso, relacionamento com as séries anterior e posterior, a fim de tornar o ensino mais orgânico, eficiente e com sentido de continuidade. (...)

Assim, planejamento de curso é a previsão do que melhor se possa fazer no setor de um currículo, durante um período letivo de duração variável, mas que comumente é semestral ou anual. (p. 89).

Já Vasconcellos (1999) define com outras particularidades sobre essa mesma importância de se elaborar, sendo que para o autor,

Plano de Curso: Que também é conhecido como “o Projeto de Curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 136).

³⁹ **Plano de Curso:** Ver em Silveira; Pinto (2001) uma boa sugestão de plano de curso plurianual, para o ensino da Educação Física.

Tabela 4: 5ª questão dos Gestores X 5ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 5ª questão dos Gestores: Elabora o plano de curso? | “a” 46,94% e “b” 12,24% T: 59,18% | Muito Próximo |
| 5ª questão dos Professores: elaboro o plano de curso? | “A” 75% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 401 e 403.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões não foi possível verificar e/ou registrar o plano de curso de nenhum dos 08(oito) professores (zero%). Na percepção dos gestores, 46,94% dos professores elaboravam. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores não existe coincidência. Na 5ª questão, pela informação dos professores, 75% deles elaboravam.

Ainda se valendo das definições dos dois autores, e de acordo com Nérici (1985), o plano de curso recebe a sua materialização no plano de aula, o qual por sua vez favorece o aproveitamento do imprevisto. Observe-se que os dois autores selecionados dão ênfases diferentes, até porque, o plano de aula pode ter várias configurações e é permeável a mudanças.

O plano de aula é um roteiro de trabalho disciplinador de esforços. Sua elaboração não cria obrigatoriedade de cumpri-lo fielmente, sem afastamento do mesmo. Pelo contrário, segundo as circunstâncias, o professor deve afastar-se do plano. Depende da acuidade pedagógica de o professor saber quando ou não deixar de lado o plano, para aproveitar motivações espontâneas, a fim de dar outro rumo à aula – e com mais proveito, se teimasse em segui-lo. (NÉRICI, 1985, p. 97).

No entendimento de Vasconcellos (1999), outros aspectos é que são destacados, e assim, a complementaridade entre ambos os autores dá mais significado a elaboração do plano de aula, sendo abaixo o que se apresenta do conceito desse autor.

Plano de aula: É a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (por isto chamado também de Plano de Unidade). Corresponde ao nível de maior detalhamento e

objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o quefazer cotidiano. Muitos professores consideram que 'este é o planejamento que importa mesmo', o que não deixa de revelar uma dose de bom senso. Apenas lembramos que o plano poderá ter muito mais consistência e organicidade se estiver articulado ao Projeto de Curso e ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Por outro lado, a elaboração do Projeto de Curso não elimina o preparo de cada aula, pelo contrário, o pressupõe como complemento de realização. (VASCONCELLOS, 1999, p. 148).

Veja-se o resultado da pesquisa apresentado pela Tabela 5.

Tabela 5: 6ª questão dos Gestores X 6ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 6ª questão dos Gestores: Elabora o plano de aula? | "a" 44,90% e "b" 8,16% T: 53,06% | Muito Próximo |
| 6ª questão dos Professores: elaboro o plano de aula? | "A" 50% e "B" 12,50 T: 62,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 401 e 403.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar o plano de aula de apenas 02(dois) professores (25%). Na percepção dos gestores, 44,90% dos professores elaboravam o plano de aula. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe grande coincidência. Na 6ª questão, pela informação dos professores, 50% deles elaboravam o referido plano.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nas Tabelas de 1 a 5, nestas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª questões dos professores, com os mesmos dados obtidos, anteriormente, pelas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª questões dos gestores, aparece a predominância da mesma opção "A", nas 3ª (Sim, sou assíduo: 100%), 4ª (Sim, preencho: 75%), 5ª (Sim, elaboro: 75%) e 6ª (Sim, elaboro: 50%) questões, com exceção da 2ª questão, que houve predomínio de respostas na opção "B" (Não atraso: 87,50%).

Para uma melhor análise interpretativa da 6ª questão dos professores, as opções “A” (Sim, elaboro: 50%) e “B” (Às vezes elaboro: 12,50%) foram somadas. E este percentual de 62,50% foi confrontado com a 6ª questão dos gestores.

Fica fácil a identificação de coincidências de informações, através da conferência das apurações agregadas de ambos os questionários, para as questões que tratam sobre o cumprimento das rotinas da escola pelos professores, levando a confirmar, por grande porcentagem coincidente com os professores, a percepção dos gestores.

Na continuação da apresentação da pesquisa, novas perguntas surgem. Por que pesquisar domínio de turma dentro das Práticas Pedagógicas? Nérici (1985) apresenta boas respostas. Para este autor, direção de classe é a forma como o professor rege a aula, o que aqui também é entendido como domínio de turma. Para melhor entendimento deste termo continua-se comparando as definições entre alguns autores, com concepções diferentes.

Direção de classe é a supervisão que o professor empresta ao desenvolvimento da aula para mantê-la em nível de máxima eficiência possível, consideradas as circunstâncias do trabalho escolar. É a maneira de criar e manter condições favoráveis de trabalho, durante a aula. Pode-se dizer que direção de classe é a maneira de o professor conduzir o conjunto de atividades referentes à sua disciplina, durante a aula, para que haja, por parte do aluno, melhor aproveitamento de tempo e trabalho mais integrado, tendo em vista obter melhor aprendizagem possível. (NÉRICI, 1985, p. 416).

E Nérici (1985) continua, dizendo que o relacionamento do professor com a classe, ou seja, o seu domínio de turma é um conjunto de ações docentes, nas quais:

- o professor deve esforçar-se por manter bom relacionamento com a classe, a fim de melhor poder orientá-la;
- deve preocupar-se em notar os educandos, cada um em função de qualquer peculiaridade pessoal positiva, a fim de melhor incentivar cada um a melhor realizar-se, em verdadeiro estímulo à auto-superação;
- reconhecer as deficiências e dificuldades de cada educando a fim de mais eficientemente poder orientá-los na superação das mesmas;
- incentivar a participação dos educandos, aproveitando ao máximo idéias e sugestões deles; e não inibi-los quando emitirem conceitos menos felizes, mas orientá-los para melhorarem a esse respeito;

- procurar dialogar com os educandos dentro e fora da classe, notadamente fora da classe, situação que oferece melhores possibilidades para se estabelecer bom relacionamento ou estreitamento recíproco de amizade e confiança. (p. 544).

De forma mais poética Maurício Apolinário discorre sobre o conceito dizendo que, Domínio de Turma é explicado em algumas passagens retiradas, do livro "A Arte da Guerra para Professores", como as que se seguem.

“É hábil no domínio de classe o professor que der aos alunos a oportunidade de participação nas regras disciplinares. Oh, divina arte da autoridade! Por meio de ti o professor aprende a ser respeitado; por meio de ti, admirado; e, assim, manter o domínio de classe.”
“O professor que chegar primeiro à sala de aula e esperar a chegada dos alunos estará em posição vantajosa; quem chegar depois já estará em desvantagem”, (APOLINÁRIO)⁴⁰.

Bem como, segundo o estudo da UNESCO Brasil (2004, p. 120), no qual apresentou-se vários resultados de pesquisas encontram-se, entre eles, os fatores que influenciam a aprendizagem dos educandos, e numa posição preocupante: “Em terceiro lugar, com 31,9 % de menções, aparece a competência do professor como fator de influência na aprendizagem dos alunos”. Competência entendida aqui, também, como: domínio de turma.

Após a terceira citação sobre domínio de turma, a pesquisa apresentada pela Tabela 6 está em sintonia com todas essas justificativas teóricas demonstradas, e é um aspecto que tem que ser levado em consideração. E assim, ainda, sobre domínio de turma/competência do professor, esse mesmo estudo complementa os conceitos dos outros autores citados, anteriormente, quando aponta,

Conforme ressalta Libâneo (2004):
Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com o seu trabalho. **Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da**

⁴⁰ Ver no site <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-exito-na-sala-de-aula-1705/artigo/>>.

profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). (UNESCO BRASIL, 2004, p. 170). (Grifos nossos).

Tabela 6: 7ª questão dos Gestores X 17ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 7ª questão dos Gestores: domínio de turma? | “a” 69,39% | Médio Próximo |
| 17ª questão dos Professores: tenho domínio de turma? | “A” 100% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 404 e 405.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que 06(seis) dos professores tinham claramente domínio de turma (75%). Na percepção dos gestores, 69,39% dos professores tinham domínio de turma. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 17ª questão, pela informação dos professores, 100% deles tinham domínio de turma.

A pesquisa continua a ser apresentada e os questionamentos a seguir ajudam a explicar os motivos da pesquisa. Qual é a importância do professor ser *expert* na sua temática? Desenvolver qualquer conteúdo através de técnicas e métodos faz diferença no aprendizado do educando? Encontra-se algumas das respostas à essas perguntas em Mello; Ribeiro (2002). Para eles o domínio dos conteúdos está ligado, ao desenvolvimento das competências e as habilidades. Assim sendo, o domínio dos conteúdos, por parte do professor ganha muita relevância ao servir à propósitos maiores. Um questionamento recorrente é por que ensinar certos conteúdos, para que aprendê-los e quais as correlações que se estabelecem com outras áreas do conhecimento.

As competências são “princípios organizadores” de formação do aluno, pois além de estarem ligadas à vida, dão condições de transferência de conteúdos. **O conteúdo é visto como um “recurso” que o aluno usa para dar conta da realidade.** As habilidades são entendidas como componentes estruturais da Ação (afetiva, psicomotora e cognitiva). As habilidades são a “corporificação” das competências, e a partir delas, através da metodologia utilizada pela escola, haverá o desenvolvimento de

estratégias que tornem o conteúdo em uso. (MELLO; RIBEIRO, 2002, p. 91). (Grifos nossos).

Tabela 7: 8ª questão dos Gestores X 18ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 8ª questão dos Gestores: conhecimento do conteúdo ministrado? | “a” 83,67% | Muito Próximo |
| 18ª questão dos Professores: demonstro conhecimento do conteúdo ministrado? | “A” 100% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 404 e 405.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que 06(seis) dos professores tinham claramente conhecimento do conteúdo ministrado (75%). Na percepção dos gestores, 83,67% dos professores tinham domínio de turma. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 18ª questão, pela informação dos professores, 100% deles tinham conhecimento do conteúdo ministrado.

Para justificar a pesquisa da Tabela 8, novamente, se insiste no emprego de técnicas e métodos de ensino e aprendizagem também, para a busca de motivação para o *aprender*, até de forma interdisciplinar. Para Sant’anna *et al.* (1986), logo abaixo, a capacidade de despertar interesse pode ser alcançada com:

A adequada seleção e organização de atividades ou experiências de aprendizagem contribuirá para que o aluno, ao executá-las, seja capaz de alcançar o comportamento final que dele se espera.

(...) Isto quer dizer que, ao selecionar e organizar procedimentos de ensino, o professor deve prever experiências de aprendizagem que estimulem o aluno à formação de conceitos, ao invés de adquirir simplesmente conceitos; buscar a solução de problemas em lugar de receber soluções prontas. (p. 37). (Grifos nossos).

Mas segundo Lopes; Macedo (2002), para despertar interesse nos alunos também,

(...) Sem dúvida, é necessário estudar os conteúdos ensinados, mas é conveniente fazê-lo sempre em relação estreita com os métodos e as práticas, se se quer compreender o que se passa realmente em sala de aula. (p. 59).

Pode-se deduzir através do conceito dos autores que a motivação aliada a intencionalidade do ato educativo, também poderá determinar o alcance da interdisciplinaridade. A Tabela 8 mensura essa capacidade dos professores pesquisados.

Tabela 8: 9ª questão dos Gestores X 19ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 9ª questão dos Gestores: capacidade de despertar interesse nos alunos? | “a” 63,27% | Próximo |
| 19ª questão dos Professores: tenho capacidade de despertar interesse nos alunos? | “A” 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 404 e 405.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que apenas 02(dois) dos professores tinham claramente capacidade de despertar interesse nos alunos (25%). E 03(três) dos professores tinham capacidade, apenas, mediana de despertar interesse nos alunos (37,5%). Na percepção dos gestores, 63,27% dos professores tinham essa capacidade. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe moderada coincidência. Na 19ª questão, pela informação dos professores, 87,50% deles eram capazes de despertar interesse nos alunos.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nas Tabelas de 6 a 8, nestas 17ª, 18ª e 19ª questões dos professores com os mesmos dados obtidos, anteriormente, nas 7ª (Sim, tem domínio: 69,39%), 8ª (Sim, demonstra conhecimento: 83,67%) e 9ª (Sim,

desperta: 63,27%) questões dos gestores é possível observar que as respostas se concentram, também, na opção “a”.

Percebe-se, então, uma aproximação de respostas entre ambas as apurações, ficando evidente que as respostas dadas pelos professores confirmam, em parte, a visão dos gestores, quanto ao desempenho dos professores, ao ministrarem aulas de escolarização.

Reafirmando as análises anteriores, tanto na percepção dos gestores, quanto na informação dos próprios professores, no que se refere a ministrar aulas, a maioria deles (os docentes) têm competências para o domínio de turma, de conhecerem o conteúdo das aulas, e de terem a capacidade de despertar o interesse dos discentes. E entre estas competências, a de conhecer o conteúdo ministrado na sua forma convencional e saber transmiti-lo, adequando-o às capacidades de seus alunos constitui-se um elemento básico na relação entre o ensinar e aprender. O que de certa forma é determinante no modo de organizar a metodologia da aula, como também, na maneira de fazer com que o aprendiz interaja “como o sujeito do conhecimento”, o que segundo os conceitos de Chauí (1995, p. 79) desperta-os, ao interesse em aprender, até de forma interdisciplinar.

Por este primeiro conjunto de Tabelas de 1 a 8 apura-se que os professores pesquisados cumprem bem as rotinas escolares; têm um bom domínio de turma; têm um bom conhecimento do conteúdo ministrado, e esses são alguns dos indicativos de bom compromisso, com o Processo Educacional da escola. Porém revelam uma capacidade, apenas, razoável de despertar interesse nos alunos, e assim deixam de reforçar esse compromisso. Já nos aspectos pesquisados de elaborar os planos de curso e os planos de aula, a apuração dos dados apresenta-se muito mediana. E isso, também traz dúvidas se a teoria discutida pelos autores citados, da área de Educação Física, está sendo incorporada nos planos de curso, nos planos de aula e nas Práticas Pedagógicas dos professores pesquisados. A pesquisa⁴¹ de Mattos (1994) e a pesquisa de Scherer (2000), ambas exclusivamente com professores de Educação

⁴¹ Não só a **pesquisa de Mattos (1994)**, mas, todo o seu estudo norteou e motivou muito a discussão da temática do presente estudo/pesquisa. Fato que pode ser observado, por vários pontos desta Tese. Já a pesquisa de Scherer (2000) entrou corroborando e em alguns momentos em dialética, com a de Mattos (1994). (Esclarecimentos do autor da Tese).

Física também identificavam esta deficiência, sobre a elaboração dos vários tipos de planejamento. Como se observa no relato deles.

O tempo destinado a preparação de aulas, planejamento anual ou outro tipo de atividades como estudo necessário ao desempenho da tarefa pedagógica, parece não existir em função de suas atividades executadas durante os dias úteis. Quando aparece nos discursos esses aspectos, é dito que não é possível realizá-los, tendo em vista que não encontra tempo para tal finalidade. (MATTOS, 1994, p. 116).

Veja-se como Scherer (2000) corrobora os dados apurados de Mattos (1994).

Descreverei, sob várias visões dos sujeitos do estudo, como o planejamento é desacreditado na prática cotidiana do professor. Este pensamento, já é evidenciado por Molina Neto (1996) quando afirma que os professores de Educação Física acham que fazer planos escritos são desnecessários. Em realidade, muitos deles demonstram uma falta de interesse sobre o assunto, e alguns nem sabem se a escola tem planejamento. (SCHERER, 2000, p. 176).

Ao finalizar as análises das Tabelas de 1 a 8, e mesmo sendo bem conhecida entre os docentes, a importância de que manter-se em dia com as rotinas escolares, essa ação torna-se desgastante, porém, novamente recorre-se às explicações de Caldeira; Zaidan (2010) citando agora Heller (1977) para lembrar que as Práticas Pedagógicas são assim mesmas abrangem, também, “ações práticas mecânicas e repetitivas (como o plano de aula e outros planejamentos), porém, necessárias ao desenvolvimento do Trabalho do professor”, conforme citação abaixo.

A Prática Pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER, 1977).

Nessa perspectiva, a *prática pedagógica é práxis*, pois nela estão presentes a *concepção* e a *ação* que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, s./p.).

A Tabela 9 já traz aspecto diferente de pesquisa do que foi apresentado pelo conjunto de tabelas iniciais, por isso recebeu análise separada. E encontra-se também em Nérici (1985) uma satisfatória justificativa para se ter pesquisado, o aspecto tratado nessa referida tabela. Veja-se o recorte na sequência.

As atividades extraclasse são práticas escolares que se estão impondo, dia a dia, como necessárias e urgentes, a fim de vitalizar o ensino e dar oportunidade de manifestação e desenvolvimento das aptidões dos educandos. Nos só as aptidões, como as preferências, aliadas às aptidões, apontarão os rumos para orientação profissional e atividade de lazer. (NÉRICI, 1985, p. 79).

Consoante à formação humana, a próxima Tabela 9 revela como essa ação está acontecendo entre os professores pesquisados.

| Tabela 9: 16ª questão dos Gestores X 16ª questão dos Professores | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
| 16ª questão dos Gestores: Além das aulas de escolarização, quais professores desenvolvem outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, dentro da escola? | “a” 39,21% e “b” 25,49% T: 64,70%. Total das Relativizadas: 67,34% | Muito próximo |
| 16ª questão dos Professores: Quais são os outros Programas ou parcerias vigentes na escola, que você participa? | A) 53,84% (em atividades físico-esportivas) | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 405 e 407 (Tabela C – 3 e).

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar e/ou observar que 06(seis) dos professores tinham participação nas citadas atividades (75%). E também existe pouca participação dos professores pesquisados em Projetos, Programas ou Parcerias das quais as escolas estabelecem, fora dos assuntos de atividade física. Na percepção dos gestores, 67,34% dos professores desenvolviam outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, predominantemente, em atividade física. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores para atividade física não obrigatória existe total coincidência. Na 16ª questão, pela informação dos professores 53,84% deles participavam de Programas ou Parcerias

vigentes na escola. Porém é necessário relativizar que na Escola Municipal todos os professores (100%) participavam, de pelo menos, das atividades físico-esportivas.

Na Tabela 9, pela 16ª questão dos professores torna-se importante observar que, os mesmos são requisitados a escrever sobre: “quais são os outros Programas vigentes na escola, que você participa?” Na Escola Municipal identifica-se que alguns professores desta escola informaram em duplicidade sobre atividades voltadas para o Programa de Esportes e/ou para a Educação Física. As atividades informadas em duplicidade estão sendo consideradas, tanto na apuração, quanto para a presente análise.

Ao confrontar-se esta 16ª questão da apuração agregada dos professores com a questão 16ª da apuração agregada dos gestores, da Escola Municipal apura-se que existe total coincidência de informações sobre os outros tipos de Programas vigentes na escola vindas dos gestores como: a Oficina de Leitura, com as informações vindas dos professores, como por exemplo: o Projeto de Leitura. Registra-se que somente essas são as atividades coincidentes, no cruzamento de informações entre os dois segmentos de profissionais. E que por essa apuração demonstra-se que, os professores são prioritariamente voltados para o Programa de Esportes, e/ou para a Educação Física, e se envolvem pouco com os outros tipos de Programas vigentes na escola.

Ao confrontar-se esta 16ª questão da apuração agregada dos professores, com a 16ª questão da apuração agregada dos gestores, da Escola Estadual apura-se que existe moderada coincidência de informações vindas dos gestores, quando confrontadas com os professores. Esse registro, provavelmente, se deve ao fato de que aos gestores foi perguntado sobre: “Além das aulas de escolarização, quais professores desenvolvem outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, dentro da escola?” E aí incluir-se-ia a participação dos professores em “parcerias vigentes na escola com outras instituições”, o que os gestores informaram algumas delas. Mas muitas das parcerias não foram lembradas e nem informadas por eles (os professores), e/ou não entendidas como “outras aulas e/ou atividades não obrigatórias dentro da escola”. Essa é apenas uma inferência, porém, talvez seja a única, possível de explicar a pouca coincidência de informações entre gestores e professores.

Pelas observações sistemáticas constatou-se que os professores pesquisados têm pouca participação em Projetos, Programas ou Parcerias das quais as escolas estabelecem fora dos assuntos de atividade física. Além do que, em suas aulas e/ou atividades físicas não obrigatórias dentro da escola não fica evidente a interface delas com outras áreas do conhecimento. Então, volta-se necessariamente para a literatura acadêmica, na intenção de continuar a apontar os saberes, os princípios e os valores, como a interdisciplinaridade, a inclusão, como a participação/democrática e outros que são considerados essenciais nos planos de curso, nos planos de aula e nas atividades extra-curriculares.

Sintetizando rapidamente como as tabelas anteriores, já revelaram como ocorre a realização das rotinas escolares (Tabelas de 1 a 3), a preocupação com os planejamentos (Tabelas 4 e 5), domínios de turma, de conteúdo e se despertam interesse nos alunos (Tabelas de 6 a 8), revelando até o envolvimento com as atividades extra-curriculares (Tabela 9), então, a discussão teórica irá prosseguir e manter o diálogo com a empiria, mais a frente. Destaca-se também que a discussão teórica será ainda muito exaustiva, pela certeza de continuar a demonstrar/detalhar a importância dessa disciplina no Processo Educacional, mas, também continuando em diálogo a sinalizar como está ocorrendo o Trabalho Docente, dos professores pesquisados nas próximas tabelas. É o que se apresenta a seguir.

2.2.4 As aulas de Educação Física e os princípios fundamentais do esporte escolar.

Já foi apresentado o caminho de ensino do esporte nas aulas de Educação Física baseado em re-elaborações e re-significações que devem ser efetuadas pelos próprios professores, e que permitam a formação de alunos críticos e autônomos, demonstrando que a Educação Física escolar, como área do conhecimento, pode e deve modificar o esporte oficial em “*esporte da escola*” e contribuir para a formação integral do educando. A proposta, então, a partir desta seção e na próxima subseção é ir caminhando para o aprofundamento da presente discussão.

Para a formação integral do educando um dos princípios fundamentais da prática esportiva na Educação Física, segundo Ferreira Pinto (2007, p. 24) é o princípio da

não exclusão, ou seja, em nenhuma hipótese deve-se aceitar qualquer forma de exclusão por qualquer tipo de critério, seja por sexo, por raça, por habilidade, por desinteresse, por limitação física, etc. Esse é um princípio que deve estar presente em todas as aulas, e que é defendido por vários dos autores tratados nessa Tese, e por tantos outros.

E, novamente, em concordância com Vago (1996) e com Bracht (1992) entende-se que segundo Ferreira Pinto (2007, p. 25), o ensino do esporte escolar nas aulas de Educação Física, numa perspectiva crítica, deve propiciar ao aluno não, apenas, a possibilidade de organizar e praticar técnica e taticamente o esporte, mas, fundamentalmente propiciar ao aluno a capacidade de realizar uma leitura crítica dos códigos, valores e significações que representam o fenômeno esportivo. E assim, permitindo uma produção cultural esportiva própria da escola, que valorize também outros princípios como: a ludicidade, a participação, a inclusão e a cooperação contribuindo para que o aluno adquira uma cidadania ativa. É preciso considerar que a escola não é, apenas, um espaço de transmissão de cultura e de reprodução de normas e valores dominantes é também, um lugar de produção de cultura e de constantes tensões e conflitos. E ainda, recorrendo ao diálogo proposto por Vago (1996) com Bracht é possível verificar, como o segundo autor entende a autonomia no ensino da Educação Física.

Com base na definição de autonomia de que ele se utiliza, percebe-se que Bracht, ainda aqui, reforça aquela primeira idéia de que a escola, sendo um “sistema”, teria sim um “grau de liberdade” para estabelecer relações com o meio ambiente por meio de seus “critérios seletivos” regulados por ela própria. Logo, se o esporte está no meio ambiente, a escola poderá relacionar-se com ele por meio dos seus próprios critérios e, ainda regular essa relação. (VAGO, 1996, p. 5).

E ainda, segundo Mattos; Neira (2000, p. 17), em algumas situações a organização do ensino do esporte poderá se dar juntamente com os alunos (principalmente no Ensino Médio), já a seleção dos esportes para a prática se limita, muitas vezes, ao espaço físico da escola. E os esportes escolhidos pelos alunos são geralmente os tradicionais coletivos (basquete, vôlei, futebol de salão e handebol). Como não é novidade que o compromisso do aluno é somente com uma prática lúdica e prazerosa e não, com o aprofundamento da técnica, e muito menos com teoria caberá, então, ao professor de

Educação Física inserir em sua aula os saberes conceituais. Primeiramente, a contextualização cultural de cada prática corporal, além de haver momentos em que se ensina a técnica também, mesmo sabendo que o que importa para o aluno é o prazer de jogar. Com essa metodologia de ensino, o professor poderá alcançar, além dos princípios democráticos e da ludicidade, o sentimento de cooperação através do conhecimento dos saberes conceituais que originaram aquele esporte. Conhecer como a idealização social, que originou aquele esporte pode ser amenizada na visão restrita, de apenas disputa pela disputa, pela ajuda dos conceitos da Cultura Corporal de Movimento, por exemplo. E assim, levar os alunos a cooperar, principalmente, com aqueles que têm maior dificuldade na prática de determinada modalidade esportiva, e entender que o jogo é essencialmente coletivo. O entendimento a ser sempre trabalhado é de jogar com todos os colegas, seja do seu lado, seja do lado adversário, sem restrição, alcançando o princípio da inclusão.

E Gariglio (2000 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 30) corrobora as colocações do parágrafo anterior, sobre a Educação Física quando diz que,

(...) o seu conteúdo vai possibilitar o desenvolvimento do trabalho de grupo, de cooperação e de sociabilidade. O ensino do esporte, da ginástica, da dança e dos jogos está visceralmente ligado a vivências coletivas e grupais, tornando-se, portanto, inerente à prática educativa da Educação Física. É também de fácil percepção vemos nos esportes coletivos, na recreação, nos festivais de dança, nos campeonatos, nas atividades de lazer experiências ricas de coletividade, espírito de equipe, de companheirismo, de solidariedade, de respeito às diferenças, dentre outras formas de vivências relacionais. Essa especificidade faz dessa disciplina um espaço potencial para o desenvolvimento e capacitação dos alunos/as (...) para o agir solidário, cooperativo e participativo. (GARIGLIO, 2000, p. 6).

Reforça-se que no ensino da Educação Física, além do princípio da inclusão, os outros já citados princípios fundamentais (princípio democrático do diálogo, da ludicidade e outros), também devem estar presentes na Prática Pedagógica corporal. E, dessa forma, merecem serem um pouco mais discutidos.

O princípio da participação democrática deve oportunizar aos alunos a possibilidade de sugestão na construção do planejamento (quando houver conhecimento suficiente

por parte dos alunos), bem como uma organização e divisão do tempo escolar, para que todos igualmente possam participar das atividades.

E ainda, segundo Gariglio (2000), a ludicidade é um princípio importante, por estar ligada à possibilidade de vivência plena do movimentar-se humano onde estão presentes, o prazer, a alegria e a liberdade. É um direito fundamental sócio-pedagógico de todos. Se o objetivo principal de jogo for a vitória a qualquer custo, o princípio da ludicidade se perderá. Mas se o objetivo for participar sem obstinação pela vitória, com a aceitação do colega menos habilidoso em seu time, pelo simples prazer de jogar, é possível que o lúdico seja contemplado.

Ainda apoiando-se nos conceitos de Ferreira Pinto (2007, p. 26), esse diz que o diálogo é outro importante instrumento no processo de ensino, mas, não significa fazer da aula de Educação Física um discurso sobre a prática. É importante frisar que a aula deve priorizar o movimentar-se humano, entretanto, momentos de diálogos fazem-se necessários para que os alunos possam ter uma melhor compreensão dos temas associados à Cultura Corporal de Movimento, entre eles o “*esporte da escola*”, para que os leve à uma prática autônoma e perene, porém, solidária. Como também possibilitando o professor avaliar seus alunos, processualmente, pelos saberes corporais e conceituais reorientando-os quando necessário for. E o autor, ainda, completa citando Kunz (1994).

Fica evidente que para esta compreensão do esporte, os alunos devem ser instrumentalizados para além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitem apenas praticar o esporte, neste sentido, é da mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural. (KUNZ, 1994, p. 29 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 26).

É importante também que o professor seja inteirado das regras oficiais dos esportes (dentro do domínio de conteúdos), pois, essas são veiculadas nos meios de comunicação de massa que levam o aluno a reproduzi-las e questionar o professor para organização do jogo. Entende-se que deve-se utilizar de algumas estratégias metodológicas, no decorrer da aula, a fim de obter o resultado pedagógico esperado.

Para tal intenção deve-se adotar uma postura democrática na organização do jogo esportivo como:

- a participação coletiva;
- reconhecimento e interpretação das regras oficiais junto aos alunos;
- a construção coletiva de regras ressignificadas;
- ou a recriação ou construção de novas regras de acordo com a necessidade e interesse de todos (FERREIRA PINTO, 2007, p. 26).

De acordo com Kunz (1994 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 26), como a mídia veicula o esporte com seu caráter de espetáculo reforçando ideias e valores dominantes da sociedade, torna-se necessário que o aluno tenha a possibilidade de fazer uma leitura crítica dessas questões, para que ele possa agir e reagir diante das mesmas, preferencialmente, nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É importante, ainda, que se tenha clareza de quais são os objetivos de ensino, bem como, a intencionalidade desses, pois, no processo de avaliação é fundamental a busca de novas competências (as atitudinais, as procedimentais, as comportamentais, as interdisciplinares e etc.) o que leva a reorientação da prática no sentido de superação de problemas detectados. Novamente, reforça-se o uso da linguagem verbal que se constitui no diálogo e na reflexão, e é fundamental para a compreensão sobre o movimento, bem como, para o processo de desenvolvimento da consciência crítica.

E é também preciso reafirmar que dentro da Educação Física escolar deve-se trabalhar com grandes blocos de conteúdos, entre eles os jogos, a ginástica, a dança, a luta, o esporte escolar entre outros. Seria, então, exagero fazer apologia à, apenas, um dos grandes blocos de conteúdos, se os recursos educacionais também estão presentes em outros. Mas segundo Betti (1993), Vago (1996) e Bracht (1997), entre outros autores, não é possível desconsiderar o fato de que o esporte escolar vem se tornando um conteúdo predominante na Educação Física da escola, pelos motivos até aqui expostos. E, desse modo, por uma opção metodológica amplia-se a discussão sobre o bloco de conteúdo predominante – o esporte escolar. Assim sendo, o esporte escolar necessita de uma análise, ainda, mais cuidadosa, de qual é a sua influência no Processo Educacional, como também, apontar os seus recursos educacionais se faz

essencial. Pois uma competente Prática Pedagógica impulsiona um eficiente Trabalho Docente.

2.2.4.1 Educação Física, os recursos educacionais do esporte escolar e interdisciplinaridade.

Betti (1993), Vago (1996) e Bracht (1997) entre outros autores, por suas teorias e por seus entendimentos pedagógicos demonstram bem como ocorre o “*esporte na escola*”, e o “*esporte da escola*”, e como diferenciá-los. Porém o que se pretende é ampliar o entendimento sobre o esporte da escola e, deste modo, é importante dizer que a contribuição do esporte escolar ao Processo Educacional se constitui num processo dialético (pois, possui aspectos contraditórios - alguns já apontados), ou seja, é um processo permanente de construção e reconstrução sustentado também em conhecimentos filosóficos e psicomotores, além dos já citados princípios pedagógicos. Dessa forma, através de compreensões didático-metodológicas diferentes é possível amplificar qual é a contribuição do “*esporte da escola*” (se interdisciplinarmente trabalhado), e conseqüentemente da Educação Física escolar para a formação integral do educando.

Segundo Chauí (1995 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 28), a aquisição de conhecimento não é um processo meramente racional, mas, envolve e mobiliza as múltiplas dimensões do educando englobando aí aspectos da sua subjetividade como: o ético, o estético, o emocional, entre outros, mais a capacidade de interagir. Como o esporte escolar contribui para a aquisição desse conhecimento? Faz-se, então, necessário dotar o educando de uma qualificação ampla (inteligência aguçada, raciocínio polissêmico⁴², proporcionando incorporação de novos conhecimentos sempre), aquela capaz de permitir que os alunos possam encontrar dentro de si mesmos, porque tiveram e têm os recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas, os meios e as condições para suas re-atualizações cultural, científica e tecnológica. Fonseca (2009), também vem na mesma direção de Chauí (1995),

⁴² **Polissêmico**: segundo Hoauiss e Villar (2009, p. 1518) é um adjetivo que significa ter muitos sentidos ou mais de um significado. Esse adjetivo usado junto ao substantivo **raciocínio** foi para chamar a atenção das múltiplas formas de desenvolvê-lo.

quando alerta para o cuidado que o educador físico deve ter para não contribuir com o compartimentar dos processos vividos.

De acordo com a Profissional Michele Pereira de Souza da Fonseca, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Educação Física contribui para a “alfabetização de mundo”. “É fundamental que a criança se movimente e participe, mas que entenda o que fez e amplie seu olhar sobre as práticas da cultura corporal”, explica. A Educação Física deve, ainda, integrar o plano pedagógico, **com atividades que aliem o desenvolvimento físico e motor ao intelectual**. “É importante que a criança não aprenda desde cedo a compartimentar os processos vividos”, diz Michele. “Assim, a Educação Física faz parte da aquisição da leitura e da escrita, da descoberta de letras e fonemas. A multidisciplinaridade também ajuda a vincular a aprendizagem ao contexto histórico-social da criança.” **Para tanto, ressalta, a Educação Física deve trabalhar com o apoio dos gestores da escola e em conjunto com as outras áreas.** (FONSECA, *In*: CONFEF 2009, p. 42). (Grifos nossos).

Reafirma-se que o “*esporte da escola*” é um dos blocos de conteúdos da Educação Física escolar, e que tem grande potencial educativo. Então, é preciso que o professor de Educação Física esteja atento a isto nas suas Práticas Pedagógicas corporais, as quais por sua vez compõem uma missão ainda mais ampliada, dentro do seu Trabalho Docente: ao aliar o desenvolvimento físico e motor ao intelectual. Esse então, segundo Ferreira Pinto (2007, p. 28) seria o ideal democrático de Educação geral, na atual sociedade do conhecimento e da informação, carregando em seu bojo a semente da emancipação pelo conhecimento, viabilizado pelo Trabalho Docente do professor de Educação Física.

Por falar em conhecimento, pelos conceitos de Chauí (1995 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 28) pode-se entender que a consciência reflexiva⁴³ esforça-se para explicar as questões citadas, anteriormente, entre parênteses também através das vivências corporais favorecendo o entendimento de quem são os educandos do conhecimento, e como constroem o seu conhecimento e que imagem corporal têm de si mesmo. Algo

⁴³ **Consciência reflexiva:** Por ela, o sujeito é dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante. É o entendimento propriamente dito. A Consciência Reflexiva ou o sujeito do conhecimento forma-se como atividade de análise e síntese, de representação e de significação voltadas para a explicação, descrição e interpretação da realidade e das outras três esferas da vida consciente (vida psíquica, moral e política) isto é, da posição do mundo natural e cultural e de si mesma como objetos de conhecimento. Apóia-se em métodos de conhecer a busca da verdade ou o verdadeiro. É o aspecto intelectual e teórico da consciência. (CHAUÍ, 1995, p.118).

que é fundamental para entender os processos educativos do esporte escolar, que irão contribuir para a formação desse educando contrapondo-se a subserviência da era da informação. Ou seja, o processo educativo passa, necessariamente, por se auto-provocar a reflexão sobre o conhecimento e não, simplesmente, colecionar informações.

Numa opção de se discutir por uma interpretação histórico-dialética cabem mais interrogações sobre o esporte escolar. Desse modo, Ferreira Pinto (2007, p. 28) questiona: “Que nível de conhecimento e racionalidade ele tem exigido dos alunos? Como fica a subjetividade desses educandos no processo de vivências corporais?” São questões que se tornam importantes para que o esporte escolar da escola cumpra, de fato, com sua função de contribuir para a sedimentação do conhecimento. E o esforço nessa subseção será de apontar que a contribuição é possível, mas, não, facilmente identificada.

Assim voltando ao educando pode-se afirmar que ele, no seu processo de vivência e aprendizagem sócio-corporal, cultural e intelectual interage com os estímulos educacionais através da sua percepção, das suas sensações e do seu desejo. Dessa maneira, perceber já é um processo inicial de aprender. Perceber a si mesmo, ter consciência passiva⁴⁴, consciência vivida⁴⁵, consciência ativa⁴⁶ e reflexiva aguçadas, nas vivências corporais trazem contribuição para a aquisição de conhecimentos escolares. Com certeza essas percepções, essas consciências e esses conhecimentos não podem ser desconsiderados na formação do educando, inclusive na e pela formação esportiva da escola (FERREIRA PINTO, 2007, p. 29).

E a autora também diz que a percepção é um dos fenômenos que mais pode ser relativizado, segundo os variados grupos culturais. E ainda, é necessário ser cauteloso (a) com a ilusão percebida à primeira vista, de acordo com Chauí (1995 *apud*

⁴⁴ **Consciência passiva:** É aquela na qual temos uma vaga e uma confusa percepção de nós mesmos e do que se passa à nossa volta, como no devaneio, no momento que precede o sono ou o despertar, na anestesia e, sobretudo, quando somos muito crianças ou muito idosos. (CHAUÍ, 1995, p.119).

⁴⁵ **Consciência vivida:** É a nossa consciência afetiva, que tem a peculiaridade de ser egocêntrica, isto é perceber os outros e as coisas apenas a partir de nossos sentimentos com relação a eles. Nesse grau de consciência, não conseguimos separar o eu e o outro, o eu e as coisas. (CHAUÍ, 1995, p.119).

⁴⁶ **Consciência ativa:** É aquela que reconhece a diferença entre o interior e o exterior, entre si e os outros, entre si e as coisas. Esse grau de consciência é o que permite a existência da consciência em suas quatro modalidades, isto é, eu, pessoa, cidadão e sujeito. (CHAUÍ, 1995, P. 119).

FERREIRA PINTO, 2007, p. 29). Dessa forma, é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de abstração, como por exemplo, nos espaços de práticas corporais onde o arremesso e/ou lançamento da bola dependem da capacidade de visualização de todas as dimensões daquele espaço (comprimento, largura, altura e às vezes inclinação). O esporte escolar é um grande facilitador do aperfeiçoamento deste conhecimento/capacidade humana, quando trabalha além do arremesso e/ou lançamento da bola, o tempo/ritmo, o espaço/deslocamento, e várias outras combinações de movimentos biomecânicos.

A partir desse ponto, algumas perguntas selecionadas da pesquisa desta Tese foram distribuídas nesta subseção, com a clara intenção de dialogar com a teoria e também para continuar a demonstrar, a possibilidade de um Trabalho interdisciplinar dentro da Educação Física, através do esporte escolar da escola. Destaca-se que estas perguntas compuseram o presente EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física, nesse segundo Capítulo e foram devidamente contabilizadas e analisadas mais à frente.

Novamente, com Chauí (1995 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 29), a autora agora destaca que lidar, então, só com o sujeito racional, como almeja a escola pode não contemplar todas as dimensões através das quais o sujeito aprende e apreende o mundo. Assim sendo, a disciplina Educação Física pelo esporte escolar tem, então, um papel de destaque na construção do conhecimento, através da formação pelo jogo, e pelas vivências motoras perpassadas pela sensibilidade e emoção. E Soares (1990, p. 51-52) esclarece, ainda mais, o conceito em Chauí (1995), quando diz que o sócio-afetivo é um atributo humano de alto potencial emocional, muito contemplado na Educação Física escolar cultural no qual desencadeia um processo de imersão nas aprendizagens motora, afetiva, cultural e intelectual.

Outra capacidade a ser problematizada, para melhor entender o fenômeno educativo é a memória. Ferreira Pinto (2007, p. 29) questiona: “a memória é uma das sustentações da aprendizagem em geral? A memória é o arquivo, ou é o catálogo armazenador do que nos é ensinado? A memória é ampliável, é treinável?” Apoiando-se na teoria de Schmidt; Wrisberg (2001) a resposta é sim, para as três questões anteriores. Percebe-se pelos citados autores, que a teoria da *Aprendizagem e*

Performance Motora já constatou que a memória motora é a de maior retenção e a última a se desfazer. Também por essa constatação solidifica-se, ainda mais, a importância do esporte escolar como promotor de interfaces do conhecimento.

“Porém uma memória não transpassada pela lógica, pela razão, pela abstração, com noções mais amplas do conhecimento do mundo e de si mesmo, não atinge uma otimização”. E assim, Ferreira Pinto (2007, p. 30) dirá que a memória, ainda, precisa auxiliar as capacidades de comparação, de análise, de síntese e de extrapolação, para atingir a totalidade de sua contribuição, ao processo educativo. Já a memória motora, enquanto recurso educacional desenvolvida pelo esporte escolar deve ser associada à Cultura Corporal de Movimento incorporando os saberes conceituais. Assim sendo, o professor de Educação Física assume o papel de veiculador, provocador, articulador, mediador do conhecimento cultural pelas práticas corporais existentes na sociedade.

Com certeza, reflexões e/ou provocações em forma de perguntas, durante a prática do esporte escolar reforçaria o Processo Educacional, e exercitaria a capacidade não só de memorizar, mas, principalmente a de entender. O diálogo que a pergunta em sequência provoca é um recurso didático-metodológico, ao alcance do professor, e tem a clara intenção de questionar os alunos sobre “o saber sobre aquele fazer”, porém, outros alcances educacionais são possíveis, como será visto na sequência. Observe-se o quanto a pergunta (empíria) na sequência está em sintonia com os conceitos tratados nesta subseção. Professores - 37ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles durante o jogo na quadra conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo?

Não é demais lembrar que a Educação Física através do esporte escolar tem opções lúdicas, para desenvolver essas capacidades humanas citadas, anteriormente, (percepção, abstração e memória), na medida em que em seu interior é gerada uma sequência de situações, experiências, e vivências que promovem e acionam, "naturalmente", a ação comunicativa. E ainda, de acordo com Gariglio (2000 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 30), “na Educação Física em geral esta tem experiências e vivências coletivas e de intensa ação comunicativa, no que diz respeito à utilização da linguagem verbal e corporal”, as quais também contribuem sobremaneira, para o

desenvolvimento das já citadas capacidades humanas. Abaixo amplia-se o conceito do autor.

Dentre outras especificidades, a aula de Educação Física apresenta uma disposição de espaço que a diferencia de outras disciplinas da escola, ou seja, sua ação pedagógica acontece em lugares amplos e abertos (quadras, campos, espaços verdes), desenvolvendo diferentes e amplas possibilidades de relação, de comunicação, de encontro e contato entre os alunos/as. É simples identificarmos essa especificidade quando assistimos a uma aula de Educação Física, onde se destacam a riqueza e a diversidade comunicativa e relacional vivenciadas. Torna-se de fácil percepção gritos, risos, conversas, gestos, sinais, contatos. É interessante percebermos que esta **pluralidade comunicativa** compõe, intrinsecamente, a lógica de uma aula de Educação Física, onde a sua ausência descaracterizaria e dificultaria o andamento da aula. (GARIGLIO, 2000, p. 5).

Fica demonstrado que dentro da aula de Educação Física existe um repertório comunicacional, para contribuir com a formação integral do educando levando-o, a conhecer seus limites e potencialidades através das possibilidades lúdicas ali presentes. Além do que, se está edificando um educando/ator crítico, reflexivo, que se apropria também do conhecimento societal, quando ele pratica o esporte escolar da escola, principalmente, se este estiver associado à Cultura Corporal de Movimento.

Ainda segundo Gariglio (2000, p. 6-7 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 31), a Educação Física estabelece uma ligação mais direta e próxima com a cultura, o que a diferencia de outras disciplinas. Esse autor aposta na espontaneidade como potencializadora da apreensão cultural, que na oportunidade faz o contacto com o conhecimento recriando-o e, muitas vezes inovando-o livremente. E o autor continua dizendo que, da forma como o conhecimento da Educação Física é construído e elaborado traz-lhe “uma especificidade que é a manutenção de um diálogo mais fino com outros campos, propiciando a multidisciplinaridade, construída através de múltiplas vivências coletivas, comunicativas, corporais e sensíveis, ligadas ao cotidiano, ao vivido”. Dessa forma, a Educação Física, então, usufrui de um espaço privilegiado de construção omnilateral⁴⁷ deste educando. E o que ainda, pode ser

⁴⁷ **Omnilateral:** É comum nos autores do campo marxista a centralização do conceito de formação omnilateral em contraposição à formação fragmentada adquirida na sociedade capitalista. A omnilateralidade compreendida em Marx (2001) pressupõe uma forma antagônica à unilateralidade, à qual o homem é levado através da divisão do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, de todas suas necessidades e suas satisfações. Não obstante, lembra Manacorda (1991) que, tendo em vista o caráter não utópico da formulação marxiana, existe a

melhor realizado é o fato de que dentro da Educação Física esses são atributos como “o diálogo mais fino com outros campos”, que possibilitam o esporte escolar se tornar um instrumento veiculador do saber, principalmente, como já foi dito, se associado aos pressupostos da Cultura Corporal de Movimento. Teoria que também encontra amparo nos PCNs apontando para a interdisciplinaridade. Na citação abaixo observe-se a mesma sintonia:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem a Educação Física como “cultura do movimento corporal”, que está inclusa no quadro dos objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental. A multidisciplinaridade entra, então, como fator essencial no ensino da cultura do movimento corporal. **Por isso, a Educação Física deve tratar também de aspectos ensinados por outras áreas, como o funcionamento do organismo (da área de Ciências) e o contexto cultural, social, histórico e geográfico de modalidades esportivas e danças (da área de Ciências Sociais).** (CONFEEF, 2009, p. 40). (Grifos nossos).

Outra contribuição que a Educação Física, através do esporte escolar pode promover para o desenvolvimento pleno do educando é a estimulação dos sentidos humanos (olfato, visão, audição, tato e paladar), e mais de alguns sentimentos como querer, agir, pensar dentre outros. E segundo Tani (1998 *apud* MATTOS; NEIRA, 2000, p.15), “as terminações neurais enviam informações para os córtices sensoriais da visão, da audição, do paladar, do olfato e das sensações somáticas. Os sentidos possibilitam ler o mundo”. E o movimentar-se humano possibilita apreendê-lo.

E ainda, é importante destacar que Soares (1990, p. 52) aponta na teoria de Marx, apropriadas explicações sobre o desenvolvimento dos sentidos e sentimentos humanos. Observe-se o destaque dado à Educação Física pelo sociólogo, Florestan Fernandes.

falta de elementos mais precisos sobre a descrição da omnilateralidade, já que esta se projeta para uma sociedade sem a divisão do trabalho. Com efeito, para Sousa Junior (1999), o conceito de omnilateralidade depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, sendo o conceito de politecnia, para o campo marxista, aquele afeto à formação que tenderia à busca da superação do capitalismo, ainda no interior dos seus marcos. Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em Defesa da Politecnia. *In*: site www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../eixo...1/politicas_neoliberais.doc segundo (QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T.).

Para Marx (1986, p. 23 e 25), "... ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar..." são relações humanas com o mundo, uma vez que "... a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana dos alimentos (...). O homem cheio de preocupações, necessitado, não tem sentidos para o mais belo espetáculo. O comerciante de minérios apenas atende ao valor comercial dos minérios, não se apercebe da beleza, nem da natureza particular do mineral (...) Por conseguinte, é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar humano o sentido do homem e também para criar um sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural."

Na esteira das ideias de Marx acerca da formação sócio-histórica dos cinco sentidos, reportamo-nos aqui às palavras do professor e sociólogo Florestan Fernandes, proferidas em palestra sobre o tema "Educação e Constituinte" na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 1987. **Afirmava ele, naquela ocasião, que "a educação escolar não deve ser unilateral, ou seja, contemplar apenas a educação intelectual, mas deve também contemplar a educação dos sentidos e aí (afirmava ele), vejo a Educação Física e a Educação Artística."** (SOARES, 1990, p. 52). (Grifos nossos).

Baseando-se novamente em Chauí (1995 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 31), todos os sentidos e sentimentos humanos são desenvolvidos pelo acúmulo e pela complexidade de estímulos que recebem. E o acúmulo tem a ver com armazenamento, que tem a ver com a memória. Mas só o acúmulo em si, não é suficiente para a otimização da memória. E para interagir com a memória, o raciocínio tem que ser desenvolvido, fundamentado primeiramente nos sentidos humanos. E, entre eles, Gariglio (2000) já apontou, anteriormente, a percepção, os gritos, os risos, os gestos, os sinais, as conversas, os contatos. Assim sendo, a espontaneidade gerada na aula de Educação Física também já citada, é um ótimo meio de se desenvolver o raciocínio, o qual é estimulado pelo esporte escolar da escola, que contribui naturalmente para o desenvolvimento pleno da memória. Principalmente quando ele é reinventado, reinterpretado e adaptado ao desenvolvimento e a participação de todos os educandos. Observe-se novamente, o quanto a pergunta (empíria) da sequência está em sintonia com os conceitos tratados nesta subseção. E observe-se também que o questionamento provocado no enunciado da pergunta é de caráter associativo e/ou interdisciplinar, e está bem pertinente aos conceitos dos parágrafos anteriores. Professores - 38ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula?

Novamente, em concordância com Ferreira Pinto (2007, p. 32) pode-se deduzir também que uma memória em constante exercício tende a uma maior agilidade mental, que favorece o raciocínio e, como consequência facilita a aquisição de conhecimento. E que a mesma é expansiva, treinável e tem propriedades compensatórias, principalmente, sensório-motoras. Nesse ponto, as vivências corporais promovidas por todos os blocos de conteúdos da Educação Física (esta não é uma capacidade apenas do conteúdo – esporte escolar) assumem mais uma dimensão importante como formadores integrais do educando, que depende do acúmulo em sua memória, para a constante evolução. Observe-se, ainda, que o questionamento da próxima pergunta continua na mesma direção e sentido da pergunta anterior, ambas são de caráter associativo e/ou interdisciplinar, e estão bem vinculadas à teoria que se discute nos parágrafos antecedentes e precedentes. Professores - 40ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso, entre outros termos, são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, História e na Física?

Mais discussões são pertinentes voltando-se ao princípio da inclusão nas aulas de Educação Física, porém, em sintonia com os sentidos humanos. Desse modo, não se pode deixar de considerar os nossos alunos portadores de necessidades especiais, como praticantes do “*esporte da escola*”. Haja visto, as repercussões das Paralimpíadas de 2012, e das legislações trabalhistas específicas de amparo aos portadores de necessidades especiais veiculadas pela mídia para a inclusão social. Portanto é importante destacar, de acordo com Ferreira Pinto (2007, p. 32), que na impossibilidade de algum sentido humano não funcionar, essa falta é compensada pelo aguçamento de outros sentidos. Um dos exemplos mais conhecidos é o dos cadeirantes, que desenvolvem habilidades e força muscular nos membros superiores. No exemplo dos cegos, a percepção tátil e auditiva tem desenvolvimento acima da média das pessoas, que têm todos os sentidos preservados. O mesmo acontece com os deficientes auditivos, que em muitos casos têm a percepção sensório-motora e a acuidade visual, também acima da média. Justifica-se, então, que por essas possibilidades de compensações citadas levam o esporte escolar da escola, a ser necessariamente sempre reelaborado, para ser também fundamentalmente inclusivo pelas suas práticas corporais, indo muito além de ser apropriado para o desenvolvimento, apenas, para os não portadores de necessidades especiais, mas, sim, incorporado de oportunidades relacionais amplas e irrestritas, para os mais necessitados também.

É ainda, possível ampliar a discussão, e dizer que quando se está imaginando está também em processo de aquisição de conhecimento, pois, a abstração é uma capacidade evoluída e complexa do pensamento que povoa nossa imaginação, ficando, deste modo, fundamentado em Ferreira Pinto (2007, p. 32). Ao buscar mais explicações pode-se dizer que a Psicologia tem um ramo de conhecimento chamado de Comportamento Motor, que estuda o treinamento mental como um recurso de aprendizagem motora. Então, pelo esporte escolar da escola pode e deve, discursivamente, utilizar-se também desse recurso teórico/prático para desenvolver nos alunos a capacidade de abstração e se auto-imaginar em movimento. Imaginar-se no espaço e/ou imaginar objetos em deslocamento têm as suas similitudes, e a pergunta que se segue vem em concordância, com o conceito apresentado. Professores - 36^a) Você orienta ou pergunta a eles, se eles quando estão de posse de bola, e quer lançá-la para um companheiro distante, se ele (o aluno) imagina a trajetória da bola e o tempo de percurso?

As perguntas que aqui ilustram a discussão sobre o esporte escolar da escola precisam se ampliar e manterem-se no diálogo em pauta nas aulas de Educação Física. Pois se pode constatar o tão pouco que ela (a Educação Física) tem instigado, até, então, a percepção, o raciocínio, a memória, a imaginação e a criatividade entre outras capacidades nos alunos, por falta de uma maior exploração didático/pedagógica, destas capacidades nos planejamentos de ensino, de curso e de aula elaborados pelos docentes de Educação Física (outras pesquisas empíricas,⁴⁸ também apontam esta carência). E o que ainda é pior, contrapondo-se à imaginação tem-se a padronização, a ritualização em escala mínima, a ausência de criatividade, de anseios, Mattos (1994) identifica esses sintomas, entre seus pesquisados. Se como já se afirmou que a imaginação é uma das fontes de conhecimento, possivelmente, essa insuficiente estimulação produzida na aula de Educação Física subutiliza o esporte escolar, como também, os outros conteúdos da Educação Física no Processo Educacional, quanto à capacidade de imaginação dos alunos tornando-se uma das causas, da impossibilidade de muitos dos educandos ampliarem o seu conhecimento prejudicando até a interdisciplinaridade.

⁴⁸ **Pesquisas empíricas** ver em: **Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica** MOREIRA (1995).

Vasquinho (2009) complementa bem o entendimento desenvolvido no parágrafo anterior, quando diz:

“A escola precisa valorizar a Educação Física e possibilitar que as aulas sejam integradas ao plano pedagógico”, afirma o Prof. Márcio Rogério Martins, especialista em psicopedagogia. “Os profissionais de Educação Física devem participar das reuniões de pais e ter o conhecimento teórico para orientá-los corretamente, deixando de lado a idéia de que as aulas são uma brincadeira sem importância”, completa.

Com objetivos claros, podem-se definir os melhores procedimentos e estratégias a serem adotados. “É necessário trabalhar muitas atividades para que o aprendizado ocorra de forma gradativa, respeitando o limite de cada um e incluindo todos os alunos”, afirma Márcio Rogério Martins. **“Isto só é possível com currículo pré-estabelecido e com foco no desenvolvimento da cultura do movimento corporal**, e nunca nas atividades físicas praticadas em aula.” Ou seja, a simples prática de atividade física ou esportiva só traz benefícios se atrelada a valores e objetivos claros de desenvolvimento individual e social. (VASQUINHO, *In*: CONFEEF 2009, p. 40). (Grifos nossos).

A pergunta que se segue coloca é um pré-requisito para a imaginação, pois, antes de *imaginar* o que fazer é preciso *perceber uma situação*. A partir daí, outras capacidades virão em complementação a ação, de empreender o movimento. Pode não dar-se conta da velocidade de todo o processo mental, porém, o processo passa em décimos de segundo, por esta ordem de verbos em itálico: *perceber* a situação, *raciocinar* o que *fazer*, *consultar a memória motora* se ela conhece resposta para aquela situação, *imaginar a execução* da resposta/movimento, e quando é possível, até *criar* uma resposta/movimento, ainda, desconhecida para o executante. Pergunta simples, porém, muito provocativa, e entre outras competências estimuladas por ela tem-se a compreensão proprioceptiva⁴⁹, e a busca da pró-atividade ou autonomia. Professores - 35^a) Você orienta ou pergunta a eles, se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola (percepção de espaço)?

⁴⁹ **Proprioceptiva**: capaz de receber estímulos provenientes dos músculos, tendões, e de outros tecidos internos. **Proprioceptor**: Diz-se de ou qualquer dos vários órgãos terminais sensitivos nos músculos, tendões, cápsulas articulares, e no labirinto que informam sobre movimento e posição corporal. Fonte: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p.1563).

Para ampliar o conhecimento, a Educação Física tem também como recurso educacional, as linguagens. Como elas são consideradas, o principal instrumento de aprendizagem, portanto, as linguagens falada, gestual e escrita têm na Educação, importantes papéis de progresso e avaliação do ensino convencionado em nossa sociedade. Observe-se segundo os autores abaixo, o quanto a Educação Física é uma disciplina escolar da área da linguagem.

Sempre ouvimos falar do corpo, o que privilegia a idéia de corpo e não do discurso que este empreende na sua expressão, ou seja, não estamos atentos à própria expressão corporal. Fomos ensinados e ensinamos a pensar sobre o corpo que temos, outras vezes encontramos esse **ter** confundindo-se com **ser** e, simultaneamente, o corpo foi deixado de lado, fragmentando-se em focos didáticos para facilitar a sua compreensão. No entanto, é somente através do corpo que somos e estamos presentes no mundo. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 14 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 33). (Grifos nossos).

Cabe, então, a Educação Física, através de todos os seus blocos de conteúdos contribuir para ampliar o conhecimento, através da linguagem da expressão corporal (ginga, drible, giro e etc., muito desenvolvidos pelo esporte escolar) como integrante da formação integral do educando. E Ferreira Pinto (2007, p. 33) diz que a linguagem sendo recurso educacional promove o exercício da inteligência, ao elaborar o pensamento, já que a manifestação do pensamento é inseparável da linguagem, independente da forma que essa adquira (falada, escrita, gestual e corporal). Porém as maiores espontaneidades comunicativas, que se assumem são a corporal e a gestual. O corpo, ao falar pela sua mimética, em suas práticas corporais, como pelo esporte escolar reelaborado junto aos alunos e, ainda, associado à Cultura Corporal de Movimento, dá aos mesmos a possibilidade de pensar e interpretar os códigos corporais construídos culturalmente, ao longo da história que condensam as diversas posturas motoras a assumir, didaticamente, partindo das mais fáceis até as mais complexas.

Se ao pensar inclui avaliar, tomar decisões, optar por tal ação ou definição, este resultado está carregado de movimentos analíticos e sintéticos promovidos pela inteligência. Durante o movimento motor esportivo, o pensamento tem alguns centésimos de segundo para tomar a decisão. A habilidade (fruto da inteligência)

atribuída a vários atletas é expressa pelo conjunto destas interações motoras promovidas, quase que, instantaneamente. Falou-se das etapas do processo mental dialogando com o enunciado da pergunta anterior, porém, volta-se na mesma ênfase e acrescenta-se que a Aprendizagem e o Desenvolvimento motor⁵⁰ acontecem pela estimulação do sistema nervoso central, e esse sob estimulação promove o desenvolvimento da inteligência. Já que a ação ou a definição estão carregadas de movimentos analíticos e sintéticos promovidos pela inteligência pode-se, então, buscar confirmação desse conceito em Vygotsky (1989 *apud* MATTOS; NEIRA, 2000, p. 16), porque para o primeiro autor “inúmeros acontecimentos ocorridos ao longo do desenvolvimento do indivíduo possibilitarão uma coordenação sîgnica, processos cerebrais sofrerão mudanças, órgãos funcionais serão criados no cérebro em correspondência a essas mudanças; e a conduta motora será profundamente alterada.”

Sob outra abordagem, numa pequena citação de Schmidt; Wrisberg (2001), os dois psicólogos esportivos também vêm ao encontro, do que foi dito no início do parágrafo anterior sobre tomar decisão.

Ativação e ansiedade, ou motivação e estresse, são aspectos comuns de muitas situações de *performance* de habilidade. *Ativação* refere-se ao nível de estimulação ou excitação do sistema nervoso central de uma pessoa, enquanto *ansiedade* trata mais da maneira como a pessoa interpreta uma situação específica e as emoções que estão associadas com aquela interpretação. (...) O nível de ativação imposto por uma situação é um determinante importante de *performance*, em particular se a *performance* depende da velocidade e precisão da tomada de decisão. (SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 81).

A pergunta abaixo tem como palavra-chave a inteligência, mas, bem poderia ser raciocínio, que são competências bem próximas. Porém o que importa é a estimulação tanto mental, quanto física que o professor de Educação Física pode provocar em suas aulas, até por associação. Professores - 39ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que durante o jogo nossa inteligência está funcionando muito semelhante com a forma, que a inteligência funciona na sala de aula, porém, em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo?

⁵⁰ **Aprendizagem e o Desenvolvimento motor:** São subdivisões do Comportamento Motor - ramo da Psicologia (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

Observe-se que a Educação Física mesmo desvinculada do esporte de rendimento, tem recursos educacionais dentro de seus outros conteúdos motores, para contribuir no desenvolvimento da inteligência de seus educandos através das múltiplas vivências que pode proporcionar. Atente-se para o que Rousseau (175? *apud* ROMERO, 2005, p. 56), *In*: Dantas (2005) já dizia.

Rousseau é o primeiro a afirmar que a elaboração da inteligência passa necessariamente pelo vivido, isto é, privilegia a experiência e advoga o respeito à lei natural do desenvolvimento infantil. Com isto, quer dizer que a cada idade a criança tem as forças que a movem, e o melhor a ser feito é explorá-las consoante com a natureza. (DANTAS, 2005, p. 56).

Mantendo-se em sintonia com os conceitos de Chauí (1995 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 33) entende-se que o pensamento é o elo captador, articulador, e o produtor da ação de maior significância (no caso da Educação Física seria o movimento motor), quando se interagem ordenadamente, a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem e a inteligência. E também segundo Schmidt; Wrisberg (2001), o pensamento é o nosso processador computacional, no qual percorre a etapa de análise para a escolha da melhor ação, elaboração do movimento autorizando a sua efetivação motora. E ao associar-se os conceitos de uma filósofa - Chauí (1995) – aos dos dois psicólogos esportivos – Schmidt; Wrisberg (2001) fica possível ver que os conceitos da Cultura Corporal de Movimento e de Comportamento Motor (ramo da Psicologia), não são teorias, ou concepções, ou abordagens de ensino e de aprendizagem contraditórias (Cultura Corporal de Movimento X abordagem desenvolvimentista), além do que podem e devem se complementar bem. Dessa maneira, é preciso que o professor de Educação Física tenha conhecimento dessas e de outras teorias, como também, clareza ao desenvolver em sua Prática Pedagógica o valor do movimento humano, como contribuição ao processo formativo e educacional. Mas também que esse movimento motor humano seja contextualizado e ensinado dentro de uma cultura, da sociedade a que ambos pertencem (educador e educando). A pergunta na seqüência provoca no educando a associação entre pensar/movimentar. Professores - 34^a) Como por exemplo, você orienta ou pergunta a eles, se eles pensam, pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola (qualquer que seja o esporte praticado em quadra)?

Conforme o entendimento desenvolvido por Ferreira Pinto (2007, p. 33), porém, apoiado nos conceitos de Chauí (1995) e de Schmidt; Wrisberg (2001) o autor conclui que,

(...) o pensamento tem uma polivalência química em nossa mente, quando cataboliza, anaboliza, filtra e conduz os impulsos nervosos envolvidos em todo o processo de seleção dos movimentos corporais, caracterizando-se assim num poderoso processo químico-físico (mecânico), sincronizando as energias mental e músculo-esquelético na mesma sintonia para o agir. (FERREIRA PINTO, 2007, p. 33).

Novamente, a associação com a Cultura Corporal de Movimento vem à baila, sendo apenas preciso lembrar que o agir dentro da Educação Física pode também ser compreendido e ensinado aos educandos, como fruto aperfeiçoado do movimentar-se humano fundamental (correr, saltar, lançar e etc.) e traçando para os mesmos uma breve linha do tempo começando pelas eras antigas da humanidade (historicizar), onde o instinto preservacionista foi um fator de sobrevivência, chegando, atualmente, aos blocos de conteúdos da Educação Física. E, entre eles, o esporte escolar da escola tem em seu bojo os aperfeiçoamentos da racionalidade, da conveniência e da cultura como herança histórica. E assim, é preciso que o professor de Educação Física saiba demonstrar/contextualizar que os movimentos motores humanos são construções sócio-culturais, mesmos, aqueles que favoreceram a sobrevivência dos humanos (a “simples posição bípede”; o pinçar entre o dedo polegar e dedo indicador das mãos, etc), e não serem entendidos como capacidades natas, segundo o que Soares (1990), também explica.

Estas análises se colocam como fundamentais uma vez que o ato de mover-se para o homem não foi, historicamente falando, sempre o mesmo. A motricidade humana é também uma forma concreta do homem relaciona-se com o mundo, de intervir na sua feitura, bem como de representar este mesmo mundo.

É curioso observamos, por exemplo, a afirmação de que o ato de correr e saltar são formas “naturais” de movimento. Ao colocarmos o termo “natural” antecedendo estas ações humanas, acabamos por entendê-las destituídas de historicidade, como se estas ações nascessem com o homem e fizessem parte de sua “natureza” biológica, negando o fato de que o equipamento biológico da espécie humana, que permite práticas físicas determinadas como andar, correr, saltar, foi sendo elaborado até suas caracterizações atuais, na estreita relação e atuação do homem com o mundo material. Estas formas motoras de atuação com e no mundo não são formas

“naturais” no seu sentido biológico mais grosseiro, mas sim, formas cultural, social e historicamente construídas. (SOARES, 1990, p.59).

E ainda, o professor de Educação Física, antes de se discutir com os educandos, por exemplo, as complexidades dos movimentos da Ginástica Artística, da atualidade (são, também, construções sócio-culturais) pode-se apoiar primeiramente em Dantas; Novaes (2005), *In: Dantas (2005)* quando ilustram de forma sintética, uma das hipóteses antropológicas sobre o instinto preservacionista como um fator de sobrevivência, ao dizerem:

(...), devido à necessidade de o homem transportar seus primeiros artefatos, armas e ferramentas. Como a maneira mais conveniente de realizar esta tarefa utilizava as próprias mãos, o hominídeo primitivo obrigou-se a adotar, a partir de então, a postura ereta. (DANTAS; NOVAES, 2005, p. 20).

A clara intenção das colocações, nos parágrafos anteriores é a de reiterar que abordagens diferentes, sobre o ensino e a aprendizagem da Educação Física escolar, como a desenvolvimentista fundamentada no Comportamento Motor e a Cultura Corporal de Movimento fundamentada numa sociedade, culturalmente, constituída podem e devem se complementar numa mesma aula.

O produto da capacidade de pensar passa por articular-se com as outras capacidades, que foram discutidas nessa seção acoplando-as, distribuindo-as ordenadamente, segundo uma lógica que as nossas noções de razão e verdade norteiam, conforme o que diz Ferreira Pinto (2007, p. 34) apoiado nos conceitos de Chauí (1995) e de Schmidt; Wrisberg (2001). Estando atenta aos conceitos até aqui discutidos, a Educação Física escolar exercerá com eficiência o ensino e a aprendizagem, na direção para a melhor contribuição na formação integral do educando, independente da concepção e/ou da abordagem adotada. Assim procedendo desenvolverá no educando o conhecimento de si mesmo, sobre seu próprio controle motor, e sob a ótica do ritmo individualizado respeitando limites, gerando alegria, dando espaço para autonomia da criação e recriação. Esses são alguns dos mais importantes desafios colocados para as práticas corporais da escola.

2.2.4.2 As Práticas Pedagógicas corporais voltadas para a interdisciplinaridade.

De forma mais abrangente, para todo o Ensino Básico e para todas as disciplinas escolares, o documento da UNESCO Brasil (2004) vem tratando também sobre a interdisciplinaridade,⁵¹ porém, continuará somente ser colocada luz na disciplina Educação Física. Já que a interdisciplinaridade é uma das principais alavancas do Trabalho Docente desse professor.

Na literatura da área de Educação Física, já não é tão recente a discussão das práticas da mesma, com interdisciplinaridade, como é possível constatar na produção de Kolyniak Filho (1994, p. 49), entre outros autores. Dessa forma, e segundo o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF (2009, p. 40), Mattos; Neira (2000, p. 13) e Selbach (2010, p. 143), a interdisciplinaridade na Educação Física deveria ser praticada em todo o Ensino Básico, pois, a interdisciplinaridade na Educação Física deve ser utilizada para ajudar a “demonstrar aos alunos que a divisão do saber em disciplinas e sua organização em um currículo constituem recursos para que mais facilmente se construa aprendizagens (...)”, principalmente. Porém o conhecimento não é estanque, e nem isoladamente compartimentado, além do que a autora também alerta dizendo que a aprendizagem do saber dividido em áreas do conhecimento, não, necessariamente, constroi a pessoa culta.

Selbach (2010, p. 145) reafirma que “a divisão das disciplinas escolares em segmentos e conteúdos conceituais específicos ainda mais reforça essa distância”, sobre o mesmo conhecimento trabalhado, entre elas, quando não é revelada a conexão existente. Ao longo da sua argumentação, a autora coloca o potencial da disciplina Educação Física, os seus vínculos cognitivos e os recursos para desenvolver a interdisciplinaridade, durante as aulas. E prossegue argumentando que, para alunos das series iniciais do Ensino Fundamental, a percepção de vínculos, entre o mesmo conhecimento trabalhado em disciplinas diferentes depende fundamentalmente, “do professor realçar relações (...) e, melhor ainda, provocá-las com perguntas interessantes e desafios propositivos.” Na mesma lógica argumentativa a autora complementa que “o bom professor deve fazer com que os alunos aprendam

⁵¹ **Interdisciplinaridade:** ver documento da UNESCO Brasil (2004, p.18).

a executar a cultura do movimento em muitas situações reais e fictícias para, em seguida, discutir os resultados pensados ou obtidos e enxergá-los como um problema proposto.”

A autora (2010, p. 145) segue explicando sobre a limitada percepção que o educando tem, ao destacar que ele simplesmente olha, mas, nem sempre vê correlação, do mesmo conceito trabalhado em mais de uma disciplina escolar. Por essa explicação, a autora justifica a tarefa que o professor tem de estimular sempre, provocando o conhecimento pela interdisciplinaridade em cada oportunidade de aprendizagem. Em defesa da importância, do ensino e da aprendizagem da Educação Física, porém, focada no processo interdisciplinar, a autora afirma que a Educação Física tem um papel importante na proposição e solução de problemas correlacionados ao cotidiano do aluno fora da sala de aula, superando até o compromisso cognitivo de outras disciplinas da escola.

Ainda segundo a autora, dentro dos conteúdos da Educação Física estão presentes conceitos como o de distâncias que se percorrem e de cálculos que se projetam, entre outros. E esses conceitos estão também em outras situações do cotidiano como “nos esportes que pratica e no olhar e leitura do mundo onde vive.” Por esta constatação, o ensino e a aprendizagem da Educação Física deve buscar os vínculos significativos, cabendo ao professor o compromisso educacional de lembrar e praticar a interdisciplinaridade, sempre, nas múltiplas oportunidades que ela se apresenta. Assim sendo, a autora lista os vínculos, entre a Educação Física e o mundo que envolve o educando. Sendo o que se apresenta em sequência.

- Os muitos vínculos entre a Educação Física e tudo quanto o aluno vivencia em sua casa, das relações com pais e irmãos até a presença da disciplina em sua alimentação e em seu banho, na maneira como dispõe seus objetos pela sua casa, na forma como organiza seus livros ou atira com entusiasmo em seus aparelhos eletrônicos.
- Vínculos entre Educação Física e os sonhos que o aluno acalenta e que ousa acreditar possíveis. Nas profissões que pensa, nos jogos que com imaginação disputa, nas relações estabelecidas, nas viagens reais e imaginadas, nas leituras que faz e nas aventuras que planeja.
- Vínculos entre a Educação Física e as outras disciplinas escolares que aprende. Sem Educação Física não se compreende escala, não se alfabetiza cartograficamente, não

se interpreta gráficos. Sem Educação Física não se compreende o Egito ou o Renascimento, não se imagina o caminhando pelo passado histórico. Da mesma forma, a compreensão da Educação Física é a chave para se aprender Ciências, para a análise da Literatura e prática da Matemática.

- Vínculos entre Educação Física que se aprende na escola e as notícias que se acolhe ou os programas que se assiste, mesmo não se referindo especificamente a problemas esportivos.
- Vínculos entre a aprendizagem construída em sala de aula com a Educação Física necessária para aquelas profissões nas quais ela não é um fim, mas um meio imprescindível para o seu exercício. (SELBACH, 2010, p. 144).

Os vínculos entre a materialidade prática de várias áreas do conhecimento, como “a Física, a Biologia, a Engenharia, a Economia e as Ciências Sociais”, e a Educação Física são apontados, principalmente, por ela (a disciplina Educação Física) ter como esteio cognitivo o movimento motor humano. Além do que, certas profissões como “a de motorista, a de pedreiro, a de encanador, a de cozinheiro e todo vasto universo profissional com o qual todo aluno convive”, também apresentam vínculos entre as suas materialidades práticas e a Educação Física, pelo mesmo motivo citado, segundo a autora (2010, p. 145). E ela chega a dizer que “não existe a realidade do Trabalho” dessas áreas do conhecimento, e das citadas profissões sem a Educação Física.

Após desenvolver uma discussão sustentada nos vínculos que a Educação Física tem, com alguns saberes produzidos pela humanidade, Selbach (2010, p. 28) traz, então, novos argumentos para a justificativa de se praticar a interdisciplinaridade nas aulas de Educação Física. A autora coloca, em sua longa citação abaixo, uma série de conceitos científicos que perpassam a fisiologia, o comportamento motor, a filosofia, a pedagogia sem citar autores. Porém ela é indiscutivelmente amparada, por autores já citados na seção anterior, como Soares (1990), Chauí (1995), Mattos; Neira (2000), Gariglio (2000), Schmidt; Wrisberg (2001), Ferreira Pinto (2007), Fonseca (2009) e Vasquinho (2009), pois, os mesmos desenvolvem-se conceitos que vão ao encontro do que a autora discute à seguir. Assim sendo, vejam-se as colocações dela.

Ainda que não seja este ponto de vista unânime entre todos os cientistas, grande parte deles acredita que o funcionamento do pensamento simbólico humano altera o sistema motor e a “inteligência” do pensar está ligada à “inteligência” do agir. Assim, não

se ensina Educação física de forma independente de se ensinar Matemática, a língua materna ou outra disciplina curricular.

O aluno que na quadra se esforça para se recuperar na execução de uma tarefa corporal está explorando em si os mesmos procedimentos de organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento tão úteis e tão complementares quanto os que executa em sala de aula, no momento em que busca resolver uma operação matemática ou compreender as idéias de um texto.

Aos conteúdos conceituais de regras, táticas, equilíbrio, força e destreza se somam reflexões sobre conceitos de ética, estética, desempenho e eficiência. A maneira como se ministra uma aula de Educação Física na quadra é muito diferente, na forma, da que em sala de aula se constrói um novo conceito; mas, em essência, a ação cerebral é muito parecida. Esses estudos e a certeza que dos mesmos emana é um importante aliado do professor para combater a tolice e o preconceito antigo de que uma mente saudável aspira paralelamente a um corpo saudável. Não há mente sem corpo e a atividade esportiva é tão mental quanto uma atividade somente reflexiva. (SELBACH, 2010, p. 28).

E a autora assim conclui, apoiando-se na importância que a Educação Física estabelece ao mostrar e problematizar todos esses vínculos aos seus alunos, o que ela, então, coloca: “um projeto interdisciplinar deve ser mais ambicioso”, do que o formato que ele normalmente assume, por força da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, isto quando realmente acontece. Também demonstra que “a aprendizagem sobre a cultura do movimento” está em toda parte, ao realçar que através de visitas se vê a interdisciplinaridade, em outros espaços. Por fim, a autora aponta a sala dos professores, como um lugar mais eficiente de se planejar e desenvolver “uma verdadeira consciência interdisciplinar”, do que em reuniões pedagógicas, do que em reuniões de conselho de classe, ou em formalizações no Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.). O que segundo Selbach (2010, p. 146), de certo, começando pela sala dos professores irá se irradiar para a sala de aula.

Nesta subseção fica, novamente, apontada uma imprescindível contribuição da Educação Física, através de suas Práticas Pedagógicas corporais voltadas para a interdisciplinaridade, no Processo Educacional da escola. Além do que, é bom lembrar que o conhecimento sobre Políticas Educacionais, incluindo aí os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – elaborados pelo MEC/Brasil) deixa claro também, a necessidade (em outras disciplinas também) do desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar e até transdisciplinar. E a coerência desta concepção educacional pode ser constatada pelas várias Avaliações Educacionais existentes,

como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), como a Prova Brasil (Avaliação nacional para diagnóstico), como o Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), como o Avalia BH (Avaliação municipal para diagnóstico) e evidentemente é claro, pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outras. Saber pensar e correlacionar são competências cobradas nas citadas Avaliações Governamentais, então, se torna relevante pesquisar qual é a contribuição dos professores de Educação Física para a obtenção dessas e de outras competências.

E ainda, sintetizando as discussões anteriores sobre o tema: Interdisciplinaridade, em Santomé (1998) ela recebe uma definição da seguinte forma:

A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade. Embora não exista apenas um processo, nem muito menos uma linha rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer intervenção interdisciplinar. (p. 65).

E o autor brilhantemente, ainda, esclarece mais.

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. (p. 45).

Agora observe-se a práxis sobre a interdisciplinaridade, na Tabela 10 analisada a seguir.

Tabela 10: 17ª questão dos Gestores X 42ª C questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distancia- mento: |
|---|---|---|
| 17ª questão dos Gestores: Quais os profs. que demonstram preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar? | "a" 30,61% e "b" 2,04% T: 32,65% | Muito Próximo |
| 42ª questão dos Professores opção C: Desenvolve a cognição através dos movimentos motores, como por exemplo, o que é interrogado nas perguntas anteriores de 34ª a 40ª. | "C" 11,11% Relativizada: 50% | |

34ª) Como, por exemplo, você orienta ou pergunta a eles, se eles pensam, pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola (qualquer que seja o esporte praticado em quadra)?

35ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola (percepção de espaço)?

36ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles quando estão de posse de bola, e quer lançá-la para um companheiro distante, se ele (o aluno) imagina a trajetória da bola, e o tempo de percurso?

37ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles durante o jogo na quadra, conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo?

38ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula?

39ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que durante o jogo nossa inteligência está funcionando muito semelhante com a forma, que a inteligência funciona na sala de aula, porém, em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo?

40ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso entre outros termos são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, História e na Física?

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 408 e 410.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que apenas 03(três) dos professores demonstravam, *modestamente*, preocupação de forma interdisciplinar, não sendo possível fazer o registro percentual. Na percepção dos gestores, 30,61% dos professores demonstraram preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores não existe coincidência. Na 42ª questão opção C, pela informação dos professores, 50% deles demonstravam preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar.

Na Tabela 10, somente, isolando o recorte da opção “C” (Desenvolve a cognição através dos movimentos motores, como por exemplo, o que é interrogado nas perguntas anteriores de 34ª a 40ª) da 42ª questão da apuração agregada, dos questionários aplicados aos professores é possível, então, correlacionar com a questão 17ª da apuração agregada dos questionários aplicados aos gestores. Porém ao cruzá-las confirma-se a percepção dos gestores, com relação ao dado pesquisado⁵². Ou seja, quando se propõe que os conteúdos devam ser desenvolvidos nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar, no caso da Educação Física poderiam ser correlacionados os movimentos motores ali ensinados, porém, os próprios professores registram pequena porcentagem (11,11%) de resposta na opção “C” da questão 42ª.

É preciso destacar que nessa 42ª questão opção “C”, os professores marcaram mais de uma opção de letra como resposta. Isso leva, necessariamente, a ter que se relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C” atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50% quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente.

⁵² **Dado pesquisado:** chegar-se-ia ao total de 67,35 %, entre as opções - “e) não sei informar, e c) às vezes demonstrar preocupação” - em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar.

Já que os professores de Educação Física pesquisados são em número de 08 (oito) no total, e apenas a metade deles respondem que desenvolvem a cognição (no caso a intelectual) de seus alunos através dos movimentos motores ensinados e/ou praticados reside, então, nessa apuração uma informação divergente do que se apura pelas questões da 34ª à 40ª. Não existe muita coincidência, entre a 42ª questão opção “C”, e as questões da 34ª à 40ª, pois, ao respondê-las os professores de Educação Física pesquisados informam com maior percentual de respostas (quase sempre acima de 50% nas opções identificadas e colocadas entre aspas, à frente), que durante as suas aulas, através de alguns movimentos motores executados pelos alunos – “eles orientam ou perguntam se eles percebem a associação daqueles movimentos motores com conhecimentos trabalhados em sala de aula” – estas são opções de respostas que tratam sobre associações na interdisciplinaridade.

Como já informado o cruzamento da questão 17ª dos gestores com a questão 42ª opção “C” dos professores, não mostra o mesmo resultado que se obtém apurando, isoladamente, as questões de 34ª a 40ª dos questionários dos professores revela-se divergências. É preciso, então, continuar atentamente a identificar, a contribuição dos professores de Educação Física, no Processo Educacional pelas demais questões pesquisadas.

Demonstra-se assim, que os professores pesquisados têm modesta contribuição no desenvolvimento da cognição dos seus educandos, através do pouco desenvolvimento dos seus conteúdos de forma interdisciplinar, nas aulas de escolarização. Conforme o que trata a citação abaixo, na presente pesquisa, a Prática Pedagógica apurada na direção da interdisciplinaridade não evidenciou muito o saber docente.

Assim, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos- pequenos e grandes-que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010 s./p.).

Mas é preciso ponderar novamente diante da análise da tabela, como também, frente às colocações da citação acima. E assim, a discussão sobre o “mal-estar” docente é trazida à baila e se faz necessário algum aprofundamento, pois, as constatações apontadas são explicadas, pelo menos em parte, pelo citado fenômeno que acontece com qualquer professor de escola pública do Ensino Básico, no Brasil. Desta maneira, a ocorrência do “mal-estar” docente será o assunto da próxima subseção.

2.2.5. Discutindo o “mal-estar” docente: o que é, e suas conseqüências.

No Canadá, autores como Tardif; Lessard (2008) e no Brasil, autores como Codo (1999), Paschoalino (2009), Brzezinski (2002), Chakur (2001), Neira (2004), Arroyo (2000), Lelis; Nascimento (2009), Castro; Mafra (2010) entre muitos outros fazem referência ao tema “mal-estar” docente, dentro da discussão sobre o Trabalho Docente. Porém os estudos que Esteve (1999) e Nóvoa (1995) apresentam vêm de pesquisas mais focadas sobre o “mal-estar” docente realizados em alguns países como Espanha, Portugal, França, Inglaterra, Suíça, Canadá, EUA e Israel. Os males que acometem os professores no Brasil são muito semelhantes aos de várias partes do mundo. E ainda, não precisa ser um *expert* em Educação no Brasil, e nem ser um professor experiente e/ou vivido para se entender como os nossos docentes de escolas públicas estão em condições muito próximas das que Esteve (1999) e Nóvoa (1995) descrevem dos professores naqueles países. O que torna seus estudos referências internacionais, sendo muito consultados em nosso país. A opção em focar, ainda mais, nos estudos/pesquisas de Esteve (1999) foi escolhida, apenas, como um recurso facilitador de síntese, não se tratando de maior importância em relação aos outros autores citados.

Esteve (1999), após tentar definir o que seria “mal-estar” docente opta por apontar quais são as principais causas do mesmo. E lista que: “a acelerada mudança do contexto social; que o sistema educacional foi, rapidamente, massificado nas últimas décadas; e que o sistema educacional mantém-se em lentidão para atender as demandas sociais”, estando estas causas entre as principais causadoras do “mal-estar” docente. E o autor continua a apontar outras causas dizendo “que quando o sistema educacional atende a alguma demanda social, as exigências reivindicadas já são outras; que a sociedade que exige novas responsabilidades dos professores é a

mesma que não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las.” E ainda, o autor diz que “em outras vezes, esta sociedade é demandante de exigências opostas e contraditórias” o que potencialmente gera um crescente desconforto nos professores, frente às suas limitações para o atendimento a tantas exigências.

O autor ao descrever o Processo de Trabalho Docente diz que do professor se exige, durante os processos de ensino e de aprendizagem, que ele seja um companheiro e amigo dos alunos, mas, que ele faça uma seleção ao final do curso promovendo um julgamento: aluno aprovado ou, não. O que é contraditório, ao ato de ser companheiro e amigo dos alunos. Dentro do Processo de Trabalho Docente também se exige do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, porém, o acomode às regras do grupo. O autor continua dizendo que do professor também se exige que ele atenda prioritariamente, às necessidades individuais de seus alunos, mas, desde que sejam ambos apenas “peões” a serviço das necessidades Políticas e econômicas no momento. E Esteve (1999) diz que mesmo quando o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade, ou com a instituição educacional em que trabalha, na tentativa de promover outras formas de aprendizado e conhecimento, esse, injustamente, ainda aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição. Assim sendo, o autor conclui que, o professor desempenha vários papéis contraditórios, sendo que esses papéis contraditórios exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos, o que certamente contribui para o “mal-estar” docente. E o que ainda pode ser pior, gerando estresse o “mal-estar” docente desestimula-o, a vencer o individualismo imposto e naturalizado pelas tendências da sociedade de hoje. O que será mais discutido ainda no próximo Capítulo, por sociólogos, sobre “papéis” a assumir.

Kyriacou; Sutcliffe (1977, p. 299 *apud* ESTEVE, 1999, p. 151) definem o estresse do professor como,

(...) “uma resposta do professor com efeitos negativos (tais como cólera, ansiedade ou depressão) acompanhada de mudanças fisiológicas potencialmente patogênicas (tais como aceleração cardíaca ou a descarga de hormônios adrenocorticotróficos na corrente sanguínea) como resultado das demandas feitas no professor em tal papel”.

De forma muito significativa os Trabalhos de Milstein, Golaszewski; Duquette (1984, p. 295 *apud* ESTEVE, 1999, p. 35) são citados para ranquear as principais fontes de estresse nos professores: em primeiro lugar os salários; em segundo, a falta de coerência em sua relação com os alunos; e em terceiro lugar, a sobrecarga quantitativa de Trabalho. E o autor reforça os dados do estudo acima, quando cita outros autores como Litt; Turk (1985) e Blase (1982) dizendo que nas pesquisas desses últimos constatou-se que os maiores motivos de abandono do magistério são: primeiro os salários inadequados e segundo, o baixo *status* social da profissão. E, deste modo, superando até os problemas relacionados ao Trabalho do professor em sala de aula, já que esses problemas são vistos pelos professores como inerentes à profissão. As únicas conotações desconfortantes identificadas nas pesquisas de Litt; Turk (1985, p.184 *apud* ESTEVE, 1999, p. 35), e que são relacionadas ao Trabalho do professor em sala de aula são as afirmativas de que é “trabalho de mais a ser feito ou muito pouco tempo para fazê-lo”. Porém para os pesquisadores citados, pelo autor, outros motivos são fontes incontestes de estresse nos professores, tais como,

(...) à consideração social de seu trabalho, a crítica radical a seus modelos de educação e o clima que rodeia a instituição de ensino, particularmente com respeito a suas relações com os administradores, ao serem questões que os afetam profundamente, mas que não têm capacidade de dominar propõem-lhes uma autêntica crise de identidade na qual os educadores questionam o sentido de seu próprio trabalho, e inclusive a si mesmos. (ESTEVE, 1999, p. 35).

Sobre a saúde dos professores na Europa, ou melhor, doenças mais recorrentes com os mesmos, os dados de pesquisa apresentados pelo autor diferem da realidade brasileira no fato de que, segundo Mandra (s./d. *apud* ESTEVE, 1999, p. 75), o grupo de professores que ele pesquisou, em tratamento médico permanente ou periódico, é de até 75% com diagnósticos referentes às “doenças psicológicas e mentais”. Já no Brasil apoiando-se em Codo (1999), e mais evidentemente em Paschoalino (2009, p. 62/63), ao citar cidades como Belo Horizonte, Salvador e Rio de Janeiro, a autora diz que os atestados de licença médica dos professores, oriundos de levantamento de dados, em serviços médicos públicos, nas citadas cidades também são muito motivados por doenças ortopédicas e fisiológicas. Nessas cidades, como uma pequena amostra de Brasil, o percentual de 75% não é atingindo, predominantemente, em diagnósticos médicos indicando doenças psicológicas e mentais, sendo que as maiores incidências recaem nos diagnósticos médicos de dor de garganta, dor nas

pernas, dor nas costas, rouquidão e cansaço mental. E ainda, logo à frente, nessa discussão a pesquisa de Mandra não reforça as principais causas listadas por Esteve (1999), para gerar o “mal-estar” docente, pois, o autor diz que os problemas reais de saúde mental são qualitativamente e, estatisticamente, reduzidos frente a outras causas do “mal-estar” docente.

Independentemente do fato, de quais doenças profissionais afetam mais os professores europeus, do que os brasileiros, certas constatações são conhecidas pela literatura acadêmica, como a que se segue: (...) “Assim que chega à prática do magistério, o professor iniciante começa uma revisão de suas atividades e ideais para adaptá-los a essa ‘áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula’ à qual se refere (...)” Veenman (1984, p. 143 *apud* ESTEVE, 1999, p. 43). E essa colocação ajuda a entender claramente que o autor está preocupado, com a distinção entre o complexo fenômeno sociológico que ele descreve, com a expressão “mal-estar” docente, de saúde mental do professor. No entendimento do autor, o “mal-estar” docente está primeiramente relacionado, com a “áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula” e só, então, em consequência dessa tensão, (áspera e dura realidade) os professores estão submetidos as repercussões psicológicas dessa tensão, das quais, as formas de reagir dos professores são muito diferenciadas, e variam conforme diversos fatores. E assim, o autor rejeita as abordagens muito genéricas que estabelecem uma relação linear e simplista entre as duas ocorrências discutidas. E Esteve (1999, p. 78), ainda, diz que “os professores colocam em jogo diversos mecanismos de defesa (...) que servem, igualmente, para aliviar a tensão a que o professor está submetido.”

Sobre as repercussões psicológicas do “mal-estar” docente, o autor lista as repercussões mais freqüentes, como se pode perceber na longa citação abaixo:

As repercussões psicológicas do “mal-estar” docente percorrem uma ampla escala dividida em pelo menos doze níveis, dos quais só se referem à saúde mental do professor, claramente, os três últimos, qualitativamente importantes, mas com uma incidência reduzida no número de professores afetados.

(...) Do ponto de vista estatístico, estas são as repercussões mais freqüentes, muito mais que os problemas reais de saúde mental, qualitativamente reduzidos.

Em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente com respeito ao número de professores afetados, as principais conseqüências do “mal-estar” docente poderiam ser graduadas assim:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões. (ESTEVE, 1999, p. 77).

O autor conclui que “se existem conflitos no magistério, parece mais razoável formar professores para enfrentá-los”⁵³, e assim apresenta possíveis soluções. Em primeiro lugar sugere, que se “retifique enfoques e incorporem novos modelos de formação que evitem, na medida do possível, (...) a identificá-los com a pesquisa e a ciência pura, na linha das mais tradicionais concepções universitárias”, as quais em muito pouco preparam a grande maioria deles, que serão professores de sala de aula. Em segundo lugar providenciar estruturas de ajudas para os professores iniciantes. Já “(...) que a realidade prática do magistério é um mundo totalmente desconhecido para eles, e que carecem de recursos suficientes para dominá-lo.” E o autor completa “(...) para enfrentar de forma efetiva o “mal-estar” docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho, e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo.” A maior parte da teoria do autor encontra ressonância na Tese Mattos (1994), que foi totalmente direcionada à professores de Educação Física.

Os conceitos de Esteve (1999) encontram realmente grande sintonia em Mattos (1994, p.179), quando esse último diz que “o distanciamento entre cursos de licenciatura e a rede oficial de ensino tem muito a ver com a perpetuação da dicotomia entre a teoria e

⁵³ **Parece mais razoável formar professores para enfrentá-los:** o sentido dessa frase, enfrentamento de problema foi, então, o maior motivo de escrever a presente Tese, porém, acrescentando algumas análises e propostas diferenciadas das dos autores citados. (Esclarecimento do autor da Tese).

a prática.” O autor alega que parece que a Universidade preparou os professores para o aluno “ideal” e não, para o aluno concreto. E Mattos (1994), ainda, completa “a falta de conhecimento da realidade das escolas como um todo causa um impacto no jovem professor, no início de seu desempenho docente na escola” (formação inicial deficitária).

Mattos (1994, p. 180) citando Silva (1991) diz que “é necessário para a formação do educador um mínimo de intimidade com a realidade concreta da escola e assevera”.

É lamentável, que os nossos profissionais foram (e ainda são) ‘jogados’ no mercado de trabalho, levando um bom tempo para se situar no cotidiano das escolas e aplicando ou improvisando métodos de ensaio e erro em cobaias inocentes. E caso ele não tenha sorte de encontrar quem lhe ensine e lhe oriente nos mistérios da prática, coitados daqueles que passaram por suas mãos. (SILVA 1991, p. 71-72 *apud* MATTOS, 1994, p. 180).

E Mattos (1994), assim complementa:

O que se verifica na formação acadêmica dos professores é que eles possuem a qualificação requerida legalmente para a função que exercem. Mas quando eles recorrem aos ajustamentos e às improvisações no trabalho prescrito, transformam essa tarefa num ato pedagógico demasiadamente simplificado para um indivíduo com as suas qualificações. (MATTOS, 1994, p. 324).

No caso específico da formação inicial do professor de Educação Física tem, ainda, outras particularidades captadas por Mattos (1994), através de suas entrevistas, pela pesquisa de campo as quais certamente irão influenciar em seu desempenho profissional como educador. A primeira particularidade sobre a deficiência na formação inicial do professor de Educação Física se refere, as quais são os motivos de escolha dessa profissão, ou seja, o autor discute que gostar e/ou praticar atividade física não, necessariamente, irá capacitar o professor desejável.

A opção pela profissão de professor de Educação Física não está diretamente relacionada à idéia de tornar-se um futuro educador. Parece que os professores Roberto, Suzy, Elza, Belmira, Patrício e Soraia não possuíam uma visão muito clara da futura profissão

quando fizeram sua opção pelo magistério. Os motivos que levaram os professores citados a escolher a Educação Física como campo de trabalho prendem-se a fatos como: gostar de esportes, gostar de fazer ginástica, fazer parte de grupos de dança, gostavam das aulas de Educação Física quando alunos de primeiro e segundo graus, e estarem sempre ligados a esportes. (MATTOS, 1994, p. 311).

A segunda particularidade captada por Mattos (1994), sobre a deficiência na formação inicial do professor de Educação Física se refere, ao já citado fato de “quando eles recorrem aos ajustamentos e às improvisações no trabalho prescrito transformam essa tarefa num ato pedagógico demasiadamente simplificado, para um indivíduo com as suas qualificações.” Isto é, novamente, o autor discute que não foram preparados para se ajustarem apropriadamente, à realidade encontrada. E ao simplificar demais, os professores de Educação Física desenvolvem um sentimento de inutilidade em sua Prática Pedagógica, que com certeza afeta também o seu Trabalho Docente. Posteriormente tentam buscar soluções em cursos de aperfeiçoamento na área, como se vê na citação abaixo.

Nessas circunstâncias, a grande maioria dos professores se coloca numa situação de subemprego de seus conhecimentos, capacidades e habilidades, gerando, dessa forma, também um sentimento de inutilidade. Essa subutilização de conhecimentos, capacidades e habilidades aprendidas e desenvolvidas durante a vida acadêmica no trabalho real induz os professores a perceber que os ideais acadêmicos estão muito distantes da realidade escolar. Essas circunstâncias suscitam neles um sentimento de insegurança na ministração de certos conteúdos programáticos, elevando suas necessidades de busca de aperfeiçoamento na área, como se esse procedimento por si só fosse resolver todos os problemas inerentes às suas tarefas. (MATTOS, 1994, p. 324).

Novamente, com Esteve (1999, p. 144) encerrando suas conclusões, em sintonia com Wangberg, o primeiro autor diz que “o curto período de formação inicial dos professores resulta insuficiente para conseguir uma identificação com seu papel profissional de educadores”.

O desafio e a resposta se incluem no título do estudo do Wangberg: deve-se melhorar o ensino como posto de trabalho e como profissão. Sem dúvida, o estudo de Burke(1984) sob o título: *Recesión económica y calidad de la educación: algunas tendencias amenazantes*, mostra-nos que as tendências atuais, sob a pressão da recessão econômica, não são favoráveis a essa melhoria do ensino como meta de trabalho e como profissão que reclama wangberg.

Por enquanto, as pesquisas realizadas coincidem em descrever o professor como uma pessoa condenada a fazer mal seu trabalho, já que nos últimos anos acumulou-se sobre suas costas a quantidade de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumpri-las, que profissionalmente se encontra esgotado, faltando-lhe tempo material para cumprir tudo aquilo que considera seu dever. (ESTEVE, 1999, p. 144).

2.2.5.1 Ocorrências do “mal-estar” docente nas Práticas Pedagógicas do Professor de Educação Física.

Através de paciente pesquisa bibliográfica foi possível localizar uma produção acadêmica, que discutisse o “mal-estar” docente que afeta, especificamente, o professor de Educação Física. E, então, nessa configuração específica Mattos (1994), já citado, anteriormente, descreve em sua Tese de doutorado, inúmeros aspectos da vida no trabalho e sobre o sofrimento mental do professor de Educação Física. E analisa as implicações dessas ocorrências no desempenho profissional e na vida pessoal desses professores. Destaca-se, ainda, que o autor ao denominar de sofrimento mental é apenas, uma questão de escolha de uso desse termo, pois, os sintomas e as consequências descritas pelo autor, se enquadram também e claramente na presente discussão, como “mal-estar” docente, especificamente, do professor de Educação Física.

Outros aspectos, que a citada Tese de doutorado traz e são de extremo brilhantismo em seu Trabalho, é primeiro a fundamentação teórica de Mattos (1994), que passa por um significativo elenco de autores da área de Psicologia e Sociologia do Trabalho, na busca de explicar os sintomas e as consequências do sofrimento mental do professor de Educação Física. Entre os diversos autores utilizados por Mattos (1994) estão: Russel L. Ackoff (1978), Maria Aparecida F. de Aguiar (1988), Suzana Albornoz (1992), Ernest R. Archer (1990), Chris Argyris (1957), Cecília Whitaker Bergamini (1990), Harry Brauerman (1977), Roberto Coda (1986, 1990), Idalberto Chiavenato (1981), Wanderley Codo, José Jackson C. Sampaio & Alberto Haruyoshi Hitomi (1993), Thomas Connellan (1984), D. R. Daves & V. J. Shackleton (1977), Claude Veil & Alain Wisner (1985), Alain Wisner (1987), Christophe Dejours (1985, 1988, 1991 e 1992), Francisco Whitaker Ferreira (1979), Afonso Carlos C. Fleury & Maria Teresa Fleury (1976), Luiz Antônio de C. Franco (1991), Georges Friedmann (1993), André

Groz (1980), David R. Hampton (1980), Paul Hersey & Kenneth H. Blanchard (1976), Daniel Katz & Robert Kahn (1987), Karl Marx (s./d. apud JOSÉ ARTHUR GIANNOTTI, 1975), Douglas McGregor (1960, 1980 e 1989), Luiz Pereira (1970), Juan Pérez-Ramos (1980), Leonard R. Sayles & George Strauss (1977), Edgar H. Schein (1982), Burkard Sievers (1990), Paul Singer (1984), Joseph Tiffin & Ernest McCormick (1975), Simone Weil (1982), Abraham Zaleznik (1990), entre outros.

E o segundo aspecto que traz outra grande relevância para esta discussão é o fato do autor ter realizado além de uma vasta revisão bibliográfica, também, uma pesquisa de campo. Apesar da abordagem de interrogação de Mattos (1994), com os professores pesquisados (entrevistas) contemplar outros recursos metodológicos e outras questões de pesquisa, diferentemente, das que foram interrogadas nesse presente estudo/pesquisa (questionários). O que se pode afirmar através das observações sistemáticas realizadas é uma grande coincidência de ações, de reações e de sentimentos de todos os professores pesquisados, entre as duas pesquisas de campo.

Um terceiro aspecto precisa, ainda, ser destacado. Como os dois Trabalhos realizaram pesquisa de campo, entre um intervalo de tempo de aproximadamente, 17 (dezesete) anos de distância, em cidades e estados diferentes do Brasil, era de se esperar resultados bem diferentes, e/ou pelo menos um pouco diferenciados. Porém os sentimentos de sub-valorização, de frustração, de impotência - entre outros - dos professores de Educação Física são idênticos, mas, apenas, não foram registrados na pesquisa, do presente estudo/pesquisa (infelizmente). O que também é lamentável, e pode-se inferir é que quase duas décadas depois, o Trabalho Docente do professor de Educação Física identificado na pesquisa de Mattos (1994) estava em estágio semelhante de visibilidade, encontrado nas atuais Representações Sociais observadas nas Comunidades Escolares pesquisadas nesse estudo/pesquisa. Justiça seja feita, o que notoriamente evoluiu, um pouco, no citado período foram as Políticas Públicas, especificamente, voltadas para o incremento da Educação Física, dentro de uma proposta maior. Pois programas como a Escola Plural (em Belo Horizonte), a Escola Candanga (em Brasília), a Escola Cidadã (em Porto Alegre), a Escola Sem Fronteiras (em Blumenau), a Escola Cabana (em Belém), entre muitas outras iniciativas espalhadas por todo o Brasil apoiaram-se na Educação Física, como recurso de inclusão, de participação servindo-se dela como alavanca social. Desenvolvendo através dessa disciplina escolar princípios, valores e sentimentos de respeito, de

solidariedade, de cidadania entre outros. Nos citados programas educacionais, a disciplina escolar Educação Física ganhou uma relativa importância, desde, que ajude na visibilidade da proposta que a Política Pública quer passar à sociedade (o professor de Educação Física precisa ter visão crítica das Políticas Públicas Sociais).

Apontados os três principais aspectos, Mattos (1994), através de sua pesquisa de campo, com professores de Educação Física da Rede Municipal de Pelotas, no Rio Grande do Sul constata que os professores pesquisados sentem um “mal-estar” (o que ele denomina de sofrimento mental), por vários motivos, e entre eles os principais estão listados a seguir:

(...) por não conseguir contra-argumentar com veemência os comentários de que são alvos fáceis, e que contribuem para denegrir a imagem profissional do professor de Educação Física,

(...) por não conseguir comprovar com sucesso a tão comentada importância do papel que a Educação Física exerce no contexto da escola.

(...) pela falta de oportunidade de expressar seus conhecimentos, capacidades e habilidades mais pertinentes no desenvolvimento de suas tarefas pedagógicas,

(...) pela opinião de MOSQUERA (1981), que afirma que o desempenho do professor de Educação Física é de fundamental importância; entretanto, ele não parece ser apreciado, respeitado e valorizado suficientemente de modo que possa ensaiar o seu papel na tentativa de realizar inovações.

Por algumas afirmativas oriundas da história de trabalho do professor de Educação Física ajudam a cristalizar essa imagem negativa que ele possui. Estas vêm de uma visão equivocada e errônea que as pessoas têm do corpo de conhecimentos da Educação Física. Elas não encaram a Educação Física como algo sério, que necessita de estudo para seu ensino como as demais áreas do magistério. (MATTOS, 1994, p. 332).

Segundo o autor (1994, p. 332), essas ocorrências acarretam nos professores pesquisados, além dos sentimentos de “mal-estar” citados, outras sensações como a de “baixo *status* pessoal”, ao ouvirem as pessoas dizerem “que um indivíduo não graduado em Educação Física pode ocupar o lugar e trabalhar da mesma forma que um professor licenciado.” O que também acarreta, por consequência, e em algumas circunstâncias, o fato a seguir: “é visto dentro da escola, como apático e alienado”⁵⁴

⁵⁴ **Como apático e alienado:** com relação a esses adjetivos não desejáveis são sugeridas, como propostas de enfrentamento do problema, colocado por Mattos (1994), oriundo das observações dos comportamentos dos professores de Educação Física, que sejam efetivadas ações, reações, proatividade e não acomodação ao “mal-estar” docente, ao longo dessa Tese. (Esclarecimento do autor da Tese).

das questões de ensino e, em certos casos, relapso com seu próprio Trabalho esforçando-se em sua tarefa pedagógica aquém de outros professores.” E assim, por esse fato identificado o autor, então, revela a justificativa da sua pesquisa e discute os fundamentos teóricos, que são requisitados para explicar quais são as “causas desse fenômeno” afirmando que “são algo muito preocupantes” (MATTOS, 1994, p. 16).

Ao fundamentar as origens do “mal-estar” docente, pela Sociologia do Trabalho, Mattos (1994, p. 78) insere inicialmente os conceitos de outros autores como:

Herzberg *apud* CHIAVENATO (1981) define como fatores higiênicos a supervisão, as relações interpessoais, as condições físicas no trabalho, salário, política organizacional, processos administrativos, sistema gerencial, benefícios e segurança no trabalho. É através deles que as organizações têm tradicionalmente tentado motivar seus funcionários.

AGUIAR (1988) observa que Herzberg relaciona os fatores higiênicos da organização com a necessidade que têm os indivíduos de se afastarem de situações desagradáveis. **Os fatores higiênicos, se considerados como adequados pelo indivíduo, possibilitam-lhe um sentimento de bem-estar, enquanto que a deterioração de qualquer um deles levará ao desprazer e ao “mal-estar”.** (grifos nossos).

Pela citação acima, Mattos (1994) fundamenta o desenvolvimento da sua teoria explicativa sobre o sofrimento mental do professor de Educação Física. E como já foi dito o que também é entendido aqui, como “mal-estar” docente.

Mattos (1994, p. 79) citando Chiavenato (1981), depois Aguiar (1988) aponta como fatores denominados motivacionais para a formação de atitudes positivas no Trabalho, “a liberdade, a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho desafiante, a criatividade e a inovação no trabalho”. O autor (1994, p. 169) prossegue citando Silva Junior (1990) dizendo que este “quando analisa a questão do controle do processo de trabalho do professor, assevera que o administrador de educação não pode avocar a si o controle do processo de trabalho desenvolvido pelos professores.” Fato que o autor afirma que ocorre frequentemente e, lamentavelmente. E o que ainda é pior, o professor de Educação Física e outras pessoas menos críticas, além de não terem verdadeiramente o controle do Processo de Trabalho, nem se apercebem disto.

A sensação que o professor de Educação Física tem de possuir, aparentemente, uma total autonomia para planejar, elaborar e executar o ensino de sua disciplina confunde-se com o poder de controlar o Processo de Trabalho (situação que ele não detém). Esquecem que o Poder Político e Financeiro dos administradores da Educação é que decidem as Condições de Trabalho que eles (os professores de Educação Física) possuem.

Franco (1991, p. 65 *apud* MATTOS, 1994, p. 172) demonstra que os conceitos da Sociologia do Trabalho estão sendo incorporados pela Educação, e o autor citado por Mattos (1994), também informa “que esse processo teve início quando os cursos de pedagogia criaram as funções técnicas dos especialistas de ensino, como orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares”, na intenção de apoiar e assistir a função docente. Porém na opinião de Mattos (1994, p. 172), ao se apoiar em outros autores, afirma que essas funções técnicas dos especialistas de ensino, apenas, serviram para criar novas áreas de conflito com os professores. Pondera-se aqui que não é uma opinião de consenso, o que se pode verificar em várias escolas é o contrário, e nessa afirmação não pactuo com a opinião do autor. Como também, essa opinião é no limite, polêmica, se discutida em muitos outros ambientes escolares.

Para Paro (1990 *apud* MATTOS, 1994, p. 173), o fenômeno da denominada pedagogia tecnicista traz “uma forte influência dos princípios Tayloristas, tornando a tarefa pedagógica do professor esvaziada de significação.” O que o autor assim completa:

Nessas circunstâncias, pois, ocorre que o planejamento e outras diretrizes são elaboradas por supervisores ou coordenadores pedagógicos, sem a participação dos professores. E o mais grave ainda é que esse trabalho tem sua origem nos gabinetes de tecnocratas lotados nas Secretárias de Educação, muito distantes da realidade escolar. (MATTOS, 1994, p. 173).

Porém a partir desses conceitos da Psicologia e Sociologia do Trabalho, e indo além do tecnicismo pedagógico, Mattos (1994, p. 104), agora, apoiando-se em Ghiraldelli Junior (1991, p. 13) coloca que “na organização escolar, a Educação Física tem ocupado um lugar secundário, frequentemente, isolado das demais disciplinas; há

insuficiência de espaço físico, de material de ginástica e esportes.” Como consequência dessas constatações o autor cita também coincidências com o estudo de Pereira (1993), na mesma direção, e assim coloca que “aparece um ponto ainda mais comprometedor do ensino, quando se conclui que o trabalho do mesmo não está atingindo os objetivos específicos de sua disciplina, pela simplificação extrema de seu ato pedagógico.” Ou melhor, no estudo de Pereira (1993, p.186) citado por Mattos (1994, p. 174), o professor de Educação Física deixa os alunos praticamente livre, sob suas auto-organizações, apenas, com uns poucos materiais esportivos e sem nenhuma regência de aula.

Em sua pesquisa de campo, Mattos (1994, p. 146) “apresenta, com bastante clareza, um fenômeno que parece envolver a maioria dos professores, que é a falta de entusiasmo com suas tarefas pedagógicas, provocando uma deterioração na qualidade do trabalho dos mesmos.” O autor afirma que nos depoimentos colhidos dos professores, os mesmos justificam a falta de entusiasmo com suas tarefas pedagógicas, pelo subemprego de seus conhecimentos, de suas capacidades e de sua habilidade no Trabalho, além, é claro, de outras questões como as financeiras e administrativas. O que, ao reafirmar essa falta de entusiasmo com suas tarefas pedagógicas, como uma grande causadora do “mal-estar” docente, novamente, Mattos (1994, p. 175) irá atribuir “essa degradação das atividades profissional não desejada por ninguém, (...) as Condições de Trabalho, patrocinadas por quem detém o controle do processo de trabalho”. Essa é outra opinião do autor no mínimo, polêmica, pois, os burocratas não podem ser entendidos como a principal fonte de “mal-estar” docente, o que, desta maneira, discordo da opinião do autor, pois, existem outros fatores também importantes a considerar que serão discutidos mais à frente.

A pesquisa de campo de Mattos (1994) envolveu a realização de entrevistas com professores de Educação Física. E assim, o autor pôde captar os inúmeros sentimentos e percepções dos pesquisados. Entre os sentimentos mais recorrentes foi constatado o de grande frustração, pois, os professores pesquisados alegam que as autoridades educacionais se preocupam, apenas, que “a disciplina conste do currículo da escola e preencha a carga horária anual obrigatória.” Os professores pesquisados reclamam da falta de espaços apropriados, e da falta de materiais didáticos necessários (bolas e etc.), ao desenvolvimento das aulas da disciplina. A insuficiência

de recursos obriga os professores da área a terem que promover rifas e outras iniciativas de captação de recursos.

Outra recorrente reclamação, constatada por Mattos (1994, p. 258) é sobre as Representações Sociais. O autor identificou sentimentos como o de profunda mágoa entre os professores pesquisados, ao registrar na entrevista o relato da visão de outros professores da escola. “A visão desses professores é de que a Educação Física é algo como recreio das crianças, hora de lazer, horário de bagunça, tapa furo e hora de as crianças brincarem no pátio.” Scherer (2000), também identificou as mesmas concepções. E o que é ainda pior, nos relatos identificados pelo autor Mattos (1994), os professores pesquisados informam que as coordenadoras pedagógicas, ao promoverem reuniões, utilizam o horário de aula da Educação Física, além de dispensar a presença deles deixando os alunos por conta destes nos espaços físicos existentes na escola. Também nos relatos é informada a justificativa das coordenadoras pedagógicas, para a não convocação da presença do professor de Educação Física, ou seja, os pais só se preocupam com o desempenho e rendimento escolar dos filhos nas outras disciplinas de sala de aula. Novamente, se constata a Representação Social equivocada que a Comunidade Escolar tem sobre a disciplina Educação Física denunciada, também, por Scherer (2.000).

Como a discussão com o autor chega até este ponto, então, fica oportuno se valer de outra autora, que bem descreve ocorrências frequentes sobre a Representação Social, que se refere à disciplina Educação Física, na visão da Comunidade Escolar, na maioria das escolas públicas no Brasil. Selbach (2010, p. 52) apresenta uma lista de equívocos referentes a citada Representação Social, como:

- Aprender Educação Física é menos importante que saber Matemática (ou outra disciplina qualquer).
- Não se deve interromper uma aula sem razões substanciais, mas não há qualquer problema em se atravessar, conversando, a quadra onde o professor ministra sua aula de Educação Física.
- É esforço inútil os alunos se dedicarem à aprendizagem de educação do movimento, pois esses conteúdos não entram no Enem e nem caem em vestibulares. (É curioso que conteúdos procedimentais e a aprendizagem e vivência da ética também não constam nos programas, mas não se duvida de sua essência na formação humana integral.)

- É aceitável que alunos que não se esforcem e não se dediquem sofram sanções nas disciplinas conceituais, mas é absurdo pensar em sanções semelhantes para a Educação Física.
- Constitui ato de respeito e solidariedade ao grupo, considerar ponderações dos professores em um conselho de classe, exceto em se tratando da Educação Física.
- É imprescindível que um professor estude sempre, se atualize cada vez mais e cuide da sua formação profissional, exceto se ministrar aulas de Educação Física.
- Não existe qualquer problema que professores de disciplinas “culturais” sejam homens ou mulheres, mas não é interessante que professoras de Educação Física ensinem meninos, sobretudo adolescentes.

Novamente, com Mattos (1994), ele ainda registrou nas suas entrevistas, sentimentos de desvalorização do Trabalho (falta de respeito com os horários e com o desenvolvimento das atividades) dos professores de Educação Física, por parte de colegas de outras disciplinas, diretores e coordenadores da escola, inclusive com comentários indelicados e muitas vezes pejorativos.

Discutido o “mal-estar” docente, como um abre e fecha parênteses na sequência das discussões sobre a Educação Física é preciso, então, retornar a discussão sobre os caminhos propostos para que a Educação Física cumpra o seu papel educacional fundamentada, em aspectos como o conhecimento produzido por ela mesma, enquanto disciplina escolar; a interdisciplinaridade; e a sua inserção na cultura. Pois apesar dos pesares, como a divergência de opiniões Políticas e Pedagógicas, entre os docentes, a superação deve ser a meta do educador do século XXI.

2.2.6 A Educação Física dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – processos, objetivos e avaliação.

Inicia-se essa subseção dizendo que concordar ou não, e até desconhecer os PCNs não, ajuda em nada, para buscar superação a problemas curriculares conhecidos, dentro da Educação Física. A leitura e/ou o conhecimento dos mesmos é válida, até mesmo para contestá-los.

Por que citar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como referência de proposições para a Educação Física, e ainda, também por que interrogar sobre o seu conhecimento junto aos professores pesquisados? O principal motivo está na aprovação entre os professores pesquisados, e apresentada pelo estudo da UNESCO Brasil (2004, p. 111), quando diz que: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados com o intuito de estabelecer competências e diretrizes norteadoras do conteúdo curricular da educação, receberam a aprovação de 86,2 % dos professores” (cifra nada desprezível).

Em seguida é pertinente colocar que, o destaque que se está dando aos PCNs propostos pelo MEC⁵⁵ do Governo Federal, não se trata nem de uma idolatria e nem de uma subserviência aos mesmos, e muito menos de desconhecimento de outras sugestões e/ou orientações educacionais para a área. Também é oportuno colocar, que é conhecida a polêmica que foi gerada por todo o Brasil, desde a sua primeira edição (os PCNs editados pelo MEC), e o que ainda é mais interessante, é que no caso da Educação Física o texto do documento abrangeu conceitos e teorias de grupos divergentes. Porém nos PCNs para a Educação Física estão inclusos temas como a produção do conhecimento, a cultura e a interdisciplinaridade. E esses são assuntos essenciais para o educador físico, que quer ampliar/potencializar o seu Trabalho Docente, sendo assim são esses fundamentos contidos no PCNs para a Educação Física que ajudam a amparar o propósito desta Tese e não, a polêmica que a iniciativa do MEC gerou.

Os PCNs Brasil (1998) foram os delineadores nacionais iniciais, e em suas orientações encontram-se princípios e valores, como constatado por alguns autores, entre eles Mattos; Neira (2000, p. 13), ao tratarem da ideia de uma Educação para a saúde. Os diversos grupos e as sociedades criam formas peculiares de viver, e elaboram princípios e regras que regulam o seu comportamento. Esses princípios e regras específicos, em seu conjunto, indicam direitos, obrigações e deveres e são partes da cultura, como também podem ser entendidos como os balizadores dos PCNs Brasil (1998 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 7).

⁵⁵ MEC: Ministério da Educação e Cultura.

E o autor ainda complementa:

Verifica-se no posicionamento dos PCNs a preocupação de garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar objetivos educacionais, também, pela Educação Física. Para tanto, incorpora-se certas práticas da Cultura Corporal de Movimento que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sócio-cultural promovem também, o usufruto das possibilidades de lazer e proporcionam saúde pessoal e coletiva. Considera-se, também, de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos temas transversais (éticas, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo). (FERREIRA PINTO, 2007, p. 9).

Como já foi dito, anteriormente, observa-se também através dos PCNs Brasil (1998), que a discussão das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, crítica, entre outras, no espaço do debate do ensino da Educação Física proporcionaram uma ampliação da visão da área (produção de conhecimento), tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem (FERREIRA PINTO, 2007, p. 9).

Os PCNs foram elaborados para toda a Educação Básica, porém, a título de ilustração reproduziu-se aqui apenas as sugestões de objetivos e avaliação para as séries finais do Ensino Fundamental, por se tratar de elementos essenciais na elaboração do Plano de Curso. E, deste modo, segundo Brasil (1998, p. 89-90 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 11), estes são alguns dos objetivos da Educação Física escolar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental apresentados nos PCNs que deverão levar os alunos a:

- Participar de atividades em grupo, respeitando as suas características pessoais, físicas, sexuais e sociais, bem como as de seus colegas, sem discriminação.
- Aperfeiçoar as capacidades físicas, as habilidades motoras próprias das situações relacionais, aplicando-as com discernimento em situações-problema.
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e esportes.
- Conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo, possibilitando controlar algumas de suas posturas e atividades corporais, com autonomia, e valorizá-las como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas.

- Analisar, compreender e manipular os elementos que compõem as regras, como instrumentos de criação e transformação. Podendo então relativizar.
- Analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho, presentes no cotidiano. Devendo, porém, problematizar.
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

O processo de avaliação também de acordo com Brasil (1998, p. 101-102 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 11) deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, e o grau de autonomia e discernimento que possuem. Esse processo, por se manifestar de forma contínua poderá revelar as alterações próprias e características do aprendizado. Para isso foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- Avaliar se o aluno realiza as atividades, agindo de maneira cooperativa, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade.
- Verificar se o aluno realiza as atividades, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas.
- Avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento de seu ambiente e de outros, relacionando-as com o contexto com o qual são produzidas, e se reconhece, nas atividades corporais e de lazer, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão.
- Avaliar se o aluno consegue aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo, podendo controlar alguma de suas posturas e atividades corporais com autonomia, e valorizá-las como recurso para a melhoria de sua aptidão física.
- Verificar como o aluno se apropria de informações e experiências da cultura corporal de movimento, e de que modo estabelece relações entre esses conhecimentos no plano dos procedimentos, conceitos, valores e das atitudes, tendo em vista a promoção da saúde e a qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 101).

Reforça-se que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes blocos de conteúdos, entre eles os jogos, a ginástica, a dança, a luta e o esporte escolar. E que o conhecimento de, apenas, um dos blocos de conteúdos não deva ser tomado como rígido objetivo das aulas de Educação Física na escola. Porém o que as pesquisas nas últimas décadas, na área das Ciências do Esporte e no ensino da Educação Física relataram, foi uma intensa prática de esportes na escola tornando-se o esporte escolar um bloco de conteúdos quase hegemônico. Ficaria, então, uma evidente lacuna nessa discussão, se o esporte e o esporte escolar não fossem problematizados nos diálogos anteriores com os autores que o discutem. E mais, se os professores

pesquisados, ao ministrar esportes avaliam os conteúdos e estão atentos ao poder educacional do mesmo? Ou o “mal-estar” docente tem obstaculizado um melhor desempenho dos professores? Observe-se o que a pesquisa revela na próxima Tabela 11. Antes, porém, novamente alguns conceitos precisam anteceder à apresentação das próximas tabelas.

Vários autores como Luckesi (2002), Cortella (2003), Becker (1993), entre outros, discutem a avaliação da aprendizagem e dois deles, novamente, são selecionados para explicar e justificar esta ação didática inclusa nas Práticas Pedagógicas. Deste modo, primeiro Nérici (1985) diz que:

A avaliação da aprendizagem é a parte final do processo de ensino, iniciado com o planejamento de curso. Deve ela merecer, por parte do professor, toda atenção possível; é através dela que se chega à conclusão sobre a utilização ou não dos esforços despendidos, pelo professor e pelo aluno, nos trabalhos escolares e se fica sabendo se a escola está ou não cumprindo a sua missão e, principalmente, se está enriquecendo a vida do educando. (p. 447).

Discutindo mais sobre os processos de ensino e de aprendizagem é possível perceber acréscimos na elaboração do conceito de um autor, para o outro, e assim segundo Castoriadis (1995, p. 97 *apud* VASCONCELLOS, 1999, p. 97) esse autor, então, diz:

É uma praxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade.

Oberve-se a Tabela 11, em sequência.

| Tabela 11: 18ª questão dos Gestores X 41ª questão dos Professores | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
| 18ª questão dos Gestores: Quais os profs. que se preocupam notoriamente com os processos de ensino e de aprendizagem, de seus conteúdos ministrados, e que também demonstram preocupação em avaliar a aquisição dos mesmos (conteúdos ministrados), graduando-os, de forma justa em notas e/ou conceitos? | “a” 44,90% e “b” 16,33% T: 61,23% | Próximo |
| 41ª questão dos Professores: Como você avalia a aprendizagem dos conteúdos ministrados, em sua aula, para atribuir conceitos ou notas aos alunos? | “A” 25,00% e “H” 33,00% T: 58% Total das Relativizadas: 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 410 e 411.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que apenas 01(um) dos professores tinha evidente preocupação em avaliar (12,50%). E ainda, é possível acreditar que outro professor também demonstrava preocupação em avaliar as citadas atividades, sem ter sido, porém, observada a comprovação. Na percepção dos gestores 44,90% dos professores se preocupavam, notoriamente, com os processos de ensino e de aprendizagem, e também demonstravam preocupação em avaliar a aquisição dos conteúdos ministrados. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Na 41ª questão, pela informação dos professores, 58% deles se preocupavam, notoriamente, com os processos de ensino e de aprendizagem, e também demonstravam preocupação em avaliar a aquisição dos conteúdos ministrados. Porém as opções desta citada questão, ao serem Relativizadas totalizam 87,50%.

Na Tabela 11, pela questão 41ª dos professores pode-se observar que as frequências de respostas se concentram nas opções “A” (Por simples observação: 25%), e “H” (Avalio da seguinte forma: 33%), com porcentagem de respostas atingindo o total de

58%. De acordo, com esses professores os mesmos avaliam a aprendizagem dos conteúdos em sua de aula, atribuindo conceitos ou notas por simples observação em torno de 25%. E 33% avaliam de outras formas, tais como por observação, participação, Trabalhos, prova escrita, teste e/ou prova escrita.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 41ª questão dos professores com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 18ª questão dos gestores, as respostas se concentram entre as opções “a” (Notoriamente é preocupado e avalia: 44,90%), e “b” (Possivelmente é preocupado, e até avalie: 16,33%), num total parcial de 61,23%. É possível observar que a conferência entre as apurações agregadas de ambos os questionários, para as questões que tratam da preocupação dos professores quanto ao processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos ministrados em suas aulas e também no que se refere a preocupação em avaliar a aquisição dos conteúdos, de forma justa, em notas ou conceitos, muito aproxima da dos professores, que atingem o total parcial de 58% em opções de respostas semelhantes às dos gestores.

Percebe-se, ainda, um dado que seria possivelmente, muito positivo, em se tratando da forma de avaliação da aprendizagem. É que em 33% das respostas dos professores, os mesmos responderam que avaliam a aprendizagem através de outras formas, além das mais usuais. O que leva a perceber que esses professores utilizam diversos instrumentos de avaliação, no qual essa informação apurada constitui-se como prática formativa deixando de se centrar exclusivamente nos resultados finais obtidos, se situando, prioritariamente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Porém é preciso relativizar a análise interpretativa dos dados apurados destacando que nesta 41ª questão, nas opções “A” e “H”, os professores marcaram mais de uma opção de letra como resposta. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “A”, atingindo 03 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 37,50%, quando isola-se a citada opção e desconsiderando-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. E na opção “H” atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50%, também, isoladamente.

Mas ao se remeter à observação sistemática esta não corrobora toda a análise feita anteriormente (apenas um professor, comprovadamente). Fato que deixa margens de dúvidas sobre se realmente existe notória preocupação, dos professores pesquisados com os processos de ensino e de aprendizagem, e com a avaliação da aquisição dos conteúdos ministrados. E, dessa forma, ficam incertezas se os professores contemplam um dos itens mais importantes do Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja, ministrar criteriosamente, bem os conteúdos e, rigorosamente avaliá-los. E assim, não desperdiçariam o potencial educacional do *esporte da escola*. A literatura diz que a falta de preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem e com a avaliação da aquisição dos conteúdos ministrados é um dos claros sintomas de “mal-estar” docente. Então, observe-se o que Mattos (1994) constatou em sua pesquisa com professores de Educação Física:

No que diz respeito à relação dos professores com o conteúdo significativo ou não do trabalho, verifica-se que os mesmos não se sentem agentes responsáveis pelo resultado de suas próprias tarefas pedagógicas: na grande maioria dos depoimentos relacionados com o trabalho diário, não aparece menção ao controle de aproveitamento ou aprendizagem dos alunos.

Os referidos professores não conseguem, de forma confiável, avaliar de que modo o seu esforço produz aprendizado nos alunos, atinge outro objetivo que tenha sido previsto nos planos de aula, ou está influenciando a formação integral de seus alunos, nem percebem reconhecimento algum por parte dos alunos ou outros integrantes da escola. (MATTOS, 1994, p. 321).

Na sequência, Mattos (1994, p. 321) busca explicações para as suas constatações obtidas na pesquisa de campo, com os professores de Educação Física citando os autores abaixo.

Essas constatações encontram fundamentação na Teoria Básica Subjacente ao Modelo apresentado por Kackmann e Lawler (1971), Kackmann e Oldham (1975) e (1979) apud SHEIN (1982): serão obtidos resultados desejáveis, tanto para a pessoa, em termos de satisfação interna e motivação, como para a organização, em termos de produção de alta qualidade e baixo absenteísmo e rotatividade, somente se o trabalho conseguir alcançar três estados psicológicos decisivos:

- 1.O trabalho deve ser vivenciado como significativo, válido ou importante;
- 2.O trabalhador deve ter a vivência de que é pessoalmente responsável pelo resultado do trabalho, isto é, responsável pelo produto de seu esforço, e;

3.O trabalhador deve ser capaz de determinar, de alguma forma regular e confiável, de que modo o seu esforço aparece, que resultados são obtidos e se estes são ou não satisfatórios [p.69].

E Mattos (1994, p. 323) continua as explicações teóricas para as constatações de sua pesquisa de campo dizendo que “essa impossibilidade de identificar os resultados de seu trabalho impede os professores de experimentarem qualquer tipo de *feedback* (retorno), ou melhor, não sabem avaliar para que serviram suas tarefas.” O que leva os professores a mergulharem “num ciclo vicioso de insatisfação e queda crescente de seus desempenhos no trabalho.” O autor (1994, p. 324), ainda cita Dejours (1991, p. 49) complementando as suas explicações sinalizando que “outra vivência não menos presente do que a da indignidade, o sentimento de inutilidade, remete primeiramente a falta de qualificação e de finalidade no trabalho.” Na tabela a seguir é possível verificar outro comprometimento (domínio de turma/desenvolvimento de competências), com o Processo Educacional, porém, é preciso captar e/ou observar se o “mal-estar” docente pode impedir e/ou interferir na efetivação desse comprometimento. É oportuno lembrar que o conjunto de tabelas é uma forma de mensuração do comprometimento dos professores com o Processo Educacional.

Atente-se que as explicações e justificativas do por que de pesquisar domínio de turma e competências, de forma interdisciplinar, já foram apresentadas em outras tabelas anteriores.

Tabela 12: 19ª questão dos Gestores X 42ª A, B, D e F questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|---|--------------------------------------|
| 19ª questão dos Gestores: Quais os profs. que, pelo reflexo de seu domínio de turma podem contribuir positivamente, para obter junto aos alunos um bom comportamento, e uma conduta adequada no ambiente escolar? | “a” 40,82% e “b” 22,45% T: 63,27%. | Muito Próximo |
| 42ª questão dos Professores opções A, B, D e F: Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisso assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula. | “A” 11,11%, “B” 22,22%, “D” 19,44% e “F” 5,56% T: 58,33%. Relativizadas: “A” 50%, “B” 100%, “D” 87,50% e “F” 25% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 411 e 412.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões foi possível registrar e/ou observar que somente 03(três) dos professores influenciavam, positivamente, nos alunos os bons comportamentos e as boas condutas adequadas ao ambiente escolar (37,50%). Na percepção dos gestores, 40,82% dos professores, pelo reflexo de seu domínio de turma poderiam contribuir, positivamente, para obter junto aos alunos um bom comportamento e uma conduta adequada no ambiente escolar. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Destaca-se pela informação dos professores na 42ª questão, opção “D” *relativizada*, 87,50% (igual a sete professores respondentes) deles priorizavam o respeito às normas na sua aula e às da escola.

Na Tabela 12, pela 42ª questão, ao efetuar o recorte de algumas opções observa-se que as frequências de respostas somadas pelas opções “A” (Promove liderança revezada entre os alunos: 11,11%), “B” (Estimula a cooperação permanente entre os alunos: 22,22%), “D” (Prioriza o respeito às normas na sua aula e às da escola: 19,44%) e “F” (Fiscaliza o respeito a todos os tipos de diferenças: 5,56%) chegam a um total de 58,33%. O que retrata que estas competências estão sendo desenvolvidas pelos professores em aula de Educação Física. As porcentagens apuradas carregam,

ainda, um valor relativizado, maior do que os numerais representativos delas. Ou seja, considerando que numa questão com tantas opções de escolhas, mesmo, podendo marcar mais de uma opção, ocorreu uma grande dispersão da frequência de respostas, e tudo isso implica que a soma de 58,33% é qualitativamente, ainda, um pouco mais expressiva do que o simples registro quantitativo percentual.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 42ª questão do questionário dos professores, nas opções “A”, “B”, “D” e “F”, com as respostas similares obtidas nos questionários dos gestores pela 19ª questão é possível observar que existe uma aproximação da visão dos gestores, em relação a informação obtida dos professores, no que se refere ao dado apurado. Essa constatação pode ser apurada até pelo confronto da soma das porcentagens que são próximas em cada uma das tabelas, ou seja, na tabela dos gestores a soma é de 63,27% sobre um olhar positivo da contribuição dos professores, para um bom comportamento, e uma conduta adequada no ambiente escolar, por parte dos alunos. Já na tabela dos próprios professores, sobre as competências desenvolvidas em aula, chegou-se a soma de 58,33%, sendo esses valores percentuais apurados, realmente, muito próximos.

Porém é preciso, novamente, relativizar a análise interpretativa dos dados apurados, destacando que nesta 42ª questão, nas opções “A”, “B”, “D” e “F” os professores marcaram mais de uma opção de letra, como resposta. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “A”, atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “B” atingindo 08 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 100%, também, isoladamente. Na opção “D” atingindo 07 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 87,50%, também, isoladamente. E na opção “F” atingindo 02 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 25%, também, isoladamente.

A observação sistemática apesar de coincidir com a percepção dos gestores distancia da informação dada pelos próprios professores. Ainda na observação sistemática, o bom domínio de turma só fica constatado como contribuição para um bom comportamento, e uma conduta adequada no ambiente escolar, somente, para três

professores. E, desta forma, outras dúvidas ficam suscitadas: se os professores estão mesmo contribuindo para a socialização e convivência de seus educandos, no ambiente escolar? E o que ainda é pior, sem o devido domínio de turma, os professores desenvolvem os conteúdos da forma desejável? O domínio de conteúdos é essencial também para buscar a Interdisciplinaridade, e ela já foi bem discutida anteriormente, por ser muito desejável. E ainda, pode-se e deve-se também trabalhar a interdisciplinaridade apoiando-se no que Vasconcellos (1999) aponta através de métodos de “Problematização”.

De acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, alguns elementos metodológicos podem constituir uma espécie de roteiro de aula. Assim, por exemplo, consideremos que nossa referência seja a concepção dialética de conhecimento; poderíamos destacar a **Problematização** como um elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula, já que, se forem adequadamente captadas, as perguntas poderão provocar e direcionar, de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção. Nesse sentido, ao preparar a aula, o professor já poderia destacar possíveis perguntas ou problemas desencadeadores da reflexão dos alunos. (VASCONCELLOS, 1999, p. 147). (Grifos nossos).

Como também o estudo da UNESCO Brasil (2004) revela o reconhecimento, por parte de seus professores pesquisados, sobre os limites docentes. O que se deduz que trabalhar a interdisciplinaridade, mesmo, que for por métodos de “Problematização” é uma limitação presente no processo educativo, porém, é um obstáculo a ser vencido, como o recorte abaixo esclarece.

Uma tal perspectiva, com a qual, seguramente, concorda uma parcela significativa dos educadores, comporta o reconhecimento das limitações presentes no processo educativo desenvolvido pela escola e, especificamente, os limites impostos ao trabalho do professor. Significa que, ser professor, hoje, redonda na urgência de se reverem posições sobre o que seja educar no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. **Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas.** (Idem, p. 18). (Grifos nossos).

Prosseguindo na discussão sobre os conceitos introdutórios, então, observe-se como a pesquisa de campo (apuração dos questionários e as observações sistemáticas) apresentarão uma ação pedagógica interdisciplinar e/ou problematizações em aulas de Educação Física, nas próximas Tabelas de 13 a 19. E ainda, lembrando que Selbach (2010, p. 28) afirma que o aprendizado motor é interligado ao intelectual, isto é, a Educação Física tem muito que contribuir para o Processo Educacional.

Porém além de se discutir a interdisciplinaridade coloca-se também nesse bojo, a discussão correlata sobre os estágios cognitivos da aprendizagem, pois, no entrelaçamento dos dois aspectos, o que se espera é um ganho de cognição e/ou um melhor rendimento escolar, e isto, é o que tratam as Tabelas de 13 a 19. Assim sendo, os enunciados das próximas Tabelas de 13 a 19, pela 21ª) questão do questionário dos Gestores encontram muita importância em Piaget, que como um especialista em psicomotricidade influenciou algumas concepções do ensino de Educação Física, além do que ele definiu estágios cognitivos da aprendizagem motora, assim, uma breve referência a ele e a outros autores encontra-se na segunda citação. Também destaca-se que Zabala (2002) e outros autores discutem a cognição pela ótica da Pedagogia, assim sendo outras abordagens são possíveis. Porém fica primeiro em destaque, o que autores como Bissonnette; Richard (2010) esclarecem na sequência sobre cognição, ou melhor, é entendida como um processo de aprendizagem dividido em fases. E por fim, no enunciado da 21ª) questão do questionário dos Gestores, o que foi denominado de “subida” (mudança) de estágio cognitivo é exatamente, a evolução e/ou mudança das fases citadas pelos autores. Veja-se a diferenciação de abordagem entre os dois recortes na sequência.

As primeiras aplicações dos estudos em ciências cognitivas no campo da educação foram realizadas por Robert Gagné em meados dos anos de 1970. O modelo do tratamento da informação criado por Gagné contribuiu para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem. A partir desse modelo, é possível ver que o processo de aprendizagem comporta três fases distintas, mas complementares: a aquisição, a retenção e a transferência. Pode-se acrescentar a isso o desenvolvimento da metacognição. (BISSONNETTE; RICHARD, 2010, p. 395).

A transferência de uma aprendizagem depende das intervenções pedagógicas efetuadas pelo docente no momento das fases de aquisição e de retenção. A reutilização dos saberes de uma tarefa fonte em uma tarefa alvo está diretamente ligada à capacidade dos alunos de reconhecer as similaridades existentes entre as duas tarefas. O docente facilitará esse reconhecimento chamando a atenção dos alunos para as semelhanças entre as tarefas fontes e as

tarefas alvos. Finalmente, o desenvolvimento da metacognição será favorecido por um ensino explícito das estratégias cognitivas e por intervenções pedagógicas que permitam aos alunos ter uma concepção dinâmica da sua inteligência. (Idem, p. 396).

Ainda sobre o conceito de estágio cognitivo da aprendizagem e agora apoiando-se principalmente, em Piaget pode-se dizer que,

(...) é um termo usado em algumas áreas do conhecimento, como a Psicologia, e os autores selecionados, apesar de serem de correntes diferentes de pesquisa, empregam o significado do termo, da mesma forma. Enquanto Piaget e Gesell enfatizam o desenvolvimento motor e intelectual, Erikson e Spock estão mais interessados no desenvolvimento emocional da criança. Embora eles também pensem no desenvolvimento em termos de estágios ou períodos, eles diferem de Piaget e Gesell ao realçar a importância das diferenças individuais entre as crianças.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.

Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de *ESTÁGIOS* que seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes. São eles: *SENSÓRIO-MOTOR*, *PRÉ-OPERATÓRIO*, *OPERATÓRIO-CONCRETO* e *OPERATÓRIO-FORMAL* (ERIKSON; SPOCK; PIAGET; GESELL).⁵⁶

Observe-se, então, em todas as citadas tabelas, na 21ª) questão do questionário dos Gestores sobre *estágio cognitivo da aprendizagem*, e a partir da 34ª) questão do questionário dos Professores, sobre *interdisciplinaridade e/ou problematizações em aulas de Educação Física*.

⁵⁶ Ver no site <<http://saude.hsw.uol.com.br/compreendendo-o-desenvolvimento-cognitivo-e-social-de-um-recem-nascido3.htm>>.

Tabela 13: 21ª questão dos Gestores X 34ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% e “b” 18,37% T: 67,35%. | Médio Próximo |
| 34ª) questão dos Professores: Como, por exemplo, você orienta ou pergunta a eles, se eles pensam, pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola (qualquer que seja o esporte praticado em quadra)? | “A” 62,50% e “B” 37,50% T: 100%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 414.

Tabela 14: 21ª questão dos Gestores X 35ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% e “b” 18,37% T: 67,35%. | Médio Próximo |
| 35ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola (percepção de espaço)? | “A” 62,50% e “B” 37,50% T: 100%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 414.

Tabela 15: 21ª questão dos Gestores X 38ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% e “b” 18,37% T: 67,35%. | Médio Próximo |
| 38ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula? | “A” 62,50% e “B” 37,50% T: 100%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 415.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões de cada uma das tabelas em foco (Tabelas 13, 14 e 15) só foi possível constatar que somente 01(um) dos professores tem conseguido dar essa contribuição mais evidente (12,50%). E que outros 02(dois) professores têm também potencial para essa contribuição, porém, não ficou evidente. Na percepção dos gestores, 48,98% dos professores contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física influenciando, positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Nas 34ª, 35ª e 38ª questões, pela informação dos professores, 62,50% deles orientavam ou perguntavam aos seus alunos se eles pensavam pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola. Se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola. Se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra, é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula.

Nas Tabelas de 13 a 15, ao cruzarem-se os dados obtidos pela apuração dos questionários dos professores, nas 34ª, 35ª e 38ª questões o percentual de respostas positivas recai na opção “A” (Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre:

62,50%). Já as respostas obtidas pela apuração dos questionários dos gestores na 21ª questão, o percentual de respostas positivas recai também na opção “a” (Não tenho dúvidas que este/esta contribui: 48,98%). Então, registra-se uma distância percentual entre as questões no valor de 13,52%. Fica possível observar, então, que as respostas coincidem razoavelmente em termos percentuais, no que se refere à estimulação da cognição dos alunos através dos movimentos motores. Mas quando apresenta-se em ambas às questões, as somas de opções aproximadas continua identificada a distância, porém, agora de forma ampliada (mais do que dobra a distância percentual), entre a percepção dos gestores (67,35% equivale a soma das opções “a” 48,98% e “b” 18,37%), e a informação fornecida pelos próprios professores (100% equivale a soma das opções “a” 62,5% e “b” 37,50%). E ao subtrair os resultados destas somas de opções aproximadas dos professores e dos gestores, nas questões 21ª (gestores) e das 34ª, 35ª e 38ª (professores) a distância percentual entre elas chega a ser preocupante, variando em torno de 32,65%. Ou seja, o que os professores informam não, é exatamente o que os gestores percebem.

Se numa avaliação inicial, a distância percentual entre as somas das questões 21ª e das 34ª, 35ª e 38ª é de 13,52%, e parecia razoável, a distância percentual da diferença de 32,65% torna-se preocupante pelo fato dos gestores identificarem, apenas, medianos e/ou moderados reflexos do Trabalho dos professores, na contribuição de melhora no estágio cognitivo dos alunos. A próxima tabela segue o mesmo quesito de pesquisa: problematizações e/ou interdisciplinaridade.

Tabela 16: 21ª questão dos Gestores X 36ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% e “b” 18,37% T: 67,35%. | Próximo |
| 36ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles quando estão de posse de bola, e quer lançá-la para um companheiro distante, se ele (o aluno) imagina a trajetória da bola, e o tempo de percurso? | “A” 62,50% e “B” 25% T: 87,50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 414.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da tabela em foco só foi possível constatar que somente 01(um) dos professores tem conseguido dar essa contribuição mais evidente (12,50%). E que outros 02(dois) professores têm também potencial para essa contribuição, porém, não ficou evidente. Na percepção dos gestores, 48,98% dos professores contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física influenciando, positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores, existe pouca coincidência. Na 36ª questão, pela informação dos professores, 62,50% deles orientavam ou perguntavam aos seus alunos, se eles, quando estão de posse de bola e querem lançá-la para um companheiro distante, imaginam a trajetória da bola e o tempo de percurso.

Na Tabela 16, pela 36ª questão dos professores, apesar do percentual apurado na opção “A” 62,50%, dessa questão ser o mesmo da opção “A” 62,50% da 34ª questão, também de professores, agora as opções “B” (Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto: 25%) e “C” (Nunca oriento nem pergunto: 12,50%) desta 36ª questão recebem percentuais diferentes dos da 34ª questão. Porém pode-se abster de fazer outra análise, pois, esta acabaria sendo muito similar a que foi feita para a 34ª questão. Mas um ponto é muito relevante, e será destacado: quando se apresentam em ambas as questões as somas de opções aproximadas, também se identifica uma distância, porém, agora menor do que a informada na análise da 34ª questão

(32,65%). A distância entre os percentuais apurados da percepção dos gestores, na 21ª questão foi de 67,35%, igual a soma das opções “a” (Não tenho dúvidas que este/esta contribui: 48,98%) e “b” (Este/esta talvez contribua: 18,37%) demonstram que os percentuais estão mantidos em relação, agora, aos percentuais apurados da informação dos professores na 36ª questão, que é de 87,50%, igual a soma das opções “A” 62,50% e “B” 25%. Isso faz com que a distância, entre a 21ª questão e a 36ª questão caia para 20,15%, tornando-a um pouco menos preocupante (a 36ª questão), frente, ao fato de os gestores identificarem apenas medianos e/ou moderados reflexos do Trabalho dos professores, na contribuição de melhora no estágio cognitivo dos alunos.

Atente-se que nas próximas Tabelas 17 e 18, ainda prossegue o mesmo aspecto/quesito de pesquisa: problematizações e/ou interdisciplinaridade.

Tabela 17: 21ª questão dos Gestores X 37ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% | Muito Próximo |
| 37ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles durante o jogo na quadra conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo? | “A” 50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 415.

Tabela 18: 21ª questão dos Gestores X 39ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% | Muito Próximo |
| 39ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que durante o jogo nossa inteligência está funcionando muito semelhante com a forma, que a inteligência funciona na sala de aula, porém em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo? | “A” 50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 415.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões de cada uma das tabelas em foco (Tabelas 17 e 18) só foi possível constatar que somente 01(um) dos professores tem conseguido dar esta contribuição mais evidente (12,50%). E que outros 02(dois) dos professores têm também potenciais para esta contribuição, porém, não ficou evidente. Na percepção dos gestores, 48,98% dos professores contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física influenciando, positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Nas 37ª e 39ª questões, pela informação dos professores, 50,00% deles orientavam ou perguntavam aos seus alunos, se eles durante o jogo na quadra conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo. E se eles (os alunos) sabem que durante o jogo nossa inteligência está funcionando muito semelhante com a forma, que a inteligência funciona na sala de aula, porém, em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo.

Nas Tabelas 17 e 18, ao cruzarem-se os dados obtidos da apuração agregada dos questionários dos professores pelas 37ª e 39ª questões, na opção “A” (Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre: 50,00%), com a apuração agregada dos questionários dos gestores, pela 21ª questão, na opção “a” (Não tenho dúvidas que este/esta contribui: 48,98 %) observa-se que as respostas coincidem, entre esses

citados segmentos da escola, no que se refere à contribuição dos professores de Educação Física na estimulação da cognição dos seus alunos. Ou seja, percentualmente bem mediana.

Pelos dados obtidos na opção “A” desta 37ª questão fica evidente que nas aulas dos professores de Educação Física, aspectos da interdisciplinaridade que tratam principalmente sobre a diferença entre automatismo e raciocínio, e sobre desenvolvimento de associações de conhecimentos interdisciplinares são contemplados em aula de Educação Física, apenas, pela metade dos professores. Pois o percentual apurado na opção “B” (Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto: 50,00%), da 37ª questão é muito expressivo. Pode-se inferir daí que, o dado apurado na opção “B” 50,00%, da 37ª questão, se colocado entre as ações que compõem o conjunto de contribuições para o Processo Educacional poderia pesar negativamente.

Já na 39ª questão, o percentual apurado na opção “B” (Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto: 25,00%) também é expressivo. E ainda, nesta 39ª questão, o que a torna preocupante é o fato do dado apurado na opção “C” (Nunca oriento nem pergunto: 25,00%), que se colocado entre as ações que compõem o conjunto de contribuições para o Processo Educacional, certamente, pesaria negativamente.

A próxima tabela a ser analisada encerra a pesquisa sobre o aspecto/questão problematizações e/ou interdisciplinaridade.

Tabela 19: 21ª questão dos Gestores X 40ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 21ª) questão dos Gestores: Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? | “a” 48,98% | Muito Próximo |
| 40ª) questão dos Professores: Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso entre outros termos são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, História e na Física? | “A” 37,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 412 e 416.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da tabela em foco só foi possível constatar que somente 01(um) dos professores tem conseguido dar essa contribuição mais evidente (12,50%). E que outros 02(dois) professores têm também potencial para essa contribuição, porém, não ficou evidente. Na percepção dos gestores, 48,98% dos professores contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física influenciando, positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores, existe pouca coincidência. Na 40ª questão, pela informação dos professores, 37,50% deles orientavam ou perguntavam aos seus alunos se eles sabiam que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso, entre outros termos, são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, História e na Física.

Na Tabela 19 avaliando isoladamente o confronto, entre esta questão 40ª da apuração agregada dos questionários dos professores, com a questão 21ª da apuração agregada dos questionários dos gestores nota-se, claramente, que agora os gestores superestimaram a contribuição dos professores. Pois eles próprios, conforme os dados

apurados na opção “A” (Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre: 37,50%) da questão 40^a informam pouca preocupação em desenvolver associações de conhecimentos interdisciplinares, o que, por esse aspecto pesquisado pode-se inferir, que a diferença entre automatismo e raciocínio não esteja sendo contemplada satisfatoriamente.

Atente-se, ainda, para o dado apurado nesta 40^a questão de professores - opção “B” (Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto: 37,50%), que é muito expressivo e traduz pouca preocupação em desenvolver associações de conhecimentos interdisciplinares.

Mas o que ainda torna essa questão 40^a mais preocupante é o fato do dado apurado na opção “C” (Nunca oriento nem pergunto: 25,00%) que, se levado em consideração entre as ações que compõem o conjunto de contribuições para o Processo Educacional, certamente, pesaria negativamente.

Os confrontos analisados das Tabelas de 13 a 19, das questões da 34^a até a 40^a dos questionários dos professores (através de problematizações e/ou interdisciplinaridade), sempre, com a mesma questão 21^a dos questionários dos gestores teve o propósito de identificar as variações, entre as informações obtidas dos professores sobre a diferença entre automatismo (apenas condicionar um movimento motor, sem relacioná-lo a nada) e raciocínio. E teve também o propósito de identificar qual foi o desenvolvimento de associações de conhecimentos interdisciplinares, cruzando-as (as questões da 34^a até a 40^a dos questionários dos professores) com a percepção dos gestores, em relação a contribuição de melhora no estágio cognitivo dos alunos. O que se pode concluir, fruto das comparações que foram apresentadas pelas questões 34^a até a 40^a, é que os professores informam trabalhar, questionando sobre a diferença entre automatismo e raciocínio, fazendo associações de conhecimentos interdisciplinares (apuradas por percentuais significativos), porém, os gestores identificam medianos e/ou moderados reflexos desse Trabalho dos professores, na contribuição de melhora no estágio cognitivo dos alunos.

Em síntese e reafirmando as observações sistemáticas, apesar de percentualmente distanciarem-se muito da percepção dos gestores, tendem por aproximar dela quando admitem que, pelas *Práticas Pedagógicas* dentro do Trabalho Docente, mais dois professores podem também estar contribuindo para que o aluno suba de estágio cognitivo na Educação Física influenciando, positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas. Porém o que, realmente, foi possível constatar foi que apenas um professor revela clara evidência desta contribuição, fato que distancia muito da informação dada pelos próprios professores (seis dos professores). E assim, também nesse aspecto pesquisado do Processo Educacional da escola, outra dúvida surge: se existe mesmo, por parte dos professores pesquisados, alguma contribuição para que ocorra ganho de cognição na aula de Educação Física. E se caso a resposta fosse, sim, se esta resulta, até em melhoria no rendimento escolar de outras disciplinas, com vistas à interdisciplinaridade (não foi possível confirmar, permanece a dúvida e assim, mais pesquisas são necessárias).

Dúvidas à parte, o que as observações sistemáticas vêm desvelando é um evidente “mal-estar” docente afetando alguns professores pesquisados. E ainda, pelas observações sistemáticas que foram realizadas nas duas escolas, por todo o ano letivo de 2010 era possível perceber nos professores os sintomas do “mal-estar” docente, afetados pela síndrome que a literatura acadêmica chama de *Burnout*⁵⁷. Pois as aulas dos professores sob *stress* (não eram todos), oriundo do Trabalho, eram muito apáticas e sem controle por parte deles. Haja visto, também, que durante todo o ano de pesquisa de campo, ou melhor, de observações sistemáticas, o que foi verificado/constatado, porém, não foram pesquisadas, (nem foram incluídas nos questionários) foram as inúmeras licenças médicas dos professores pesquisados. O absentismo,⁵⁸ por licença médica dos professores pesquisados era freqüente, na maioria das vezes por *stress*, porém, falta ao Trabalho sem justificativa era raríssima. Mas apesar de se perceber e, novamente, registrar o “mal-estar” docente interrompe-se essas colocações para retomar junto à literatura acadêmica da área a discussão, dizendo agora, sobre a atuação do Professor de Educação Física como um transformador social. Ou a Educação Física não deveria se prestar a tal colaboração,

⁵⁷ **Burnout:** pode ser compreendida como uma síndrome detectada por modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, de apatia, despersonalização. Primeira constatação: trata-se de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (*caregivers*). (CODO, 1999, p. 237).

⁵⁸ **Absenteísmo:** segundo Ferreira (2001) é um substantivo masculino que quer dizer 1. hábito de estar freqüentemente ausente de um local (de trabalho, estudo, etc.). 2. O fato de não comparecer a um ato, de abster-se de um dever, etc. Fonte: mini-Aurélio século XXI – O minidicionário da língua portuguesa, p. 6.

não discutindo assuntos como: a ideologia capitalista, e nem as desigualdades sociais, entre outros temas? E a literatura trata ou não, sobre o aspecto do Professor de Educação Física também ser um transformador social? A metodologia de ensino e de aprendizagem da Educação Física, denominada de Cultura Corporal de Movimento vem adiantando algumas respostas. É preciso, então, prosseguir a discussão.

2.2.7 O professor de Educação Física e a Responsabilidade Social.

Todo educador deve estar permanentemente, em busca de melhor instrumentalização, para construir uma práxis pedagógica coerente com a sua concepção de Educação. Segundo Ferreira Pinto (2007, p. 22) é importante ressaltar que não é tarefa fácil, mas, o fundamental é que o educador, além do comprometimento, tenha clareza de seus objetivos e missão, para saber articular os processos de ensino e de aprendizagem com o contexto Sócio-Político-Econômico e Cultural da sociedade em que vive.

Como primeiro aspecto, é fundamental que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar orientada/sugerida tanto pelos PCNs, como também, pelas Propostas Curriculares de Educação Física sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação, e também as da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, com os objetivos do esporte, da dança, dos jogos, da ginástica e da luta profissional, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola, e nem o esporte de rendimento. Se o professor de Educação Física agir como transformador social, sabedor de que a sua disciplina é principalmente, um instrumento de Educação, deste modo, atingirá o alvo da sua missão.

E ainda, conforme o autor (p.22), isso vale para o esporte que é praticado na escola. A relação entre o modelo dominante de esporte de rendimento, e os diferentes usos que se faz do “*esporte na escola*” pode produzir uma cultura desvirtuada para o esporte escolar (o professor é um educador, ou um reproduzidor?). Porém concorda-se com Vago (1996), quando ele propõe uma tensão permanente entre eles (esporte de rendimento e “*esporte na escola*”). Dessa forma, contemplaria a necessária relação existente do esporte nos moldes do capitalismo com a Educação Física escolar. E

esta, por sua vez, fazendo uso de sua autonomia reelaboraria o esporte de rendimento em esporte da escola. A seguinte citação bem ilustra essa afirmação.

Assim, diferentemente de uma negação radical do “esporte da escola” pelo “esporte na escola”, considero ser frutífero para a Educação Física avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte). (VAGO, 1996, p.10).

Como segundo aspecto, apoiado novamente em Bracht (1992 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 22) é importante reforçar que o esporte enquanto fenômeno cultural foi assimilado pela Educação Física, inicialmente, sem que isso modificasse a visão hegemônica de sua função social (desenvolvimento da aptidão física e do “caráter”), instrumentalizando a Educação Física para atingir objetivos que são definidos e próprios do sistema capitalista e esportivo. Esse processo foi saudado como elemento de valorização da Educação Física, que passa a ser sinônimo do “*esporte na escola*”. Então, cabe cuidado ao ministrá-lo, pelo professor/educador/transformador social e Vago (1996) continua a esclarecer.

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados. (VAGO, 1996, p.8).

Retorna-se aos conceitos de Bracht (1992 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 23) para enfatizar, quando ele diz que o esporte em nosso país cumpre o papel de reproduzir a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos, se apresentem como naturalmente normais e desejáveis. E assim, fica claro, então, que o esporte escolar sem ser reelaborado só atende os objetivos da sociedade capitalista.

Ainda para Bracht (1992 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 23), o fato de que através do esporte, as desigualdades sociais desapareçam aparentemente, colabora também

para certo abrandamento das contradições ou conflitos sociais, essa sensação de igualdade mascara as características do esporte quanto à disciplina, à autoridade, à concorrência, ao rendimento físico que são aspectos dominantes na sociedade capitalista industrial e tecnológica. Não se trata, então, de agir apenas para que a escola tenha o “seu” esporte. Trata-se de problematizar a prática cultural do esporte da sociedade (que é ao mesmo tempo, o esporte na e da escola), para reinventá-lo, recriá-lo, de produzi-lo a partir do específico da escola, para tencionar com aqueles já citados, que a sociedade incorporou a ele. E Bracht (1992) citado por Ferreira Pinto (2007) diz que não sendo mesmo possível à escola isolar-se da sociedade, já que a escola é uma instituição da mesma, uma de suas tarefas, então, é a de debater o esporte, criticá-lo, produzi-lo, reinventá-lo e praticá-lo, e com isso construir outros valores a partir da escola e ampliar essa visão para toda a sociedade contrariando a tendência.

Baseado nos propósitos citados, anteriormente, e mantendo-se de acordo com Vago (1996) e Bracht (1992), o professor de Educação Física deve distinguir claramente, a função de ensinar e a de treinar (durante as aulas de Educação Física esta vigilância precisa ser permanente). E o esporte escolar traz inúmeras possibilidades, enquanto recurso educacional. Ensinar pressupõe o ato de levar todos os educandos a incorporarem os gestos básicos, a desenvolverem e potencializarem as suas qualidades tanto físicas quanto psicológicas, afetivas e cognitivas. O que também encontra concordância em vários outros autores como, por exemplo, Selbach (2010), Fonseca (2009) e Vasquinho (2009).

Esse mesmo professor que distingue claramente, a função de ensinar e a de treinar deve levar o aluno a desenvolver o sentimento de cooperação. Segundo Mattos; Neira (2000, p. 81) cooperar principalmente, com aqueles que têm maior dificuldade na prática de determinada modalidade esportiva, e entender que o jogo é essencialmente coletivo. Mais a frente será recolocado que o primeiro princípio educacional é o da inclusão, que tem tudo a ver com cooperação. E também na condição de professor de Educação Física procurar colocar para os seus alunos, suas possibilidades e os seus limites físicos, mas, dentro de uma proposta de Educação para todos. Cooperação, sim, exclusão, não.

Assim sendo, não são todos os esportes que podem ser praticados. Além do mais, existem aqueles que são culturalmente, preferidos pelos alunos, como por exemplo, o futebol, o vôlei, o basquete, o handebol e etc. Atente-se não é o ideal, porém, o que tem prevalecido dentro dos planejamentos escolares, embora eles tenham possibilidades de ministrar outros blocos de conteúdos têm sido os esportes coletivos com poucas variações dentro das citadas modalidades esportivas. Até porque alguns esportes são altamente, individuais⁵⁹, ou requerem instalações e/ou equipamentos caros.

E Mattos; Neira (2000) têm demonstrado, em seus estudos e pesquisas, a importância e a possibilidade de desenvolvimento da camaradagem e cooperação dos componentes em equipes, em sintonia com a inclusão. E felizmente, se passado mais de uma década, da data, em que os citados autores vinham demonstrando a importância e a possibilidade de desenvolvimento de ações cooperativas observa-se que algumas práticas inclusivas são encontradas atualmente, nas escolas. E pode-se constatar que, muitas delas estão muito mais na vertente da cooperação do que da competição exacerbada, e a forma de atuar dos profissionais da Educação Física vem lentamente, se modificando (a observação sistemática desta Tese constatou esse fato, porém, sem registrá-lo). Felizmente, o esporte de rendimento excludente perde lentamente, na escola, atualmente, a hegemonia conquistada no pós 2ª guerra mundial. Em sintonia com os autores acima, novamente, Vago (1996) aponta para outra possibilidade do ensino do “*esporte da escola*”.

(...) Se é assim, cabe à escola e, mais especificamente, à Educação Física, como uma de suas tarefas, oferecer à sociedade outras possibilidades de prática do esporte. E é isso que a coloca numa posição de produzir novos conhecimentos acerca do esporte, colocando-os à disposição da sociedade. O que é completamente diferente e distante de ela ser apenas um lugar de transmissão de um conhecimento já pronto e inabalável sobre o esporte, ou de apenas o transpor didaticamente para a escola. (VAGO, 1996, p.13).

Mas para Ferreira Pinto (2007, p. 24) existem alunos que já incorporaram que o prazer está é na competição, e esta é uma questão que se tem como saber enfrentar sob o princípio democrático (outro princípio importante), pois, é educativo que ele esteja

⁵⁹ Nada contra os **esportes individuais**, pelo contrário tudo a favor, apenas, a ressalva de que se a proposta educacional é a da inclusão com cooperação, sendo assim, as modalidades de **esportes individuais** podem não ser as mais apropriadas para tais propósitos. (Esclarecimentos do autor da Tese).

presente nas aulas. Desse modo, nas aulas de esportes coletivos há grupos de alunos que defendem um jogo mais livre e solto, com uma construção de regras muito próprias daquele grupo, ao mesmo tempo em que há outros, que querem aprender o jogo dentro daquilo que foi sistematizado (regras convencionadas por federações) pela sociedade capitalista, ou seja, com as técnicas e regras oficiais. Para esses últimos seria bom se a escola pudesse oferecer atividades no extra-turno, fora das aulas curriculares visando até a formação de equipes representativas da escola. Seria ingênuo negar a influência do esporte de rendimento/competição dentro da escola, mas, o tratamento que ele vai receber tem no entendimento de Vago (1996), uma boa sugestão que corrobora e referenda a já colocada nesse parágrafo:

Como uma prática sociocultural da sociedade moderna, o esporte está “na escola”, sim e tudo indica a sua permanência nela. E por que o esporte não estaria na escola? (...) Creio que isso se aplica às práticas culturais de esporte. E, por isso, estranho mesmo seria ele não estar lá “na escola”. A questão central passa a ser, então, o tratamento, a relação da escola com essas práticas culturais no seu processo de ensino, tanto na Educação Física quanto em outros espaços e tempos educativos. (VAGO, 1996, p.11).

Como terceiro aspecto, o professor transformador social deverá saber questionar, contextualizar, relativizar e às vezes é preciso não radicalizar, e sim, propiciar a vivência relativizando-a para conscientizar. E diante da situação descrita anteriormente, deve-se reunir o grupo propondo e verificando a possibilidade de vivenciar as duas coisas para atender ao grupo como um todo. Ao vivenciá-las (as técnicas e regras oficiais, segundo os moldes da sociedade capitalista) não se está contradizendo e muito menos negando ingenuamente, tudo o que foi dito sobre “o esporte da escola”, e sim, tornando a experimentação válida, para que possa levar o aluno a perceber e chegar a um nível de reflexão inicial atingindo a compreensão de que o esporte não precisa necessariamente, ser esse que é veiculado pela mídia. Que é possível criar um esporte que seja adequado ao seu jeito, e à sua necessidade. E ainda, oportunizando, por outro lado, pode ser interessante para certos grupos de alunos aprenderem o esporte que está sendo divulgado, porque ao aprender esse esporte, os alunos podem participar de diferentes grupos sociais/esportivos, que entendam que esse é um conhecimento válido e socializado. E o que ainda, é importante é saber problematizar sempre o esporte de rendimento/competição, sem negá-lo, e relativizar o esporte nos moldes oficiais, na escola. Essas são afirmações

que estão em sintonia com os conceitos de Vago (1996) apresentados na citação acima.

A título de fechamento dos três principais aspectos discutidos, pode-se dizer que no senso comum, a Educação Física tem o esporte como um de seus principais objetos de estudos, porém, existem outras práticas corporais que devem fazer parte do programa de ensino da Educação Física escolar como: os jogos, as brincadeiras, as lutas, a dança, a ginástica, etc. Mas em face ao incontestável fato hegemônico do esporte escolar estar presente, na escola pública resta reforçar a criticidade, agora, apontada por outro autor que se segue.

Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da 'cultura corporal', precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que pratica, cria e recria. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 70).

Discutida a Responsabilidade Social do professor de Educação Física, dessa forma, pode-se voltar aos PCNs como orientações/sugestões para todo o Brasil. E para a disciplina Educação Física os seus PCNs foram fundamentados na concepção de ensino da Cultura Corporal de Movimento. E ainda, o entendimento sobre cultura foi identificado várias vezes na revisão de literatura dessa Tese, por ser entendido como valor fundamental de uma sociedade. E, então, por esse e pelo motivo citado abaixo, os PCNs foram pesquisados se eles foram utilizados como referenciais, em planejamentos. Por hipótese nenhuma são menosprezadas e/ou desconsideradas as Propostas Curriculares de Educação Física sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, e nem também as da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Foi apenas uma questão de unificação de pesquisa para as duas escolas, sob a mesma orientação/sugestão de parâmetros educacionais para o Brasil.

Observe-se na Tabela 20 analisada a seguir, se os professores pesquisados planejam seus Trabalhos segundo os PCNs, e/ou se seguem algumas orientações sugeridas nos mesmos.

Tabela 20: 28ª questão dos Gestores X 32ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 28ª questão dos Gestores: Quais os profs. que já manifestaram conhecer e até planejar suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)? | “b” 22,45% e “c” 22,45% T: 44,90% | Distante |
| 32ª questão dos Professores: Você planeja e/ou já planejou alguma vez, as suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a sua disciplina? | “B” 50,00% e “C” 37,50% T: 87,50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 416 e 417.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da tabela em foco não foi possível constatar se os PCNs estão contemplados no planejamento deles, pois, nenhum dos professores apresentou o Plano de Curso (zero%). Porém por observação foi possível identificar alguns objetivos e concepções de ensinos previstos nos PCNs, nas aulas de 04(quatro) dos professores (50%). Na percepção dos gestores, 22,45% dos professores já manifestaram conhecer e até planejar suas aulas baseando-se nos PCNs. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores não existe coincidência. Na 32ª questão, pela informação dos professores, 37,50% deles já manifestaram que até planejam suas aulas baseando-se nos PCNs.

Na Tabela 20, pela 32ª questão dos professores é possível perceber que as frequências de respostas se concentram entre as opções “B” (Às vezes planejei: 50%), e “C” (Sempre planejo: 37,50%), com porcentagem de respostas atingindo a soma de 87,50%.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nessa 32ª questão dos professores com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 28ª questão dos gestores é possível observar que a conferência entre as apurações agregadas de ambos os questionários, para as questões que tratam sobre os PCNs, não levam a confirmar a visão identificada pelas respostas dos gestores. Segundo os quais, apenas, 44,90% dos professores já manifestaram planejar suas aulas baseando-se nos PCNs. Fica, então, revelada a divergência de informações entre os gestores e os professores, se os PCNs estão servindo de referências para o planejamento das aulas dos professores de Educação Física.

Mesmo em conversas informais com os professores pesquisados sobre seus Planos de Curso, também não foi possível constatar se os mesmos seguem outros Referenciais e/ou Diretrizes como, por exemplo: As Propostas Curriculares de Educação Física sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação, e as da Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Pois falar que faz é uma manifestação (porém não houve nenhuma comprovação), mostrar como prova e/ou entregar na escola é outra manifestação, e se ocorresse esse ato não existiria dúvida sobre a elaboração do Plano de Curso. Mas a entrega não ocorria e nem era cobrada pelas escolas pesquisadas.

Na Tabela 9, já foram apresentadas explicações e justificativas sobre as atividades extraclasse, segundo Nérici (1985). Então, na Tabela 21, em sequência, com propósito semelhante, o aspecto que precisa ser focado é a avaliação dos gestores sobre as aulas não obrigatórias e/ou atividades extra-curriculares desenvolvidas pelos professores, pela perspectiva de contribuir ou não, para a formação geral dos alunos.

Tabela 21: 30ª questão dos Gestores X 16ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| <p>30ª questão dos Gestores: Como você avalia o Trabalho dos professores que desenvolvem aulas não obrigatórias e/ou atividades extracurriculares (como escolinhas de esporte, treinamentos de esportes, atividades de outros programas ou projetos desenvolvidos na escola), pela perspectiva de contribuir ou não, para a formação geral dos alunos (as)?</p> | <p>“a” 8,16%, “b” 26,53%, “c” 16,33% e “d” 2,04% T: 53,06%</p> | <p>Muito próximo</p> |
| <p>16ª questão dos Professores: Quais são os outros Programas ou Parcerias vigentes na escola, que você participa?</p> | <p>B) 53,84% (em atividades físico-esportivas)</p> | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011. Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 417 e 419. Tabela C – 3 e).

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões, da tabela em foco foi possível observar que 06(seis) dos professores tinham participação nas citadas atividades (75%). Na percepção dos gestores 53,06% dos professores estavam bem avaliados pelas participações nos Programas ou nas Parcerias vigentes nas respectivas escolas, pela perspectiva de contribuir para a formação geral dos alunos (as). Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe moderada coincidência. Na 16ª questão, pela informação dos professores 53,84% deles participavam de Programas ou Parcerias vigentes na escola. Porém é necessário relativizar que em uma das escolas todos os professores (100%) participavam de, pelo menos, das atividades físico-esportivas.

Na Tabela 21, pela 16ª questão dos professores torna-se importante observar que os mesmos também participavam de outros Programas ou Parcerias vigentes na escola diferentes das atividades físico-esportivas, como o Projeto de Leitura, o Projeto de Meio Ambiente, a Parceria com a Polícia Militar, e a Parceria com a paróquia local, totalizando 46,15% das informações dadas por eles. Além do que, os professores deixaram de informar alguns Programas ou Parcerias vivenciados por eles, mas, constatados pelas observações sistemáticas, como o Atendimento ao Tempo Integral, o Proeti, o PEAS e etc. Provavelmente esses Programas ou Parcerias podem não ter sido lembrados por eles e/ou não, entendidos como: “Quais são os outros Programas ou Parcerias vigentes na escola, que você participa?”

Pela Tabela 22 é apresentado um dos indicadores, que revela outra contribuição dos professores de Educação Física para o Processo Educacional, já que se sabe que tem aluno que frequenta a escola só em dias de Educação Física, e/ou em dias de atividades físicas extra-curriculares.

Tabela 22: 31ª questão dos Gestores X 33ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| <p style="text-align: center;">31ª questão dos Gestores: Quais os professores que demonstram preocupação com a frequência de seus alunos – consultando a secretaria e/ou as coordenações sobre ausências? Como também, tentam conscientizar os faltosos, sobre o valor de frequentar a escola?</p> | “c” 40,82% | Próximo |
| <p style="text-align: center;">33ª questão dos Professores: Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação?</p> | “B” 29,41%, Relativizada 62,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 419 e 420.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da tabela em foco foi possível constatar a preocupação e a tentativa de conscientização, claramente, de apenas 01(um) professor, sobre a frequência de seus alunos (12,50%). Outros 04(quatro) professores demonstram, apenas, pouca preocupação sobre a frequência de seus alunos, e não foi observada nenhuma conscientização. Na percepção dos gestores, 40,82% dos professores demonstravam preocupação com a frequência de seus alunos e tentavam conscientizar os faltosos, sobre o valor de frequentar a escola. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe moderada coincidência. Na 33ª questão, pela informação dos professores, 62,50% (percentual relativizado da opção “B”) deles utilizavam envio de bilhetes ou notificação para comunicação com os pais, na intenção de informar como o Trabalho era desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação.

Na Tabela 22, a 33ª questão dos professores também é uma questão que recebeu uma grande dispersão de frequência de respostas, o que torna conveniente efetuar o agrupamento de opções semelhantes para uma melhor análise e interpretação.

Pelas respostas dos professores nas opções “A” (Reunião fora do turno de aula: 11,76%), “B” (Envio de bilhetes ou notificação: 29,41%), “C” (Telefonemas: 11,76%), “G” (Reunião fora do horário de aula em sala: 17,65%) e “I” (Comunico da seguinte forma: 17,65%), dessa 33ª questão atinge-se um percentual de 88,23% de frequências de respostas assinaladas. Desse modo, eles (os professores) informam que utilizam diversos recursos para comunicação com os pais, ou por outros motivos de aproximação. Porém não necessariamente, a utilização de diversos recursos, quer dizer que os contatos com os familiares tenham acontecidos.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nessa 33ª questão de professores, com os dados obtidos, anteriormente, na 31ª questão dos gestores é possível observar que a maioria dos gestores desconhece que a maior parte dos professores mantém contato com as famílias, seja, para informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação, e também que nesse caso, poderia estar implícita a questão da frequência dos alunos (consultar a secretaria e/ou as coordenações).

Porém é necessário seguir em mais apurações embasando-se em outros dados, para se ter uma ideia de como se dá a relação dos professores de Educação Física com as famílias.

É preciso destacar, ainda, nessa 33ª questão, que como os professores marcaram mais de uma opção de letra como resposta, isso leva, necessariamente, a ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “B”, atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, quando se isola a citada opção e desconsiderando-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “G” atingindo 03 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 37,50%, também, isoladamente. E na opção “I” também atingindo 03 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 37,50%, também, isoladamente.

É preciso destacar também que esse cruzamento de questões permite inserção em dois EIXOS de PESQUISA, tanto nas Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, quanto no SUBEIXO Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar (famílias). Porém a opção de analisar esse cruzamento de questões, nesse Capítulo se deve ao fato de entendê-lo primeiramente, como compromisso do professor na direção de contribuir para o Processo Educacional (Processo de Trabalho Docente) na escola, pelas suas Práticas Pedagógicas. E o fato de cruzar dados de formulação diferenciada, como: quais os professores que demonstram preocupação com a frequência de seus alunos? Com: quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação? Revelou que, apesar de os professores informarem o uso de vários recursos de comunicação no cotidiano da escola, só foi possível constatar a ação, nessa direção, de apenas um professor. O que é no mínimo lamentável, ou seja, a indiferença dos professores pesquisados com as ausências de alunos na escola, no Ensino Regular foi observada.

A relação família-escola será melhor problematizada no próximo Capítulo. Porém na Tabela 23, logo abaixo, a ênfase que é preciso ser notada é na socialização dos alunos e principalmente, na cognição dos mesmos.

Tabela 23: 33ª questão dos Gestores X 43ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|---|--------------------------------------|
| 33ª questão dos Gestores: O que você observa da percepção das famílias, com relação ao Trabalho desenvolvido pelos professores nas aulas obrigatórias, e/ou em outras atividades na Escola? | “a” 16,33%, “b” 2,04% e “c” 16,33% T: 34,7%. | Distante |
| 43ª questão dos Professores: Em sua opinião qual, ou quais são as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? | “G” 19,44 Relativizada 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 421 e 422.

Nas observações sistemáticas, referentes às duas questões da tabela em foco foi possível constatar nas aulas de escolarização que 06 (seis) professores desenvolvem a socialização entre os educandos (75%), mas, apenas, 04 (quatro) deles desenvolvem claramente, a cognição nos mesmos (50%). Na percepção dos gestores, apenas, 16,33% das famílias comentam sobre a melhora na socialização e na cognição de seus filhos, com relação ao Trabalho desenvolvido pelos professores. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Na 43ª questão, pela informação dos professores, 87,50% deles dizem que a principal interrogação dos pais, e que a escola deveria se preocupar em conhecer e/ou saber é de - “Que expectativas os pais têm sobre a escola”.

Na Tabela 23, outra questão que tem particularidades muito importantes é essa 43ª, da apuração agregada dos professores, esclarecendo melhor: quando se constata uma dispersão de respostas, numa questão que apresenta várias opções de respostas e ainda, os professores assinalaram mais de uma opção torna-se importante observar o fato constatado e que se registrou pela apuração informada na tabela da referida questão. Outra particularidade é que, das opções possíveis de se escolher praticamente, todas têm pelo menos um respondente. A grande dispersão é muito significativa, o que torna conveniente efetuar o agrupamento de opções semelhantes, para uma melhor análise e interpretação. Porém é bom destacar que a soma das opções “C” (Que imagem têm da escola: 13,89%), “E” (Que expectativas têm sobre a escola: 19,44%), “F” (Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola: 16,67%) e “G” (Que expectativas têm sobre a escola: 19,44%) chega a 63,89%, tornando-a significativa.

Nas opções citadas, anteriormente, além do fato de terem recebido as maiores frequências de respostas, é bom atentar-se para a recorrência das palavras, imagem e/ou expectativas e escola. Essas duas constatações levam a evidenciar, qual é a opinião dos professores sobre o que a escola deveria se preocupar-se em conhecer e/ou saber sobre as principais percepções e interrogações dos pais. Dessa forma, os professores demonstraram estar preocupados de como a escola é vista pelos pais de seus alunos. Mas ao cruzarem-se os dados obtidos nessa 43ª questão de professores, com a 33ª questão de gestores, novamente, não fica evidente uma confirmação entre esses dados apurados. Pelo agrupamento de opções semelhantes nesta 43ª questão, os professores se revelam preocupados com a imagem e/ou, com as expectativas que

os pais têm da escola (63,89%). Porém por soma de porcentagens de duas opções da 33ª questão “d” (Nenhuma família comenta sobre a melhora na socialização e nem na cognição de seus filhos: 38,78%), e “e” (Não sei informar: 26,53%) igual a 65,31%, os gestores apontam para uma constatação que não é nem aproximada e menos, ainda, coincidente com as informações declaradas pelos professores. Residem entre ambas as questões uma possível contradição, ou seja, os professores se preocupam com a imagem que os pais de seus alunos têm da escola, mas, podem não estar contribuindo o suficiente, para a melhoria dessa mesma imagem, e que ela seja pelo menos boa, perante aos pais. Registra-se, então, entre outras divergências sobre as práticas dos professores já analisadas neste Capítulo, a pouca coincidência que os gestores têm da visão dos professores, de como a escola deveria captar as percepções e interrogações dos pais.

É preciso destacar ainda, nessa 43ª questão que, como os professores marcaram mais de uma opção de letra como resposta, isso leva, necessariamente, a ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C” e atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, quando é isolada a citada opção e desconsiderando-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “E” atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, também, isoladamente. Na opção “F” atingindo 06 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 75%, também, isoladamente. E na opção “G” atingindo 07 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 87,50%, também, isoladamente.

Já que os professores pesquisados são praticamente, unânimes em apontar, “que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber sobre as expectativas, que os pais têm sobre a escola”, os mesmos deveriam, então, se preocupar mais com o desenvolvimento da cognição de seus educandos. Reafirmando as informações iniciais reside aí uma contradição, pois, pelas observações sistemáticas apenas 04(quatro) deles - 50% - desenvolvem, claramente, a cognição dos educandos, e o que é ainda pior, é o fato de na percepção dos gestores, apenas, 16,33% das famílias comentam sobre a melhora na socialização e na cognição de seus filhos. A explicação, provavelmente, está no “mal-estar” docente há muito já identificado que também, não favorece esse tão desejado Processo de Trabalho Docente no desenvolvimento da cognição dos educandos. Pois o compromisso com a citada

preocupação dos pais, como se constata nas respostas dos questionários dos professores, não se confirma na práxis, através, de uma significativa contribuição para o desenvolvimento da cognição dos educandos, tanto segundo a percepção dos gestores como também, segundo as observações sistemáticas.

2.3 - Considerações finais.

Após justificar o porquê e o que investigar sobre o Trabalho Docente do Professor de Educação Física e suas Relações Sociais. Após introduzir conceitos básicos para este Capítulo, e dar as explicações técnicas pertinentes. Como também, após várias apropriações teóricas (discussão com alguns autores), dialogadas com os dados apresentados da pesquisa em forma de tabela, mais as informações oriundas das observações sistemáticas, e as respectivas análises de cada tabela, uma conclusão parcial é possível e necessária de ser apresentada.

Pelos enunciados das questões, e por suas respectivas opções de respostas apuradas, as quais geraram os dados da pesquisa e devidamente confrontados com as observações sistemáticas, na forma da seguinte assertiva a seguir pode-se concluir que, a maioria dos professores pesquisados está em dia com as rotinas escolares. O cumprimento em dia das rotinas escolares são elementos essenciais à uma boa Prática Pedagógica, porém, a Prática Pedagógica vai muito além disso e sofre severa influência do contexto social, conforme citação abaixo:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano dos professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais;

Presentes também estão na *Prática Pedagógica* elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam. **Tais fatores podem interferir de modo direto ou indireto nas Práticas Pedagógicas**, segundo políticas públicas estabelecidas (reformas gerais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo momento histórico em que se vive (eleições

de cargos públicos, paralisações de aulas e lutas das categorias docente e discente por seus direitos, etc.). (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, s./p.). (Grifos nossos).

Na citação acima se percebe a complexidade à qual o professor é submetido, tendo como destaque os citados fatores que podem interferir nas Práticas Pedagógicas e levar até ao “mal-estar” docente. Porém cabe uma ponderação: um simples recurso que contribui para uma ação de autocrítica e reflexiva, quando é usado, seria a utilização do Caderno de Docência, e apesar desse não impedir a ocorrência do “mal-estar” docente, mas, poderia pelo menos registrar situações recorrentes (e algumas situações até evitadas) que levam a tal sentimento entre os professores. Além do que, não se pode atribuir ingenuamente, toda a insuficiência profissional ao “mal-estar” docente, sendo assim, atente-se para o prosseguimento dessas considerações finais/análises.

Outro fator a ser considerado são as várias discussões que a literatura acadêmica apresentou e, entre elas, destaca-se a sob o título: “*O professor de Educação Física e a Responsabilidade Social*”. Porém pode-se perceber que os professores pesquisados demonstram modesto Compromisso Social (responsabilidade e compromisso têm significados muito próximos), com o Processo Educacional na escola. Como também, os professores pesquisados, pelas observações sistemáticas, na sua maioria, deixam a desejar em vários aspectos pesquisados comentados no próximo parágrafo. Porém é bom destacar que os motivos dessas insuficiências não foram pesquisados, mesmo assim, a origem causadora é evidenciada na afirmação de Mattos (1994).

A preparação do profissional de Educação Física, segundo Felshin (1972), apud MUNARO (1984), deveria variar de acordo com o contexto em que está inserido, considerando sempre a percepção da Educação Física e as características da escola ou trabalho no qual existe a demanda. Ainda na opinião de Felshin, o professor de Educação Física deveria ser capaz de compreender a contribuição da referida área de estudo para a Humanidade, procurando sempre aumentar as bases conceituais sobre o campo de estudo, bem como da Educação e de sociedade, vendo o aluno como pessoa. (MATTOS, 1994, p. 65).

Foi constatado que nem todos os professores pesquisados têm um desejável domínio de turma, provavelmente, por falta de preparo acadêmico específico, na formação inicial, ou seja, a distância entre teoria e a prática profissional, mesmo identificando que eles têm formação inicial e continuada diversificadas: licenciatura curta, plena, bacharelado e alguns até pós-graduação. O domínio de conteúdos também se revelou insuficiente, e essa insuficiência pode estar afetando a capacidade de despertar interesse nos alunos para a disciplina Educação Física, e ambas as constatações estão relacionadas ao “mal-estar” docente produzido por uma serie de fatores discutidos pela literatura da área (aspectos como o desinvestimento profissional e o sentimento de impotência são algumas das consequências do “mal-estar” docente identificados). Também foi constatado, que poucos professores pesquisados ministram aulas com aspectos interdisciplinares, e com saberes sobre as práticas corporais oriundos da cultura, provavelmente, por falta de preparo acadêmico específico, na formação inicial. A grande maioria dos professores pesquisados não avalia sistematicamente, nem o processo e nem os resultados do ensino e da aprendizagem. E também na Escola Municipal onde é desenvolvido um programa de esportes extra-curricular, os professores pouco se envolvem com as outras propostas educativas da escola, provavelmente, por falta de tempo. Já na Escola Estadual onde não é desenvolvido um programa de esportes extra-curricular, os professores também pouco se envolvem com as outras propostas educativas da escola (exceção feita para o Programa Educacional-Afetivo-Sexual - PEAS, pois, nele existe um bom envolvimento), provavelmente, pela baixa remuneração que recebem, e que pode estar desestimulando o voluntarismo. O modo de regência de turma, da maioria dos professores pesquisados, muito pouco, contribui para moldar o comportamento do educando no ambiente escolar, e a disciplina e o respeito ao outro são valores pouco trabalhados nas aulas.

Pode-se concluir preliminarmente, pelos aspectos analisados até aqui, que o compromisso dos professores de Educação Física pesquisados com o Processo Educacional é mediano, pois, as Práticas Pedagógicas pesquisadas dos mesmos, não contribuíram satisfatoriamente, para evidenciar um Trabalho Docente reconhecidamente valorizado. E que seja, até capaz, de superar/modificar os equívocos registrados/constatados, na Representação Social que a Comunidade Escolar tem sobre esta disciplina escolar, e sobre a atuação profissional dos professores de Educação Física.

Capítulo 3

DIÁLOGO ACADÊMICO SOBRE O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NAS COMUNIDADES INTERNA E EXTERNA DA ESCOLA.

IIº EIXO de PESQUISA: teórica e empírica.

3. 1 INTRODUÇÃO.

A escola é muito mais o produto das práticas diárias de seus professores, alunos, funcionários, pais e das relações que se estabelece com o todo social. É por isso que acredita-se que importa muito mais, para o Trabalho, aquilo que se quer e se pode construir nas escolas, pois, nela é o local de se colocar em prática a maior e a melhor parte do **Trabalho Docente**.
(Pensamento reelaborado pelo autor da Tese).

Por uma breve contextualização histórica, sobre o Trabalho Docente⁶⁰ é necessário colocar que segundo Nunes (2001), os primeiros estudos sobre Trabalho Docente e de Formação de Professores surgem em nível mundial a partir da década de 1980, porém, Huberman, *In: Nóvoa* (1995, p. 33) cita pelo menos um Trabalho sobre a carreira do professor realizado na década anterior, como: “A investigação de Becker (1970), por exemplo, sobre os professores de Chicago”. Huberman, *In: Nóvoa* (1995, p. 34), ainda, diz que na década de 60, “a investigação de Peterson (1964)” é um Trabalho sobre a carreira do professor, a ser considerado, em meio a uma quase ausência de publicações sobre o tema. Na década de 1980 surgem também no Brasil os primeiros estudos sobre Trabalho Docente nas escolas. Antes disso, o que se tinha no Brasil, segundo Ribeiro (1994) citado por Vieira (2003) eram algumas pesquisas a respeito dos resultados do sistema educacional, mas, na época (antes da década de 1980) a organização do Trabalho Docente estava colocada em segundo plano, frente à outras agendas da Educação Nacional. Mas foi dentro da literatura e dos Grupos de Estudos sobre Trabalho e Educação que o tema específico, Trabalho Docente, ganhou discussão em seus aspectos fundamentais.

⁶¹A gênese do Trabalho Docente já foi suficientemente, analisada e detalhada por diversos autores, entre eles Jiménez Jaen (1991), Nóvoa (1991) e Apple (1995). Assim Nóvoa (1991) faz um histórico dessa categoria profissional, que inicia-se nas sociedades humanas mais remotas, até o advento do capitalismo, quando foi

⁶⁰ Os aspectos fundamentais do **Trabalho Docente** como: precarização, proletarização, profissionalização, funcionarização, feminização, entre outros, não serão, amplamente, debatidos nessa discussão. As possibilidades laborais e educacionais (as ações e as interações práticas do professor) da Educação Física serão o principal foco. (Esclarecimentos do autor da Tese).

⁶¹ Os parágrafos iniciais dois, três e cinco fizeram parte do **projeto de doutoramento** aprovado no COEP/UFMG. (Esclarecimentos do autor da Tese).

introduzida a massificação da escola e estabelecido um vínculo explícito, entre Educação formal e Trabalho.

E ainda, autores como Arroyo (1985), Hypólito (1991, 1997), Jiménez Jaen (1991), Nóvoa (1991), Fidalgo (1993), Apple (1995), Perrenoud (2002), Tardif; Lessard (2008), entre outros também abordam diferentes aspectos da constituição e dos problemas atuais dos docentes. Tais como, a processualidade conflitiva que existe no Trabalho Docente, entre a profissionalização e a proletarização; a feminização da categoria e a precarização desse Trabalho; a funcionarização do Trabalho Docente, Trabalho Docente como profissionalização, Trabalho Docente como improdutivo, Trabalho Docente como não-material entre outros aspectos. São estudos que iniciaram-se no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX.

Vieira (2003), ainda, informa o surgimento de novas abordagens sobre o Trabalho Docente, a partir da década de 1990, como Trabalho Docente como cultura simbólica, como prática situada e o Trabalho Docente como atividade de Trabalho. O cenário que se tem atualmente, não difere tanto do da década de 1990, pois, as discussões sobre os aspectos fundamentais do Trabalho Docente do professor, ainda, não o colocaram no *status* de profissões como a dos médicos, dos advogados, dos engenheiros, entre outras.

Mas no que tange mais, diretamente, a esse estudo/pesquisa interessa aqui abordar a relação do docente com o Coletivo da Escola, com a Comunidade Escolar e com Política Educacional. Assim para Jimenez Jaen (1991), os professores enfrentaram dificuldades em seu processo de profissionalização, devido ao seu papel social difuso nas sociedades contemporâneas. Não sendo considerado, hoje, tão importante para o desenvolvimento social como antes, tese compartilhada também por Nóvoa (1991), Ortega (1990 *apud* FIDALGO, 1993) e outros autores.

Porém entendido ou não, ainda, como subprofissão o que importa nesse estudo/pesquisa é que o Trabalho Docente é um fato histórico (desde os mentores na Idade Antiga), muito antes até de ser sistematizado internacionalmente, nas últimas décadas. E assim sendo, todo o reconhecimento sobre a sua contribuição e sobre o

seu valor social são tão necessários, principalmente, pela necessidade de mais pesquisas de campo no Brasil sobre o tema, já a discussão teórica nacional e internacional mantém-se em expansão.

Já foi dito, que vários autores discutem inúmeros aspectos da Profissão e do Trabalho Docente, sendo que a contribuição de todos eles é fundamental para a compreensão da temática. Porém a abordagem sobre Trabalho Docente nesse estudo/pesquisa é bem diferenciada. Desta maneira, não desconsiderando a relevância da discussão teórica sobre o Trabalho Docente, mas, buscando aprofundamento em questões extremamente específicas e práticas sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física abstém-se, então, de discutir a literatura focada em Trabalho Docente, de forma generalizada, para colocar luz na discussão do Trabalho de, apenas, em um dos trabalhadores docentes na escola - o professor de Educação Física.

⁶²Discutir o Trabalho Docente do professor de Educação Física pode, a princípio, parecer tarefa simples, mas, tanto esse, enquanto um conjunto de ações e intervenções fundamentadas nas teorias, nos conceitos e nas vivências de formação escolar, como este, o profissional em si, têm as suas complexidades e particularidades. As discussões sobre a correlação existente entre o Trabalho Docente e a contribuição da Educação Física⁶³, para a formação escolar não estão suficientemente debatidas. Em especial no que diz respeito às relações desse profissional com a escola e seus gestores, com a família, com o P. P. P. e com as Políticas Educacionais. O que é preciso é ampliar a discussão e mais estudos sobre as correlações citadas podendo, então, trazer outras contribuições, para o Processo Educacional.

⁶² O artigo apresentado no **VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação – Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público** faz parte dessa seção a partir desse parágrafo oito, até a citação do fim da página 182. (Esclarecimento do autor da Tese).

⁶³ Na discussão desse Capítulo, a contribuição da **Educação Física** continuará a ser demonstrada, se contrapondo a Representação Social de disciplina escolar subvalorizada. (Esclarecimento do autor da Tese).

Na busca por definição, e segundo o verbete Trabalho Docente do dicionário *Trabalho, profissão e condição docente* entende-se que:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. **Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.** Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. **O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.** De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. (OLIVEIRA, 2010, s/p.). (Grifos nossos).

Depreende-se do exposto a amplitude e a complexidade do Trabalho Docente, e pretende-se focar, nesta seção inicial do Capítulo 3 (três), qual é a contribuição do profissional da Educação Física para o citado propósito. Entre outras questões, já foi dito pela literatura da área, que a Educação Física pode contribuir para amenizar o Determinismo Social, o tecnicismo pedagógico e o assujeitamento do educando às demandas do mercado de Trabalho pura e, simplesmente. Porém pelo Trabalho Docente estas ações podem ser amplificadas e, desse modo, a aposta continua recaindo sobre a formação holística, influenciando e contribuindo nas e para as ações do educando inserido numa Educação “omnilateral”.

O professor de Educação Física do Ensino Básico precisa perceber quão necessário é avançar no diálogo, entre essas duas áreas de conhecimento ou mais, especificamente, como a Educação Física deve se potencializar, como disciplina escolar, através também do seu Trabalho Docente. Não é mais suficiente insistir numa ampla e irrestrita valorização, guiada apenas pelas práticas de ensino e aprendizagem (discussões fundadas somente nas abordagens, nas tendências e nas concepções do ensino da Educação Física), pois, devido às interrogações sobre as Representações Sociais obtidas por algumas pesquisas, sobre a percepção da Comunidade Escolar, ainda, não deixam clara a legitimação da Educação Física no contexto da escola. As Representações Sociais obtidas revelam a percepção da Educação Física, apenas,

como uma atividade de instrumentalização, para fins imediatos. E Mattos (1994) discute em vários trechos de sua Tese essa problemática, então, atente-se.

É de suma importância observar-se o que as pessoas não-licenciadas em Educação Física percebem em relação ao corpo de conhecimentos da referida disciplina. Verifica-se que essa percepção é bastante equivocada e errônea. As pessoas não entendem o corpo de conhecimentos da Educação Física como algo sério, que necessite estudo como as demais áreas do magistério. Esse conhecimento é visto como algo relacionado ao conhecimento comum de qualquer pessoa, de qualquer nível intelectual. (MATTOS 1994, p. 264).

E o autor ainda complementa.

Parece que essa visão equivocada e errônea que professores de classe, diretores, coordenadores e as pessoas que integram a escola ou associações esportivas, têm do corpo de conhecimentos da disciplina Educação Física é o que determina o baixo nível de conhecimento e valorização da disciplina e do professor. E como as aulas de Educação Física são dadas normalmente em um pátio, onde todas as pessoas da escola têm acesso, isso facilita as críticas muitas vezes infundadas. (MATTOS 1994, p. 266).

E ainda, Mattos (1994) apoiando-se em outro autor tenta explicar os porquês de tão equivocada Representação Social, na Comunidade Escolar.

Acredita-se que uma das explicações existentes para tal fenômeno encontra-se no que é colocado por Brockhoff (1979) *apud* CNPq (1986), que reconhece que o comportamento do professor de Educação Física, em suas aulas, não revela todo o conhecimento da profissão que ele possui, e que não é raro um profissional de outra área, mesmo não a do ensino, dizer que poderia dar uma aula de Educação Física tão bem ou de modo similar a um professor licenciado. (MATTOS 1994, p. 267).

E o autor assim finaliza.

Se diretores, coordenadores pedagógicos e demais professores de outras disciplinas não percebem a importância da Educação Física escolar, não está sendo os professores as pessoas que apresentam

argumentos para destacar a Educação Física como disciplina que deva ser valorizada e que lhe seja dada a devida importância na escola. (MATTOS 1994, p. 268).

Porém é necessário destacar na informação da última citação, que está nela própria um dos caminhos da superação. E ainda, insistir que em momento algum, investigar e promover o Trabalho Docente do professor de Educação Física para além dos espaços de práticas corporais sobrepõe, anula, invalida ou menospreza as Práticas Pedagógicas dos mesmos. A seção sobre “esporte escolar” foi colocada no Capítulo anterior, propositalmente, para não deixar dúvida, sobre a importância que se dá para ele e também para todos os outros blocos de conteúdos (apesar de pouco trabalhados nos planejamentos), possíveis de se desenvolver nas práticas corporais das aulas de Educação Física.

Bem como reconhece-se e faz-se necessário registrar aqui, que inseridas no Trabalho Docente, as Práticas Pedagógicas em aula devem se organizar, para que todo tipo de conhecimento e todo campo disciplinar, entre eles a Educação Física, contribuam para desenvolver a lógica, a abstração e o espírito investigativo. Desde que observe-se, ainda, “às potencialidades individuais do ser humano e unam-se as potencialidades sociais, Políticas, afetivas, relacionais, ética e estética, que compõem a totalidade da existência humana” Gariglio (2000, p. 2). A importância do processo educativo em sala de aula é indiscutível, “*o desafio que já emergiu é ir além dela*”.

Novamente, lembrando a história recente da disciplina, em suas práticas de ensino e aprendizagem, até o final da década de setenta, não havia nessa área um debate sobre o desenvolvimento integral do aluno. Hoje, porém, mais do que nunca, como em todas as áreas de conhecimento, esta é chamada a estimular o pensamento, a inteligência, a iniciativa e a criatividade entre outras capacidades. Isto para que não se repitam erros de tempos ainda recentes, quando essa disciplina de formação escolar centrava-se mais no adestramento, que tem como principal consequência o embotamento mental.

Apesar do exposto, a Educação Física sempre teve atributos formativos suficientes, para contribuir na construção do alicerce de uma formação mais ampla do educando.

No entanto, enquanto, uma disciplina de formação escolar que pode e deve aliar-se às atuais tendências pedagógicas, que valorizem a interdisciplinaridade, a diversidade e a formação integral dos educandos, entre outros atributos, e que lida com diversos atores (pais, gestores escolares e etc.) no processo pedagógico, é necessário fazer várias indagações, como: quem é este indivíduo/educando que “percebe, imagina, lembra, opina, deseja, age, ama e odeia, sente prazer e dor, toma posição diante das coisas e dos outros, decide, sente-se feliz ou infeliz?” (CHAUÍ, 1995, p.117).

Para contribuir com as respostas a essas indagações tão complexas, o professor de Educação Física precisará valer-se dos recursos disponíveis na escola, como as interações⁶⁴ com a Comunidade Escolar. Indo além da sua “sala de aula” (espaços destinados às práticas corporais) ampliando o seu Trabalho Docente. Caso contrário, correrá o risco de reduzir o aluno a, apenas, objeto do conhecimento (desconhecerá outras dimensões de seus educandos), alguém a ser adestrado através de Práticas Pedagógicas questionáveis. Além disso, indagações sobre o próprio fazer pedagógico desse professor aparecem na interação com o sujeito/educando: de onde nascem as suas idéias, seus discursos, como se processa a aprendizagem motora e intelectual, como cristaliza-se o conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca, como ocorrem a sua socialização e as interações no ambiente escolar? Em que medida o Trabalho do professor de Educação Física está contribuindo na formação deste indivíduo-sujeito/educando? Já que, “o que define [...] o trabalho docente é o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para” (OLIVEIRA, 2010, s/p.).

Estas colocações iniciais continuam a reconhecer/demonstrar a importância das Práticas Pedagógicas com os educandos, porém, insiste-se aqui em justificar a abertura de mais frente de “batalhas” para o Processo Educacional, e pelo Trabalho Docente é possível extrapolar a sala de aula (espaços destinados às práticas corporais). E perceber o seu educando, também, em atividades extra-curriculares observando as reações que Chauí (1995) aponta. Deste modo, para ampliar, ainda

⁶⁴ **Interação:** segundo Ferreira (2001) é um substantivo feminino que quer dizer ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas, **etc.** Fonte: mini-Aurélio século XXI – O minidicionário da língua portuguesa, p. 395. Pelo **etc.** – acima – segundo Ferreira (2001), pode-se inferir que Interação: também, seja a influência que é possível exercer, mutuamente, seja a troca de experiências, sejam os diálogos sobre vivências, como, também, seja a cooperação no contexto escolar.

mais, a compreensão sobre a dimensão do Trabalho Docente é preciso recorrer novamente a Oliveira (2010, s./p.).

As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. **Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.** (OLIVEIRA, 2010, s/p.). (Grifos nossos).

Paralelamente, aos argumentos sobre a importância de se ampliar o Trabalho Docente, a intenção é também a de continuar reafirmando as contribuições das Práticas Pedagógicas da Educação Física escolar, as quais tiveram destaque no Capítulo anterior, mas, a melhor justificativa para se ampliar o Trabalho Docente é demonstrar, a importância dessa disciplina no contexto escolar inclusive, inicialmente, recuperando e analisando a sua desvalorização histórica.

3.1.1 A necessidade de afirmar a existência da disciplina Educação Física.

Como um profissional integrante da estruturação social, o professor de Educação Física tem uma participação importante na sociedade, dando a sua contribuição e dedicação, no que a sociedade tem de mais precioso: a Educação de seus indivíduos. Apesar da complexidade da tarefa e do quanto ela exige de todos os profissionais da área há uma particularidade, quanto a este professor: tradicionalmente, por vários motivos e em contextos diferentes, por vezes, ele esteve alienado e/ou alijado do processo de formação integral do educando, sendo considerado, apenas, como um promotor de atividades complementares. Já foi possível demonstrar, anteriormente, que historicamente faltou-lhe legitimação dentro e fora da escola. Novamente, citando Vago (2010), essa constatação encontra mais comprovação, no significativo resgate da história da Educação Física em Minas Gerais e em Belo Horizonte. Segundo ele,

(...) o governo publicou o Decreto n.1233, de 26 de dezembro de 1898, **suspendendo o ensino da cadeira de ginástica** (e também de músicas das escolas normais, *attendendo à necessidade de reduzir-se a despesa pública do Estado*. Todos os professores envolvidos com essa cadeira foram dispensados (VAGO, 2010, p. 113). (Grifos nossos).

E o autor continua dizendo, que as consequências foram enormes para essa disciplina.

Todavia, mesmo diante do fato de que as escolas normais do estado estavam inserindo o ensino de ginástica em seus programas – a sua escolarização parecia uma realidade em construção -, (...) Era um obstáculo para a escolarização da ginástica no ensino normal, com óbvias repercussões para a sua escolarização também no ensino primário. O lugar inferiorizado da ginástica na hierarquia dos saberes escolarizados no ensino normal também fica evidente. Afinal, mesmo com os problemas financeiros alegados no decreto, todas as demais cadeiras permaneceram no currículo. Certamente por serem tidas como indispensáveis à formação do professorado com vistas a atuar nas escolas. No entanto, a cadeira de ginástica e a de música foram suspensas sem que se considerasse que tal fato pudesse incorrer em prejuízos para aquela formação. **Vem de longe a representação de uma inferioridade da educação física na hierarquia das disciplinas escolares.** (VAGO, 2010, p. 113). (Grifos nossos).

Já Soares (2007) destaca na História da Educação no Brasil, que Rui Barbosa atento ao decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, e que também pode ser considerada uma reforma de ensino, bem como foi assinado por Carlos Leôncio de Carvalho tornou-se um marco para o início da legalização da Educação Física nos currículos escolares.

A orientação de obrigatoriedade, para o ensino da ginástica será seguida por Rui Barbosa, em sua argumentação sempre eloquente, acerca do exercício físico e da sua efetiva integração aos currículos escolares (SOARES, 2007, p. 92).

Note-se que como deputado em fórum apropriado, Rui Barbosa colocou seu *status*, a favor do entendimento que possuía sobre o valor da ginástica, dentro da escola (parecer de n. 224). E apoiado no citado decreto, promovia o professor de ginástica a um nivelamento hierárquico docente dentro da escola até, então, não existente. E até hoje não, evidentemente, legitimado. Segundo Soares (2007):

Em seu parecer de n. 224 sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, sob o título “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, proferido na sessão da Câmara dos Deputados em 2 de setembro de 1882, Rui Barbosa assim sintetiza o conjunto de medidas que considera necessárias para que a ginástica se integre aos currículos escolares:

1º- Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal.

2º- Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.

3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4º- Equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas [idem, grifos nossos]. (SOARES, 2007, p. 92/93).

A verdade é que, como se comprova por estas citações históricas e outras constatações mais atuais, a Educação Física vem recebendo atenção de diversos autores, com o objetivo de resgatar os sentidos e significados das práticas disciplinares desse campo, bem como da atuação dos profissionais da área. Autores como Eleonor Kunz (2004), Jocimar Daolio (2007), Valter Bracht (2007), Wagner W. Moreira (1995), Lino Castellani Filho (1998), João B. Freire (1992), Go Tani (1988), Mauro Betti (1994), entre muitos outros discutem com profundidade as Práticas Pedagógicas (ensino e aprendizagem) da Educação Física conceituando-as e teorizando-as, através de diversas concepções, tendências e abordagens.

Uma das vertentes dessa discussão é a da legalização *versus* legitimação da disciplina Educação Física, nos currículos mínimos de todos os níveis de ensino. Apesar de não ser uma discussão recente, por se ater apenas às Práticas Pedagógicas a legitimação não se consolidou, e a disciplina está, ainda, sustentada apenas pela legislação vigente.

Outra evidência passa pelo fato de que concepções de ensino da Educação Física, como a de Cultura Corporal de Movimento têm demonstrado, entre outros aspectos, a necessidade do ensino dessa disciplina incorporar novas noções, tais como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a diversidade tanto vinda dos educandos, quanto oriunda das Políticas Educacionais. Ou seja, as práticas corporais, enquanto cultura precisam se apropriar de diferentes saberes e a Educação Física, para exercer

uma atividade mais efetiva e inclusiva deve relacionar as práticas corporais com tais saberes. Assim autores como Lino Castellani Filho, há algum tempo atrás (durante entrevista em 2006), já apontava para a necessidade de uma nova síntese para o ensino da Educação Física nas escolas. Esta síntese teria como objetivo a superação do ensino da Educação Física, apenas, pela Cultura Corporal de Movimento, e é possível inferir que uma de suas motivações, seja mais do que o avanço metodológico, mas, também o desejo de que essa disciplina alcance um objetivo maior nas escolas (discutir no Coletivo da Escola as concepções da mesma), na Comunidade Escolar, na relação com outras disciplinas (a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a diversidade, entre outras competências), além de uma maior participação no desenvolvimento integral do aluno.

Obtem-se mais evidências ao reproduzir o que Suraya C. Darido⁶⁵ e outros autores dizem: *“coexistem várias concepções para o ensino de Educação Física nas Escolas, como exemplo temos a desenvolvimentista, a interacionista-construtivista, a sistêmica”*, e a autora continua, *“além de abordagens pelas teorias da psicomotricidade, fenomenologia e antropologia-cultural”*, porém, a interdisciplinaridade transita por todas elas. Além do que a interdisciplinaridade, a cultura e as interações com a Comunidade Escolar conjugam-se bem com Trabalho Docente - basta interligar as evidências disponíveis.

Outro fato a ser resgatado é o tratamento dado a essa disciplina na LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de dezembro de 1996. Esta lei facultou a permanência da Educação Física no Ensino Superior fazendo-a, na prática extinguir-se desse nível de ensino. Caso a LDBEN houvesse facultado a Educação Física na Educação Básica, como os profissionais da área estariam, hoje? Possivelmente, a disciplina também estaria extinta nesse nível de ensino. Acompanhar o desenrolar das novas Políticas Educacionais é vital para, até mesmo, garantir a permanência do docente de Educação Física nas escolas.

⁶⁵ Em DARIDO, S. C. ver: **As principais tendências pedagógicas da educação física escolar a partir da década de 80.**

3. 1. 2 O professor de Educação Física em ação coletiva no interior das escolas.

Como a discussão sobre os blocos de conteúdos e das Práticas Pedagógicas da Educação Física já foram colocadas, destacadamente, no Capítulo anterior, então, nesta subseção, como já se afirmou antes pretende-se ultrapassar aquelas discussões/reflexões. O objetivo é prosseguir discutindo o Trabalho Docente do professor de Educação Física, para além do seu labor pedagógico desenvolvido nos espaços de práticas corporais, e na sua atividade exclusivamente disciplinar, a partir da constatação de pouca produção acadêmica da área, sobre o assunto. No Brasil, a exceção é feita à produção acadêmica de Vicente Molina Neto (1996), pois, o autor escreve e orienta estudos e pesquisas sobre alguns aspectos do Trabalho Docente, como as Práticas Docente do professor de Educação Física, entre outros temas correlacionados.

Evidências iniciais sobre a necessidade de abordar e aprofundar essa temática é, possível de ser localizada na produção acadêmica de autores como Alfredo G. F. Jr. (1985), Paulo Ghiraldelli (1988), João Paulo Medina (1995), os quais já discutiam sobre o Trabalho do professor de Educação Física, na escola, na década de 80. Atualmente, Molina Neto (1996), Scherer (2000), Claudson L. Beggiano (2009), entre outros, vêm escrevendo artigos ou Trabalhos Acadêmicos sobre outros aspectos da profissão do docente de Educação Física demonstrando, de alguma forma, a necessidade de uma disciplina que interaja no Processo Educacional e ultrapasse as práticas corporais pedagógicas. A interatividade no Processo Educacional da escola é solicitada e algumas vezes demonstrada por vários autores da área, quando eles tratam de assuntos como cultura geral; prática compartilhada; ações interdisciplinares; participações voluntárias; relações de alianças na Comunidade Escolar; representações sociais na visão dos outros professores da escola; o professor de Educação Física como sujeito avaliado; desvalorização da disciplina Educação Física no conselho de classe e/ou em outras instâncias da escola, frente às demais disciplinas; planejamento de aulas e de curso de forma interdisciplinar; capacidade de despertar interesse e/ou motivação para a disciplina; representações sociais na visão de toda a Comunidade Escolar; entre outros tantos aspectos.

Representação Social é um assunto tratado por diversos autores, de várias áreas do conhecimento como, Mazzotti (2007), Sousa (2011), entre outros. Porém os autores que vêm escrevendo artigos ou Trabalhos Acadêmicos sobre aspectos da profissão do docente de Educação Física, sempre relacionados à Representação Social também estão proliferando através dos aspectos já citados, anteriormente. Assim sendo, e citando apenas um autor para ilustrar o tema atente-se para a parte do resumo, da dissertação de Beggiato (2009), que revela uma incompleta e/ou às vezes equivocada, Representação Social sobre a Educação Física.

Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, na qual registramos, transcrevemos, analisamos e interpretamos as respostas dadas por escrito à questão aberta: *O que você acha importante nas aulas de Educação Física? (...)* Conclui-se que, na escola pesquisada, parece haver um ambiente propício no que se refere às Representações Sociais para o desenvolvimento de um trabalho adequado da Educação Física escolar **que poderá atingir sucesso em ampliar a visão dos alunos e que ainda são necessárias ações para que alguns pais e professores vejam a Educação Física escolar de maneira mais ampla.** (BEGGIATO, 2009, p. v). (Grifos nossos).

Apoiando-se no conjunto de evidências e informações anteriores, a discussão deste tema ganha realce, quando apontada para a necessária ampliação da contribuição do professor de Educação Física na escola, ou seja, o desenvolvimento de um *“Trabalho Docente crítico-interativo”* em conjunto com a Comunidade Escolar. Reforça-se que a discussão proposta, aponta para a insuficiente interação desse profissional no Processo Educacional levando esta discussão mais adiante. E também apontando que a contribuição deste professor, através de seu Trabalho Docente são necessários na formação integral do educando. Com certeza, por essa forma de interação a Educação Física alcançaria um maior reconhecimento em todo o contexto escolar, obtendo a tão desejada legitimação.

Para esmiuçar-se mais ainda, o que possa ser entendido como Trabalho Docente crítico-interativo, esse Capítulo sobre O Trabalho Docente do professor de Educação Física foi subdividido em dois SUBEIXOS de PESQUISA. Em Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola e em Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar. Apresenta-se na sequência, o primeiro SUBEIXO de PESQUISA em diálogo com a teoria.

3. 2. SUBEIXO de PESQUISA - Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola.

Em Educação trabalhar interativamente, também se remete ao verbo interagir, o que na maioria dos dicionários este verbo quer dizer: agir reciprocamente – uma via de mão dupla. Porém nesta seção só existe a preocupação de se identificar e até analisar, se e como acontece a interação dos professores pesquisados, com os outros professores e com os funcionários, se e como acontece interação com os coordenadores e com a direção da escola (apenas pelo lado dos professores pesquisados). A pesquisa que será apresentada no decorrer do Capítulo e inicialmente, nesta seção, apesar de visar captar a interação entre os professores pesquisados e os outros atores, também profissionais da Educação, estes últimos estarão fora de foco e/ou do objetivo da pesquisa. Ou seja, a análise é só pelo lado dos professores pesquisados.

É também importante destacar que o termo Trabalho Interativo é muito empregado, na literatura, quando se fala da relação do professor com seus educandos. Os quais, por óbvio, também pertencem ao Coletivo da Escola, e essa relação professor/educandos vem sendo tratada, dispersadamente⁶⁶, desde o Capítulo anterior, quando se apurou dados sobre domínio de turma, domínio de conteúdos, conhecimento interdisciplinar e outros compromissos necessários a excelência na regência de classe. Ou melhor, esse tipo de Trabalho Interativo: professor/educandos foi também citado no Capítulo 2 (dois) pelo conceito de Marlúbia de Paula.

Têm-se também autores da Educação Física que destacam a importância, do Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, como Mattos; Neira (2000), e é nesse aspecto que se colocará foco:

O professor de Educação Física deve buscar, a todo custo, uma integração com o trabalho desenvolvido na escola, colocando o seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando. Essas palavras podem soar estranhas a muitos educadores, no entanto, sabe-se que em diversas escolas, a nossa disciplina encontra-se desprestigiada e

⁶⁶ Trabalho Interativo com os educandos: essa relação professor/educandos vem sendo tratada, **dispersadamente**, inclusive na Introdução desse capítulo, também. (Esclarecimento do autor da Tese).

relevada a segundo plano. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 12). (Grifos nossos).

E os mesmos autores, ainda, complementam as suas visões de interação com o Coletivo da Escola, numa perspectiva interdisciplinar, o que favorece o Trabalho Docente:

Projetos como a elaboração de jogos, resgate de brincadeiras populares, narração de fatos e elaboração de coreografias podem estar perfeitamente articulados com Português, História, Geografia ou Sociologia. Abordando esse aspecto, Mattos (1994) esclarece que a via de integração não é única, e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas devem utilizar-se do movimento, buscando também integrar-se de forma eficiente com a Educação Física. (Idem, p. 13).

Ao aprofundar-se sobre as interações dos professores com o Coletivo da Escola, desta maneira, as próximas citações vêm, antecipadamente, justificar o propósito da pesquisa realizada e apresentada ao longo dessa seção. E assim, Raposo; Maciel (2005) citando outro autor trazem uma contribuição ao entendimento da importância das relações entre os profissionais da Educação que se estabelecem no ambiente escolar.

Mc Dermott (1977) ao estudar os fundamentos relacionais de uma pedagogia bem sucedida, define relações como *“acordos de trabalho ou consenso sobre quem eles são (as pessoas em interação) e o que acontece entre eles, acordos que eles formulam, agem sobre, e usam juntos para avaliarem-se uns aos outros.”* (p. 199). Além disso, Mc Dermott entende confiança como uma qualidade de relacionamento entre pessoas, produto do trabalho a que se propõem para alcançar objetivos comuns e alcançada por meio das interações.

A tese defendida pelo autor, muito útil na nossa discussão, é que, em contextos em que se oferecem aos professores recursos suficientes para trabalharem juntos no estabelecimento de um ambiente de confiança, eles terão tempo e energia suficientes para se dedicarem às tarefas que lhes são atribuídas. Acredita, também, que o sucesso na organização dessas tarefas depende de quão bem sucedidos são os participantes em comunicar ao outro a importância das mesmas. (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 314).

Ainda concordando com as ideias das autoras, elas também discutem bem as posturas, as condutas, as participações entre outras ações apropriadas e esperadas

do professor no ambiente escolar. A citação abaixo demonstra melhor essa anunciação.

Caberá ao professor, portanto recusar o individualismo em busca de novas práticas de ensino. **As identidades isoladas, construídas historicamente pelos docentes precisam ser superadas em busca de uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência do coletivo profissional.** Para isso o professor deve se preocupar em participar nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa e de avaliação conjunta e formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e responsabilidades. Sugere, ainda, que o professor participe de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação de ensino.

Para Nóvoa (2001), essas equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. **Elas que irão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado, o que exigirá a construção de uma cultura de cooperação muito maior do que adesões ou ações individuais.** Dessa forma, para ele, a articulação teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. (Idem, p.311). (Grifos nossos).

3. 2. 1 Introdução.

Sobre Trabalho Interativo focado exclusivamente, no seu viés entre os trabalhadores em Educação, internos à escola, pelo menos três questões iniciais, provocam um refletir sobre o entendimento do assunto, antes de aprofundar-se na discussão. A primeira questão, segundo Franco (1991, p. 65 *apud* MATTOS, 1994, p. 172), “o trabalho coletivo dos educadores é a visão mais integrada do fazer pedagógico, tem sido extremamente dificultados pela divisão técnica do trabalho que se instaurou no interior das unidades escolares.” Ainda que essa afirmação encontre a mesma sintonia em Nóvoa (2001) que foi citado por Raposo; Maciel (2005), anteriormente, é uma afirmação que se há de relativizar (não é passível de generalizações). Pois as formas de organização pedagógicas (divisão do Trabalho) variam muito de escola para escola, e nem sempre a divisão do Trabalho Pedagógico é o principal obstáculo à interação entre os docentes. Outros fatores precisam ser considerados, fora de uma única visão Taylorista e/ou Fordista⁶⁷ do Trabalho (este não é o fator principal), os

⁶⁷ **Visão Taylorista e/ou Fordista:** é uma expressão usada para citar uma teoria/concepção de trabalho idealizada por Taylor e Ford, que são dois engenheiros industriais americanos, do início do século XX, que elaboraram o que ficou conhecida como a Administração Científica do Trabalho, provocando ganhos

quais serão apontados ao longo dessa seção, mas, desde já cabe a descrição de outros autores citados por Raposo; Maciel (2005, p.315), no extrato abaixo, no qual são informadas algumas habilidades sociais necessárias, à obtenção do êxito na cooperação. Habilidades sociais, estas, que nem todos os docentes têm, então, a culpa não é só da divisão do Trabalho. Pode-se também afirmar que a falta dessas competências (Habilidades sociais) está mais na formação inicial insuficiente dos professores.

Em situações cooperativas a interdependência positiva é estruturada para criar um padrão de interação fomentador (o que requer habilidades sociais) no qual se pode perceber o esforço dos participantes para alcançar êxito, a qualidade do relacionamento entre os participantes e o ajustamento psicológico dos mesmos, o que não se percebe em situações de competição ou individualistas Johnson & Johnson (1992, p.176 apud RAPOSO; MACIEL, 2005, p.315). (Grifos nossos).

A segunda questão também apontada por Mattos (1994) apoiando-se em outros autores, ele afirma que os professores “enfrentam dois níveis de decisões bastante diferentes no curso de suas vidas nas escolas”, e desta forma vem clareando, ainda mais as suas afirmações. A primeira é fidelizar-se ao grupo de professores buscando aceitação e fixação nele, permanecendo na escola. Desde que existam recompensas satisfatórias em troca das Práticas Pedagógicas desenvolvidas. Nesse ponto é mais fácil de concordar totalmente com o autor, pois, a rotatividade nas escolas públicas é observável, e o principal motivo é a falta de reconhecimento pelo Coletivo da Escola, sobre as Práticas Pedagógicas desenvolvidas, por alguns professores. E quando estes professores, sem muito vínculo com o Coletivo da Escola, não saem da mesma, então, tendem ao individualismo e ao isolamento. E o que é ainda pior, tendem também a obstacularizar as propostas de Trabalho Coletivo, e contaminar outros colegas para esta postura indesejável. O autor cita, abaixo, a classificação de outros autores que definem bem a primeira decisão tomada pelo professor:

De acordo com a classificação de SERGIOVANNI & STARRART (1978), os professores enfrentam dois níveis de decisões bastante diferentes no curso de suas vidas nas escolas. No primeiro nível, um professor decide tornar-se e permanecer membro do corpo docente de uma escola, em troca dessa afiliação e de suas recompensas, tais

como segurança no cargo, salário, posição, tem o senso de pertencer a uma categoria profissional. Espera-se que o professor desempenhe suas funções satisfatoriamente, demonstre, pelo menos, uma lealdade mínima, ministra suas aulas, cumpra os regulamentos e faça, de maneira adequada, o que lhe é razoavelmente solicitado. Se ele decide participar desse processo, geralmente é visto como se fosse um professor bastante bom e firme, que é consciente da satisfação dos compromissos e requisitos escolares. (MATTOS, 1994, p. 58).

O autor diz que Sergiovanni; Starrart (1978) afirmam que os professores tomam a segunda decisão, quando suas ações docentes vão além das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, em sala de aula, ou seja, inserir-se no Trabalho Interativo no Coletivo da Escola. E Sergiovanni; Starrart (1978 *apud* MATTOS, 1994) apontam que escolas que não recompensam os professores, com este ir além das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, em sala de aula, gera nos mesmos um “decréscimo gradual do desempenho”. E ainda, alertam “este segundo fenômeno geralmente passa despercebido”, pelos administradores e supervisores escolares. O que novamente não é possível concordar totalmente com Mattos (1994), sobre a afirmação de que: “este segundo fenômeno geralmente passa despercebido”. Pois o que se observa atualmente, é que os gestores escolares são muito atentos ao grau de envolvimento, dos professores com o Processo Educacional desenvolvido na escola (a presente pesquisa empírica confirma a afirmação).

A terceira questão é a necessária busca de mais explicações e/ou outras hipóteses, sobre o engajamento ou não, dos docentes no Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola. Pois o que ainda é pior, e ocorre com frequência na direção de desconectar o professor das ações no Coletivo da Escola é a influência da sociedade⁶⁸ sobre os indivíduos, enquanto docentes. E falar da influência da sociedade sobre os indivíduos é tentar entender os comportamentos e sentimentos ali gerados. Na sociedade “pós-moderna”⁶⁹, principalmente, o comportamento individualista é indesejável na interação com o Coletivo da Escola, porém, é um comportamento recorrente.

⁶⁸ A respeito da **influência da sociedade sobre os indivíduos, enquanto docentes** será travada uma exaustiva discussão, mais à frente, conjecturando explicações, deduções, inferências e todo o tipo de possibilidade de se chegar, próximo, de algumas hipóteses explicativas. (Esclarecimento do autor da Tese).

⁶⁹ **Sociedade pós-moderna:** Existem várias tentativas de se definir o que é **pós-modernismo**, porém apoiando-se em Lyotard (1993) pode-se resumir que é a busca daquelas idéias e teorias que ajudem a entender a sociedade em que vivemos. daquelas idéias, ou instrumental teórico, que possibilitem o desenvolvimento de um pensamento sem amarras, para ter uma inserção na realidade que permita transformá-la, em função das potencialidades humanas (por mais que isso possa ser aprisionado nas

Em síntese, os docentes estão sob as influências tanto na dimensão do ambiente pedagógico, como do ambiente sociológico (este será discutido mais à frente). Porém se o que se pretende empiricamente, nesta seção é identificar se e como ocorre a interação dos professores pesquisados com o Coletivo da Escola, então, faz-se necessário primeiramente apresentar, apoiando-se em alguns autores (diálogos com a teoria), alguns aspectos sobre o conhecimento desenvolvido pela disciplina Educação Física escolar que está e/ou deveria estar contribuindo no Coletivo da Escola. E ainda, é pertinente lembrar que interação entre docentes também pode significar contribuir/trocar conhecimentos, experiências e vivências, então, qual é o conhecimento⁷⁰ que a Educação Física tem para contribuir/trocar? Prossegue-se justificando a ampliação do Trabalho Docente, pela discussão sobre a importância da Educação Física no Processo Educacional.

3. 2. 2 Educação Física escolar o que é, e o seu conhecimento produzido e reproduzido à disposição do Coletivo da Escola.

Para prosseguir neste SUBEIXO de PESQUISA, com percurso tão importante é preciso já ir sinalizando aqui como o referencial teórico sustenta muito, o Trabalho empírico (a pesquisa). A literatura trazida para a discussão calça os propósitos das questões de pesquisa, e pelos diálogos com os conceitos dos autores selecionados demonstra-se o quanto a Educação Física tem para contribuir no Coletivo da Escola. Veja-se a fonte primária que norteou algumas das questões de pesquisa.

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para as outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). **Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada.** Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho,

malhas curtas de uma metanarrativa). A busca é também de saber viver com a diferença, com o fragmentário, sem perder de vista o contexto mais global. O autor ainda diz: suportar o incomensurável.

⁷⁰ **Qual é o conhecimento que a Educação Física tem para contribuir/trocar?** Valendo-se, de uma resposta muito sintética: apresenta-se, primeiramente, “as moedas de troca” da Educação Física, no Coletivo da Escola – ou seja: O conhecimento desenvolvido pela Educação Física escolar à disposição do Coletivo da Escola. (Esclarecimento do autor da Tese).

distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos. **Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração.** (BRASIL, 2000, p. 24). (Grifos nossos).

Segundo Ferreira Pinto (2007, p. 5), “o avanço atual na área da Educação Física tem contribuído, para que surjam novas propostas de concepções pedagógicas, para o ensino da mesma. Atualmente as propostas da Educação Física preocupam-se com a formação integral do educando”. Pela literatura da área, é possível constatar que as tendências precursoras⁷¹ da Educação Física (higienista, eugenista, militarista, produtivista e a tecnicista), bem como algumas concepções pedagógicas oriundas da década de 70 (setenta – a esportivista) já foram superadas. E o autor complementa: “Foi-se também um tempo, relativamente, recente em que a Educação Física era vista como uma atividade formadora de atletas olímpicos e futuros campeões” (no governo militar).

Preliminarmente é necessário também o registro das atuações profissionais, antes de seguir numa discussão mais focada, pois, apoiando-se inicialmente em Lovisiolo (1996), não restará dúvida, de que um dos enfoques desta seção é também, a busca da identidade. E assim, citando Lovisiolo (1996, p. 51 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p.10), “existe uma questão paradigmática ou de hegemonia na Educação Física que expressa à dificuldade de construir uma identidade disciplinar, que é o de estabelecer acordos entre o objeto teórico próprio e metodologias apropriadas”. Deste modo, Lovisiolo (1996) complementa dizendo que ainda, existe a dificuldade de se construir uma área disciplinar em sentido estrito que pudesse “ocupar o lugar dos enfoques

⁷¹ **Tendências precursoras:** inicialmente é importante buscar uma definição em Houaiss; Villar (2009), quando diz que **tendência** é um substantivo feminino significando “aquilo que leva alguém a seguir um determinado caminho ou a agir de certa forma; predisposição; propensão. (...) evolução de algo num determinado sentido; direção, orientação. Fonte: Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa, p. 1827. Porém, interpretando os conceitos de vários autores da área pode-se dizer que: o que está sendo categorizada como **tendências precursoras da Educação Física** eram as formas e/ou os métodos de executar o ensino e a aprendizagem da mesma, desde seu início no Brasil, até o início da década de oitenta. Essas formas e/ou os métodos adotados, num determinado recorte histórico, de ensino e de aprendizagem da Educação Física são categorizados, atualmente, e, teoricamente, como tendências, pois praticamente estão superadas pelas atuais concepções e abordagens sobre o ensino e a aprendizagem dessa disciplina escolar. (Esclarecimentos do autor da Tese).

disciplinares atuantes no campo das ciências que estudam os esportes, a atividade corporal e a Educação Física”. E ainda, melhor traduzindo a fisiologia do exercício e a biomecânica (biologia), o psicomotricista (psicologia/biologia), e a Educação Física (enquanto disciplina pedagógica escolar) têm complexidades muito particulares e distintas, que não favorecem a uma unificação em um único objeto teórico, suficientemente, representativo de todas as vertentes. Desta forma, de acordo com Ferreira Pinto (2007, p.7), “a Educação Física não se caracteriza, então, como uma ciência específica, mas, como uma área acadêmico-profissional de conhecimentos”, e de intervenção pedagógica escolar “com necessidades e características próprias, que se vale das diversas Ciências para construir seu objeto de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica”. Esclarecido inicialmente, por este registro, quais são as principais atuações profissionais, o foco deste Trabalho permanecerá só na Educação Física, enquanto disciplina pedagógica escolar e suas particularidades.

Para se concentrar na discussão, apenas, da atual Educação Física escolar torna-se inicialmente, importante destacar que independentemente, das principais concepções⁷² pedagógicas para o ensino da mesma, existentes hoje nas escolas, como a desenvolvimentista, a interacionista-constructivista, a crítico-superadora, a sistêmica entre outras, como também, independente do tipo de abordagem⁷³ feita a ela, pelas teorias da psicomotricidade, fenomenologia e antropologia-cultural (segundo vários autores e inclusive alguns deles citados no Capítulo 2), as mais recentes discussões na área da Educação Física escolar levam em consideração as *diferenças culturais* manifestadas pelos alunos (diversidade), pregam a pluralidade de ações (Políticas de inclusão), e sugerem também a relativização da noção de desenvolvimento dos conteúdos (respeito a todas as formas de manifestação cultural), de acordo com o contexto onde serão desenvolvidos (BRASIL, 1998). Como também, ainda, segundo Daolio (2007) que,

⁷² **Concepção:** segundo Ferreira (2001) é um substantivo feminino que quer dizer ato ou efeito de conceber, gerar, ou de formar idéias, Fonte: mini-Aurélio século XXI – O minidicionário da língua portuguesa, p. 171.

⁷³ **Abordagem:** segundo Houaiss; Villar (2009), modo de tratar ou encarar algo; visão de um assunto; ponto de vista sobre uma questão; maneira ou método de enfocar ou interpretar algo; modo de lidar com algo, Fonte: Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa, p. 13. Para a Educação Física, após o início da década de oitenta surgiram inúmeras concepções e abordagens com filiações epistemológicas diferentes, o que torna esses termos mais apropriados, do que categorizá-la de tendência, ou melhor, como já foi explicado anteriormente, o termo tendência aplicado à Educação Física se refere a um tempo já superado. (Esclarecimentos do autor da Tese).

(...) entende que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente, os conteúdos culturais relacionados à dimensão corporal. Porque o ser humano desde o início de sua evolução, foi construindo certos conhecimentos ligados ao corpo, aos conceitos de higiene, de saúde e manifestações lúdicas. É nesse sentido que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, expressas por seus conteúdos como: nos jogos, nas formas de ginásticas, nas danças, nas lutas e, mais recentemente, nos esportes escolares. (DAOLIO, 2007 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p.10).

E os autores prosseguem dizendo que o professor de Educação Física da comunidade, muitas vezes detém a maior parte dos conhecimentos sobre higiene, saúde e até de primeiros socorros, o que amplia o seu grande comprometimento social e responsabilidade perante a população que o rodeia. E Daolio (2003, p. s34) acrescenta: “O professor que atua na escola, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualiza significados continuamente.” Os três autores enfatizam também que existe uma influência determinante das condições de Trabalho, na seleção de conteúdos e na organização da própria tarefa pedagógica, que podem ser entendidas como frutos de uma cultura escolar. Existem, ainda, outros comprometimentos sociais que são percebidos numa,

(...) prática corriqueira nas escolas, onde os projetos diferenciados são aqueles direcionados, à disciplina Educação Física, como exemplo: festa junina, semana da saúde e olimpíadas que tem como objetivo a conscientização para a melhoria da qualidade de vida, socialização, integração, disciplina, respeito mútuo favorecendo assim as descobertas (interações) e o interesse em aplicá-las, para usufruir dos conhecimentos adquiridos. (FERREIRA PINTO, 2007, p. 12).

Então, pode-se afirmar que a Prática Pedagógica e a Prática Social se confundem. E assim, identifica-se o professor de Educação Física como um indivíduo situado e condicionado às suas circunstâncias sócio-culturais. Deste modo, o profissional tendo conhecimento desta integração com a Comunidade Escolar proporciona e possibilita, a utilização das práticas da Cultura Corporal de Movimento⁷⁴, de forma diferenciada

⁷⁴ **Cultura Corporal de Movimento:** é entendida como uma metodologia pedagógica de ensino crítico-superadora - da Educação Física - pode ser entendida, também, como aquela parcela da cultura geral, que abrange as formas culturais, que se vêm historicamente produzindo, nos planos material e simbólico os movimentos humanos, segundo Castellani Filho *et al.* (2009). Esse autor, também, propõe outra nova síntese para a Educação Física, o que de alguma forma está na mesma direção da mensagem dessa Tese, pois, ambas querem ampliação de atuação do professor. (Esclarecimentos do autor da Tese).

tanto em eventos como nas aulas apoiando-se em alguma das várias abordagens metodológicas disponíveis na área.

Para demonstrar, na seqüência, a atual adequação cultural do ensino da Educação Física desenvolvida nas últimas décadas, por suas diversas abordagens e uma delas discutida nesta seção faz-se, então, importante lembrar, primeiramente, que cultura é criação a partir de idéias (conceitos e/ou teorias). E os valores são relativos às propriedades atribuídas, à realidade pelos seres humanos, a partir das relações que estabelecem entre si e com a realidade, transformando-a e se transformando continuamente. Valorizar significa relacionar-se com todos os contextos atribuindo-lhes significados que variam de acordo com as necessidades, os desejos, as condições e circunstâncias em que se vive. *Assim é pela criação cultural que se instala a referência, não apenas ao que se é, mas, ao que se deve ser.* E especificamente não é demais reafirmar que a Educação Física, independentemente, como é compreendida, “se como área acadêmico-profissional de conhecimento, e/ou como prática pedagógica de intervenção escolar,”⁷⁵ ou as duas concepções juntas segundo Betti (1991), “trata da cultura, não de toda ou qualquer cultura, mas, da parte dela relacionadas às práticas corporais, aos cuidados com a saúde, às manifestações lúdicas”, deste modo, já é segundo Daolio (2003).

Assim, apoiando-se no que foi dito, e sob o entendimento da época do surgimento da Educação Física no Brasil, esta se submeteu às já citadas metodologias de ensino tecnicistas (a militarista, a higienista, a eugenista, a produtivista, a esportivista). Sob essas concepções a Educação Física funcionava, como se fosse responsável pela intervenção sobre o corpo, tido como natural e sem técnica, a fim de dar a ele padrões mínimos de funcionamento para a vida em sociedade (ideologia fruto do entendimento cultural da época). Esse conceito “biologizante” de saúde utilizado pela área durante mais de um século, apenas, reflete a noção mais geral de ser humano como, entidade exclusivamente biológica e somente nas últimas décadas começa a ser ampliado. Desta forma, conforme o que diz Ferreira Pinto (2007, p. 7) abandonando a idéia inicial da área que estudava somente o movimento humano, ou somente o corpo físico, como também, o esporte na sua dimensão exclusivamente técnica (tendências

⁷⁵ **Área acadêmico-profissional de conhecimento, e/ou como prática pedagógica de intervenção escolar:** em verdade são os dois entendimentos ao mesmo tempo, porém, existem alguns poucos autores que separa um entendimento do outro. (Esclarecimento do autor da Tese).

esportivistas), a Educação Física torna-se, então, uma área que estuda e atua, sob várias metodologias pedagógicas de ensino (abordagens e concepções), as quais ajudaram a promover a superação de paradigmas tecnicistas. Assim sendo, dentre elas recai preferencialmente, o foco na Cultura Corporal de Movimento pelo fato dessa concepção priorizar as questões sócio-culturais.

Na condição de alguns dos promotores, de mudança de paradigma Castellani Filho *et al.* (2009),

(...) já indicavam, a importância de se considerar fundamental o conhecimento das manifestações culturais de movimento, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, adotando atitudes de respeito e solidariedade na execução dos movimentos, respeitando as diferenças individuais, com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. (Idem, *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 6).

Verifica-se também em Castellani Filho *et al.* (2009),

(...) que a Educação Física busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Idem, *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 8).

Assim sendo, na escola, a Educação Física pode selecionar e problematizar temas da Cultura Corporal de Movimento, tendo como sua intencionalidade pedagógica, a intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento associando o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o saber sobre esse movimentar-se. Afirma-se, ainda, que por esta concepção pedagógica, a Educação Física trabalha todos os conteúdos da chamada “Cultura Corporal de Movimento”, isto é jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas entre outros, e ao mesmo tempo, abrangendo todos os alunos promovendo inclusão irrestrita: não privilegiando as camadas sociais mais favorecidas. Além do que, os elementos da Cultura Corporal de Movimento seriam tratados como conhecimentos, a serem sistematizados e

reconstruídos pelos alunos. Educação motora com, nas e pelas vivências corporais associadas ao conhecimento.

Ao estender-se a discussão e buscando em Betti (1991) sua concepção de Educação Física, como prática pedagógica dentro do sistema escolar, mas, também não, a percebendo como restrita à escola, o autor a define por três perspectivas:

As atividades físicas têm sido historicamente consideradas pelos pedagogos como um privilegiado meio de educação do homem, e a denominação “Educação Física” derivou destas idéias, assim como existe a educação intelectual, a educação moral, etc. Neste sentido, a Educação Física é definida como um meio da educação formal (nas escolas, por exemplo) e informal (a participação voluntária da criança em jogos e atividades infantis, por exemplo).

Dentro do sistema escolar, a Educação Física pode ser simplesmente definida como um componente curricular que se utiliza das atividades físicas institucionais (Dança, Ginástica, Jogo, Esporte) para atingir objetivos educacionais; portanto, como um meio da educação formal. É nesta perspectiva que o termo “Educação Física” será utilizado neste estudo.

A Educação Física é também uma área profissional, que oferece seus serviços à sociedade através de recursos humanos especializados, que se submetem a um processo de formação a nível superior. Kroll (1982) discriminou seis aspectos que caracterizam uma profissão: (a) envolve atividades essencialmente intelectuais; (b) atende a finalidades socialmente úteis; (c) modifica suas práticas à luz de novos conhecimentos; (d) possui auto-organização; (e) possui capacidade de comunicação; e (f) é altruística. (BETTI 1991, p. 23).

Novamente, reforçando que a Educação Física não se caracteriza, então, como uma Ciência específica como também, se mantendo em concordância com o que Lovisolo (1995 *apud* BRACHT, 2007, p. 42) diz no destaque abaixo:

Entendo que a especificidade da EF no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como prática pedagógica, no que concordamos com Lovisolo (1995). A necessidade e a reivindicação de fundamentar “cientificamente” a EF é que o levou a incorporar as práticas científicas ao seu campo acadêmico (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio). Então, quando nos referirmos ao objeto da EF, pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF.

Dessa maneira, levando-se em consideração a definição Lovisolo (1995) reafirma-se as concepções vigentes, e pode-se citar que alguns discursos sobre a teoria da Educação Física podem ser classificados, em Betti (1991 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 7) em dois grupos: “- matriz científica: que concebe a educação física como área de conhecimento científico. E - matriz pedagógica: que a concebe como prática pedagógica, como prática social de intervenção.”

Porém mesmo, não desconsiderando a interpretação da teoria em Betti (1991), reconhece-se decididamente, um significativo avanço que é empreendido por Bracht (2007 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 13) “quando define o objeto da Educação Física, como o saber específico que trata essa prática pedagógica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição deste espaço pedagógico que denomina-se Educação Física”. E Bracht (2007), ainda complementa o seu conceito ao dizer: “que o saber próprio da Educação Física é a cultura corporal, cultura de movimento ou Cultura Corporal de Movimento, e o movimentar-se humano é visto como forma de comunicação sócio-cultural com o mundo, constituído e constituinte de cultura”. Observe-se a sua conceituação, na citação que se apresenta.

Defendo a idéia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico. (BRACHT 2007, p. 32).

A definição de Bracht (2007), ainda, encontra sintonia em Kunz (1995 *apud* GARIGLIO, 2000, p. 19), quando este diz que “o conteúdo da Educação Física escolar não pode ser apenas prático”. E Kunz (1995 *apud* GARIGLIO, 2000, p.19), prossegue dizendo que: “A realidade, que contorna o ‘movimentar-se humano’ deve ser invariavelmente, problematizada, para fazer transparecer o que ela é, e saber definir sobre o que ela poderia ser”, citado por Ferreira Pinto (2007, p. 50). O que se deduz, novamente, que como a Educação Física escolar tem o que ensinar, então, precisa problematizar as suas questões junto aos educandos (relembrando: de forma inclusive interdisciplinar) avaliando-as processualmente, sistematicamente e institucionalmente (lançamento de conceitos e/ou notas). Dentro do Coletivo da Escola este deve ser o primeiro compromisso do professor de Educação Física, com o Processo Educacional,

ter como contribuir com os conhecimentos da sua área. O segundo é a participação ampla e irrestrita nos fóruns e instâncias escolares, do qual Mattos; Neira (2000, p. 13) dizem que “mostrar-se presente e envolvido com as coisas da Unidade e, quando possível, apresentar os resultados do seu trabalho – em um grande leque de possibilidades – são iniciativas importantíssimas na conquista do prestígio desta disciplina”. Esses são alguns dos aspectos do envolvimento do professor de Educação Física inclusive, clareia-se ainda mais, o necessário envolvimento, nos fóruns escolares de elaboração de concepção de escola: como no colegiado, no conselho pedagógico, na assembléia escolar, com as coordenações, com a direção e com o conhecimento da implantação e implementação de Políticas Educacionais, etc., na direção de uma docência comprometida e compartilhada, e visando um amplo Trabalho Docente. Porém, ainda, prossegue-se na próxima subseção, pela discussão do conhecimento produzido e reproduzido pela Educação Física, pela vertente sócio-cultural⁷⁶, como uma grande interface com as outras disciplinas escolares, e com os outros atores do Coletivo da Escola.

3. 2. 2. 1 O entendimento sobre cultura, na visão de alguns autores da área, e a contribuição desta para o Coletivo da Escola.

A Educação Física escolar traz em seu bojo, um conhecimento corporal construído ao longo dos tempos, e numa ampla ação pedagógica as manifestações deste conhecimento corporal acontecem na escola. Como esse conhecimento corporal é parte da cultura da humanidade de forma mais geral, então, fica fácil perceber o diálogo das suas manifestações com os outros conhecimentos trabalhados na escola. Como por exemplo, ao se desenvolver o conteúdo dança o professor de Educação Física apresenta aos educandos, a origem (país) da mesma, sob que contexto histórico elaborou-se aquela coreografia. Por esta simples exemplificação vê-se a contribuição dada (origem e contexto histórico) pelos conteúdos trabalhados na Educação Física, para o Coletivo da Escola. Ainda, prosseguindo por esta lógica é possível evidenciar os conceitos de cultura de alguns autores da área trazidos por Daolio (2007), pois, o mesmo além de definir o seu próprio entendimento identifica também o de outros autores.

⁷⁶ Entenda-se a **vertente sócio-cultural**, como o elo – cultura – na “corrente” do conhecimento produzido pela sociedade ocidental. O qual faz o *link* da Educação Física com as outras disciplinas escolares. (Esclarecimento do autor da tese).

“Insistir que a Educação Física trata da cultura corporal faz com que priorize-se a dinâmica sócio-cultural, na explicação das ações humanas”. Esse pensamento é reforçado pelo próprio autor quando Daolio (2003, p. 37 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 13) afirma:

Qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar.

E o autor, ainda, completa dizendo que “as manifestações da Cultura Corporal de Movimento devem partir do acervo cultural dos alunos, porque os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e têm significados”. Um exemplo evidente é a inclusão das práticas corporais dos filhos (as) dos trabalhadores, nas aulas de Educação Física (DAOLIO, 2003 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 8).

Já que partir do acervo cultural dos alunos é uma opção defendida pelo autor é preciso, então, aprofundar um pouco mais, para descobrir como o autor chegou a essa assertiva. Por este propósito, observa-se que Daolio (2007) coloca também de forma competente, o conceito de cultura aplicado à Educação Física, e em seguida apresenta as concepções de cultura, de alguns autores já citados antes das análises dele, e outros ainda não citados. A contribuição que as análises de Daolio (2007), sobre as concepções de cultura dos autores selecionados, trazem para a área da Educação Física ficam mais visíveis, quando apoiado principalmente, nas teorias de autores como Clifford Geertz e Marcel Mauss (antropólogos), ele faz uma clarificação do conceito de cultura aplicado à Educação Física. Como o autor se valeu de alguns autores, em destaque na literatura da área da Educação Física, e analisou as suas teorias conseguiu captar neles a compreensão sobre o conceito de cultura. O percurso feito por Daolio (2007), para analisar os autores escolhidos da área da Educação Física é muito didático, pois, leva o leitor não só a compreender a interação entre ser natural e ser social, mas, também a perceber a estratificação das teorias analisadas, e como o conceito de cultura aparece e/ou é tratado nelas. Para compreender inicialmente, a necessária interação entre ser natural e ser social, o autor brinda a discussão com o conceito de Geertz (1989, p. 64).

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades natas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas [idem, p.64] *apud* Daolio (2007, p. 68).

Daolio (2007) demonstra em forma de espiral, a evidente presença do conceito de cultura, nas abordagens teóricas dos autores analisados, por ele. Isto é, na base da espiral estaria o ser motor, segundo o autor, o ser psicológico, seria o próximo estágio onde a necessária evidência do conceito de cultura aparece, como uma evolução da compreensão do mesmo. E seguindo um progresso na compreensão de cultura retirado das abordagens teóricas dos autores, para a Educação Física e segundo Daolio (2007), o ser social seria o estágio seguinte. *O autor reserva o alto da espiral, para o ser cultural, tomando o cuidado de não fechá-la, na clara mensagem de que as verdades são transitórias e estão sempre em construção e/ou reconstrução.* Reafirma-se a capacidade didática de Daolio (2007, p. 66), em categorizar as abordagens teóricas dos autores em foco, ficando evidenciada ao distribuí-los pela espiral, do seguinte modo, “(...) ser motor (Tani), ser psicológico (Freire), ser social (Coletivo de Autores – Castellani; Soares; Taffarel; Varjal; Escobar e Bracht) e ser cultural (Kunz, Bracht e Betti).” Clareando, ainda mais, observe-se como o autor identifica a compreensão e/ou aplicação do conceito de cultura, nas abordagens teóricas de cada um dos autores selecionados acima, da seguinte forma: em Go Tani (1988), o autor categoriza sua teoria, pela abordagem desenvolvimentista, e diz que em Tani (1988) “(...) a cultura seria reduzida a uma fase do desenvolvimento humano, que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente.” E Tani (1988) segundo Daolio (2007), ainda viria a completar “(...) a atuação cultural de cada indivíduo dependeria prioritariamente, da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de educação física.” Em Freire (1989), o autor categoriza a teoria dele, pela abordagem construtivista-interacionista apontando que a visão naturalista de Freire, não considera a influência das convenções sociais, como pode-se observar na citação em sequência.

Talvez a proposta de João Batista Freire esteja de alguma forma influenciada pela clássica separação entre a ordem natural e ordem social, como no Iluminismo rousseauiano do século XVIII. A cultura infantil própria às crianças – sua capacidade para brincar, jogar e fantasiar – corresponderia à ordem social, impedindo a criança de desenvolver seu potencial natural. Nesta perspectiva, a educação física teria por finalidade preservar a condição natural humana das

crianças, estimulando suas habilidades motoras e seu desenvolvimento corporal e libertando-a do jugo do contrato social representado pela escola tradicional. (DAOLIO 2007, p. 28).

No Coletivo de Autores (1992) constituído pelos autores – Castellani; Soares; Taffarel; Varjal; Escobar e Bracht, Daolio (2007) diz que a abordagem deles é a crítico-superadora, e esta denominação foi cunhada por eles mesmos. O autor interpreta a pertinência do conceito de cultura, na teoria do Coletivo de Autores, da seguinte forma:

A consideração simbólica de cultura permite compreender a lógica dos conteúdos de educação física de forma menos determinista e menos estruturada a partir dos padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da educação física como prática cultural que atualiza ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo. (DAOLIO 2007, p. 35).

Em Eleonor Kunz (1991 e 1994), Daolio (2007) categoriza a abordagem dele em crítico-emancipatória, e identifica em sua teoria, o conceito de ser uno, que é ao mesmo tempo ser natural e ser social. O autor observa na teoria de Kunz, a rejeição da dicotomia entre as identidades pessoal e social, e ainda, demonstrando pelos conceitos de Kunz (1991), que a cultura é o entrelaçamento entre ser biológico e ser social. Como é possível constatar na citação que se segue.

Ao contrário das análises biomecânicas, fisiológicas, aquelas que visam ao rendimento físico, ou, ainda, as de cunho comportamentalista, a concepção dialógica de movimento pressupõe o envolvimento do ser humano como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade, constituindo o sentido/significado do seu “se-movimentar”. Por isso, nessa concepção há relação estreita entre a intencionalidade do ser humano e o sentido/significado da sua conduta. Segundo o autor, somente pela intencionalidade é possível superar o mundo conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Na relação ser humano/mundo é construído o conjunto de significados que dão sentido às ações humanas, conjunto este que não se encontra nem no ser humano, nem no mundo, mas na inter – relação entre os dois. (DAOLIO 2007, p. 37).

Já em Valter Bracht (1992 e 1999), Daolio (2007) informa que ele participou da construção da abordagem crítico-superadora. Porém apesar disto Daolio diz que, o que faz receber uma análise individualizada são suas outras obras (Educação Física e

aprendizagem social - 1992, e Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz - 1999), onde ele faz uma análise social, do ensino da Educação Física. E Bracht (1992, p. 15 *apud* DAOLIO, 2007, p. 42) aponta que “a expressão educação física tem sido utilizada em dois sentidos, um amplo e um restrito. No sentido amplo, segundo ele, porém, de forma inadequada,”

(...) tem sido utilizado para designar todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana” (1992, p.15). Bracht entende que para esse sentido a expressão cultura corporal ou cultura de movimento seria melhor que educação física. No sentido restrito, “(...) o termo educação física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional.” (idem, *ibidem*).

E continuando pela teoria de Bracht (1999), Daolio (2007) identifica como ele propõe também um entrelaçamento cultural do tipo – praticarpensar – que pela fusão (repare-se que não são duas palavras com significados independentes e sim, um só termo fundido) sugerida demonstra como Bracht entende a cultura, no ensino da Educação Física. O extrato que se segue, não deixa dúvida, sobre a concepção teórica de Bracht (1999, p.54 *apud* DAOLIO, 2007, p. 48).

Para fugir do risco de uma dicotomia entre o pensar e o fazer, ou entre a mente e o corpo ou, ainda, entre a natureza e a cultura, Valter Bracht afirma que uma educação física crítica deve preocupar-se com a educação estética, com a sensibilidade, com a incorporação de normas e valores, juntamente com o entendimento racional da cultura corporal de movimento. O autor deixa o desafio para a área, afirmando:
 “[...] nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimentopensamento.” (idem, p. 54).

Por fim, a teoria em Mauro Betti (1991, 1992 e 1994) é apontada por Daolio (2007), como perspectiva sistêmica. E o autor vê nos conceitos de Betti, a melhor compreensão dos significados e dos signos, dentro do ensino da Educação Física. O autor, ainda, identifica em Betti (1994a), que estas mediações simbólicas (significados e signos) são necessárias para uma ação pedagógica efetiva. O que, deste modo, reconhece também que são os significados e os signos, os elementos essenciais para se caracterizar uma cultura.

Como se vê, Mauro Betti aprofundou de forma relevante a discussão simbólica na educação física, embora não o tenha feito pela via da antropologia social. Quando discute a educação física a partir de referenciais semióticos, o conceito de cultura utilizado pelo autor – seja acompanhado pelas expressões física, corporal ou corporal de movimento – é atualizado e ampliado, considerando o saber corporal inerente aos humanos e presente na tradição da área e considerando também as mediações simbólicas necessárias para uma ação pedagógica efetiva. (DAOLIO 2007, p. 55).

Até aqui, muito já foi discutido a respeito dos conceitos sobre conhecimento produzido e/ou reproduzido, e sobre cultura na Educação Física. Assim sendo, primeiramente, ficou demonstrado o quanto, o Trabalho Interativo dos professores de Educação Física tem para contribuir no Coletivo da Escola, na visão de alguns dos autores mais respeitados, dentro da Educação Física. Novamente, insiste-se que é preciso buscar a excelência nas aulas (a visão de Educação Física, dentro da cultura, dá esta dimensão), ou seja, esse é o primeiro passo dentro do Trabalho Docente, mas, visando extrapolar a atuação do docente para além delas, na direção do Trabalho Docente pleno⁷⁷ (ampliado). Deste modo, passa-se para um segundo aspecto de discussão, ou melhor, algumas ações pedagógicas que são bons indicadores, de contribuição no Coletivo da Escola precisam ser pesquisadas/evidenciadas. Como a participação na elaboração do P. P. P. ou pelo menos o conhecimento de sua existência e/ou formatação. Já que a Educação Física tem o que ensinar, inclusive pela via da cultura, então, a mesma tem que se fazer presente e/ou ciente, além de participe de todos os planejamentos da escola. Desta forma, algumas breves definições sobre o P. P. P. tomam lugar a seguir, para justificar os enunciados de pesquisa das questões apresentadas nas tabelas, mais à frente.

3. 2. 3 Projeto Político-Pedagógico e seus planejamentos.

De novo se referenciando, inicialmente, ao estudo da UNESCO Brasil (2004), o mesmo apura e confirma um dado previsível entre os professores ali pesquisados, sobre o P. P. P. – ele recebeu 90, 9% de aprovação. E, desta maneira, com a quase totalidade de aprovação nesse segmento da escola, não será o professor de

⁷⁷ **Trabalho Docente pleno:** ao longo desse capítulo esse termo será empregado algumas vezes e o adjetivo pleno está colocado no sentido de se exercer uma docência comprometida com o Processo Educacional, exercer uma docência compartilhada com as outras disciplinas da escola, e exercer uma docência integrada com a Comunidade Escolar. (Esclarecimento do autor da Tese).

Educação Física a ficar excluído dessa discussão. Atente-se para o que diz o documento governamental:

A institucionalização da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico constitui um marco importante na gestão democrática do ensino público na educação básica e na construção da autonomia da escola. Como era de se esperar, houve um elevado grau de concordância dos professores com essa inovação trazida pela LDB (90, 9%). (UNESCO BRASIL, 2004, p. 111).

Onde melhor a contribuição proporcionada pelos conhecimentos sócio-culturais inerentes à área de Educação Física ganharia visibilidade? Logicamente, primeiro inseridos no P. P. P., então, cabe um breve esclarecimento sobre o mesmo, devido a sua grande importância no Processo Educacional, na escola, e aproveitando para destacar alguns planejamentos, dos quais os professores de Educação Física não podem abrir mão de elaborar e executar.

Vários autores como Veiga (1995, 1998 e 2003), Bussmann (1995), Malavazi (1995), Resende (1995), Santiago (1995), Pimenta (1998), Pinheiro (1998), Cavagnari (1998), Carrer (1999), Passos (2001), Asbahr (2005 e 2006), entre tantos outros que tratam da questão, em pauta, que é o P. P. P. das escolas. E ao fazer-se a revisão bibliográfica constata-se a recorrência dos mesmos aspectos principais, nesses, e em outros autores quando demonstram as suas definições sobre o tema. O que torna dispensável, um excesso de repetição sobre a definição de P. P. P. Porém o que cabe é uma pequena discussão dos recorrentes e principais aspectos, extraídos da visão de alguns autores.

Para tal propósito é preciso inicialmente relembrar o contexto histórico da implantação do P. P. P. nas escolas, como também, se apropriar de definições de alguns autores sobre o mesmo, para em seguida discutir algumas de suas particularidades (planejamentos), as quais têm relevância para esse estudo/pesquisa.

Santos (2002, p.31), primeiramente, informa que através da “reforma da Educação no Brasil, no contexto da década de 90 (...) conceitos como autonomia, descentralização, eficiência, entre outros, se incorporam ao cotidiano da escola com o objetivo de promover uma autêntica reengenharia”, e o autor continua informando que, esse era um anseio antigo do “nosso sistema educacional, com o objetivo de tornar as suas estruturas menos inoperantes, tendo em vista o alto grau de centralização burocratizada que historicamente tem caracterizado, a organização da Educação brasileira.” O autor, desta maneira, demonstra que a partir da década de 90 abre-se a oportunidade, para que cada unidade escolar tenha a sua própria identidade/autoria no Processo Educacional (até, então, as diretrizes vinham dos gabinetes de secretarias de Educação), através da elaboração de seu P. P. P. O que de forma “progressiva em graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira dos recursos públicos, observadas as normas gerais do direito financeiro público” estava previsto no “artigo 15º da LDBEN 9.394/96”, segundo Santos (2002, p.33). Ou melhor, a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira viria de maneira limitada, regulada e gradual, a partir da publicação do referido artigo. E realmente veio e está aí para ser sempre aperfeiçoada.

E continuando com o autor, ele apresenta na sequência, uma interessante análise comparativa, de definições sobre o P. P. P. valendo-se do entendimento de alguns autores, como Veiga (1995, p.13 *apud* SANTOS, 2002, p. 32), Gadotti (1997, p.35 *apud* SANTOS, 2002, p. 32) e Gadín (1999, p. 28-29 *apud* SANTOS, 2002, p. 32). O autor começa por apontar o primeiro ponto em comum nos três autores, que está melhor expresso em Veiga (1995, p.13 *apud* SANTOS, 2002, p. 32), quando esse diz que (...) “O projeto, portanto, busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Já o segundo ponto em comum nos três autores está melhor expresso em Gadotti (1997, p.35 *apud* SANTOS, 2002, p. 32), quando esse diz que: (...) “O desdobramento do projeto educativo em político-pedagógico tem a finalidade de dar destaque à questão Política que está implícita no ato pedagógico.” Fica, então, claro que Gadotti (1997), ao se referir “à questão política que está implícita no ato pedagógico” imputa publicamente a Responsabilidade Social existente no Processo Educacional, à elaboração do P. P. P., para que nele tenha-se essa preocupação.

Ainda com Gadotti (1997), esse autor apresenta em sua definição sobre o P. P. P., um aspecto diferenciado dos demais autores citados, quando aponta que na elaboração do mesmo, as normas educacionais vigentes devem ser confrontadas, com novas propostas geradas na discussão do Coletivo da Escola. E assim, ele afirma: “Um projeto, portanto, deve sempre confrontar o instituído com o instituinte.” Também Gadin (1999, p. 28-29 *apud* SANTOS, 2002, p. 32) apresenta outro aspecto diferenciado dos demais autores citados, quando fala de meta a alcançar em dois níveis, primeiro:

(...) **o dos resultados finais a serem alcançados**, ou seja, a indicação do tipo de sociedade que se quer ajudar a construir, expressa sobre a forma de hierarquia de valores que leva em conta, dialeticamente, os princípios da instituição e as circunstâncias da realidade, é o projeto político; **o da intermediação** (considerando que a instituição é meio) entre a utopia e a realidade, a forma pela qual a instituição vai contribuir para esses resultados, no caso da intermediação se dar numa instituição educacional, é o projeto pedagógico. (Grifos nossos).

Em Vasconcellos (1999, p. 169), parte de sua definição sobre o que seja P. P. P. está em concordância com a citação de Gadin (1999 *apud* SANTOS, 2002) acima, quando ele diz: “É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.” E Vasconcellos (1999, p. 169), ainda, afirma um aspecto que concerne também, a todos os autores até aqui citados, anteriormente, ao dizer que: “O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva do conhecimento. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.”

Na tentativa de pinçar aspectos diferentes sobre a definição de P. P. P. em Menezes (2000, p. 267) tem-se, além disso, o que pode ser entendido como aspectos complementares às definições anteriores. Assim a autora complementa:

Sua elaboração pressupõe um contexto livre de coação, em que todos os diretamente concernidos possam participar em igualdade de condições. Todo P. P. P. precisa explicitar em qual concepção educativa serão buscados os suportes pedagógicos e epistemológicos da ação. Estrutura-se em torno de dois eixos básicos

reciprocamente determinantes: a) a intencionalidade política que se pretende imprimir à prática educativa; b) o paradigma conceitual que, dando sustentação à organização e à dinâmica curricular, orientará também o processo metodológico de construção e veiculação do conhecimento. (MENEZES, 2000, p. 267).

Na tentativa de realçar, ainda mais, a grande importância do P. P. P. cabe, então, fazer uma comparação: quando uma empresa, seja pública ou privada, quer trabalhar visando metas a atingir, a primeira ação a empreender é a elaboração do Plano-Diretor, e nele vários planejamentos surgem. Porém quase sempre o Plano-Diretor estará sustentado em três pilares, a saber: a missão – o objetivo – a meta. A missão e os objetivos da escola são razoavelmente, conhecidos pela Comunidade Escolar, já a meta nem tanto, pois, esta última depende essencialmente de planos de ações, que podem ser melhor entendidos pelo conjunto de projetos e programas da escola.

Desta forma, definindo-se o que se quer alcançar com os educandos, ou seja, a meta, a escola deve traçar os planos de ações explicitados em projetos e programas que traduzem esse objetivo, em reforço/auxílio e/ou em complementação ao Ensino Regular⁷⁸. E segundo Vázquez (1977, p. 241 *apud* VASCONCELLOS, 1999, p. 45) a práxis irá fazer do plano de ações uma realidade.

Devemos considerar que o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as ideias. No entanto, a ação sem ideia é cega e ineficaz. O que visamos é a práxis: "... a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro."

E assim é possível recolocar a epígrafe desse Capítulo 3 (três), pois, a escola é muito mais o produto das práticas diárias de seus professores, alunos, funcionários, pais e das relações que se estabelece com o todo social. É por isso que acredita-se que importa muito mais, para o Trabalho, aquilo que se quer e se pode construir nas escolas, pois, nela é o local de se colocar em prática a maior e a melhor parte do Trabalho Docente.

⁷⁸ **Ensino Regular** são todos os níveis de ensino da Educação Básica previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996.

Porém desdobrar o planejamento inicial (o P. P. P.) é preciso cuidado, como também, afirma Vasconcellos (1999), porque tal ação é carregada de complexidades quando se deseja elaborar projeto e/ou programa de forma democraticamente, no Coletivo da Escola. O autor diz que, aparentemente, ao se trabalhar em equipe na escola, na elaboração de qualquer projeto e/ou programa ficaria facilitado se os eixos norteadores fossem só responder a algumas perguntas: “por que, para que, o que, como, com que, etc.”. Mas trabalhar na Educação de seres humanos não é uma Ciência Exata, e requer um repensar constante, além, de ser necessário conhecer bem o que se planeja, para não fugir de uma simplicidade eficiente. Contraditoriamente, mesmo sabendo que simples não se aplica à complexidade humana, é aí que está um ponto delicado a ser discutido no Coletivo da Escola, portanto, as próximas citações se fazem necessárias, tendo em vista que elas encaminham bem o entendimento que se deseja explicitar.

Outro elemento que complexifica demais é a dimensão **coletiva** do trabalho educativo; se fosse uma atividade de cunho individual, poderia até ser mais fácil planejar, já que bastaria a percepção de **necessidade, objetivo e plano de ação** por parte do professor. Mas mesmo assim, não podemos nos iludir, tendo em vista a ecologia cognitiva. “Quem pensa” (...) O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações” (Lévy, 1993; 135). Quando entramos nesta esfera de trabalho de grupo, estas três dimensões da elaboração já devem passar pelo crivo de todos e que vai exigir a explicitação de cada um, o registro, a negociação, etc. (VASCONCELLOS, 1999, p. 50).

E o autor continua, agora, demonstrando as conexões existentes entre planejamento e linguagem, já que a elaboração é coletiva, mas, a manifestação é oral e individual. E o que ainda, é mais interessante é o fato do autor apontar para o Projeto de Ensino e de Aprendizagem e dizer: “(...) enquanto explicitação da proposta de trabalho possibilita estabelecer a comunicação com os outros professores, visando a integração curricular”⁷⁹, o que também pode ser entendido como possibilidade do Trabalho interdisciplinar. Quando Vasconcellos (1999) diz que é preciso “evitar as desnecessárias repetições ou os vazios curriculares” poderiam, então, os professores aproveitar a elaboração coletiva do Projeto de Ensino e de Aprendizagem, dentro do

⁷⁹ O autor ao falar de **Projeto de Ensino-Aprendizagem** e dizer: “enquanto explicitação da proposta de trabalho possibilita estabelecer a comunicação com os outros professores, visando a integração curricular, deste modo, vai ao encontro e traduz de forma inequívoca o título dessa seção: **Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola**. (Esclarecimentos do autor da Tese).

P. P. P., para proporem o tratamento de certos conteúdos de forma interdisciplinar. Observe-se que é só uma questão de estender o pensamento do autor.

- O Planejamento como Instrumento de Comunicação

Trazemos agora a complementação da reflexão anterior sobre a aproximação entre planejamento e linguagem. A elaboração do planejamento por parte do professor é basicamente um fenômeno mental, o que, naturalmente, dificulta a interação com os demais sujeitos participantes. Embora, no dia-a-dia, o professor entre sozinho na sala de aula, está, na verdade, **sendo portador de um projeto que é coletivo e que, por sua vez, responde a uma delegação da sociedade no sentido de formação das novas gerações; há, portanto, um caráter público na sua atividade.** Daí a demanda de explicitação (oral, escrita, gráfica) como suporte da comunicação.

O *Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo)*, além de permitir a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem possa interessar). **Já o Projeto de Ensino-Aprendizagem, enquanto explicitação da proposta de trabalho, possibilita estabelecer a comunicação com os outros professores, visando à integração curricular, em como evitar as desnecessárias repetições ou os vazios curriculares (um acha que o outro vai dar o conceito); permite ainda uma melhor comunicação com os alunos (conhecendo-os, explicitando objetivos, etc.), propiciando sua participação mais efetiva em aula e na própria construção da proposta.** (VASCONCELLOS, 1999, p. 50). (Grifos nossos).

Se planejar também é um ato de escolha, das ações educativas a serem empreendidas insiste-se, então, que a interdisciplinaridade precisa ser contemplada pela elaboração coletiva do Projeto de Ensino e de Aprendizagem⁸⁰, dentro do P. P. P. A melhor justificativa, para tal decisão encontra ressonância na transversalidade que inúmeros conteúdos disciplinares apresentam, em todos os níveis de Ensino Regular da Educação Básica, ao se elaborar o plano de curso e seus desdobramentos, como: o plano de unidade e o plano de aula. Dessa forma, Vasconcellos (1999), ao tratar da metodologia de se elaborar o plano de aula, logicamente, dentro do plano de curso aponta a problematização, como um recurso educacional importantíssimo, que no caso é o mesmo recurso que sustenta os questionamentos da interdisciplinaridade possíveis de se fazer, aos educandos em aula. Conforme também defendem outros autores como Selbach (2010). Pois através da problematização é que se chega às

⁸⁰ **Projeto de Ensino-Aprendizagem**, segundo Castoriadis (1995, p. 97 *apud* Vasconcellos, 1999, p. 97): “É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade.

identificações (o que o autor chama de reflexões), de que um mesmo conteúdo pertence a duas, ou mais áreas do conhecimento humano.

De acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, alguns elementos metodológicos podem constituir uma espécie de roteiro de aula. Assim, por exemplo, consideremos que nossa referência seja a concepção dialética de conhecimento; **poderíamos destacar a Problematização com um elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula**, já que, se forem adequadamente captadas, as perguntas poderão provocar e direcionar, de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção. **Neste sentido, ao preparar a aula, o professor já poderia destacar possíveis perguntas ou problemas desencadeadores da reflexão dos alunos.** (VASCONCELLOS, 1999, p. 147). (Grifos nossos).

Nesse estudo/pesquisa a defesa da interdisciplinaridade será sempre explícita, por se acreditar muito nela, como um dos caminhos para o pleno Trabalho Docente. Pois através dela possibilita-se uma melhor aproximação com os professores de outras disciplinas escolares (opinião, também, compartilhada por vários autores). O que por sua vez estimula a participação na construção e reconstrução do P. P. P., junto ao Coletivo da Escola. A interdisciplinaridade é o principal elo entre as disciplinas escolares, e ao mesmo tempo é uma boa “vitrine” do Processo Educacional, para ser visualizada pelos atores externos (famílias e gestores das Secretarias de Educação). Basta esmiuçar a citação anterior de Vasconcellos (1999, p. 50), quando ele diz: “O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo), além de permitir a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, (...)”, ou seja, estendendo o conceito do autor afirma-se: a melhor forma de interagir é a de forma interdisciplinar. E é a que traz mais motivações aos diálogos, em caso ao contrário são, apenas, pensamentos estanques. E ainda, completando a citação, o Projeto Político-Pedagógico, segundo o autor “(...) favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem possa interessar)”, ou melhor, publiciza as escolhas educacionais feitas pela equipe de educadores da escola, sendo que a interdisciplinaridade ajuda a demonstrar a coesão do grupo de Trabalho (sintonia fina). O que tem o efeito de segurança e tranqüilidade sobre os atores externos (a comunidade, os órgãos responsáveis pelo sistema educacional, e a sociedade no seu conjunto).

A maioria dos Projetos Político-Pedagógicos contém pelo menos duas subdivisões, como Planos de Ações. O mais comum é o se dividir em projetos e/ou programas extra-curriculares e no Projeto de Ensino e de Aprendizagem (Ensino Regular oficial). Este último, por sua vez, tem outras subdivisões como o projeto e/ou plano de curso, projeto e/ou plano de unidades e plano de aula. Novamente, apoiando-se em Vasconcellos (1999, p. 136-137) pode-se buscar a definição de plano de curso, que também é chamado de: “O Projeto de Curso é sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.” O autor complementa seu conceito, ao fazer uma observação sobre o manuseio permanente do plano de curso, por que: “Se o projeto, como estamos desejando, deve ter uma articulação viva com a prática pedagógica, é fundamental que o professor tenha acesso fácil a ele.”

Nos últimos planejamentos a serem feitos pelo professor denominados de plano de unidades e planos de aulas, o primeiro citado, na verdade é o conjunto do segundo. Pois o plano de unidades quase sempre é voltado para um tema a ser trabalhado, que consiste no sequenciamento das partes, em forma de vários planos de aulas. O autor ao falar dos planos de aulas lembra a existência de estreita conexão, entre todos os planos, então, atente-se.

É proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas (por isto chamado também de Plano de Unidade). **Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o quefazer cotidiano. Muitos professores consideram que ‘este é o planejamento que importa mesmo’, o que não deixa de revelar uma dose de bom senso.** Apenas lembramos que o plano poderá ter muito mais consistência e organicidade se estiver articulado ao Projeto de Curso e ao P. P. P. da Escola. Por outro lado, a elaboração do Projeto de Curso não elimina o preparo de cada aula, pelo contrário, o pressupõe como complemento de realização. (VASCONCELLOS, 1999, p. 148). (Grifos nossos).

Em síntese ao completar uma rápida colocação sobre o Projeto Político-Pedagógico e seus planejamentos, o destaque fica para “a ponta da lança”, ou melhor, a escolha dos conteúdos a serem ministrados, dentro do plano de aula. Se a intenção primeira, que subsidiou a elaboração do Projeto Político-Pedagógico era a de trabalhar interdisciplinarmente, deve-se, então, ficar previsto no Projeto de Ensino e de

Aprendizagem esse modo de ensinar/educar e, ainda, que se inclua no plano de curso de forma detalhada, a interdisciplinaridade. A partir do detalhamento a interdisciplinaridade também deverá ficar programada, como recurso transversal a todos os temas no projeto e/ou plano de unidades. E assim, a interdisciplinaridade chega, por fim, ao plano de aula, na forma de conteúdos a serem trabalhados. O que transfere toda a responsabilidade para “a ponta da lança”, ou seja, a escolha dos conteúdos e a forma (ou método) de trabalhá-los. Cabe lembrar, que existem conteúdos de maior e melhor interface entre áreas do conhecimento (a seleção dos conteúdos é fundamental), como no Capítulo 2 (dois), o esporte escolar foi apontado e muito discutido por carregar esse potencial, porém, Scherer (2000) referindo-se a professores pesquisados afirma,

(...) normalmente, os professores de Educação Física não planejam suas atividades, considerando que elas estão interiorizadas em sua mente. O compromisso com a apresentação de um plano de curso é, para eles, um simples trâmite administrativo, que, na maioria das vezes, é apresentada de forma descontextualizada da prática cotidiana e repetido de um ano para outro. (Idem, p. 210-211).

Então, nada adianta potencial, como o que tem o esporte escolar, sem intenção metodológica e principalmente sem planejamento, pois, a forma de trabalhar em Educação é que faz aflorar a interdisciplinaridade. Também é em Vasconcellos (1999, p. 140) que se extrai a última definição dessa subseção.

Quadro Geral de Conteúdos

Proposta geral de conteúdos do curso (o quê), o programa que se pretende desenvolver. Entendemos os conteúdos como sendo o conjunto de conhecimentos, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente; são o meio para a concretização das finalidades que o educador tem ao preparar o seu curso, a partir da realidade. Estão implicadas aqui as tarefas de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos.

Os conteúdos geralmente são agrupados em unidades temáticas e vêm com uma primeira previsão de divisão por bimestres. (Idem, *ibidem*).

3. 2. 4 Apresentação da pesquisa: Alguns detalhes técnicos.

Ao prosseguir, o diálogo acadêmico sobre O Trabalho Docente do professor de Educação Física, agora com a empiria apresenta-se inicialmente, no SUBEIXO de PESQUISA - Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola: Alguns detalhes técnicos.

No cruzamento de questões selecionadas pelo SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, do segmento dos gestores identifica-se que o referido SUBEIXO foi pesquisado através da apuração agregada dos seus questionários, pelas questões 1ª, 10ª, 12ª, 13ª 14ª, 15ª, 20ª e 32ª e confrontadas com as questões 1ª, 21ª, 7ª, 8ª, 10ª, 11ª, 20ª, 21ª, 22ª, 43ª, 20ª, 21ª, 22ª, 42-E e 21ª, correspondentes ou aproximadas, extraídas da apuração agregada dos questionários dos professores.

E ainda, no cruzamento de questões selecionadas neste SUBEIXO de PESQUISA encontram-se primeiramente, as observações sistemáticas, depois as análises qualitativas, por fim os meus comentários e diálogos com os autores. Posteriormente, será feita a apuração destes dados nos Quadros Sínteses, que estão no Capítulo 4 (quatro) sobre as conclusões.

As sequências de tabelas apresentadas demonstram a práxis entre a teoria e a empiria, e revelam em parte, como acontece o Trabalho Interativo dos professores pesquisados com o Coletivo da Escola.

Como sobre o P. P. P. já foi suficientemente, discutida a importância do professor de Educação Física ter um significativo conhecimento e participação no mesmo, observe-se, então, os dados da Tabela 24. Dada a importância do P. P. P., os dados apurados na Tabela 24 podem ser considerados satisfatórios? Com certeza, não. Torna-se, então, necessário continuar a pesquisar outros aspectos sobre o conhecimento e envolvimento dos professores de Educação Física pesquisados.

Tabela 24: 1ª questão dos Gestores X 1ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 1ª questão dos Gestores: Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) o (a) prof.(a): | “c” 34,69% e “d” 48,98% T: 83% | Muito Próximo |
| 1ª questão dos Professores: Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) eu: | “B” 37,50% e “C” 50% T: 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 424 e 425.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que apenas 02 dos professores (25%) tinham algum conhecimento. Na percepção dos gestores, 48,98% dos professores demonstram conhecimento e envolvimento, com o P. P. P. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe moderada coincidência. Na 1ª questão pela informação dos professores, apenas, 12,50% afirmam conhecer e se envolver com o P. P. P. da escola, porém, 87,50% revelam conhecer pouco e procurar conhecer e se envolver mais.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 1ª questão dos professores, da Tabela 24 com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 1ª questão do questionário dos gestores, é possível observar que as respostas se concentram entre as opções “B” (Conheço pouco e também pouco envolvo c/ o P. P. P.) 37,5%, e “C” (Procuro conhecer e me envolver c/ o P. P. P., conforme minhas escolhas e/ou meus interesses) 50%, com porcentagem de respostas atingindo a soma de 87,5%. E que o confronto entre as apurações agregadas de ambos os questionários, para as questões que tratam sobre o P. P. P. não, levam a confirmar a visão identificada pelas respostas dos gestores. Fica, então, revelada a pouca coincidência de informações sobre o conhecimento e/ou envolvimento com o P. P. P., tendo em vista que o mesmo é um norteador tão importante da escola. Porém seria ainda pior, se existisse a predominância de ausência do conhecimento e/ou do envolvimento com o P. P. P. Desta forma, já abriria inicialmente uma hipótese de desinteresse, aos rumos e encaminhamentos que a escola toma e, conseqüentemente, outra hipótese seria possível: a de pouco, ou nenhuma aproximação com os gestores escolares. Esse extremismo não é o caso dos professores das escolas pesquisadas, como veremos mais à frente.

Levando-se em consideração outros dados já discutidos no Capítulo anterior, o P. P. P. da escola revela-se como muito pouco conhecido e/ou muito pouco lembrado pelos professores pesquisados. As suas ações no cotidiano apresentam-se mais desconectadas do P. P. P. da escola, do que integradas a ele. Como consequência, o conhecimento da Educação Física à disposição do Coletivo da Escola acontece de forma sub-aproveitada. Pois só pelo conteúdo - esporte escolar - a contribuição da Educação Física para o Coletivo da Escola é imensa, e assim estar debatido esse conhecimento no P.P.P. para a interface com as outras disciplinas é imprescindível.

Para a apresentação da Tabela 25 é possível, inicialmente, afirmar que tradicionalmente o professor de Educação Física é chamado e tem boa participação nos eventos da escola, porém, o mesmo nem sempre está à frente do planejamento dos eventos e isto demonstra pouco envolvimento com o P. P. P. O professor de Educação Física, na maioria das vezes é um precioso executor, mas, raramente é um dos mentores das propostas de eventos da escola. Esse registro coincide também com o fato dos professores pesquisados, não serem muito interessados em exercer funções de gestores escolares.

| Tabela 25: 10ª questão dos Gestores X 21ª questão dos Professores | | |
|---|--|--------------------------------------|
| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
| 10ª questão dos Gestores: Por parte do prof. (a) existe participação ativa, nos dias de realização dos eventos previstos ou não, no calendário escolar, como festa junina, comemoração de páscoa e outros? | “a” 57,14% e “c” 20,41% T: 77,55%. | Próximo |
| 21ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 425 e 427.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que, apenas, 03 dos professores (37,50%) participavam ativamente. Na percepção dos gestores 57,14% dos professores participavam ativamente, nos dias de realização dos eventos. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos

gestores existe grande coincidência. Na 21ª questão pela informação dos professores, 33,33% deles afirmaram desejar exercer outra função dentro da escola.

Pela 21ª questão de professores, na Tabela 25 é possível observar que, as respostas estão muito dispersas, com uma média concentração entre as opções “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto) 33,33%, e “G” (Membro do colegiado da escola) 16,67%, sendo que com a soma destas opções atingem-se os 50%, tornando-se uma porcentagem expressiva.

Então, quando perguntado aos professores, qual função eles gostariam de exercer, os mesmos, em sua maioria, responderam que desejariam ser coordenadores de algum programa e/ou projeto, preferencialmente, voltado para a Educação Física. E ainda, um deles informou o desejo de ser membro do colegiado da escola.

Porém esta questão 21ª, da apuração agregada dos professores tem uma particularidade muito importante, qual seja: quando se constata uma dispersão de respostas, numa questão que apresenta várias opções de respostas e, ainda, podendo assinalar mais de uma opção, o que se registra pela apuração informada na Tabela 25, pela referida questão 21ª é que das funções possíveis de se exercer na escola, quase todas têm pretendentes. O que de alguma forma, mesmo que indiretamente pode referendar, o que foi apurado na questão 10ª dos gestores. Ainda detalhando mais este argumento, pode-se inferir que quem aspira funções administrativas na escola, possivelmente, sabe da importância das atividades extraclasse. Ou melhor, em teoria os professores pesquisados sabem da importância das funções administrativas na escola, mas, também pela análise dos dados eles não revelam muito desejo de exercer essas funções.

É preciso destacar também nesta 21ª questão, que os professores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, a ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto, para a citada questão 21ª, a concentração de respostas na opção “C” (33,33%), que em verdade atinge 04 respostas das 08 possíveis, representa assim 50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por

respondente. E na opção “G” (16,67%) atingindo 02 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 25%, também, isoladamente.

Porém o que se pode concluir é que, apesar, de os professores pesquisados terem uma boa participação nos eventos da escola, apenas, a metade deles tem aspiração funcional e ainda, limitada a somente coordenar algum programa e/ou projeto da própria área. Ou seja, uma coordenação como a pedagógica, ou direção que são funções com atividades gerais e diárias, nenhum deles manifestou interesse.

Pelas apresentações das Tabelas de 26 a 29 fica evidente um confronto bem específico da informação obtida dos professores, versus a percepção dos gestores. Por estas tabelas o que se pode observar, é que o conhecimento dos professores sobre alguns programas e/ou projetos desenvolvidos na escola não, são todos claramente perceptíveis para os gestores, provavelmente, por pouco envolvimento dos professores nos mesmos.

Tabela 26: 12ª A questão dos Gestores X 7ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 12ª A questão dos Gestores: Quais são os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, que os profs. participam ativamente? a) Escola de Tempo Integral mais Proeti - Projeto Escola de Tempo Integral | “a” 52,23% Relativizada 71,63% | Muito Próximo |
| 7ª questão dos Professores: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na Escola, e listados abaixo, quais deles que você: Aprova. Escola de Tempo Integral – Só Esc. Mun. Proeti – Só Esc. Est. | “A” 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 427 e 429.

Tabela 27: 12ª B questão dos Gestores X 8ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 12ª B questão dos Gestores: Quais são os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, que os profs. participam ativamente? b) Proposta Pedagógica para 03 anos, mais PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola. | “b” 40,29% Relativizada 55,30% | Médio Próximo |
| 8ª questão dos Professores: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Aprova. Proposta Pedagógica para 03 anos – PDE - | “A” 50,00% e “B” 37,50% T: 87,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 427 e 429.

Tabela 28: 12ª D questão dos Gestores X 10ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 12ª D questão dos Gestores: Quais são os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, que os profs. participam ativamente? d) Bolsa-família. | “d” Zero% | Distante |
| 10ª questão dos Professores: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Aprova. Bolsa-família. | “A” 50,00% e “D” 25% T: 75% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 427 e 429.

Tabela 29: 12ª E questão dos Gestores X 11ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 12ª E questão dos Gestores: Quais são os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, que os profs. participam ativamente? e) Proerd c/ a Polícia Militar. | “e” 7,46% Relativizada 10,20% | Distante |
| 11ª questão dos Professores: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Aprova. Proerd c/ a Polícia Militar. | “A” 50% e “B” 12,50% T: 62,50% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 427 e 429.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões das Tabelas 26 e 27 foi possível registrar que 07 dos professores (87,50%) participavam ativamente. Também foi possível registrar que 04 dos professores (50%) conheciam bem, os outros programas ou projetos desenvolvidos na escola (Tabelas 28 e 29). Na percepção dos gestores, 92,52% dos professores participavam ativamente, nos principais programas ou projetos da escola (Tabelas 26 e 27). Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na percepção dos gestores, 7,46% dos professores tinham conhecimento de outros programas ou projetos desenvolvidos na escola (Tabelas 28 e 29). Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Na 7ª questão pela informação dos professores, 87,50% deles afirmaram aprovar o programa Escola de Tempo Integral – na Escola Municipal e o Proeti – na Escola Estadual. Na 8ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram aprovar a Proposta Pedagógica para 03 anos – na Escola Municipal e o PDE - na Escola Estadual. Na 10ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram aprovar o programa Bolsa-família. Na 11ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram aprovar o Proerd c/ a Polícia Militar (Programa de prevenção contra as drogas).

Ainda pela 12ª questão dos gestores, ao cruzar-se a maior parte destes dados obtidos nas opções “a” (Escola de Tempo Integral mais Proeti - Projeto Escola de Tempo Integral) e “b” (Proposta Pedagógica para 03 anos, mais PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola) iguais a 92%, com os obtidos dos próprios professores

nos questionários respondidos, pelas questões 7ª, 8ª, 10ª e 11ª (Tabelas 26, 27, 28 e 29) é possível observar que as respostas aproximam-se da visão dos gestores. Com exceção feita as opções “d” (Bolsa-família), e “e” (Proerd c/ a Polícia Militar), da 12ª questão dos gestores, onde não fica evidente que as respostas dos professores caracterizariam uma não participação dos mesmos. O que é possível apurar sim, é: que os professores revelam as suas opiniões sobre o Programa Governamental - Bolsa-família, na 10ª questão (Aprovar 50% - Desaprovar 25%) e sobre o Proerd c/ a Polícia Militar, na 11ª questão (Aprovar 50% - Conhecer melhor 12,5%). O que se conclui é que a maioria dos professores pesquisados, apesar de terem conhecimento dos programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, não, se envolve plenamente em todos.

As apurações feitas nas Tabelas de 24 até a 29 provocam uma pausa na empiria, que está sendo apresentada, para procurar os porquês, ou hipóteses sobre o que a pesquisa vem revelando. Então, conhecer ou não, os programas e projetos da escola, aproximar, afastar ou ainda ser profundamente indiferente tem origem/motivações onde? O ambiente escolar é o único influenciador e determinante dos comportamentos, posturas, ações, interações dos docentes? O “mal-estar” docente é amplamente discutido na literatura, ou melhor, é um “vilão” conhecido, porém, quais são os outros fatores influenciadores e determinantes dos comportamentos, posturas, ações, interações dos docentes? Existem ou não? Acredita-se que as respostas não estão só na Pedagogia, mas, também estão na Sociologia, como na Filosofia e na Antropologia. Essas áreas do conhecimento sinalizam hipóteses. Cabe aos pesquisadores rastreá-las, buscá-las, apresentá-las e discuti-las. Assim sendo, tornar-se-á, então, válida a tentativa a seguir.

3. 2. 5 A influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo/docente.

Primeiramente é importante colocar justificativa, do por que buscar nas Ciências Sociais algumas hipóteses /ou explicações, sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física, e a mais, contundente, justificativa pode ser encontrada em Pich *et al.* (2002), quando os autores, no artigo intitulado: “*As relações necessárias entre a educação física e as ciências sociais*” demonstram o interesse das Ciências Sociais sobre a corporeidade. Ou melhor, pode-se afirmar que é uma relação estabelecida em

mão dupla, entre a Educação Física e as Ciências Sociais, quando ambas se descobrem mútua (redundamente) e, através dessa interação alcançam respostas e/ou hipóteses para alguns questionamentos. A citação dos autores vem ilustrar essa colocação inicial.

Desde a década de 70 do século XX as ciências sociais e humanas centraram sua atenção para o fenômeno corporal. **Autores como Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu têm produzido um rico caudal teórico sobre a construção social do sujeito corporificado, ou em termos bourdieanos sobre o processo de in-corporação de significados sociais. Isto é, o processo através do qual os sujeitos in-corporam uma estrutura simbólica que os identifica enquanto sujeitos sociais.** Nesse contexto é dada especial atenção pelos mencionados autores à capilarização dos processos de controle social operados pela estrutura de poder dominante, principalmente o estado, e em tempos mais recentes os meios de comunicação de massa. O presente trabalho apresenta um marco de análise que possibilita estabelecer mediações possíveis para a incorporação dessas produções teóricas no campo da Educação Física. O nosso esforço vai ao sentido de apontar possíveis caminhos para a Educação Física se constituir enquanto um campo que promova a autonomia dos sujeitos no processo de produção de seu mundo de movimento, superando assim sua função (heterônoma) histórica de subserviente do poder dominante. (PICH *et al.*, 2002, p. 1). (Grifos nossos).

Essa é uma justificativa suficiente para realizar as próximas revisões bibliográficas, na tentativa de compreender fenômenos sociais ligados ao professor de Educação Física, e ao seu Trabalho Docente.

No prosseguimento mais à frente, o que vai prevalecer mesmo será o diálogo com alguns autores da Sociologia (alguns autores de outras áreas também serão chamados à baila), na tentativa de compreender comportamentos, atitudes, posturas, ações dos professores pesquisados. E assim, mais complexidades se incorporam, ao delinear do que seja o Trabalho Docente do professor de Educação Física e, desta maneira, o que não pode ser negado é que o comportamento do docente, enquanto indivíduo é influenciado também pela sociedade, o que com certeza ocorre nos dois sentidos. E segundo Goodson, *In: Nóvoa* (1995, p. 75) as afirmações colocadas tornam-se, ainda, mais claras ao consultar:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a **ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.** “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. (GOODSON, *In*: NÓVOA, 1995, p. 75. (Grifos nossos).

Já Huberman, *In*: Nóvoa (1995, p. 39), ao dividir a carreira do professor em fases, aponta influências inerentes ao próprio percurso da profissão⁸¹. O que, de alguma forma, explica sobre as adesões/aproximações feitas, ou não, pelos professores pesquisados com o Coletivo da Escola, e com a Comunidade Escolar conforme fases de sua carreira. Então, segundo o autor, os professores percorrem as seguintes fases: “1 - A Entrada na carreira; 2 - A fase de estabilização; 3 - A fase de diversificação; 4 - Pôr-se em questão; 5 - Serenidade e distanciamento afectivo; 6 - Conservantismo e lamentações; e 7 - O Desinvestimento.” Essas fases podem sim, explicar as adesões/aproximações feitas, ou não, pelos professores, mas, não podem ser consideradas como justificativas aceitáveis, pois, se o Trabalho Docente almeja o *status* de profissão, então, certamente, não será pela desmobilização profissional,⁸² em nenhuma dessas fases, o caminho do alcance. E também, o que é pior: lamentavelmente, se observa que alguns docentes recém formados⁸³ “pulam” da fase 1 - *A Entrada na carreira*, para a fase 5 - *Serenidade e distanciamento afectivo*, diretamente. Fato, ainda, menos aceitável.

E ainda, pelos motivos colocados nos parágrafos iniciais dessa subseção, é que uma adequada revisão da literatura, mesclando vertentes diferentes pode ajudar a compreender as escolhas, ou as não escolhas, que os professores pesquisados revelaram nas tabelas já apresentadas, e nas que serão apresentadas mais à frente.

⁸¹ **Influências inerentes ao próprio percurso da profissão:** é uma divisão didática, por fases, feita pelo autor, porém, a todo o tempo o indivíduo/docente está sofrendo, concomitantemente, a influência da sociedade, também. (Esclarecimento do autor da Tese).

⁸² **Desmobilização profissional:** esse termo fica, melhor, entendido como a soma das fases 5 - Serenidade e distanciamento afectivo; 6 - Conservantismo e lamentações; e 7 - O Desinvestimento \ de (HUBERMAN, *In*: NÓVOA, 1995, p. 39). (Esclarecimento do autor da Tese).

⁸³ **Docentes recém formados “pulam” da fase 1, para a fase 5:** este foi um dado apurado ao elaborar o item: Perfil dos professores pesquisados, que se encontra em apêndice. Pois, nesse item, existem professores com poucos anos de profissão, mas, que pelas **observações sistemáticas**, lamentavelmente, têm comportamento idêntico aos colegas mais antigos. (Esclarecimento do autor da Tese).

Assim sendo, a intenção é a de principalmente colocar mais uma vertente de explicação, além do bem especificado e já discutido “mal-estar” docente, pois, através dele é possível perceber que o desgaste a que o docente é submetido, em sua regência de classe, o leva, a não se comprometer muito nem com o Coletivo da Escola, e nem com a Comunidade Escolar de forma mais ampla. Mas teriam outros motivos para o não comprometimento?

O questionamento que se coloca, então, é se só o “mal-estar” docente seria o único responsável por todas as mazelas do Trabalho Docente ou, se existem outras forças atuando sobre o docente, enquanto indivíduo inserido numa sociedade que dita comportamentos e tendências. Porém não cabe aqui uma completa discussão sobre a influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo/docente calçada na sociologia, na filosofia ou na antropologia. Mas cabe, a breve lembrança de que é uma força atuante, não desprezível, sobre os indivíduos desta atual sociedade “pós-moderna”, e que inclusive é muito estudada nessas citadas Ciências Humanas, por esse motivo, uma pequena discussão toma lugar, mais à frente.

O que é interessante destacar primeiramente é a denominação, que alguns autores dão ao fenômeno social, aqui chamado de influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo, para alguns deles, os termos mais apropriados para caracterizar as suas explicações teóricas são: Sofrimento Mental do Professor de Educação Física; “mal-estar” na civilização; O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores; O “mal-estar” da pós-modernidade; “mal-estar” da modernidade como veremos a diante. E ainda, é também interessante observar que todos os termos, em todas as situações querem dizer incomodo. Ou melhor, o que incomoda, o que inquieta, o que provoca, acaba por moldar comportamentos, e sendo o docente um indivíduo na sociedade, então, males internos e externos à escola o acometem e acabam por influenciar condutas e posturas não desejáveis, de forma concomitante.

Porém em segundo plano, também é preciso destacar que a consciência profissional sobre essas ocorrências precisa vir na direção da superação, e assim conhecendo e

se envolvendo num Trabalho Docente⁸⁴ pleno, com certeza, a superação se sobreporá aos Determinismos Sociais. Essa é a ideia que deu origem a presente Tese.

O comportamento muito individualista dos membros de nossa sociedade tem análises em vários autores, que vêm traçando essa tendência desde o início do século XX. O que leva ao individualismo, ao não Agir, ao não Reagir, se não individualmente, menos ainda coletivamente, e muito menos solidariamente e, principalmente, no Trabalho? Dentro da categoria Trabalho, essas ocorrências estão presentes no Trabalho Docente, ou não? São questões que precisam ser discutidas. Inclusive no serviço público (escolas pesquisadas) regido pela estabilidade empregatícia, podem-se notar evidências dessa grande individualização de ações, como também, modesta participação no Coletivo da Escola. E ainda, o pouco interesse por coordenar, liderar, dirigir grupos de pessoas (exercer cargos e/ou funções de gestor escolar). Basta observar como são raras as disputas acirradas, pelos citados cargos e/ou funções de gestor escolar, nas escolas públicas estaduais e municipais no Estado de Minas Gerais. Ou seja, parece ser melhor trabalhar de forma isolada, sem maiores pretensões de coordenar, de liderar ou de dirigir nada e, ainda, participar/cooperar pouco ou nada, sempre com uma boa justificativa de *fórum* pessoal.

A pergunta recorrente é: o “mal-estar” docente, de fato, é o único responsável por tanto individualismo, observável entre os professores? Acredita-se que não basta observar o que ocorre na Era da Alta Tecnologia/Informação (avanços na pós-modernidade), é preciso decifrar o que tem por trás. Observe-se as mídias sociais, elas se apresentam como plataforma emancipatória. Emancipatória? Como assim? Esta é uma afirmação muito discutível, em verdade, apresenta uma enorme contradição, já que o indivíduo pode se tornar dependente/obcecado por relacionamento virtual, e nem perceber o pior: que está sob outro tipo de autoritarismo (autoritarismo não tem sintonia com emancipatório). Mas este aspecto será desconsiderado, na presente discussão com os autores, pois, as mídias sociais são apenas um dos aspectos que a sociedade atual exerce sobre seus indivíduos,

⁸⁴ **Trabalho Docente:** já foi definido anteriormente por alguns autores, cabe então, aqui, a ressalva de que ele não é visto com **Panacéia**, ou seja, como solução para todos os males presentes na Educação Brasileira, mas, sim como uma indispensável e significativa contribuição ao Processo Educacional, nas escolas. (Esclarecimento do autor da Tese).

inclusive, segundo Scherer (2000) afetando também o professor de Educação Física, que se deixa influenciar por elas de forma pouco crítica. Observe-se o recorte.

Conforme a sua experiência, o professor de Educação Física descobre a sua autonomia na escola pública e descarta, em geral, as orientações administrativas e pedagógicas vindas da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, **aceitando, porém, a influência da mídia eletrônica que reforça os conteúdos esportivos voltados ao modelo de alto rendimento.** (SCHERER, 2000, p. 212). (Grifos nossos).

O que aqui interessa mesmo, é configurar o individualismo que também como já foi afirmado, reconhece-se é fruto, atualmente, da Alta Tecnologia da Informação e suas plataformas “emancipatórias” (*Orkut, facebook, twitter* e tantos outros relacionamentos virtuais), mas, não só delas. Além do que, todas essas constatações reforçaram em muito o desejo de pesquisar, dialogar e inferir para compreender fenômenos sociais ligados à Educação Física e ao Trabalho Docente.

Assim sendo, a revisão bibliográfica demonstrou que o individualismo tem análises aprofundadas fora da vertente tecnológica, as quais são mais apropriadas para caracterizá-lo como principalmente a Sociologia, mas, também a Antropologia, a Filosofia e ao mesmo tempo identificando-o no Trabalho Docente. Para tal propósito será preciso, primeiramente, entender alguns conceitos como os que se seguem, não evidenciando mais a influência da Tecnologia da Informação (não desconsiderando-a, mas, deixando-a de lado) e sim, recorrendo à discussão literária da academia.

3. 2. 5. 1 Individualismo: opção ideal ou escolha com consequências.

Como o foco dessa Tese é no Trabalho Docente, então, relembre-se que dois atores tomam lugar de destaque no Processo Educacional, ou sejam, os professores e os alunos. Porém o estudo da UNESCO Brasil (2004) revelou uma concepção sobre os professores ali pesquisados, no mínimo, muito preocupante a respeito da definição do que seja individualismo. Para estes, as novas gerações que são exatamente, os seus educandos têm os laços familiares e sociais muito frágeis, e “valores como o Compromisso Social, a tolerância, a responsabilidade, o sentido da família, o respeito

aos mais velhos, a identidade nacional e o sentido do dever” deixando a desejar, frente a preponderância do individualismo o que, certamente, tem consequências. Atente-se para o recorte:

Ou seja, a partir da visão dos professores em relação aos jovens, infere-se que os docentes têm dificuldades de pensar que os jovens possam contribuir, pelo menos de imediato, para a construção de uma sociedade mais justa e eqüitativa. O único valor que estaria se fortalecendo entre eles é o amor à liberdade, fato bastante positivo num país que emergiu há pouco tempo para a democracia. No entanto, se o amor à liberdade cresce par-a-par com a diminuição do compromisso, da responsabilidade, da honestidade, da generosidade e do desinteresse, **é possível que tal liberdade seja o rótulo atribuído a atitudes supostamente individualistas e eventualmente, predatórias em face da vida e da sociedade.** (UNESCO BRASIL, 2004, p. 158). (Grifos nossos).

Antes de se prosseguir discutindo exaustivamente, sobre o termo/palavra individualismo, como ocorre e suas consequências faz-se necessário entender primeiramente, a relação indivíduo e sociedade, a partir do próximo parágrafo. E aproveitando esse início de subseção também é pertinente informar que, em vários pés-de-páginas (anteriores e mais à frente) foram colocados como fonte: *esclarecimentos do autor da Tese*. Os pés-de-páginas que foram informados como *esclarecimentos do autor da Tese*, foram assim colocados por serem a expressão de pontos de vista pessoais gerados na interação com colegas professores de Educação Física, e ao longo de trinta e cinco anos de profissão, bem como reforçados pelas observações sistemáticas realizadas nesse estudo/pesquisa. Acreditou-se que ao escrever essa subseção, que caberia uma argumentação mais despojada e mais aberta, repleta de questionamentos (mesmo, na maioria sem respostas), com melhor disposição para o diálogo e para a crítica, apesar de estar de certa forma respaldada em conceitos extraídos de alguns autores da Sociologia e da própria Educação Física, mas, sem estar totalmente, sob o efeito da autoridade da teoria dos mesmos (diálogo aberto sem o rigor da submissão acadêmica – permitindo-se as inferências em cima de conceitos sociológicos).

Porém fica-se ciente de que, despojamento implica em abertura de portas para críticas, contra-argumentos, outras interpretações e experiências profissionais bem diferenciadas das que nesse estudo/pesquisa são discutidas. Inclusive, se instalando

as discussões possíveis, numa seara de *fórum* íntimo (outras vivências profissionais) sem, necessariamente, tanto respaldo em fundamentos bibliográficos. O que de antemão, já se concorda que no presente estudo/pesquisa os respectivos resultados quantitativos, não podem ser de forma alguma, generalizados⁸⁵. Colocada a ressalva iniciam-se as discussões.

Um autor muito didático, para iniciar a compreensão de indivíduo e de sociedade é Nobeit Elias (1994), em seu livro: *A Sociedade dos Indivíduos*, no qual ele demonstra que um não existe sem o outro. Elias (1994) demonstra como o indivíduo influencia e é influenciado num tecido social, constitutivo de uma sociedade. Deste modo, ele além de fundamentar uma clara teoria, favorece posteriormente, a compreensão da teoria dos outros autores trazidos a essa discussão.

Desta forma, apoiando-se em Elias (1994) pode-se iniciar uma interface de sua teoria com o Trabalho Docente (por conjectura⁸⁶), pois, nele existem momentos de pura solidão e de grande interação. Mas o isolamento que ocorre no Trabalho Docente, através de reflexão e às vezes do planejamento tem a contrapartida nos momentos de interação e de intensas trocas, que passa pela convivência com os alunos, com os colegas professores, com os funcionários da escola, com as famílias e com a Comunidade em geral. Porém os professores pesquisados precisam estreitar mais estes laços com a Comunidade Escolar (constatação da pesquisa desse estudo), o que será mais discutido à frente.

No diálogo com o autor começa-se apropriando do seu primeiro conceito, na sequência, e aplicando-o no ambiente escolar. Elias (1994) deixa claro que “um não existe sem o outro”, e assim, por dedução, como a escola é uma das instituições mais presentes (também em maior quantidade) na sociedade, então, é imprescindível à boa e constante relação, entre indivíduo/docente e os membros da Comunidade Escolar

⁸⁵ **O presente estudo/pesquisa e seus respectivos resultados, não podem ser de forma alguma generalizados:** a afirmação encontra amparo na ínfima amostra pesquisada, ou seja, apenas duas escolas públicas fizeram parte de estudo/pesquisa, frente ao universo de quase trinta e oito mil escolas públicas, no Brasil, segundo dados do IBGE (2011) no censo de 2010.

⁸⁶ Nessa seção a palavra **conjectura** será usada várias vezes na intenção de alertar, que as suposições colocadas, ao longo dela, não estão calçadas em pesquisas comprobatórias, mas, conjecturar é uma ação possível ao dialogar com autores. E, segundo Houaiss; Villar (2009, p. 524), conjectura é um substantivo feminino que significa: ato ou efeito de inferir ou deduzir que algo é provável, com base em presunções, evidências incompletas, pressentimentos; conjetura, hipótese, presunção, suposição.

(novamente coloca-se: “um não existe sem o outro”). A correlação do conceito abaixo, com o Trabalho Docente fica ainda mais apropriada e encontra outro amparo também na Sociologia da Educação, pois, esta tem a preocupação de estudar e pesquisar as relações família-escola, na Educação em geral. Observe-se o conceito que abre o entendimento da correlação, das relações na escola.

Considerados num nível mais profundo, tanto os indivíduos quando a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro. (ELIAS, 1994, pág. 18).

O que os docentes precisam ter em mente é que inseridos na sociedade pós-moderna, todos nós estamos “em permanente dependência funcional” uns dos outros. E, deste modo, os elos nas cadeias de vínculos já trazem um Determinismo Social insuperável, do qual o indivíduo/docente⁸⁷ não tem como se isentar, poderá quando muito escolher de não escolher. Porém mesmo, desta forma fez escolha (interagir na Comunidade Escolar, ou não), e este conceito é possível de ser encontrado em outros autores, que ainda serão citados. Os elos nas cadeias de vínculos podem ser entendidos como que

(...), cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem.... E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas a outras, a ela e nada mais, que chamamos de “sociedade”. (Idem, pág. 23).

Para um engajamento pleno no Trabalho Docente com os parceiros sociais é fundamental, que o indivíduo/docente empreenda uma ação de revisão da autoconsciência. Porém um grande facilitador para esta atitude seria se este profissional tivesse contato, ainda, na sua formação inicial (curso superior), com a disciplina ou temática sobre Trabalho Docente. Pois a revisão da autoconsciência, sobre o Trabalho Docente deveria “acordar”, de forma redundante, o professor, para a importância desse exercício mental.

⁸⁷ A adoção do termo **indivíduo/docente** é uma estratégia de associação (atrelamento) das relações de convivência e trabalho do professor na escola, na condição de docente, com o objeto de análise nas teorias dos autores dessa seção – o indivíduo. (Esclarecimentos do autor da Tese).

Na citação abaixo, o autor explica a “importância que têm as relações entre as pessoas, para a composição do indivíduo”, e isto muito se aplica nas relações de Trabalho dentro da escola, também.

De fato, nenhuma outra imagem nos proporciona uma impressão adequada da importância que têm as relações entre as pessoas para a composição do indivíduo. Nada, exceto uma exploração da natureza e da estrutura dessas próprias relações, pode dar-nos uma idéia da estreita e profunda medida em que a interdependência das funções humanas sujeita o indivíduo. Nenhuma outra coisa, em suma, fornece uma imagem mais clara da integração dos indivíduos na formação da sociedade. Mas, para chegarmos a uma clareza maior nessa direção, é preciso mais do que uma simples revisão dos hábitos mentais. O que se faz necessário é uma revisão fundamental de toda a composição tradicional da autoconsciência. (Idem, pág. 26).

O sociólogo Nobeit Elias (1994) continua falando com muita propriedade sobre indivíduo, sobre sociedade e sobre as relações que ali se estabelecem. Porém o que aqui interessa na teoria do autor é quando, de forma genérica, ela acerta no alvo das ocorrências relacionais dentro da escola. E assim, vai ficando fácil correlacionar/associar seus conceitos com o Trabalho Docente. Então, veja-se outro conceito do autor: personalismo e excesso de individualidade levam às indefinições, ceticismo e dúvidas que em nada contribuem para a interação entre o indivíduo/docente e a sociedade/Comunidade Escolar. Através do conceito, abaixo, na escola esta situação também pode ser identificada pela indiferença/desinteresse do professor, e/ou por resistência da minoria deles, com voto vencido, dificultando a concretização de ações decididas pela maioria. Os professores altamente individualistas, quase sempre são contrários às ações coletivas, ou no mínimo indiferentes a elas.

O abismo e o intenso conflito que as pessoas altamente individualizadas de nosso estágio de civilização sentem dentro de si são projetados no mundo por sua consciência. Em seu reflexo teórico, eles aparecem como um abismo existencial e um eterno conflito entre indivíduo e sociedade. (Idem, pág. 32).

Para explicar, ainda mais, sobre individualismo, o autor fala que as relações sociais “levam cada vez mais a um controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos”, e isto acarreta uma tendência ao isolamento do indivíduo/docente, porém,

sem negar as suas necessidades de interação. A partir deste conceito é observável como Elias (1994) e os outros autores, que serão citados, entram em por menores sobre o comportamento dos indivíduos constituintes da sociedade. E ainda, através desta mesma teoria pode-se buscar as respostas, para explicar a origem de certos comportamentos dos indivíduos/docentes dentro da escola. Assim sendo, a citação em seguida define melhor esta colocação preliminar.

Tanto a possibilidade quanto a necessidade de maior individualização constituem um aspecto de uma transformação social que ultrapassa em muito o controle do indivíduo. O produto dessa individualidade crescente, a maior diversidade das pessoas com respeito ao comportamento, à experiência e à composição, não é simplesmente dado pela natureza, no mesmo sentido da diversidade dos organismos humanos. Tampouco a separação dos indivíduos, da qual às vezes se fala como um fenômeno dado pela natureza, tem o mesmo sentido da separação de cada pessoa no espaço. Considerados como corpos, os indivíduos inseridos por toda a vida em comunidades de parentesco estreitamente unidas foram e são tão separados entre si quanto os membros das sociedades nacionais complexas. O que emerge muito mais nestas últimas são o isolamento e a encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros.

Essas relações – todo o estilo de sua coexistência social – levam cada vez mais a um controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos. À medida que prossegue essa mudança social, as pessoas são mais e mais instaladas a esconder umas das outras, ou até de si mesmas, as funções corporais ou as manifestações e desejos instintivos antes livremente expressões, ou que só eram refreados por medo das outras pessoas, de tal maneira que normalmente se tornam inconscientes deles. (Idem, pág. 103).

Na seqüência, o autor continuará já no aprofundamento dos detalhes sobre o fenômeno social denominado individualismo na sociedade. Ao fazer-se a aplicação da teoria social de Elias (1994), para uma amostra reduzida da sociedade, que é a escola, algumas explicações para os comportamentos observáveis dos professores vão surgindo. Na próxima citação foram apontados fatores, que podem definir as dificuldades, que o indivíduo/docente terá, para se envolver nas relações sociais.

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente. Outros fatores que impedem a assimilação dos jovens na sociedade adulta são o alongamento e a forma especial assumida pelo período que transcorre entre a infância e idade adulta social. Isso também aumenta a probabilidade de a pessoa em questão não conseguir

atingir um equilíbrio adequado entre as inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais. (Idem, pág. 105).

As dificuldades que o indivíduo/docente tem para se envolver nas relações sociais continuam a serem explicadas por Elias, porém, o recorte logo a frente encontra também concordância com a teoria de Erving Goffman (2008), em seu livro: *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* que também discorre sobre os recursos representativos usados pelo indivíduo/docente, na relação em sociedade/Comunidade Escolar. A subjugação da autenticidade pode estar sendo colocada como motivo para o não engajamento de um do Trabalho Docente ampliado, com os parceiros sociais. Pois subjugar a autenticidade pessoal às capacidades de participar democraticamente, tolerar/suportar pressões, administrar conflitos, planejar, coordenar e supervisionar atividades na escola, entre outras ações, não são fáceis de qualquer professor executar precisa-se de perfil para tais missões. Então, o que se vê, é que se envolver para além da sala de aula, a maior parte dos professores não almeja e na maioria das vezes os motivos são de *fórum* íntimo. Ou seja, dar aulas para muitos professores é uma grande exposição do seu “eu interno”, e isto já é o bastante, então, ir, além disso, é demais para muitos deles. A citação vem a ilustrar a correlação discutida neste parágrafo.

Assim, na metafísica popular – e até erudita – de nossa era, a “sociedade” é comumente apresentada como aquilo que impede as pessoas de desfrutarem uma vida “natural” ou “autêntica”. O que se é dentro de si, independentemente das outras pessoas, o que se acredita ser seu “eu interior”, está associado ao complexo emocional que cerca a palavra “natureza”. **O eu é visto como coisa imposta de “de fora”, como máscara ou capa colocada pela “sociedade” sobre o núcleo interno natural.** Agora é a “sociedade” que se opõe como “mundo externo”, ao “eu interno”, incapaz, ao que parece, de tocar o “núcleo interno autêntico”. Numa ligeira variação sobre esse tema, a sociedade é vista como um carcereiro que proíbe o indivíduo de pisar fora de sua cela interna. (ELIAS, 1994, pág. 107).

Ao que concerne à teoria do autor apresentam-se as análises de algumas tendências e as suas conseqüências, de certos comportamentos muito observáveis também, na escola pública. Conforme o que foi anunciado e segundo a pesquisa de Scherer (2000, p. 129), “A concepção de que a escola é uma instituição isolada, e que pouco se relaciona com a sociedade de um modo geral, faz parte do conhecimento pedagógico do professor de educação física”. Ledo engano, pois, estes mesmos professores não têm a percepção do que como a sociedade pós-moderna influencia comportamentos,

e assim o autor (idem, ibidem) completa: “Nota-se esta perspectiva no momento que suas atividades cotidianas passam a reproduzir a estrutura social vigente, principalmente, através da utilização do esporte influenciado pelo modelo de alto rendimento.” Isolamento e individualismo são comportamentos tão perigosos, que podem cegar a quem mergulha nos mesmos (a citação do autor comprova essa afirmação). Deste modo, o indivíduo/docente não está imune, e pode se contaminar com esta tendência ao isolamento e não se relacionar na Comunidade Escolar, como está bem descrita por Elias (1994), na citação a seguir. Porém também sentir o preço de uma radical solidão (como consequência). E com outra abordagem Zygmunt Bauman (2007), em *Vida Líquida* trata da mesma tendência.

Nas sociedades industrializadas, urbanizadas e densamente habitadas, os adultos têm muito mais oportunidade, bem como necessidade e capacidade, de ficar sozinhos, ou pelo menos de ficar a sós aos pares. Escolher por si entre as muitas alternativas é exigência que logo se converte em hábitos, necessidade e ideal. Ao controle do comportamento pelos outros vem juntar-se um crescente autocontrole em todas as esferas da vida. E, como não raro acontece, os atributos da composição humana positivamente avaliados na escala de valores sociais são estruturalmente vinculados a outros que recebem avaliação negativa. Um desses atributos do lado positivo é o orgulho que têm as pessoas altamente individualizadas de sua independência, sua liberdade e capacidade de agir por responsabilidade própria e decidir por si. Por outro lado, temos seu maior isolamento mútuo, sua independência a se perceberem como dotadas de um eu interior inacessível aos outros, e toda a gama de sentimentos associados à percepção, como a sensação de não viver a própria vida ou a de uma radical solidão. As duas coisas são aspectos do mesmo padrão básico de estrutura da personalidade. Mas, por lhes serem dadas valorações opostas, por ter cada qual um dom emocional diferente, inclinamo-nos a vê-las como fenômenos independentes sem nenhuma ligação entre si. (ELIAS, 1994, pág. 108).

Outros conceitos aportam no individualismo, e deste modo, além de Elias (1994), Nicole Aubert, *In: Molénat* (2006), também conceitua sobre a indução à insatisfação dos indivíduos (o indivíduo no excesso), na sociedade contemporânea, como forma de manter em movimento a economia/mídia (consumismo) e a própria sociedade. O que pode levar o indivíduo/docente a ficar de viseira (quase “cego”), impedindo-o de enxergar outras formas de participações na sociedade, para além de ser apenas influenciável (sempre insatisfeito e consumista). Como a sociedade pós-moderna precisa de um indivíduo sempre insatisfeito, para girar a economia, se o docente não souber como se desvencilhar desta tendência, então, perderá algumas das suas mais

importantes capacidades docentes: a de ser crítico e reflexivo. Tornar-se-á, apenas, num indivíduo conduzido principalmente, pela mídia (consumidor de informação) sem ser um verdadeiro transformador social, um formador por excelência. Em escola, não é raro, observar docente que se vale mais da atual informação, do que da tradicional formação. E ainda, não se trata do caso de negar a atual informação e sim, de sendo crítico e reflexivo reelaborá-la, compará-la, ou associá-la a conhecimentos, historicamente, constituídos. Com o atual estágio de desenvolvimento da sociedade, as mídias socializam “individualmente”, até as formas de ser feliz e infeliz. E esses estados emocionais também se manifestam em sala de aula.

Em outras palavras, o desenvolvimento da sociedade rumo a um nível mais elevado de individualização de seus membros abre caminhos para (1) formas específicas de realização e (2) formas específicas de insatisfação; chances específicas de felicidades e contentamento para os indivíduos e formas específicas de infelicidade e incômodo que não são menos próprias de cada sociedade. (ELIAS, 1994, pág.109).

No próximo recorte, novamente, percebe-se ali a importância do indivíduo/docente ser crítico e reflexivo sobre o quanto ele se envolve nas relações sociais, com a Comunidade Escolar, já que ser sempre individualista não é uma possibilidade/escolha certa. O conceito, abaixo, extraído da teoria de Elias (1994) é de complexo entendimento, e nem é fácil de identificar no ambiente escolar, mas, também não é impróprio a ele. Deste modo, e em contrapartida ao conceito, o indivíduo/docente tem como oportunidade, a chance de desenvolver a sua Responsabilidade Social, através de uma participação colegiada na formação do educando assim, evitaria um fracassado isolamento que não caracteriza uma autêntica independência, e que nem garante colocar-se em real individualismo.

(...) A estrutura mental que a sociedade oferece, de uma antítese entre uma individualidade inata e uma sociedade “externa” serve então para explicar fenômenos que, na realidade, são produto de discrepâncias dentro da sociedade, do desencontro entre a orientação social do esforço individual e as possibilidades sociais de consumá-lo. (...) O que está em questão é o desencontro entre esforços e as oportunidades socialmente oferecidas de levá-los a bom termo. (Idem, pág.s 121/122).

Ao manter-se a mesma lógica já adotada, para os paralelos estabelecidos entre indivíduo/sociedade e entre docente/Comunidade Escolar, então, pelo conceito de Elias (1994) é possível inferir que na contemporaneidade a tendência predominante ao individualismo, pode levar o indivíduo/docente ao não engajamento/envolvimento tanto no Coletivo da Escola, quanto na Comunidade Escolar. O que torna a citação, abaixo, numa boa explicação, para o indesejado fenômeno social frequente na escola, mesmo que ocorra de forma inconsciente e/ou silenciosa. Ou seja, “sou mais ‘EU’ (a minha opinião, o meu comportamento, as minhas ações), e menos ou nada ‘NÓS’ (não me submeto à decisão de maioria)”.

(...) Atualmente a função primordial do termo “indivíduo” consiste em expressar a idéia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo. Na utilização desse termo, fato e postulado não têm uma linha divisória clara. É característico da estrutura das sociedades mais desenvolvidas de nossa época que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós. A primeira suplanta a segunda. (Idem, pág.130).

Focando-se a partir de agora no capítulo – *O indivíduo sitiado* – do livro de Bauman (2007), *Vida Líquida*, interessantes análises ocorrem e outros questionamentos começam a surgir, como: para o indivíduo sitiado, na contemporaneidade, quais são as escolhas, quais são as saídas? Existe a melhor opção? Se tem saída, o autor não deixa tão evidente, porém, ele consegue injetar ainda mais angústia. Esta angústia multiplica significativamente, as interrogações, focadas nas possíveis reações (inclusive a de anomia⁸⁸) do docente. Desta forma, a presente discussão sobre a influência da sociedade sobre os seus indivíduos solidifica-se ainda mais, na correlação entre a dimensão sociológica e a pedagógica, pelas possíveis associações, inferências e interrogações geradas, ao percorrer a teoria de Bauman (2007) e na de outros autores mais à frente.

⁸⁸ **Anomia:** segundo Houaiss; Villar (2009, p. 140), pela vertente sociológica é um estado da sociedade em que desaparecem os padrões normativos de conduta e de crença, e o indivíduo, em conflito íntimo, encontra dificuldades para conformar-se às contraditórias exigências das normas sociais. E, pela vertente psico-social é a desorganização pessoal que resulta numa individualidade desorientada, desvinculada do padrão do grupo social.

No primeiro conceito que utiliza-se de Bauman (2007), do capítulo: *O indivíduo sitiado*, os questionamentos sobre individualismo começam a se multiplicar. Qual é a percepção, que o docente tem da assertiva colocada na citação reproduzida na sequência. Ele se sente imerso nesta dualidade. O desejo e a tentativa colocada pelo autor na citação abaixo, o levam a indecisões de se aproximar mais do Coletivo da Escola abrindo mão da sua total individualidade, ou não? No decorrer do diálogo com Bauman (2007), as associações de sua teoria, com o que se observa na escola, muito se aplicarão. Veja-se inicialmente o breve, mas, esclarecedor conceito sobre o que é ser indivíduo:

Numa sociedade de indivíduos - nossa "sociedade individualizada"-, de todos se exige que sejam indivíduos, e de fato é isso que nós desejamos e tentamos. (Idem, 2007, p. 27).

O docente quando tem consciência de que a sua individualidade carrega uma inata aporia,⁸⁹ esta, então, deveria impulsionar o seu primeiro passo para se coletivizar dentro do ambiente escolar. Se caso, não, a tenha fatalmente será subserviente ao Determinismo Social. E ainda, quando ciente de que a sua individualidade é autocontraditória, pois, têm atrelamentos sociais incontestáveis, independentes de sua vontade, deste modo, esse mesmo docente poderá mover-se contra o ditame social assumindo-se como educador/transformador na direção da Responsabilidade Social. Observem-se como os termos, inata aporia e autocontraditória são conseqüências da constituição da sociedade de indivíduos, mas, paradoxalmente esses mesmos termos favorecem a compreensão da situação posta, pois, o autor sinaliza que só se pode constituir-se como indivíduo em sociedade. O que por associação/conclusão também pode ser inferido que: só se alcança a verdadeira docência, no Coletivo da Escola, em direção ao pleno Trabalho Docente.

Em suma, como um ato de emancipação pessoal e de auto-afirmação, a individualidade parece carregar uma inata aporia: uma contradição insolúvel. **Precisa da sociedade simultaneamente como berço e como destino.** Qualquer pessoa que procure sua individualidade ao mesmo tempo em que se esquece, rejeita ou menospreza a sóbria/sombria verdade se arrisca a enfrentar muita frustração. A individualidade é uma tarefa que a sociedade dos indivíduos estabelece para seus membros - como tarefa individual, a ser realizada individualmente por indivíduos que usam recursos

⁸⁹ **Aporia:** segundo Houaiss; Villar (2009, p. 162), pela vertente filosófica é a dificuldade ou dúvida racional decorrente da impossibilidade objetiva de se obter resposta ou conclusão para uma determinada indagação filosófica. Situação insolúvel, sem saída. Embaraço, incerteza em discussão ou pesquisa.

individuais. E, no entanto, essa tarefa é auto-contraditória e auto-frustrante: na verdade, é impossível realizá-la. (BAUMAN, 2007, p. 29). (Grifos nossos).

O autor clareia, ainda mais, a definição de individualidade. Mas e o docente será que ele tem o claro entendimento sobre esse termo? Exerce sua individualidade, com ciência da responsabilização requerida, sabendo dos riscos da autonomia docente? Ou, se auto-proclama, o único responsável pelos bons resultados escolares, e quando dos fracassos socializá-os e/ou imputá-os ao Sistema Educacional? Esses estão entre os diversos questionamentos que estão surgindo e surgirão, ainda mais, nessa conjectura (suposições). Contudo a Sociologia não os responde, mas, abre caminho para associar a sua discussão teórica à Pedagogia do ensino, sendo o presente interesse dessa discussão, mais focadamente no Trabalho Docente, ou melhor, individualismo/autonomia e Trabalho coletivo são situações, no limite, complexas na seara da Educação, para estas não existe contorno definido, e assim se evita radicalizar e afirmar que são contraditórias. O próximo conceito do autor prossegue fundamentando a discussão.

Hoje em dia, "individualidade" significa em primeiro lugar a autonomia da pessoa, a qual, por sua vez, é percebida simultaneamente como direito e dever. Antes de qualquer outra coisa, a afirmação "Eu sou um indivíduo" significa que sou responsável por meus méritos e meus fracassos, e que é minha tarefa cultivar os méritos e reparar os fracassos. (Idem, p. 30).

Pelas consequências advindas do individualismo, o autor introduz outro fator preocupante a ser considerado, o inconformismo constante. Pode-se deduzir que está cada vez mais evidente, que para a roda da economia girar deve-se estar permanentemente insatisfeito, e o consumismo se apresenta como a solução para o indivíduo. Porém residem aí várias contradições, uma delas é como ser singular dentro da conformidade societal? O que estes dilemas podem influenciar nas atitudes e comportamentos profissionais do docente, enquanto indivíduo nessa sociedade do consumo? Qual referencial que o indivíduo/docente está adotando frente às influências sociais: mais autonomia com ou sem singularidade, ou mais conformidade às normas com participação no Coletivo da Escola? Como já foi dito, os questionamentos colocados são também, conjecturas (suposições), desta maneira, seria preciso outras pesquisas identificadoras nestes focos como alvos, posto que, não foi o objetivo desse

estudo/pesquisa. Porém os questionamentos e as conjecturas colocadas trazem uma contribuição evidente nesse diálogo, isto é, trazem o claro entendimento de que o docente enquanto indivíduo, não está imune a influência econômica gerada em sociedade, mas, é preciso ser crítico-reflexivo, como transformador social que é, pois, não cabe ingenuidade e/ou desinformação, sendo educador. Apresenta-se a seguir o conceito que balizou essas colocações:

Os dilemas e as perplexidades que as sociedades destinam a seus membros geralmente se fazem acompanhar de estratégias socialmente endossadas e recomendadas, assim como de ferramentas para a sua solução. O consumismo é uma resposta do tipo “como fazer” aos desafios propostos pela sociedade de indivíduos. A lógica do consumismo serve às necessidades dos homens e das mulheres em luta para construir, preservar e renovar a individualidade e, particularmente, para lidar com a sua supracitada aporia. Deveria ser fácil (embora não absolutamente confortável muito menos seguro) manifestar a singularidade num agrupamento de padrões rígidos e rotinas monótonas, mas essa não é uma tarefa simples numa sociedade que obriga todos e cada um de seus membros a ser únicos. Numa curiosa inversão das regras pragmáticas, é a obediência às normas comumente seguidas que agora se espera resultar no atendimento às exigências da individualidade. A conformidade, antes acusada de sufocar a individualidade, é proclamada o melhor amigo do indivíduo - na verdade, o único em que se pode confiar. (BAUMAN, 2007, p. 36).

A assertiva apoiada na explicação de um *show* de realidade, e utilizada pelo autor “soa como um alerta”. Então, inferindo-se dela não seria prudente para o docente associar-se às instâncias da Comunidade Escolar e, deste modo, potencializar as suas práticas pedagógicas? Pela conjugação das situações: individualização, mais a autonomia (colocada anteriormente), e necessariamente dinheiro obtida na análise da teoria do autor, conclui-se que são situações destinadas a poucos indivíduos. E sendo assim, o docente precisa perceber que os seus principais recursos não são esses, mas, sim, o Capital Docente⁹⁰ gerado no e pelo Coletivo da Escola.

Ser um indivíduo numa sociedade de indivíduos custa dinheiro, muito dinheiro. A corrida pela individualização tem acesso restrito e concentra os que têm credenciais para participar. Como nos sucessivos capítulos do programa Big Brother, as fileiras dos eliminados tendem a engrossar a cada rodada. (Idem, p. 37).

⁹⁰ **Capital Docente:** esse termo está sendo forjado para definir a soma dos recursos educacionais gerados pelo e no Coletivo da Escola. (Esclarecimentos do autor da Tese).

Outro “alerta” do autor pode ser identificado, quando ele diz que a individualidade não passa de um privilégio, novamente, “soa alto e em bom tom”. Nesse alerta pode-se entender que sem, necessariamente, ter que, ter uma postura ou filiação ideológica, como a socialista ou a comunista negando inclusive o capitalismo, mas, apenas se basear nas constatações denunciadas pelo autor, e desta maneira, questionar-se: se não seria melhor para o docente engajar-se nas instâncias da Comunidade Escolar e dar a sua contribuição local, porém, com o pensamento global, na direção da contenção do excesso de individualidade e da superação da falta de criticidade? Muito além, da suposição colocada, o certo é afirmar que a consciência participativa é um bom exercício para o docente praticar relações sociais, com a Comunidade Escolar o que também favorece o Processo Educacional. O pensamento de Lovisolo (1996), autor na área de Educação Física corrobora a frase anterior.

Um papel importante de revalorização pode ser desempenhado pelo educador físico escolar. Ele pode revalorizar sua imagem se a partir de seu trabalho mostrar que a Educação Física escolar é capaz de contribuir generosamente com a dinâmica escolar tornando a escola mais atraente, valorizando-a. (LOVISOLO, 1996, p. 66).

Para praticar uma Educação apoiada em discussões das relações sociais (no mundo contemporâneo) basta estar atento, às informações que circulam. Observe-se essa chance educativa apresentada no exemplo do extrato colocado à frente, demonstrando a individualidade e o consumismo do cidadão norte americano. Nesse exemplo, ainda, aparecem outros aspectos, como a evidente injustiça social, e para o educador consciente a solução não está na manutenção do *status quo*, então, ela está certamente, na discussão sobre minimizar as distâncias financeiras entre os extratos sociais. O que para tanto é preciso ter uma visão coletivizada de sociedade (não, necessariamente, alguma ideologia Política), antes, porém, o próprio docente tem que ter um coerente comportamento, no Coletivo da Escola. Além dele ter que utilizar metodologias de ensino e de aprendizagem, que visem minorar a reprodução da visão capitalista de sociedade, como bem faz a Cultura Corporal de Movimento⁹¹, ideologicamente, construída para a inclusão das práticas corporais dos alunos (as) oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade. A Educação Pública produzida no e pelo Coletivo da Escola tem que ser mais um instrumento de

⁹¹ **Cultura Corporal de Movimento:** ver em Metodologia do ensino da Educação Física, Castellani Filho *et al.* (2009).

conscientização e de luta, contra as grandes injustiças produzidas pelo poder econômico. A Educação Física também tem como contribuir nessa discussão. As afirmações desse parágrafo estão associadas ao conceito de Bauman (2007), quando se foca o olhar, nas palavras chaves usadas por ele, como: polarização, individualidade, privilégio, presságio e desaparecimento. O autor não trata de ideologia partidária e sim, de equidade humanitária, e todo docente precisa mergulhar nessa discussão, e desenvolver mais o senso coletivo, observe-se:

A **polarização** já foi longe demais para que ainda seja possível elevar a qualidade de vida da população planetária ao nível dos países mais privilegiados do ocidente. Como aponta John Reader, “se cada pessoa na Terra vivesse com tanto conforto quanto um cidadão da América do Norte, precisaríamos não de apenas um, mas de três planetas para suprir a todos”. Encontrar dois outros planetas além do que temos não é algo muito provável-assim como não o é, por essa razão, a expectativa de melhorar as condições dos habitantes do planeta segundo o modelo da sociedade individualizada.

Sendo esse o caso, a **individualidade** é e deverá continuar sendo por muito tempo um **privilégio**. Um privilégio dentro de cada uma das sociedades, quase autônomas, em que o jogo da auto-afirmação é levado à frente por meio da separação entre os consumidores “emancipados”, plenamente desenvolvidos-lutando para compor e recompor suas individualidades singulares a partir das “edições limitadas” dos últimos modelos da alta-costura-, e a massa sem o rosto dos que estão “presos” e “fixos” a uma identidade sem escolha, atribuída ou imposta, sem perguntas, mas em todo o caso “super-determinada”. E um privilégio em escala planetária - em um planeta dividido em enclaves, onde as redes (fáceis de entrar, mas frágeis e superficiais) que oferecem conexões e desconexões instantâneas a pedido e ao apertar de uma simples tecla estão substituindo rapidamente a densa malha de vínculos que era tecida a partir de direitos e deveres entranhados e inegociáveis, **e as vastas extensões de terras onde o advento da individualidade é o presságio do desaparecimento das redes de segurança tradicionais, e não da liberdade de movimento e de escolha.** (Idem, p. 39). (Grifos nossos).

Não pode faltar ao docente criticidade, e ao prosseguir na associação da visão educacional, em diálogo com a teoria do autor, novos questionamentos emergem, como: qual é a identidade que o indivíduo assume dentro da sociedade? E qual é a identidade que o docente assume dentro da Comunidade Escolar? O docente tem ciência da linha tênue entre individualidade e coletividade? Tendo consciência ou não, na escola é possível constatar, entre os docentes, posturas oscilantes indo do individualismo ao coletivismo, em situações diversas. Essa é mais uma ocorrência de que a sociedade é claramente reproduzida dentro da escola (e a escola é uma das

mais importantes instituições da sociedade, sendo a de maior quantidade numérica), e conseqüentemente no Trabalho Docente. O pertencimento da escola e seus atores, na sociedade são incontestáveis, sendo que se influenciam mutuamente, o que leva a algumas oscilações de predominância e de afirmação. Bauman (2007) detalha, ainda melhor, o que ocorre na sociedade pela sua visão sociológica, quando diz sobre a identidade:

A identidade navega entre as extremidades da individualidade descompromissada e da pertença total. A primeira é inatingível, e a segunda, como um buraco negro, suga e engole qualquer coisa que flue nas suas proximidades. Quando é escolhida como destino, inevitavelmente incita movimentos vacilantes entre as duas direções. Por essa razão, a “identidade” reserva perigos potencialmente mortais tanto para a individualidade quanto para a coletividade, embora ambas recorram a ela como instrumento de auto-afirmação. O caminho que leva à identidade é uma batalha em curso e uma luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança, assombrada pelo medo da solidão e o pavor da incapacidade. Por essa razão, as “guerras de identidade” provavelmente permanecerão inconclusas e, com toda a probabilidade, é impossível vencê-las – a “causa da identidade” continuará sendo empregada como instrumento, embora camuflada como objetivo. (Idem, p. 44).

Outra ocorrência irrefutável: o indivíduo/docente vive na inexorável condição de escolhente. Uma contrapartida possível: o docente deveria despertar para um posicionamento mais coletivista, junto à Comunidade Escolar. Será que no pensamento do docente ele se percebe algemado a esta ocorrência irrefutável? Que postura ele assume em prol da melhoria do Processo Educacional, participar, isentar-se? O autor afirma que escolher é uma condição inexorável e contraditória, sendo assim, o docente em exercício está no Processo Educacional, e basta pertencer ao corpo de profissionais da escola. Torna-se, então, numa situação inevitável, resta-lhe a opção de participar contribuindo, ou se isolando. O conceito do autor expõem as contradições, e anuncia que são inexoráveis as interpretações que ele faz.

O único “cerne identitário” que se pode ter certeza de que vai emergir da mudança contínua não apenas são e salvo, mas provavelmente até reforçado, é o do *homo eligens* - o “homem que escolhe” (embora não o “homem que escolheu!”): um ego permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido - e autenticamente inautêntico. (Idem, p. 47).

O volume das incertezas parece tão grande para definir qual é a identidade a assumir, que torna o indivíduo hesitante na sua escolha identitária, podendo levá-lo como consequência a indefinições pessoais e profissionais. Como por exemplo: não ter determinação para correr o risco, de se envolver em relações sociais com a Comunidade Escolar. Entre as relações sociais com a Comunidade Escolar, certamente, assumir cargos e/ou funções de gestor escolar estão na condição de produtoras, dos maiores riscos de exposição. E também, se observa na escola que alguns docentes não enxergam o valor agregado, da participação no Coletivo da Escola, e a maioria deles enxerga, menos ainda, o valor agregado no risco de assumir tais encargos citados. O que torna a sala de aula, um lugar menos arriscado, com a relativa segurança tão desejada por muitos, mesmo, que a sua adesão ao Processo Educacional fique, apenas, segundo Bauman (2007) “nas guerras pela identidade, sofrendo o peso de uma estereotipagem coerciva, afastados das opções desejáveis e intimidados pela própria insegurança”, mas, podendo se isentar dos maus resultados de seus educandos, a qualquer tempo. Já atuar no Coletivo da Escola, na Comunidade Escolar e, certamente, assumir cargos e/ou funções de gestor escolar são ações que ultrapassam em muito a sala de aula, portanto, diminuindo as possibilidades de isenção de responsabilidades. O autor polariza o seu conceito entre os que se arriscam e os que se retraem, atente-se:

O atual discurso sobre a identidade se equilibra precariamente entre todas essas contradições, ambigüidades e armadilhas ocultas. Virtualmente toda proposição que origina é alimento para alguns praticantes e alvos desse discurso e veneno para outros. E passa de carne a veneno, e vice-versa, dependendo de suas condições, capazes de mudar de maneira rápida e imprevisível.

Num esboço mais amplo, os que esperam obter e manter a segurança expondo-se aos riscos e perigos da livre escolha tendem a enfatizar os méritos da identidade sub-determinada e sub-definida – não- estabelecida, incompleta, sem final especificado e acima de tudo fácil de descartar e de revisar-, enquanto os que lutam nas guerras pela identidade, sofrendo o peso de uma estereotipagem coerciva, afastados das opções desejáveis e intimidados pela própria insegurança para completarem seriamente um desafio às regras do jogo, optam pela identidade como direito de nascença, marca indelével e propriedade inalienável. (Idem, p. 52).

Ao final do capítulo o autor tenta sintetizar uma ocorrência, que com certeza prossegue-se em mais discussões, com muitos desdobramentos e consequências nos comportamentos e condutas dos indivíduos – liberdade ou controle social. O que pensa o docente sobre a vulnerabilidade, que uma liberdade desenfreada pode causar

na sociedade? O docente vem discutindo com os seus educandos que a liberdade é proporcional a responsabilidade? A liberdade profissional do indivíduo/docente deveria ser balizada pela sua Responsabilidade Social, e essa, sem dúvida, ficaria melhor evidenciada no Processo Educacional desenvolvido na escola. Essa conjectura colocada vai ao encontro, do que o autor, encerra, dizendo sobre as vítimas de a globalização temerem ser totalmente livres.

Simplificando um pouco, mas apenas um pouco, podemos dizer que, enquanto os beneficiários de nossa globalização perigosamente desequilibrada, instável e desigual vêem a liberdade desenfreada como o melhor meio de alcançar sua própria segurança, é numa horrorosa e lamentável insegurança que as vítimas dessa mesma globalização, pretendidas ou colaterais, suspeitam que o principal obstáculo está em se tornar livres (e fazer qualquer uso da liberdade se esta lhes for concedida). (BAUMAN, 2007, p. 54).

3. 2. 5. 2 Interação: assumir papéis e/ou responsabilidades, riscos, desafios e possível superação.

Até aqui Elias (1994) e Bauman (2007) ajudaram, através de seus conceitos, a trazer hipóteses e explicações para o comportamento individualista, e a compreender os Determinismos Sociais que atuam sobre os indivíduos, atingindo também a escola pública, e que por extensão chega ao Trabalho Docente. Mas outros fenômenos sociais precisam ser analisados, em paralelo, ao que ocorre na escola. Na tentativa de conhecer, ainda mais, quem é este indivíduo/docente, o diálogo centra-se, então, em Erving Goffman (2008) com seu livro: *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. A partir de agora, a ênfase passa a ser sobre interagir ou não, e como a teoria explica as tendências. Assim sendo, inicialmente, o autor discute a representação teatral do eu considerando que,

(...) a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades as outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. (GOFFMAN, 2008, p. 9).

Desta forma, ao fazer-se uma associação em paralelo com a teoria do autor, uma das pretensões da pesquisa, da presente Tese foi observar a atuação do indivíduo/docente em outras arenas, para além de suas Práticas Pedagógicas (sala de aula). O paralelo estabelecido entre a pesquisa apresentada nessa Tese e os conceitos do autor está na lógica da busca de explicações, como foi dito no início dessa seção. Pois os resultados apresentados pelas tabelas da pesquisa identificaram o grau de comprometimento dos professores pesquisados, com a Responsabilidade Social que está embutida, através do engajamento/envolvimento dos mesmos em determinadas relações sociais, nas quais a confluência é a contribuição para a formação do educando, no Processo Educacional. Porém a pesquisa, por si só, não responde aos porquês das constatações, as quais não foram as mais desejáveis. Assim sendo, os autores na sequência, a partir de Erving Goffman (2008) emergem com o desvelar dos porquês das aproximações/participações, dos afastamentos e da indiferença que ocorre pelos comportamentos, e pelas atitudes do indivíduo (nesse caso com o docente), o qual pretende-se entender inserido na contemporaneidade. E já apoiando-se no autor, concorda-se que o indivíduo/docente, é em verdade, definido pelos vários “papéis” sociais possíveis de assumir, ou que deixa de assumir, sendo assim observe-se a citação abaixo.

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos. (Idem, pág.27).

Daolio (2003), se referindo, especificamente, ao docente de Educação Física está em sintonia com os conceitos de Goffman (2008) selecionados para esse diálogo. Observe-se que enquanto Goffman (2008) conceituando pela dimensão sociológica está falando de “papéis” e atores para encenar, também, Daolio (2003, p. s34) conceitua pela dimensão pedagógica a mesma situação:

O professor que atua na escola, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualiza significados continuamente. **É um ator encenando uma trama, juntamente com outros atores, num determinado cenário, sob uma direção.** Possui uma história de vida, que o fez escolher a educação física em detrimento de outras

carreiras profissionais possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com alunos e suas motivações e interesses; **é influenciado pela mídia; participa da dinâmica sócio-política cotidiana.** Possui, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz. (DAOLIO, 2003, p. s34). (Grifos nossos).

Outro conceito de Goffman (2008), logo na sequência, amplia a compreensão sobre as “máscaras e/ou papéis” que a “pessoa” irá assumir em sociedade. Antes de prosseguir é preciso recuar um pouco, para destacar que a civilidade cobra a transformação de hábitos animais, em comportamentos socialmente aceitos (convencionados), transformação que é bem analisada, inicialmente, por Elias (1994), ao se basear no Tratado de Erasmo de Rotterdam escrito em 1530 (*De civilitate morum puerilium*), e posteriormente Goffman (2008) e outros autores abordam outros aspectos, mais sofisticados do Processo Civilizatório como: transmutar para pessoas ou “máscaras”. Contudo, o que aqui importa mais é associar o verbo transmutar com o termo assumir deveres, e esse termo muito se aplica à escola. Observe-se o quanto alguns termos retirados do próximo conceito, como: O conhecimento de si (...) lealdade e deveres (...) podem explicar alguns dos resultados da pesquisa apresentada mais à frente (assumir cargos e/ou funções). Ou melhor, ainda falta para alguns docentes transmutar do desconhecimento de si próprio (falta de autocrítica) e do descomprometimento observáveis no ambiente escolar, para o conhecimento de si com lealdade e deveres somando, muito assim, para o Processo Educacional. Daolio (2003, p. s36), ao falar dos profissionais da área apresenta um pensamento muito próximo a essa discussão sociológica, quando diz que: “Uma ação transformadora na educação física escolar só será efetiva se conseguir penetrar o universo de representações dos professores, decifrar os significados de sua prática, entender a mediação com os fatores institucionais até chegar ao nível dos seus comportamentos corporais.” O diálogo exercitado nesse parágrafo de correlacionar conceitos, fatos e ideias, associá-los e inferir das associações algumas conjecturas tem inspiração norteadora, no extrato abaixo.

O conhecimento de si, como qualquer arte ou ciência, torna seu objeto um novo ambiente, o das idéias, no qual perde suas velhas dimensões e seu lugar antigo. Nossos hábitos animais são transmutados em lealdade e deveres e nos tornamos “pessoas” ou máscaras. (GOFFMAN, 2008, pág. 59).

Aparecem na teoria de Goffman (2008), justificativas importantes para “encenar” uma *performance*, em uma relação social. Pode-se inferir que o autor ao falar de, “Uma condição, uma posição ou um lugar social (...) são um modelo de conduta apropriada, coerente, adequada e bem articulada” está também falando de profissões e locais de Trabalho. E ainda, independente da habilidade do indivíduo/docente existem, “papéis”, funções e/ou cargos que são imprescindíveis de ser encenados dentro da escola. Associando-se ao conceito do autor torna-se importante conhecer (pesquisar), o grau de consciência que o indivíduo/docente tem desta necessidade, e o quanto está disposto a representar, para além de suas rotinas pedagógicas, em sala de aula. Frente a essa necessidade de “encenar” em sociedade cabe, então, informar que a pesquisa desse Trabalho também contemplou esse aspecto de forma indireta. E, deste modo, nas tabelas apresentadas mais à frente, o que se constatou foi um desinteresse entre os professores pesquisados para “encenar”, ou melhor, assumir “papéis” de gestor escolar. O conceito, abaixo, do autor corrobora as colocações (conjecturas, mais pesquisas) desse parágrafo.

Uma condição, uma posição ou um lugar social não são coisas materiais que são possuídas e, em seguida, exibidas; são um modelo de conduta apropriada, coerente, adequada e bem articulada. Representado com facilidade ou falta de jeito, com consciência ou não, com malícia e boa-fé, nem por isso deixa de ser algo que não deva ser encenado e retratando e que precise ser realizado. (GOFFMAN, 2008, pág.74).

Alguns autores como Ferreira Pinto (2007) apontam que a disciplina escolar Educação Física produzem interessantes propostas de Trabalho, porém, as mesmas encontram, por vezes, desprezo e/ou resistência de algumas coordenações ou direções da escola (essa ocorrência, também foi observada na pesquisa de campo). Então, por que os professores da área não ocupam estas funções e cargos de gestor escolar⁹², também? Portanto “as palavras de ordem”, para o professor de Educação Física são Agir e/ou Reagir, como serão percebidas ao longo dessa discussão. Mas lamentavelmente, o que a pesquisa identificou sobre o quanto os professores pesquisados estão dispostos

⁹² **Porque os professores da área não ocupam estas funções e cargos de gestor escolar?** A pergunta está colocada, no sentido de esboçar reação por parte dos professores de Educação Física, assumindo atitudes proativas. **Sabe-se que essa não é por si só a solução**, nem para o reconhecimento da importância da Educação Física na Comunidade Escolar, e nem sintetiza todas as ações inerentes ao Trabalho Docente, porém demonstra disposição para percorrer os caminhos iniciais que compõem o pleno Trabalho Docente. Ou melhor, 1º apresentar excelentes Práticas Pedagógicas, 2º participar e se envolver com o Coletivo da Escola, 3º envolver-se com os membros da Comunidade Escolar, e até 4º assumir cargos de gestor escolar. (Esclarecimentos do autor da Tese).

a encenar, fora de sua arena de Trabalho, ou seja, em outras relações sociais dentro da Comunidade Escolar, como já foi dito algumas vezes, não foi constatada uma apuração/aspiração muito desejável. Porém cabe relativizar e colocar a dúvida, se o indivíduo/docente (nesse caso: os professores pesquisados), em geral, tem grandes inibições pessoais para se expor no Coletivo da Escola, ou se tem tendências isolacionistas para não se submeter sempre as normas (não se apresentando/interagindo). Não é fácil saber a resposta, porém, o que Goffman (2008) explica na próxima citação, é que ao se apresentar/interagir o indivíduo/docente precisará aceitar as normas que regulam a sociedade o que, também se aplica nas relações dentro da escola. O indivíduo/docente ao se apresentar, para contribuir no Coletivo da Escola e/ou na Comunidade Escolar terá implícita, a aceitação das normas vigentes, as quais mediarão o círculo virtuoso, na direção da melhor contribuição para a formação do educando. Mas se participar mais efetivamente do Processo Educacional subjugado às normas, não é fácil, então, coordenar, dirigir, liderar e, além disso, dar o exemplo de aceitação das normas cobrando de seus pares a mesma conduta torna-se uma tarefa, ainda, mais árdua. Toda essa conjectura colocada pode explicar o desinteresse que a pesquisa apurou.

Observe-se que no conceito do autor, ao se apresentar ao outro, o “Eu” deverá ceder lugar frente ao “Nós”⁹³, mas, o “Nós” é sempre uma construção psico-social mais difícil de alcançar, como se vê no prosseguimento da discussão.

Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo. (GOFFMAN, 2008, pág. 40).

Na próxima citação é possível observar em Goffman (2008) que: não ter domínio das encenações específicas, para cada “papel”, em diferentes relacionamentos sociais pode desestimular o docente, para a requerida representação. Mas indo além da falta de domínio das encenações específicas, novamente, aflora o “Nós” sobre o “Eu”, sendo assim, as *“coações da interação, que agem sobre o indivíduo e transformam*

⁹³ “Nós”: quando, aplicado à escola está sendo entendido no presente estudo/pesquisa, essencialmente, como a equipe de docentes na mesma sintonia de trabalho. Sem sintonia única não existe “Nós”, mas sim vários “Eu” com “frequências” diferenciadas. (Esclarecimentos do autor da Tese).

suas atividades em representações” demonstram que preparados ou não, o indivíduo terá que em muitas situações interagir abrindo mão do que acha o seu “Eu” (que habita em cada um de nós), e encenar para o “Nós” (a coletividade). Porém numa sociedade de indivíduos, o que permeia as relações humanas são mesmo, as regulamentações (leis, normas e etc.), então, participar é encenar mesmo agradando ou não, o nosso “Eu” (vivendo em sociedade não é possível se esquivar sempre).

Mas no particular sobre a escola, mais que o domínio das encenações específicas será a consciência profissional (esta sim, é imprescindível) que garantirá o efetivo encenar e/ou engajamento, no relacionamento social desejado, junto à Comunidade Escolar. E mesmo sem ter grandes habilidades teatrais como desinibição, oratória entre outras, basta o indivíduo/docente ser consciente e pró-ativo, que a sua contribuição estará sendo dada, sem ter que representar grandes “papéis”. Contudo isto, não é possível desconsiderar o que o autor finaliza na citação colocada em sequência, quando aponta o risco (ao falar de rupturas) de quem faz representação, e esta pode ser uma explicação, para o indivíduo/docente conscientemente ou, inconscientemente estar se esquivando à exposição. Esquivar-se de riscos pode estar sendo uma lamentável constatação, quando outros autores mais à frente, também discutem este custo/benefício chamado de risco. E o que é mais interessante, se no diálogo com os autores, as respostas não são claras (às vezes aumentam a angústia), pelo menos nos abre ao entendimento sobre alguns comportamentos sociais, os quais, é claro, se aplicam também à escola e assim,

(...) algumas características gerais da representação, a saber: a atividade orientada para a comunicação; a fachada atrás da qual a prática é apresentada servirá para as outras práticas um pouco diferentes e, assim, talvez não seja perfeitamente ajustada a qualquer delas em particular; o autocontrole exerce-se de modo a manter um consenso atuante; uma impressão idealizada é oferecida acentuando-se certos fatos e ocultando-se outros; o ator mantém a coerência expressiva tomando mais cuidado em prevenir-se contra os mínimos desacordos do que o público poderia imaginar levando em conta o propósito manifesto da interação. **Todas essas características gerais das representações podem ser consideradas como coações da interação, que agem sobre o indivíduo e transformam suas atividades em representações.** Em lugar de meramente realizar sua tarefa e dar vazão a seus sentimentos, expressará a realização de sua tarefa e transmitirá de modo aceitável seus sentimentos. Em geral, portanto, a representação de sua atividade, a imagem que construir, por mais fiel que seja aos fatos, estará sujeita a todas as rupturas a que as

impressões estão sujeitas. (GOFFMAN, 2008, pág. 65). (Grifos nossos).

Em prosseguimento nos diálogos com outros autores, a discussão passa a apoiar-se no livro *L'individu Contemporain: Regards sociologiques* (2006), que tem como organizador Xavier Molénat, contando com as traduções de alguns textos extraídos dele, e feitas pelo professor Gonçalves⁹⁴ (2009), para a sua disciplina do Programa de pós-graduação da FaE/UFMG – Dimensões do indivíduo na contemporaneidade – 1º semestre de 2009.

Dando seqüência na busca de explicações sobre as atuações dos docentes, para além da sala de aula, de forma associada aos diálogos com os autores traduzidos, o texto: *O indivíduo Hipermóderno – Uma mutação antropológica* de Nicole Aubert, In: Molénat, (2006) traz mais uma contribuição importante, na direção do entendimento, sobre a participação ou não, em relações sociais. O autor trata do conceito de mutação antropológica e elenca mudanças que geram incertezas, dentre elas “a *passagem de um modo de relação com os outros no qual o sentimento se evapora em benefício das sensações, da efemeridade, da volatilidade*”, o que traz mais explicações para as relações humanas, como as que ocorrem também nas escolas. Efemeridade e volatilidade nas relações humanas são fenômenos sociais também discutidos por Zygmunt Bauman (2007), em seu livro *Vida Líquida* que trata exaustivamente, dessa tendência no mundo de hoje. A parte destacada do conceito apresentado, abaixo, pode ampliar a busca de explicação do por que, do desestímulo do docente/indivíduo ao engajamento em relações sociais, que pode frustrá-lo (não conseguir atingir um objetivo de longo prazo, como é comum em Educação), já que a contemporaneidade aponta para as relações voláteis. Então segundo o autor,

(...) assistimos a uma mutação antropológica. Se neste momento tenta-se um balanço das mutações surgidas nos cinco registros que escolhemos para analisar – passagem de um corpo submisso a um corpo liberado e autofabricado; passagem de um tempo que simplesmente transcorria a um tempo que se violenta e que, em retorno, vos tiraniza; **passagem de um modo de relação com os outros no qual o sentimento se evapora em benefício das sensações, da efemeridade, da volatilidade**; passagem de um indivíduo da justa medida a um indivíduo que busca e sofre o excesso; passagem, enfim, de uma busca de eternidade situada no

⁹⁴ Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor da FaE/UFMG.

para além dos tempos a uma busca de intensidade no instante – é bem visível que um considerável tenha-se produzido no coração da identidade contemporânea e na maneira com a qual o indivíduo se compõe hoje com o seu meio ambiente. (AUBERT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 157). (Grifos nossos).

De Charles Taylor, *In*: Molénat (2006) utiliza-se uma pequena parte de sua entrevista de reencontro, sobre o seu texto: *Indivíduo e Modernidade*, porém, pode-se também inferir explicações para comportamentos observáveis tanto na sociedade, quanto na escola. Deste modo, pelo desenrolar da entrevista sobre a obra de Charles Taylor, com ele próprio pode-se captar, primeiramente, uma mensagem de que as aproximações, os distanciamentos e a indiferença nas relações sociais em geral, se dão pelo sentido que o indivíduo dá a sua própria vida⁹⁵, e logicamente com o docente dentro da escola não seria diferente, é obvio. Além disso, uma segunda afirmação que ele faz e provoca a reflexão, é sobre a necessidade da interação/participação (ver citação na página 264).

Ainda na entrevista com Charles Taylor, *In*: Molénat (2006) fica também notório uma terceira afirmação: a descrença na Política. O que leva novamente a inferir, que é outro fator causador de desinteresse no docente/indivíduo, para estabelecer relações sociais em sua Comunidade Escolar, pois, as relações são essencialmente, exercícios Políticos. Como também é muito fácil identificar entre os docentes, o modesto interesse por Políticas Educacionais, o que só reforça as descrenças no Estado Democrático de Direito. E ainda, como a descrença na Política (principalmente em algumas Políticas Educacionais) gera um fator de desmotivação, principalmente, para os servidores públicos municipais e estaduais da Educação torna-se assim, importante reproduzir as associações feitas pelo autor (colocadas na citação), e discutidas com o entrevistador sobre “mal-estar” da modernidade. Até porque, já foi exaustivamente, discutido o “mal-estar” docente no Capítulo 2 (dois), mas, não é menos preocupante “a influência da sociedade sobre os seus indivíduos” (tema recorrente na atualidade, e muito discutido de várias formas), sendo ainda, esta influência denominada por alguns

⁹⁵ **Sentido que o indivíduo dá a sua própria vida:** a frase de Charles Taylor, *In*: Molénat, (2006, p. 25) tem, também, a ver de como a história de vida, como ocorreram as vivências/experiências dos docentes, antes da formação inicial. Vários são os autores que elencam os fatores que influenciam o desempenho docente. E, apontam, primeiramente, que as vivências/experiências influenciam a escolha da formação inicial, permanecendo por influenciar, posteriormente, o desempenho docente, e a formação continuada (MATTOS, 1994). O que por dedução conclui-se que, segundo Huberman, *In*: Nóvoa (1995) a soma das fases da vida/carreira do indivíduo/docente contribuem para: “o sentido que o indivíduo dá a sua própria vida”, segundo Charles Taylor, *In*: Molénat, (2006, p. 25). E vice-versa.

autores como Mattos (1994), Freud (1996), Esteve (1999), Bauman⁹⁶ (1998) e Taylor, *In: Molénat (2006)*, coincidentemente e, respectivamente, de Sofrimento Mental do Professor de Educação Física; de “mal-estar” na civilização; O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores; de O “mal-estar” da pós-modernidade e de “mal-estar” da modernidade. Será mesmo, apenas, coincidência? Apresenta-se no extrato após o fim do parágrafo, o ponto que pode ser entendido como confluência, das consequências geradas pelos “mal-estar”es (atinge os cinco tipos citados), colocada por Charles Taylor, *In: Molénat (2006)*, no “mal-estar” da modernidade: “*Isso cria cinismo e sentimento de impotência*”. Esse é um sentimento e uma postura lamentável, ao atingir também os docentes, enquanto um indivíduo inserido nessa mesma sociedade produtora de vários “mal-estar”es, mas, que tem a missão de educar e ensinar outros indivíduos. Portanto, o docente precisa estar atento que cinismo e sentimento de impotência, não são boas condutas a repassar aos educandos.

Atente-se para a clareza da entrevista colocada em citação, na sequência:

Em Mal Estar da Modernidade, o senhor observa a face sombria da modernidade: perda de sentido, eclipse dos fins, a perda da liberdade. O senhor associa isso a três causas: o individualismo como um fechar-se sobre si; o progresso da razão instrumental, da técnica como primazia dos meios sobre os fins humanos, a crise da cidadania e da participação política. Como o senhor articula esses “mal-estar”es da modernidade?

Eu creio que essas causas têm fontes diferentes, mas que elas se combinam de forma perigosa. Começamos pela terceira: em toda democracia, pessoas dizem que a política não leva a nada, que a democracia não é verdadeira. **Quem diz que não se interessa pela política porque os políticos são todos corruptos não exprime apenas um desgosto pessoal, mas também um ato de deslegitimação do Estado.** Por exemplo, a importância extraordinária que tem a razão instrumental em nossa civilização - tecnologia, gestão, busca da eficácia – quer dizer que muitos dos problemas são concebidos como técnicos, como soluções trazidas por *experts* ou por sistemas por meio do que se garantem os melhores rendimentos como o mercado. Não nos parece existir uma forma de sair disso. **Isso cria cinismo e sentimento de impotência. Tal é o desafio contemporâneo: como reimprimir**

⁹⁶ Ver: em Mauro G. Mattos - **Vida no Trabalho e Sofrimento Mental do Professor de Educação Física da Escola Municipal**: implicações em seu desempenho e na sua vida pessoal (1994). Em Sigmund Freud - **O Futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na civilização e outros trabalhos – 1927 ~ 1931** (1996). Em José Manuel Esteve Zaragoza - **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Em Zygmund Bauman - **O Mal-estar da pós-modernidade** (1998).

fins humanos nesses mecanismos que geram nossa vida. (TAYLOR, *In: MOLÉNAT*, 2006, p. 27-28). (Grifos nossos).

Em Zygmunt Bauman, *In: Molénat* (2006), a análise inicial também recai sobre sua entrevista, a respeito de alguns de seus livros, como: *Modernidade Líquida*. Retirado desse primeiro livro, o conceito colocado em destaque também vai ao encontro das teorias desenvolvidas por Charles Taylor e Nicole Aubert, *In: Molénat* (2006), o que demonstra visões sociológicas muito próximas, entre os citados autores. Por falar em proximidade, cabe lembrar, por paralelismo conceitual⁹⁷ com a teoria sociológica sobre o individualismo e sociedade, que a escola é essencialmente, o coletivo de seus membros internos e externos, mas, é principalmente a equipe interna de trabalhadores em Educação em permanente cooperação, sendo que encontra-se confirmação dessa assertiva, nesse conceito do autor.

O aprofundamento da modernidade é também sua inclinação, a exaltação de autonomia e da responsabilidade individual, pondo cada um em condições de resolver problemas que só tem como solução as soluções coletivas. (BAUMAN, *In: MOLÉNAT*, 2006, p. 116).

Bauman, *In: Molénat* (2006), ainda em entrevista sobre suas obras apresenta, através de metáforas, o seu conceito de *Modernidade Líquida* que também dá título a um dos seus livros. Bauman, *In: Molénat* (2006), onde ele expõe as fragilidades dos laços sociais, e demonstra como esse conceito pode explicar como se dão, por que se dão, o quanto se dão, ou não se dão os envolvimento/engajamentos dos indivíduos nas relações sociais. Pode-se inferir que ocorrem as mesmas fragilidades de laços sociais, entre o docente e as relações sociais com o Coletivo da escola e com a Comunidade Escolar. E ainda, deduzindo se o vínculo escolar do docente for somente a sala de aula está, então, preservada uma justificativa aceitável: a porta de saída, em caso de fracasso escolar - a culpa é só do sistema escolar. Isto é, quando se atua sozinho é mais fácil negar e produzir “liquidez” e/ou “volatilidade” para as ações e para as justificativas, já quando se atua na coletividade a visibilidade das ações são mais

⁹⁷ **Por paralelismo conceitual:** entenda-se os conceitos dos autores da Sociologia aqui citados, para definir comportamentos individualistas, correlacionados com as definições de escola e de Trabalho Docente elaboradas por autores da Pedagogia. São associações conceituais oriundas de áreas diferentes do conhecimento, porém, confluindo para o interesse da presente discussão, ou seja, definir e distinguir o individualismo do coletivismo nas ações do Trabalho Docente. (Esclarecimentos do autor da Tese).

claras e conhecidas. As seguintes citações retiradas da entrevista ilustram bem o conceito do autor sobre *Modernidade Líquida*.

Por que para o senhor a “liquidez” vos parece uma boa metáfora da sociedade atual?

Contrariamente aos corpos sólidos, os líquidos não podem conservar sua forma quando estão acelerados ou pressionados por uma força exterior, por menor que ela seja. Os laços entre suas partículas são muito frágeis para resistir... e esse é precisamente o traço o mais importante do tipo de coabitação humana característica da “modernidade” líquida.

Vem daí a metáfora. Os laços humanos são verdadeiramente frágeis e, em uma situação de mudança constante, não se pode esperar que eles permaneçam incólumes. Projetar-se em longo prazo é um exercício difícil e pode, além disso, revelar-se perigoso, a partir do momento em que se teme que os engajamentos em longo prazo não restringirão a própria liberdade futura de escolha. Daí a tendência de se preservar das portas de saída, a velar para que todos os laços que nos amarram sejam fáceis de desamarrar, para que todos os engajamentos sejam temporários, “válidos apenas até a próxima nova ordem”. (BAUMAN, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 116).

Também retirada da entrevista, a próxima citação traz outro conceito de Bauman, *In*: Molénat (2006) que encontra fundamento/conceito equivalente em Goffman (2008). Para dialogar com o conceito do autor colocam-se desde já as interrogações: pelo fato de atualmente os indivíduos estarem entregues a eles mesmos justifica, então, a opção que o docente tem escolhido, para desempenhar o seu papel de tendência isolacionista? A consciência profissional não deveria se contrapor ao ditame do Determinismo Social colocado, pelo autor na citação? Será a individualização sem participação uma escolha inconsciente fruto, apenas, do sentido que o indivíduo dá a sua própria vida, segundo Taylor, *In*: Molénat (2006), ou é fruto apenas da formação inicial insuficiente, segundo vários autores? Bauman, *In*: Molénat (2006), não responde a nenhuma das interrogações colocadas, anteriormente, mas, provoca uma reflexão permanente, sobre como superar o que está posto em sua citação e mobilizar a consciência profissional de forma autônoma? Observe-se na sequência o “tom” soa como questionamentos:

Pode-se simplesmente pensar as sociedades atuais como sendo compostas por indivíduos entregues a eles mesmos?

Nossa “sociedade individualizada” é uma espécie de texto de teatro no qual os seres humanos desempenham o papel dos indivíduos, ou seja, atores que devem escolher de forma autônoma. (Idem, p. 119).

Ainda analisando outro conceito do autor revelado em entrevista, e agora sobre outro livro – *O amor líquido* – Zygmunt Bauman, *In: Molénat (2006)*, como também continuando a correlacionar a sua teoria com o Trabalho Docente, então, parece que Bauman está retratando o que se passa na cabeça de alguns indivíduos/docentes, sobre as conveniências de se estabelecer relações sociais, apenas, superficiais na Comunidade Escolar. Como já foi dito e nesse estudo até pesquisado, a maioria dos docentes se esquivam de estabelecer, quaisquer tipos de relações sociais com a Comunidade Escolar, porém, existe uma parcela deles que estabelece relações sociais, sim, mas, muito superficialmente, apenas de “fachada”. E, desta maneira, tendo uma interação, apenas, simbólica favorece o abandono, em caso de solicitações, nessa pseudo-relação social estabelecida, ou permanecer se alguma vantagem (que o interessar) for vislumbrada durante a vigência da mesma. No extrato selecionado e colocado abaixo, a principal “mensagem” é a conveniência, e essa situação ocorre também nas escolas.

De forma muito geral, fez uma constatação lapidar: parece que o mundo hoje conspira contra a confiança. É o conjunto das relações sociais que aparecem marcados por uma fluidez, fragilidade e uma fugacidade sem precedentes. Este é o caso daquilo que se passa no mundo do trabalho, com sua famosa “flexibilidade”. Mas a televisão oferece igualmente um bom resumo desses novos laços. Um programa como o Sobrevivente que para uma parte da sobrevivência, a confiança, a compaixão e a piedade (...) são atitudes a atingir seus fins, nada justifica a duração dessas condições, se elas não trouxerem benefício, ou se trouxerem menos do que obteria desfazendo compromissos e anulando obrigações. (BAUMAN, *In: MOLÉNAT, 2006, p. 123*).

No texto de Xavier Molénat, *In: Molénat (2006)*: Estamos entrando em uma nova modernidade? Especificamente no sub-título – *O indivíduo face às mutações: Em que Sociedade vivemos?* Ele também é outro autor que nos faz inferir que participar de relações sociais, para além das rotinas de sala de aula tem um caráter valioso, para ampliar a Responsabilidade Social. Porém como toda escolha tem também, o custo do risco embutido, quando se envolve e/ou se engaja em algum tipo de ação. Xavier Molénat (2006) traz uma compreensão do que o indivíduo/docente está sujeito, face às mutações na sociedade em que vivemos o que, o leva a retrair-se em participar e desta forma correr menos risco. Fica, então, a pergunta: pelos conceitos de Molénat (2006) poder-se-ia também inferir que o docente, talvez até, inconscientemente, tenha a percepção preventiva e inibidora, do custo e risco de se envolver em relações sociais, para além de sua sala de aula? A citação de Molénat (2006), em sequência,

possivelmente não responde a pergunta colocada, mas, certamente desperta ainda mais, o interesse sobre o auto-conhecimento e sobre o conhecimento da vida em sociedade. O que a partir destes patamares de conhecimentos sociológicos é possível extrapolá-los, chegando até ao ambiente da escola e assim, entender melhor a empreitada escolar que é o Trabalho Docente. Portanto, se conclui (conjecturando): se não se pode anular o risco, então, que se aprenda a conviver com ele. Atente-se a explicação do autor.

Uma sociedade de risco?

O risco é visto, a tentativa é ambiciosa, arriscada, mais ela é também necessária. Por trás da questão de saber em que sociedade estamos vivendo, se coloca também a questão da nossa capacidade de conhecer essa sociedade. Dispomos de bons “instrumentos” intelectuais para compreender o mundo que nos circunda? Não seria necessário renovar a linguagem filosófica ou sociológica que utilizamos para analisá-la? (MOLÉNAT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 108). (Grifos nossos).

Molénat (2006) citando U. Beck traz outro conceito/alerta, que pode ser interpretado e associado a comportamento e a escolha assumida pelo docente que fica, claramente, identificado quando ele diz que a própria sociedade é produtora de risco. Assim sendo, a participação societal às vezes atrai o docente, mas, acredita-se também que na maioria das vezes está afastando-o após alguma reflexão (custo/benefício). Já que atualmente é a sociedade a produtora de riscos, estes, a priori inibirão uma maior exposição dos docentes, tanto no Coletivo da Escola, quanto na Comunidade escolar? Este questionamento, por si só, justificaria uma significativa pesquisa investigatória⁹⁸, sobre os engajamentos deste profissional da Educação, na intenção de desvendar temores e/ou indiferenças para adesões extra-sala de aula. Observe-se que o autor na próxima citação clareia o recorte anterior, ainda mais.

(...), com efeito, uma mudança maior se produziu no seio das sociedades modernas: enquanto outrora o risco provinha essencialmente da natureza (catástrofes naturais, epidemias...), e fazia assim com que a ameaça sobre a sociedade viesse de fora para dentro, hoje é a própria sociedade que cria o risco. (MOLÉNAT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 109).

⁹⁸ **Significativa pesquisa investigatória:** não foi o propósito da presente Tese, apenas, é uma sugestão de aprofundamento, na busca de respostas, e assim superando as suposições e as conjecturas que não desfazem, totalmente, as dúvidas. (Esclarecimentos do autor da Tese).

O próximo conceito em Molénat (2006) ajuda a entender os seguintes fatos: as escolhas efetivadas dentro da individualização que o docente exercita, certamente, respondem pelas conseqüências de escolher entre agir ou não, agir. Participar ou não, em certas relações sociais é tanto uma escolha, quanto é uma oportunidade, e ao mesmo tempo uma responsabilização só sua. Contudo a escolha vai ocorrer de um jeito ou de outro. Porém demandaria mais aprofundamento (não foi o propósito da presente Tese), para saber se o docente tem consciência desta inexorável situação. Um dos paradoxos da sociedade atual é pertencer ao coletivo, mas, estar entregue a si mesmo, e as conseqüências das suas decisões. A seguir o autor explica bem os fatos.

A individualização é uma coerção, verdadeiramente paradoxal, à realização do próprio eu: as chances, os perigos e as ambivalências biográficas, que antes eram de responsabilidade de um grupo familiar, em uma comunidade local, tendo como referência as regras corporativas ou as classes sociais, doravante tudo isso é interpretado, elaborado pelo indivíduo e de sua única responsabilidade. As oportunidades e o peso da definição e da responsabilização das situações são transferidas ao indivíduo sem que este, devido a grande complexidade das interações sociais que fundam as decisões que deve tomar, esteja em condições de ser responsabilizado pela avaliação dos interesses, da moralidade e das conseqüências de seus atos. (MOLÉNAT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 111). (Grifos nossos).

Ainda seguindo a mesma linha de apropriar-se da interpretação, da teoria de Molénat (2006), para a presente discussão, infere-se que pelo conteúdo do próximo conceito sobre os cálculos da conveniência, e sobre o custo/benefício das escolhas e dos engajamentos, eles (os cálculos), possivelmente, também estão sendo levados em consideração, pelo docente, enquanto indivíduo reflexivo. E ainda, o que reforça a dedução é que provavelmente o docente/indivíduo⁹⁹, como ser pensante tem consciência destes cálculos, antes mesmo, de ele fazer a escolha de participar ou não, em outras relações sociais, como por exemplo, no Coletivo da Escola. Assim o autor cita o conceito de Antônio Giddens apontando para oscilações ocasionadas, pelo “exame e a revisão constantes das práticas sociais”. O que pode-se inferir dessa frase também é que: quem pensa, demora um pouco para fazer escolha, já que o docente tende a ser crítico-reflexivo.

⁹⁹ **Docente/indivíduo:** a inversão do termo tem o propósito de chamar a atenção, para a predominância do docente, enquanto indivíduo crítico-reflexivo. (Esclarecimento do autor da Tese).

Para além da tradição, a coerção à qual o indivíduo está submetido (que, em certo sentido, é também uma forma de liberdade), relativa ao dever de “calcular” sua ação, fazer escolhas e tomar decisões (a orientação escolar, o quando ter filhos, mudança de orientação profissional...), esta coerção é uma das características da segunda modernidade. **É sem dúvida A. Giddens quem mais insistiu na “reflexividade” da sociedade e do indivíduo contemporâneo, por ele definida como o exame e a revisão constantes das práticas sociais, à luz das informações novas concernindo essas mesmas práticas, o que altera assim constitutivamente seu caráter.** (MOLÉNAT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 112). (Grifos nossos).

É importante chamar a atenção, para a mudança de direção na discussão acadêmica, desse tema - *A influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo/docente*. Pois o autor apresenta como contraponto, os indivíduos que fazem do risco um valor. Ou melhor, nem todos se retraem frente ao risco, e na discussão associada/paralela sobre a atuação dos docentes, nas escolas observa-se também que apesar da maioria não se comprometer muito em liderar, em coordenar e até mesmo de não participar de várias das proposituras desenvolvidas nas mesmas, nelas existem aqueles docentes que assumem estas tarefas. O risco explica em parte o distanciar-se dos compromissos, mas, é preciso também entender as motivações/razões, que para alguns o risco não é motivo de se distanciar das tarefas mais desafiadoras, ou seja, é exatamente o contrário buscando reconhecimento como indivíduo de valor, ao correr riscos. Mas a brevidade dessa discussão, não permite a imersão neste ponto evidenciado fica, então, apenas o registro de que isto também ocorre.

Já destacada a mudança de direção da discussão acadêmica realçando o risco¹⁰⁰ como desafio, deste modo, o último conceito de Molénat (2006) foi propositalmente extraído, para provocar a compreensão do que seria o risco como o valor do indivíduo, dentro da teoria da segunda modernidade¹⁰¹ desenvolvida, para explicar “*o indivíduo face às mutações, da sociedade em que vivemos*”. Assim dentre as razões contraditórias pode-se destacar o “risco” ou a “reflexividade”, e tentar compreendê-los nas atuações profissionais do docente, enquanto indivíduo, sendo ainda que a escolha entre essas duas razões definirá a aproximação, a participação e o envolvimento ou não, nas relações sociais dentro da Comunidade Escolar. Mas como terceira opção,

¹⁰⁰ Reforçando: **o risco**, extrapolado aqui, para as relações escolares são a participação no Coletivo da Escola, assumir funções e/ou cargos de gestor escolar e se envolver com a Comunidade Escolar. (Esclarecimento do autor da Tese).

¹⁰¹ **Segunda modernidade**: pode ser entendida, também, como sinônimo de pós-modernidade. (Esclarecimento do autor da Tese).

não desconsiderar, também que elas às vezes se alternam ora uma, ora outra. E assim, diante deste esforço de identificar as oscilações seria válido entender, primeiro, como as “*várias razões podem explicar o sucesso dos trabalhos sobre a segunda modernidade*”. Inclusive trazendo o entendimento dessas razões, em estudo, para explicar os comportamentos e posturas dos docentes, porém, novamente reafirma-se, não sendo o propósito da presente Tese registra-se, apenas, como sugestão para outras pesquisas. Portanto limita-se a reproduzir em Molénat (2006), o conceito de U. Beck, no qual consta que assumir risco agrega valor ao indivíduo, então, o autor diz,

(...) esses trabalhos mantêm juntos, na análise, dimensões “macro” (transformações das estruturas sociais, globalização) e “micro” (as escolhas individuais, as representações subjetivas, a vida cotidiana) da sociedade que são explicadas pelo mesmo joguinho de conceitos tais como “**risco**” ou “**reflexividade**” que se tornam de alguma forma as “chaves” de compreensão do mundo atual. Aliás, é preciso salientar, sobre um outro plano, o sucesso político desses trabalhos que tendem a se transformar em grade de leitura do mundo em voga entre os que tomam decisão, **aqueles que, às vezes, fazem do risco um princípio de reconhecimento do valor do indivíduo.** (BECK *apud* MOLÉNAT, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 113). (Grifos nossos).

Para além da discussão do risco, como valor agregado para alguns poucos, será que a consciência profissional do docente não superaria os Determinismos Sociais, tendo apenas que ser um indivíduo proativo, fruto da sua capacidade crítico-reflexiva? Para promover mudanças não, necessariamente, precisa-se ser arrojado e/ou arriscado. Este questionamento encontra respaldo no conceito de Lovisolo (1996).

A área da Educação Física e dos esportes foi, na sua origem, campo de resposta a problemas práticos de formação corporal e moral dos indivíduos. **Há uma longa tradição que visualiza na prática do esporte e da atividade física um caminho válido de formação de corpos saudáveis, fortes e resistentes, de atitudes e valores considerados como morais e necessários para os indivíduos e a sociedade, de controle social, de adaptação e integração social entre outros objetivos.** Os objetivos podem ser mudados. Pode-se pensar, por exemplo, que novos objetivos novos e emancipadores devem ocupar o lugar dos antigos e dominadores. Contudo, não se estará modificando em nada o caráter de intervenção da área profissional, moldada pela “consciência” das necessidades ou dos problemas práticos que levam a intervir. (idem, p. 60). (Grifos nossos).

Na discussão com os autores da Sociologia fica a impressão, de que o indivíduo que conscientemente se submete a subserviência dos Determinismos Sociais, esse comportamento pode estar sendo usado como conveniência para o: “deixa estar como está, para se ver como se fica”.¹⁰² O que também pode ser comportamento inconsciente como foi colocado por Bauman (2007, p. 29) , quando diz que o indivíduo pode ser afetado pela síndrome da anomia, e que segundo Houaiss; Villar (2009, p. 140), “*é a desorganização pessoal que resulta numa individualidade desorientada, desvinculada do padrão do grupo social*”. Porém sobre Reagir ou não, aos Determinismos Sociais sempre caberá questionamentos, então, prossegue-se a mudança de direção da discussão.

No texto de Danilo Martuccelli, *In: Molénat (2006), – Ação: O espectro de possibilidades* – está evidenciada uma teoria de possibilidade para o Agir e até para o Reagir, não sendo necessariamente de otimismo. Porém o autor coloca em evidência, a possibilidade, através do Agir e até do Reagir de influenciar-se os processos sociais e não ser apenas influenciado por eles. Esse é um dos princípios que o transformador social segue, e o docente pela natureza de sua profissão é um transformador social nato (quando quer verdadeiramente assumir este “papel”). Como alguns conceitos, que configuram a teoria de Danilo Martuccelli, *In: Molénat (2006)* representam bem as possibilidades, que o indivíduo/docente tem de Agir e Reagir, deste modo, ao se sentir impotente,¹⁰³ o docente deveria procurar uma melhor compreensão do mundo social, e assim, conhecer limitações e possibilidades (como por exemplo: formação continuada, em exercício da profissão), que cada envolvimento em relações sociais traz embutido. Em associação com o conceito do autor destaca-se que, o docente não pode confundir enquadramento disciplinar (normas de convivência social), com total cerceamento e nem falta de liberdade, mas, também não existem possibilidades sem limites. Segundo o autor existem sim, possibilidades com elasticidade limitada “*nos limites que o mundo social opõe sempre à ação*”, o que não deixa de ser uma chance de Agir e/ou Reagir. As citações que se seguem ilustram bem este raciocínio, e ao ser descrito (raciocínio) demonstra a perspectiva de até onde é possível alcançar.

¹⁰² **Frase:** retirada de ditado popular (Domínio público). (Esclarecimento do autor da Tese).

¹⁰³ **Ao se sentir impotente o docente:** esta é uma colocação que tem origem, principalmente, na insuficiente formação inicial, pois, quando se trata de Agir e/ou Reagir esperar-se-á que o indivíduo/docente tenha sido capacitado para enfrentar as adversidades da profissão que encontrará pela frente (previsibilidade). Fato que ainda não foi, devidamente, contemplado nos currículos das licenciaturas (as adversidades: fatores desfavoráveis da profissão). (Esclarecimentos do autor da Tese).

Entre a disciplina e a liberdade: Essa dupla insatisfação nos convida a colocar no centro da teoria social não o problema da ordem social, mas uma pergunta acerca das características que a realidade social deve ter para que a ação seja ali sempre possível. Desde então, a problemática muda de natureza. **O que se torna central e deve ser colocado na base da teoria social é a possibilidade irreduzível de ação – a questão de um mundo social no qual, não importa qual seja a força das coerções: é sempre possível agir.** Diferentemente da representação de uma sociedade onde tudo se move, onde tudo pode estar (se) (conectando à vontade) é preciso insistir nos limites que o mundo social opõe sempre à ação. A noção de “elasticidade” nos parece apropriada para dar conta desses limites: o mundo social é maleável, mas resiste, ele se estica até certo ponto. (MARTUCCELLI, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 127). (Grifos nossos).

Conhecer o Processo Educacional e Agir rápido (ações em prol) são condições que o docente não poderá desprezar, para a eficácia do envolvimento nas relações sociais, com a Comunidade Escolar. Porém outro conceito do autor (2006, p. 129) traz a informação de que “a ação é o problema fundamental da teoria social”, o que pode estar explicando omissões que afetam esse Agir influenciando até, também para o não Reagir. Concorda-se muito com o autor, em outro sintético conceito, mesmo admitindo o problema citado sobre “teoria social” aponta-se, então, para:

O importante é a “rapidez” e a “precisão” da reação. (MARTUCCELLI, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 128).

O próximo conceito do autor explica as dificuldades colocadas na realidade social, o que não impede o Agir e/ou Reagir dentro dos limites da possibilidade social. Desta maneira, o docente precisará aceitar o desafio que já está na natureza de qualquer relação social (o ônus embutido), ao exercer a sua profissão, e buscar as alternativas possíveis de superação, sendo que o Trabalho Docente vem sendo apontado como possibilidade de soluções, junto ao Coletivo da Escola. Já foi colocada que a pró atividade é o *starte* para alcançar a superação, como também, já foi citada a anomia que certamente, não é solução. E assim, o diálogo com o autor vai se tornando mais útil na confecção de entendimentos (conjecturas).

Dada a espessura das texturas e a complexidade das coerções, a relação que os atores estabelecem com a realidade social é sempre problemática. (MARTUCCELLI, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 130).

O autor vem explicitando e apontando as possibilidades para o Agir e/ou para o Reagir, e desta maneira, a proposta desta pesquisa de analisar as relações sociais, que o docente estabelece com a Comunidade Escolar, encontra outro amparo no conceito de Martuccelli, *In: Molénat (2006)*, abaixo, quando é denominado por ele como intermundo. Ou seja, podemos entender intermundo como uma lacuna entre o sistema e os atores, ali reside à possibilidade de ação, através das relações que se possa estabelecer. Daolio (2007, p. 37), autor já citado da área de Educação Física também tem um conceito muito similar ao de Martuccelli, quando diz que “(...) somente pela intencionalidade é possível superar o mundo conhecido e penetrar num mundo desconhecido. E Daolio (2007, p. 37) complementa: “Na relação ser humano/mundo é construído o conjunto de significados que dão sentido às ações humanas, conjunto este que não se encontra nem no ser humano, nem no mundo, mas, na inter – relação entre os dois.” Observe-se a similitude:

A geografia social está, assim, para ser redesenhada. É conveniente pôr no centro da reflexão sociologia o “entre dois”, o “espaço” entre o sistema e os atores – chamemos-o de intermundo – feito de um suplemento virtual de texturas e de uma série de coerções. (MARTUCCELLI, *In: MOLÉNAT*, 2006, p. 131).

Mesmo estando muito limitado, o docente está inserido no mundo da pró-atividade, o que não é necessariamente, a distinção pelo mérito (não confundir), mas, sim, a busca de superações/soluções na coletividade. Há muito tempo, não se deve esperar das Políticas Públicas e dos governantes todas as soluções, desde a escala micro a macro. Embora nem todas as chances de ser pró-ativo são fáceis, nada impede o docente de constituir as suas mobilizações, junto à Comunidade Escolar, podendo até se inspirar nos moldes dos Movimentos Sociais (unir para reivindicar). Ou melhor, as dificuldades profissionais individuais sendo solucionadas mobilizando-se o Coletivo da Escola, nunca, se isolando ou deixando a realidade posta sufocar as possibilidades de Ação e Reação. Assim concorda-se com o conceito do autor.

Qualquer que seja a escala de análise retomada, trata-se de uma realidade maleável que está em ação. É claro, essa elasticidade diminui diferentemente segundo os grupos, os contextos e as trajetórias. Os atores, em face de esse diferencial de elasticidade, sejam eles indivíduos ou poderosos atores coletivos, têm margens muito diferentes de ação. Mas para todos e em todos os níveis, a vida social é indissociável, maleável e resistente. É, pois essa maleabilidade que torna o “estar junto” continuamente possível. Sem

ela a vida em sociedade seria simplesmente impossível. (Idem, *Ibidem*).

Encerrando essa seção de variados diálogos com os conceitos e com as teorias dos autores citados, no último texto: *A Sociologia à Serviço do Sofrimento do Indivíduo* - de Bernard Lahire, *In: Molénat (2006)* percebe-se que a Sociologia aponta os vários contextos, como produtores de disposições para o Agir diferenciado, pelo indivíduo/docente, em função da situação assumida. (...) “*O homem plural é antes a regra de que a exceção*”. O conceito desse autor é outra possibilidade (assumir papéis variados) para o indivíduo/docente, além de estar de certa forma na mesma direção do conceito de Agir e do Reagir de Martuccelli, *In: Molénat (2006)*, quando demonstra a existência de “*uma diversidade de modelos de socialização*”. E o autor, ainda, complementa: “*Esse estoque de modelos, mais ou menos extenso, segundo as pessoas, se organiza em repertórios que o indivíduo ativará em função da situação*”. Observe-se a citação, abaixo, na íntegra.

Ora, a observação mostra que os atores incorporam modelos de ação diferentes e contraditórios. Um mesmo indivíduo poderá ser alterado ao longo de sua vida, ou simultaneamente segundo seus contextos: escolar, filhos, pai, companheiro, amante, guardião, criança do colo, cliente, diretor, militante Para além da simples pregação dos papéis sociais, essa disparidade remete a uma diversidade de modelos de socialização. Pode-se ter como hipótese a incorporação, para cada ator, de uma multiplicidade de esquemas de ação ou de hábitos. Esse estoque de modelos, mais ou menos extenso, segundo as pessoas, se organiza em repertórios que o indivíduo ativará em função da situação. (LAHIRE, *In: MOLÉNAT, 2006, p. 160*).

O título do texto traz um alento em seu significado, pois, coloca a Sociologia na posição de apontar as capacidades adaptativas, que o indivíduo/docente tem para o enfrentamento das adversidades sociais. Pode-se, ainda, confrontar que ao contrário de Mattos (1994), que discute o Sofrimento Mental dos professores de Educação Física, na sua Tese e aponta o Poder Público como principal responsável, mas, não aponta capacidades adaptativas a serem desenvolvidas. Segundo Bernard Lahire, *In: Molénat (2006)* existem disposições construídas socialmente, capacitando o indivíduo/docente a exercer mais de um papel social. E, desta forma, a Sociologia tenta entender a adaptação ao sofrimento que o indivíduo/docente está sujeito, quando tem que praticar modelos de ações diferentes e contraditórias, conforme o papel a exercer. Mas é preciso saber, o quanto esta inegável ocorrência inibe o docente de se expor a

múltiplos sofrimentos, como: participar no Coletivo da Escola, assumir cargos ou funções de gestor escolar ou interagir com a Comunidade Escolar? Já que ministrar aulas, por si só, já é considerado um Trabalho penoso – reside ali sofrimento de sobra. Contudo para demonstrar as capacidades adaptativas, a Sociologia liga o psiquismo social aos quadros da vida social, sendo que, o que se deseja é encontrar os caminhos da superação, para os questionamentos anteriores e, desta maneira, torna-se muito relevante a contribuição trazida por outro conceito do autor, então, atente-se ao extrato a seguir.

Nós somos, conseqüentemente, demasiadamente multisocializados e multideterminados para poder estar conscientes de nossos determinismos. (LAHIRE, *In*: MOLÉNAT, 2006, p. 165).

Discutir a teoria dos autores, anteriormente, citados teve a primeira intenção de diferenciar o “mal-estar” docente gerado na regência de aulas (discussão focada na interação professor/aluno), da influência¹⁰⁴ que a sociedade “pós-moderna” exerce irrefutavelmente, sobre os seus membros. E como segunda intenção foi a de buscar explicações para comportamentos individualistas. A terceira intenção foi a de discutir antecipadamente, à apresentação das próximas tabelas, a percepção que o professor de Educação Física tem sobre a importância dos cargos e/ou funções na gestão escolar, mas, sem o interesse, sem a aspiração em ocupá-los, bem como a pouca participação no Coletivo da Escola e na Comunidade Escolar. Porém discutindo e apontando superações para essas constatações.

Os autores da Sociologia, anteriormente, citados apresentaram variadas explicações, para o comportamento individualista e suas conseqüências, nas relações humanas. Bem como, os riscos e os custos-benefícios dos mesmos e ainda, as possibilidades de Agir e de Reagir. Já outros autores da Pedagogia apontaram a importância do Trabalho escolar da Educação Física na coletividade.

¹⁰⁴ **Influência que a sociedade “pós-moderna” exerce:** entenda-se, também, como sinônimo de outros “mal-estar”es que afetam o indivíduo, como o mal-estar da civilização, da modernidade, da pós-modernidade, e etc. (Esclarecimentos do autor da Tese).

Em síntese é oportuno, então, lembrar que o Trabalho é uma produção humana, assim, como também, o Trabalho Docente, ou seja, não são necessários grandes esforços de inferência, de dedução para se perceber que as relações humanas produzidas na escola também sofrem a influência da sociedade “pós-moderna”. E ainda, particularizando o Trabalho na escola esse é essencialmente, em equipe. Ninguém realiza um excelente Trabalho Docente sozinho, vê-se, então, a grande aplicabilidade do conceito de Taylor, em “*Indivíduo e Modernidade*” In: Mólénat (2006), quando extrapolado para as relações na escola.

O individualismo foi um formidável fator de emancipação. Entretanto, ele tende a romper os laços que une o sujeito ao Outro, sem os quais não é possível construir uma verdadeira identidade. (TAYLOR, In: MOLÉNAT, 2006, p. 23).

Entre as evidências do comportamento individualista/isolacionista foi possível pelas observações sistemáticas (item não pesquisado), até ouvir, um declarado sentimento de desprezo, por ser gestor escolar, citado ao fim desse parágrafo. Inclusive fica a impressão de que os professores não têm conhecimento, que exercer cargos e/ou funções na escola também faz parte do Trabalho Docente. Por fim, o próximo percurso de tabelas apresenta a já anunciada revelação, ou melhor, os professores de Educação Física pesquisados reconhecem a importância dos cargos e/ou funções na gestão escolar, porém, com pouquíssimo desejo de exercer algum deles. Ouviu-se algumas vezes: *isto não é do meu interesse*. Mas fica a pergunta: por que não é?

Mesmo sem resposta certa o que, novamente, tem que vir à tona é o fato do comportamento individualista/isolacionista, possivelmente, ser fruto de “mal-estar” docente, o que leva o docente a não se comprometer muito com o Coletivo da Escola. E ainda, o estudo da UNESCO Brasil (2004, p. 141) identificou que entre os seus professores pesquisados, a segunda menor aspiração é a de “ocupar cargos de direção e administração escolar”, com apenas 7% (sete por cento) de todos os pesquisados terem essa aspiração, dado que também é revelado pelas próximas tabelas.

Pelas Tabelas 30, 31 e 32 o que se pode observar, é que os gestores percebem o desinteresse dos professores pesquisados, pelas questões que envolvem a administração do funcionamento do turno. E ainda, a pesquisa revela que os professores pesquisados tem ciência da importância das funções de gestor escolar, porém, estas tabelas apenas reforçam os dados apurados, em tabelas anteriores, onde a aspiração por ser gestor escolar é muito específica, apenas restrita, no limite, a área de Educação Física. Ou ainda, almejar entender o Processo Educacional fora das aulas de Educação Física, quase não desperta interesse nos professores pesquisados.

Tabela 30: 13ª questão dos Gestores X 20ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|---|--------------------------------------|
| 13ª questão dos Gestores: Com relação à administração do funcionamento do turno, como as participações dos profs. têm acontecido? | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53% T: 47,37%. | Muito Próximo |
| 20ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você já exerceu? | “C” 12,5%, “G” 25% e “H” 12,5% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 429 e 432.

Tabela 31: 13ª questão dos Gestores X 21ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|---|--------------------------------------|
| 13ª questão dos Gestores: Com relação à administração do funcionamento do turno, como as participações dos profs. têm acontecido? | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53% T: 47,37%. | Muito Próximo |
| 21ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 429 e 432.

Tabela 32: 13ª questão dos Gestores X 22ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|---|--------------------------------------|
| 13ª questão dos Gestores: Com relação à administração do funcionamento do turno, como as participações dos profs. têm acontecido? | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53% T: 47,37%. | Distante |
| 22ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? | “I” 87,5%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 429 e 432.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões das Tabelas 30, 31 e 32 foi possível registrar que, apenas, 03 dos professores (37,50%) colaboravam. Na percepção dos gestores, 47,37% dos professores colaboram para o funcionamento do turno da escola, na fila da merenda e no recreio. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 20ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram que nunca exerceram outra função dentro da escola. Na 21ª questão pela informação dos professores, 33,33% deles afirmaram desejar exercer outra função dentro da escola. Na 22ª questão pela informação dos professores, 87,50% deles afirmaram serem importantes todas as funções existentes na escola. Apesar de serem três Tabelas 30, 31 e 32, a 13ª questão dos Gestores é sempre a mesma, mantendo assim os mesmos 8 (oito) professores do universo da pesquisa.

Pela 20ª questão dos professores (Tabela 30) observa-se que, a frequência de respostas se concentrou nas opções “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto) 12,5%, “G” (Membro do colegiado da escola) 25%, e “H” (Disciplinador de aluno) 12,5%, atingindo uma soma de 50%. E, dessa forma, percebe-se que quando perguntado aos professores de Educação Física, quais funções escolares eles já exerceram, os mesmos afirmaram que já foram coordenadores de algum programa e/ou projeto (apenas um deles), membros do colegiado da escola (dois deles) e disciplinadores de aluno (apenas um deles). A outra metade dos professores (quatro deles) não exerceu nenhuma daquelas funções, na escola.

Após cruzados os dados obtidos na apuração desta 20ª questão dos professores, com a 13ª questão dos gestores, os dados obtidos pela 13ª questão estão sendo reafirmados, pois, a metade do total de respostas na 13ª questão é a respeito, de não participação na administração do turno, por parte dos professores e na 20ª questão a metade do total de respostas informa que nenhuma daquelas funções já foram exercidas. O que pode-se inferir é que se nem todos participam (menos de 50% participam), os não participantes podem ser os mesmos que não se interessam, em exercer função na escola (exatos 50%). Porém é uma hipótese inicial fraca, que depende de outras constatações. Mas que vem delineando, qual é a tendência de relacionamento entre gestores e professores dentro do Coletivo da Escola.

Pela 21ª questão de professores (Tabela 31) é possível observar que, as respostas estão muito dispersas, com uma média concentração entre as opções “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto) 33,33%, e “G” (Membro do colegiado da escola) 16,67%, com a soma destas opções atingindo os 50%, sendo uma porcentagem expressiva.

Então, repete-se o que já foi apurado, quando perguntado aos professores, qual função eles gostariam de exercer, os mesmos, em sua maioria, responderam que desejariam ser coordenadores de algum programa e/ou projeto e membro do colegiado da escola.

Nesta 21ª questão de professores (Tabela 31), a dispersão das respostas merece uma análise e uma tentativa de interpretação. Assim procedendo pelas apurações feitas nas opções sobre as funções de coordenador (a) Pedagógico (a) de 2º ciclo, de coordenador (a) Pedagógico (a) de 3º ciclo e Especialista de Educação Básica, de Diretor (a), de Vice-diretor (a), e até pela opção “Nenhuma destas funções” é possível perceber que os professores de Educação Física manifestam desejos e/ou aspirações diversas, o que não é surpreendente em se tratando de indivíduos.

Porém ao cruzarem-se os dados obtidos da apuração desta 21ª questão dos professores, com a 13ª questão dos gestores, os dados obtidos pela 13ª questão não ficam confirmados e nem desconfirmados. Pois a pouca participação na administração

do turno da escola pelos professores de Educação Física, na percepção dos gestores (pela 13ª questão), não encontra correspondência nesta 21ª questão, pelos vários desejos e/ou aspirações informadas pelos os professores (funções pedagógicas), em outras funções diferentes das pesquisadas na 13ª questão (funções administrativas).

É preciso destacar, ainda, que nesta 21ª questão, como os professores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta, isto leva, necessariamente, a ter que se relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto), atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. E na opção “G” (Membro do colegiado da escola) atingindo 02 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 25%, também, isoladamente.

Pela 22ª questão dos professores (Tabela 32) percebe-se que a frequência de respostas se concentra na opção “I” (Nenhuma destas funções) 87,5%, correspondendo a 7 (sete), dos 8 (oito) professores pesquisados nas duas escolas.

É preciso destacar que, apenas, um professor entre as duas escolas pesquisadas responde que, ser membro do colegiado da escola é uma função de pouca ou nenhuma importância.

Ao cruzarem-se os dados obtidos da apuração desta 22ª questão dos professores com a 13ª questão dos gestores, novamente, nota-se que os dados obtidos pela 13ª questão não ficam confirmados e nem desconfirmados. Pois a pouca participação na administração do turno da escola pelos professores de Educação Física, na percepção dos gestores (pela 13ª questão), não encontra correspondência nesta 22ª questão, ao se inferir nesta questão, qual é o entendimento dos professores a respeito da importância das funções exercidas, na escola.

Novamente pelas Tabelas de 25 a 32 reforçam-se constatações anteriores, de como, muito pouco o P. P. P. da escola é conhecido e/ou muito pouco lembrado pelos professores pesquisados. E o que é ainda pior, a falta de maior participação dos professores, em ações no Coletivo da Escola não ajuda a diminuir, a percepção equivocada sobre a disciplina Educação Física, nas Representações Sociais identificadas pelo mesmo (o Coletivo da Escola). E Esteve (1999), também ajuda nesta identificação do despreparo dos professores para o Trabalho Docente, comentando o fato por vários trechos de sua narrativa, quando diz,

(...) modificou-se o papel do professor, constataram-se profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais, devemos reformular o período de formação inicial buscando uma maior adequação às novas exigências e problemas do ensino. (ESTEVE, 1999, p. 117).

Esteve (1999, p. 129) conclui que na sua extensa pesquisa de campo existe um ponto em comum, entre todos os estudos analisados por ele.

De forma geral, poderíamos sintetizar as contribuições desses trabalhos sobre os professores iniciantes assinalando que todos eles coincidem em destacar a falta de preparação dos futuros professores no plano relacional e organizacional, constatando um predomínio dos conteúdos cognoscitivos em sua formação inicial.

Deste modo, cooperar e/ou se candidatar para contribuir fora da sala de aula passa a ser um risco e/ou desafio, em dobro, para o professor que vai, ainda, se capacitar para a docência, em pleno e penoso exercício profissional. As próximas tabelas trazem mais aspectos, sobre o Trabalho Interativo dos professores de Educação Física pesquisados junto ao Coletivo da Escola.

A Tabela 33 revela que a maioria dos professores pesquisados manifestam as suas opiniões em reuniões da escola, e eles também têm uma opinião formada a respeito do que a escola deveria se preocupar em conhecer, a respeito do anseio dos pais. Este cruzamento de questões revela conhecimento de causa para opinar, porém, seria preciso averiguar se existem ações, em prol dessas opiniões. Esse não foi um aspecto pesquisado.

Antes, porém, de se analisar a Tabela 33 é preciso abrir uma breve discussão sobre quais são as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? São várias as questões de ordem, na relação família-escola, mas, entre os professores pesquisados no documento governamental produzido pela UNESCO Brasil (2004), eles ao invés de demonstrar preocupação com os anseios e interrogações dos pais sobre a escola, assumem uma postura, um tanto quanto defensiva. Pois como característica humana, apontar erros é mais fácil, do que rever as próprias ações, atitudes. Essa colocação, não representa definição ideológica a favor dos pais e nem a favor dos professores, mas, é sim, uma provocação necessária para o alcance do pleno Trabalho Docente. Existe um discurso dos professores, a favor da aproximação com os pais, mas, as ações precisam ser constatadas. Assim sendo, observe-se como a longa e importante citação apresenta a concepção dos professores ali pesquisados.

Ressalte-se, ainda, que diversas pesquisas recentes desenvolvidas pela UNESCO apontam a culpabilização da família como recorrente entre os professores no momento de creditar responsabilidades em relação aos resultados do trabalho escolar junto aos alunos (AMBRAMOVAY e CASTRO, 2003; AMBRAMOVAY *et al.*, 2003; AMBRAMOVAY *et al.*, 2001).

A questão do alcance dos objetivos educacionais passa, fundamentalmente, pelos fatores que influenciam a aprendizagem, tornando-se necessário, para a construção de estratégias e proposições para melhorar a educação, compreender de forma apurada a percepção que deles têm os docentes. Com tal objetivo, apresentou-se aos pesquisados uma lista com seis fatores e solicitou-se que escolhessem os dois considerados como os mais importantes.

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de a totalidade dos professores ter manifestado sobre o tema. Diferentemente de outras questões, em que percentuais significativos de docentes não opinaram, todos eles indicaram os dois fatores que consideram mais influentes para a aprendizagem.

O segundo aspecto que chama a atenção é o elevado grau de convergência dos professores a esses fatores. A ordem permanece praticamente inalterada em função das diferenças de renda (Tabela 60).

Os professores consideram acompanhamento e apoio da família como o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos (78,3%), o que demonstra, mais uma vez, o peso que dão ao papel dos pais e/ ou responsáveis no processo educativo. (UNESCO BRASIL, 2004, p. 118). (Grifos nossos).

E os autores do documento governamental produzido pela UNESCO Brasil (2004) continuam, e ao finalizar corroboram a colocação do último parágrafo acima (observe-se o negrito na próxima citação).

Entretanto, cabe apontar a dissonância desse resultado, se associado às respostas dadas pelos professores sobre objetivos e finalidades da educação. Atribuir a fatores externos à escola o indicativo principal do sucesso da aprendizagem é, de certa forma, se eximir da responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos. Tal afirmativa corrobora, mais uma vez, o fato de que o discurso proferido – crenças, idéias e valores – nem sempre corresponde à realidade vivida.

A relação professor/aluno é o segundo fator considerado pelos docentes como mais importante para a aprendizagem (53,9 %). O papel da relação interpessoal entre o professor e o aluno na aprendizagem, não pode ser subestimado. Essa relação foi estudada por Carkhuff, Bereson e Pierce (1997) em numerosas salas de aula nos Estados Unidos. Eles concluem que as crianças apresentam dificuldades para aprender com professores de que não gostam.

(...) Esses dados indicam claramente que os professores ainda transferem a responsabilidade do sucesso da aprendizagem dos alunos para fatores que escapam à sua ordem de competência. Essa opção fortalece uma concepção conservadora de educação, que mantém a instituição escolar e o corpo docente numa posição intocável – qualquer tipo de fracasso é atribuído ao que está aparentemente fora dela: os alunos e suas famílias. (UNESCO BRASIL, 2004, p. 120). (Grifos nossos).

Os enunciados da 14^a e 43^a questões, da Tabela 33 foram suficientemente discutidos, anteriormente. Encaminham-se, então, as análises.

Tabela 33: 14^a questão dos Gestores X 43^a questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 14 ^a questão dos Gestores: Nas reuniões programadas na escola, como acontecem as manifestações dos profs.? | “a” 57,14% e “c” 20,41% T: 77,55%. | Muito Próximo |
| 43 ^a questão dos Professores: Em sua opinião qual, ou quais são as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? | “G” 19,44 Relativizada 87,50%, | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice na página 433.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que 06 dos professores (75%) faziam algum tipo de manifestação. Na percepção dos gestores, 77,55% dos professores manifestam suas opiniões nas reuniões programadas na escola. Entre as observações sistemáticas e a percepção

dos gestores existe total coincidência. Na 43ª questão pela informação dos professores, as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber são: “Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola (16,67%)” e “Que expectativas têm sobre a escola (19,44 %)”.

Outra questão que tem particularidades muito importantes é essa 43ª, da apuração agregada dos professores, qual seja: quando se constata uma dispersão de respostas, numa questão que apresenta várias opções de respostas, e ainda os professores assinalaram mais de uma opção, o que se registra pela apuração informada na Tabela 33, da referida questão. Outra particularidade é que das opções possíveis de se escolher praticamente, todas tem pelo menos um respondente. A grande dispersão é muito significativa, o que torna conveniente efetuar o agrupamento de opções semelhantes, para uma melhor análise e interpretação. Porém é bom destacar que a soma das opções “C” (Que imagem têm dos filhos em casa e na escola), “E” (Que imagem têm da escola), “F” (Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola) e “G” (Que expectativas têm sobre a escola) chega a 63,89%, tornando-a significativa.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 43ª questão dos professores com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 14ª questão dos gestores, fica possível correlacionar o seguinte: existe uma preocupação dos professores, com a escola e/ou com o Processo Educacional. Dado identificado na questão 14ª dos gestores, pela soma das opções “a” (Opina nas reuniões) e “c” (Às vezes opina nas reuniões) atingindo um percentual de 77,55%, que confrontadas com a questão 43ª nas opções “C”, “E”, “F” e “G” resultam no total de 63,89% de que tratam respectivamente, sobre: “que imagem têm dos filhos em casa e na escola”, “que imagem têm da escola”, sobre “que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola” e sobre “que expectativas têm sobre a escola”. Este confronto de questões demonstra que os professores têm pelo menos, uma razoável percepção das questões sobre a escola e/ou do Processo Educacional.

É preciso destacar, ainda, nesta 43ª questão, que os professores marcaram mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, a ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C” e atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as

porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “E” atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, também, isoladamente. Na opção “F” atingindo 06 respostas das 08 possíveis representa na verdade 75%, também, isoladamente. E na opção “G” atingindo 07 respostas das 08 possíveis representa na verdade 87,50%, também, isoladamente.

Pelas apresentações das Tabelas 34, 35 e 36 é possível, inicialmente, afirmar que os professores pesquisados reconhecem a importância de todas as funções escolares desenvolvidas pelos gestores. Propositamente as questões 20, 21 e 22 dos questionários dos professores foram repetidas, agora, em confronto com a questão 15 dos gestores, na intenção de re-testar a participação dos professores, pela visão dos gestores, em aspectos como: Com relação à *administração do funcionamento do turno e à administração da Escola* como as participações dos professores têm acontecido?

Porém, novamente, como em tabelas anteriores (Tabelas 30, 31 e 32) reforça-se que a aspiração por ser gestor escolar é muito pequena e específica, apenas, restrita a área de Educação Física. Participar do Processo Educacional de forma ampliada, na condição de gestor escolar, fica cada vez mais evidente, de que não se trata de uma aspiração dos professores pesquisados. Vejam-se as apurações.

Tabela 34: 15ª questão dos Gestores X 20ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 15ª questão dos Gestores: Com relação à administração da escola, como as participações dos profs. têm acontecido? | “g” 48,98%, e “h” 28,57%, T: 77,55%. | Próximo |
| 20ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você já exerceu? | “C” 12,5%, “G” 25% e “H” 12,5% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 434 e 435.

Tabela 35: 15ª questão dos Gestores X 21ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 15ª questão dos Gestores: Com relação à administração da escola, como as participações dos profs. têm acontecido? | “g” 48,98%, e “h” 28,57%, T: 77,55%. | Próximo |
| 21ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 434 e 435.

Tabela 36: 15ª questão dos Gestores X 22ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 15ª questão dos Gestores: Com relação à administração da escola, como as participações dos profs. têm acontecido? | “g” 48,98%, e “h” 28,57%, T: 77,55%. | Muito Próximo |
| 22ª questão dos Professores: Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? | “l” 87,5%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 434 e 435.

Para a 20ª questão dos professores será reproduzida, parte da análise feita na página 266/267.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões das Tabelas 34, 35 e 36 foi possível registrar que, apenas, 01 professora (12,50%) participava da administração da escola. Na percepção dos gestores, apenas, 22,44% dos professores participam da administração da escola. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 20ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram que nunca exerceram outra função dentro da escola. Na 21ª questão pela informação dos professores, 33,33% deles afirmaram desejar exercer outra função dentro da escola. Na 22ª questão pela informação dos professores, 87,50% deles afirmaram ser importantes todas as funções existentes na escola.

Pela 20ª questão, da Tabela 34 observa-se que a frequência de respostas se concentrou nas opções “C” (Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto) 12,5%, “G” (Membro do colegiado da escola) 25%, e “H” (Disciplinador de aluno) 12,5%, atingindo uma soma de 50%. E, dessa forma, percebe-se que quando perguntado aos professores de Educação Física quais funções escolares eles já exerceram, os mesmos afirmaram que já foram coordenadores de algum programa e/ou projeto (apenas um deles), membros do colegiado da escola (dois deles) e disciplinadores de aluno (apenas um deles). A outra metade dos professores (quatro deles) não exerceu nenhuma daquelas funções, na escola.

Ao cruzarem-se a apuração dessa 20ª questão dos professores, com a 15ª questão dos gestores, os dados que foram obtidos pela 15ª questão são pelo menos muito aproximados da 20ª questão e/ou estão mutuamente, se confirmando. Pois o percentual de 77,55%, do total de respostas na 15ª questão é a respeito de não participação na administração da escola, por parte dos professores. Já na 20ª questão, a metade do total de respostas informadas pelos próprios professores diz que nenhuma daquelas funções já foram exercidas. O que pode-se deduzir é que existe um distanciamento entre as várias funções de gestor e o exercício delas, por parte dos professores de Educação Física.

Para a 21ª questão dos professores, será reproduzida parte da análise feita nas páginas de 267/268.

Pela 21ª questão, da Tabela 35 é possível observar que, as respostas estão muito dispersas, com uma média concentração entre as opções “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto) 33,33%, e “G” (Membro do colegiado da escola) 16,67%, com a soma destas opções atingindo os 50%, sendo uma porcentagem expressiva.

Nessa 21ª questão de professores, a dispersão das respostas merece uma análise e uma tentativa de interpretação. Assim procedendo, pelas apurações feitas, nas opções sobre as funções de coordenador (a) Pedagógico (a) de 2º ciclo, de coordenador (a) Pedagógico (a) de 3º ciclo e Especialista de Educação Básica, de Diretor (a), de Vice-diretor (a), e até pela opção “Nenhuma destas funções” é possível perceber que os

professores de Educação Física manifestam desejos e/ou aspirações diversas, o que não é surpreendente em se tratando de indivíduos.

Porém ao cruzarem-se a apuração desta 21ª questão dos professores, com a apuração da 15ª questão dos gestores, os dados obtidos pela 15ª questão não ficam confirmados. Pois a pouca participação na administração da escola pelos professores de Educação Física, na percepção dos gestores, pela 15ª questão, não encontra correspondência nesta 21ª questão, pelos vários desejos e/ou aspirações informadas pelos os professores.

É preciso destacar ainda nesta 21ª questão, que como os professores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta, isto leva, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C”, atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. E na opção “G” atingindo 02 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 25%, também, isoladamente.

Para a 22ª questão dos professores será reproduzida, parte da análise feita na página 268.

Pela 22ª questão de professores, na Tabela 36 percebe-se que a frequência de respostas se concentra na opção “I” (Nenhuma destas funções) 87,5%, correspondendo a 7 (sete), dos 8 (oito) professores pesquisados nas duas escolas.

É preciso destacar que, apenas, um professor entre as duas escolas pesquisadas responde que, ser membro do colegiado da escola é uma função de pouca ou nenhuma importância.

Ao cruzarem-se a apuração desta 22ª questão professores, com a 15ª questão gestores, desta vez nota-se que os dados obtidos pela 15ª questão não ficam confirmados e nem desconfirmados. Pois a pouca participação na administração da escola pelos professores de Educação Física, na percepção dos gestores, pela 15ª questão, não encontra correspondência nesta 22ª questão, ao se inferir nessa questão, o entendimento dos professores a respeito da importância das funções exercidas na escola.

Para a apresentação da Tabela 37 é possível constatar pelos dados apurados que, apenas, a metade dos professores de Educação Física tem evidente preocupação com o rendimento escolar (notas e/ou conceitos atribuídos aos educandos). Quando se cruzam dados entre, a preocupação com o rendimento escolar e interdisciplinaridade desenvolvida nas aulas de Educação Física, a preocupação dos professores pesquisados se mantém mediana.

Antes, porém, de analisar a Tabela 37 é preciso abrir um “parêntese”, para ampliar a discussão que está embutida tanto na 20ª questão dos Gestores, mas, principalmente, na 42ª E questão dos Professores, e que vai além da interdisciplinaridade, que é a questão Política de ideais igualitários, os quais foram contemplados pelos autores da concepção de ensino da Educação Física denominada - Cultura Corporal de Movimento. Nas outras opções da 42ª questão dos Professores (ver na pág. 412) emergem alguns ideais igualitários, e pede-se aos professores/respondentes aos questionários de pesquisa, que assinalem as competências que eles desenvolvem e/ou pelo menos tentam desenvolver em aula. Reafirma-se que todas as outras opções da 42ª questão dos Professores estão, politicamente, voltadas para os ideais igualitários, e em sintonia com o estudo produzido pela UNESCO Brasil (2004). A seguir veja-se como o citado documento trata essa questão.

Pode-se perceber que os professores, em consonância com os preceitos da LDB, assumem a posição de que é seu dever profissional tratar dos temas relacionados à política na escola. Eles só se dividem quando a questão passa do esclarecimento político dos alunos à militância em sala de aula. Vale ressaltar que os docentes assumem uma postura predominantemente marcada por ideais igualitários, condição importante para se formar cidadãos, que aceitem e compartilhem a convivência pluralista das sociedades contemporâneas. (UNESCO BRASIL, 2004, p. 131).

Ao fechar o “parêntese” volta-se na 42ª questão, opção “E”, que foca em interdisciplinaridade confrontada com a 20ª questão sobre a percepção dos gestores, sobre rendimento escolar.

Tabela 37: 20ª questão dos Gestores X 42ª E questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 20ª questão dos Gestores: Quais os profs. que em conselho de classe e/ou em reuniões pedagógicas, expõem as suas informações a respeito do rendimento escolar, para os outros professores de outras disciplinas, interagindo na elaboração do perfil estudantil de cada aluno (a)? | “a” 44,90% e “b” 4,08% T: 48,98%. | Muito Próximo |
| 42ª E questão dos Professores: E) Cita a Interdisciplinaridade através dos conteúdos que você desenvolve. | “E” 13,89% Relativizada 62,50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice na página 436.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que 04 dos professores (50%) expõem as suas informações, a respeito do rendimento escolar. Na percepção dos gestores, 44,90% dos professores expõem as suas informações a respeito do rendimento escolar. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 42ª questão pela informação dos professores, 13,89% deles apontaram que a competência – interdisciplinaridade – é desenvolvida ou tentada desenvolver em aula, através dos conteúdos ministrados. Esta porcentagem quando relativizada corresponde a 05 dos professores (62,50%).

Pela 42ª questão dos professores, na Tabela 37, ao efetuar o recorte de apenas a opção “E” (Cita a Interdisciplinaridade através dos conteúdos que você desenvolve) desta questão. E ao proceder ao confronto com a análise feita para a 20ª questão da apuração agregada dos gestores, fica possível identificar o seguinte: na opção “E” da 42ª questão obteve-se 13,89%, sendo entre as outras opções da referida questão, uma das de maior porcentagem, e até, qualitativamente, alcançou-se um patamar um pouco ainda mais expressivo, quando avaliada exclusivamente, entre estas outras

opções da mencionada questão. Mesmo assim, esta informação vinda dos questionários dos próprios professores revela uma modesta preocupação com a interdisciplinaridade.

Ao cruzarem-se o dado obtido na opção “E” desta 42ª questão, da apuração agregada dos professores, que é de apenas 13,89% relativo à interdisciplinaridade, com o dado obtido na questão 20ª (a questão trata de forma indireta sobre a interdisciplinaridade) da apuração agregada dos gestores que é de 48,98%, pela soma das opções “a” 44,90% e “b” 4,08%. Fica, então, evidente que *os gestores têm até uma percepção mediana de um Trabalho interdisciplinar, por parte dos professores*. E agora, o dado obtido na 20ª questão da apuração agregada dos gestores analisado pelo presente confronto confirma-se como uma participação modesta nestes fóruns pedagógicos internos da escola, em momentos de grande interação de áreas do conhecimento. Assim sendo, depois de confrontados os dados, entre os dois segmentos da escola, a conclusão isolada deste aspecto continua preocupante, ou seja, a interdisciplinaridade não está sendo desenvolvida da forma desejável.

Porém é preciso destacar ainda, que nesta 42ª questão, na opção “E”, os professores marcaram mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, a ter que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “E” atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente.

Novamente Esteve (1999, p. 126), consoante com Erving Goffman (2008) traz uma contribuição ao dizer que para certos professores, se exporem em diálogos com seus pares, como através das trocas de informações a respeito do rendimento escolar, interagindo na elaboração do perfil estudantil de cada aluno, torna-se uma tarefa difícil. E o primeiro autor lembrando - já apontou antes - a origem do problema, quando tinha dito que as contribuições das pesquisas consultadas por ele, sobre os professores iniciantes assinalam em todas elas, “a coincidência em destacar a falta de preparação dos futuros professores no plano relacional e organizacional, constatando um predomínio dos conteúdos cognoscitivos em sua formação inicial.” E, deste modo,

apresenta-se, apenas, duas alternativas: ou se omitem, ou disfarçam, segundo o autor referindo-se a alguns professores.

Outros atuarão na prática do magistério tentando manter a “máscara” do modelo normativo que interiorizaram. Abraham (1975, p.11) nos descreve a angústia do professor de ser desmascarado, quando, ao mesmo tempo em que sabe estar fracassando em sua prática docente, tenta manter ante os demais a imagem correspondente ao estereótipo do professor ideal. (ESTEVE, 1999, p. 126).

Pela apresentação da Tabela 38 é observável que os professores pesquisados se envolvem muito pouco no planejamento dos eventos da escola, os quais não dizem respeito às atividades físicas e/ou esportivas. No geral eles sugerem e discutem modestamente, as ações pró-realização dos eventos da escola, o que vai confirmando cada vez mais, o desinteresse por participar da gestão da escola, pois, a questão 21^a é confrontada recorrentemente, com questões do questionário auto-aplicável dos gestores, para re-testar insistentemente, esta hipótese levantada (o desinteresse por participar da gestão da escola).

Tabela 38: 32^a questão dos Gestores X 21^a questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 32 ^a questão dos Gestores: Quais os profs. que realmente se envolvem no planejamento dos eventos da escola, previstos ou não, em calendário escolar – ajudando, sugerindo, discutindo e principalmente desenvolvendo ações pró-realização? | “b” 32,65% e “c” 30,61% T: 63,26%. | Muito Próximo |
| 21 ^a questão dos Professores: Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 437 e 438.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível registrar que, apenas, 02 dos professores (25%) ajudam, sugerem, discutem e principalmente desenvolvem ações pró-realização dos eventos da escola. Na percepção dos gestores, 30,61% dos professores realmente se envolvem no

planejamento dos eventos da escola. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 21ª questão pela informação dos professores, 33,33% deles afirmaram desejar exercer outra função dentro da escola.

Para a 21ª questão dos professores será reproduzida parte da análise feita nas páginas 267/268.

Pela 21ª questão de professores, na Tabela 38 é possível observar que, as respostas estão muito dispersas, com uma média concentração entre as opções “C” (Coordenador de algum programa e/ou projeto) 33,33%, e “G” (Membro do colegiado da escola) 16,67%, com a soma destas opções atingindo os 50%, sendo uma porcentagem expressiva.

Nesta 21ª questão, a dispersão das respostas merece uma análise e uma tentativa de interpretação. Assim procedendo, pelas apurações feitas, nas opções sobre as funções de coordenador (a) Pedagógico (a) de 2º ciclo, de coordenador (a) Pedagógico (a) de 3º ciclo e Especialista de Educação Básica, de Diretor (a), de Vice-diretor (a), e até pela opção “Nenhuma destas funções” é possível perceber que os professores de Educação Física manifestam desejos e/ou aspirações diversas, o que não é surpreendente em se tratando de indivíduos.

Porém antes de cruzarem-se a apuração desta 21ª questão de professores, com a 32ª questão de gestores, os dados obtidos pela 32ª questão poderiam levar a uma conclusão isolada de que os professores de Educação Física, na percepção dos gestores são um pouco apartados, das proposições gerais contidas no Projeto Político-Pedagógico, como também, focadamente, poder-se-ia até inferir que eles, medianamente, desejariam exercer funções administrativas e/ou pedagógicas na escola. Mas no que se apura pelo cruzamento entre as citadas questões, a percepção dos gestores não fica totalmente confirmada pela informação dos professores.

Outro aspecto, que pode reforçar a hipótese, de indefinição no cruzamento de dados, entre as citadas questões foram as apurações registradas nas opções “C”

(Coordenador de algum programa e/ou projeto), igual a 33,33% e “G” (Membro do colegiado da escola), igual a 16,67%, pois, percebe-se por estas apurações, apenas, uma mediana pretensão de exercer funções de maior extensão de contribuição e atuação, na escola.

É preciso destacar também nesta 21ª questão, que os professores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “C”, atingindo 04 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. E na opção “G” atingindo 02 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 25%, também, isoladamente.

3. 2. 6 Considerações finais.

Pelos confrontos de questões entre professores e gestores apura-se um bom envolvimento dos professores com os eventos, com os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, porém, os mesmos demonstraram pouco interesse em estarem à frente dos planejamentos destas citadas atividades, não aspirando (a maioria dos professores pesquisados) exercer cargos e/ou funções de gestor escolar. Pode-se concluir que a maior parte dos professores pesquisados demonstra modesto Compromisso Social, com o Processo Educacional na escola, também, por esta vertente de análise (poucos almejam exercer cargos e/ou funções de gestor escolar). Buscou-se colocar, então, de forma antecipada à apresentação das tabelas, referentes a esse aspecto pesquisado, explicações em alguns autores da Sociologia, e da Pedagogia sobre o porquê do indivíduo/docente não se aproximar, afastar e ser até indiferente correlação, as relações sociais na Comunidade Escolar, principalmente, ao que se refere à assumir cargos e/ou funções escolares. Foram discutidas algumas abordagens e matizes variadas, colocadas pelos autores selecionados dessas áreas do conhecimento, nas quais eles apresentam os conceitos que configuram as suas teorias, na intenção de delinear a tendência comportamental do indivíduo na pós-modernidade. Os autores também apresentaram através de seus conceitos, algumas das dimensões desse indivíduo/docente, favorecendo o desvelamento de algumas de

suas facetas não tão compreendidas facilmente, como o porquê de se isolar e/ou ser altamente, individualista.

Em se tratando nessa seção de Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, já foi dito que, apenas, uma pequena parte dos professores pesquisados estão atentos e participativos nos eventos da escola, que não dizem respeito diretamente à Educação Física, como também foi constatado o pouco desenvolvimento de interdisciplinaridade nas aulas curriculares. Porém como contraponto dos aspectos que foram mais focados nessa seção, existe destacada contribuição destes professores, tanto para o Processo Educacional na escola, quanto para o Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola através de algumas participações constatadas pelas observações sistemáticas, mas, *que não foram devidamente pesquisadas e/ou evidenciadas no roteiro de pesquisa*. Essas contribuições são colocadas aqui nas considerações finais, a título de informação paralela, para destacar o mérito dos professores pesquisados, junto ao Coletivo da Escola. Principalmente as atividades extra-curriculares físicas/esportivas desenvolvidas na Escola de Contagem, que fazem um significativo contraponto, com as deficiências observadas nas aulas curriculares de Educação Física (muito pouca interdisciplinaridade é desenvolvida), e com a mediana participação dos professores pesquisados, nos planejamentos dos eventos da escola.

Também pode-se afirmar que na Escola Estadual, quase todos os professores de Educação Física participam do programa denominado: PEAS - Programa Educacional Afetivo Sexual, através de suas colaborações em algumas oficinas do Programa. O PEAS é uma proposta pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, implantado em formato de programa, já há alguns anos. Apesar de não ter sido um dado pesquisado, pelas observações sistemáticas ficou evidente a confiabilidade e a descontração dos alunos, juntos aos professores pesquisados da Escola Estadual, para tratarem de assuntos referentes às sexualidades. O que configura um bom Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, por parte deles.

Um fato relevante e divulgado pela diretoria da escola é que na maioria das outras escolas da Rede Estadual de Educação, o desenvolvimento do PEAS não ficou a contento, como nessa Escola Estadual pesquisada (basta acessar o site da Secretaria Estadual de Ensino e verificar as escolas que se destacam no referido Programa).

Porém nessa Escola Estadual não existe programa de esportes. Quando os professores de Educação Física se envolvem em atividades esportivas fora das aulas de escolarização é por voluntarismo, ou por negociação interna com a direção da escola.

Já na Escola de Contagem existe um grande diferencial, nas atividades da Educação Física. Além das aulas de escolarização, todos os professores da área participam do Programa de Esportes (que está incluso no P. P. P. da escola), que envolve escolinhas de esportes, treinamentos para disputas e a participação em Jogos Estudantis de MG, em Jogos Estudantis de Contagem, em Jogos Olimpíadas Interna, em Torneios Internos e Externos. A escola tem uma grande tradição de ficar entre os primeiros colocados, em todas as disputas que participa externamente. O Programa de Esportes é fruto de muito empenho dos gestores da escola (principalmente da diretora), frente à Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Tem ainda duas atividades importantíssimas, que são o PDX e o IEU. O PDX é o Programa de Desenvolvimento do Xadrez e o IEU (Iniciação Esportiva Universal) é um método de ensino da Educação Física que visa ao desenvolvimento geral de habilidades motoras para o aprendizado dos esportes escolares e atende um grande número de alunos (as), preparando-os para as equipes representativas da escola. O IEU funciona como uma grande escolinha de esportes, abastecendo as equipes esportivas representativas da escola.

Ainda trazendo, outra vez, a pesquisa de campo de Mattos (1994, p. 325), para a discussão é possível constatar que através dessas atividades extra-curriculares físicas/esportivas na Escola Municipal, os professores da mesma também experimentaram a constatação do autor de que, “o desaparecimento dos sentimentos de indignidade, de inutilidade, de fraude e de forte frustração, ou são minimizados, cedendo lugar a outros tipos de sentimentos de satisfação”. Na pesquisa de Mattos (1994, p. 327) constata-se ainda “que existe uma compatibilização entre os conhecimentos, capacidades e habilidades necessárias à realização dessas tarefas e a das que os professores possuem.” Sendo assim, o autor (1994, p. 326) continua afirmando que, “(...) certos professores chegam a trabalhar além da carga horária prevista”. E completa na síntese em sequência:

Observa-se, como resultado disso, muita satisfação, um sentimento de auto-superação e de crescimento profissional em alguns deles quando apesar das dificuldades encontradas na realização dessas atividades extraclasse conseguem atingir resultados positivos, e servem também principalmente, para vivenciar o sentido dessas tarefas. (MATTOS, 1994, p. 327).

Conclui-se que na Escola Municipal as atividades extra-curriculares físicas/esportivas vão ao encontro, com o que diz a literatura da área, e os professores da mesma vivenciam desempenho profissional muito diferenciado. Ou ainda, aula curricular traz modesta contribuição ao Processo Educacional (os conhecimentos docentes são pouco utilizados, a interdisciplinaridade é muito pouco trabalhada), já nas atividades extra-curriculares físicas/esportivas os professores pesquisados demonstram destacado uso de seus conhecimentos docentes. Mas Scherer (2000) apresenta uma ressalva importante, nessa ação entusiasmada, dos professores da pesquisa de Mattos (1994), pois, ele diz que nela (o treinamento de esportes) está embutida a alienação do debate do Contexto Social e Político, do qual nenhum educador deveria se isentar de incluir em suas Práticas Pedagógicas. Observe-se que Scherer (2000) está se referindo a sua pesquisa com professores da Educação Física, também.

Essa tendência esportiva verificada na fala dos professores é confirmada por Borges (1998) quando afirma que a formação inicial utiliza-se dos esportes para desenvolver o paradigma da performance esportiva, no qual a aprendizagem mecânica e descontextualizada dos fundamentos técnicos é evidenciada na formação do professor. **Segundo Kincheloe (1997), este ensino de conhecimentos, habilidades e competências é, em geral, descontextualizado da sociedade e da política, possibilitando a criação de professores não reflexivos e com uma posição de neutralidade política.** Para o autor, isto acontece através de uma proposta funcionalista que instrumentaliza os professores de forma técnica e de gerenciamento do ensino. (SCHERER, 2000, p. 155-156). (Grifos nossos).

Essa também foi uma seção que demonstrou a importância da participação do professor de Educação Física, no P. P. P. da escola. E como foi dito por diversas vezes abriu-se a busca de explicações para comportamentos, atitudes, posturas, ações dos professores pesquisados no diálogo com a Sociologia, com a Pedagogia e outras áreas do conhecimento. Deste modo, foi preciso justificar, o porquê de se buscar nas Ciências Sociais algumas explicações, sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física. E Pich *et al.* (2002) demonstram o interesse das Ciências Sociais na reconciliação com o corpo, na pós-modernidade. Assim sendo, a

troca entre as áreas do conhecimento pôde trazer algumas hipóteses explicativas teorizadas, porém, pelo lado comportamental e pragmático dos professores de Educação Física, as respostas não são tão evidentes, obrigando a construção de um laborioso raciocínio, por conjecturas (o qual foi feito). Observe-se como os autores são muito coerentes ao discorrerem em perfeita sintonia, no extrato em sequência, com o título do artigo deles: “*As relações necessárias entre a educação física e as ciências sociais*”.

As ciências sociais, por sua vez também seguem um percurso cada vez mais interessante no sentido de uma reconciliação com o corpo. Se até um período eram as produções mais elevadas do espírito humano, como as grandes determinações de sistemas econômicos ou de modos de produção, a estruturação da linguagem verbal de uma sociedade, as instituições sociais tradicionais como a escola, a igreja, a família, a milícia, e notadamente o estado, **observamos um interesse cada vez maior neste campo científico no sentido de compreender qual o estatuto do corpo no contexto social**. As mais diversas disciplinas das ciências humanas revelam processos de problematização de questões ligadas ao corpo. Somente para citar alguns exemplos podemos citar Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud que como vozes isoladas do seu tempo já lançavam alertas sobre o silenciamento do corpo operado na tradição ocidental. Na França será Maurice Merleau-Ponty quem problematize a partir da filosofia a condição corpórea do ser humano, dando à corporeidade um status ontológico na constituição do humano e Marcel Mauss quem introduza a discussão sobre o corpo como um elemento da cultura. A França será o grande celeiro de pensadores que inaugurarão uma tradição teórica que visa lançar luz sobre a problemática do corpo, encontramos nessa corrente autores ligados às mais diversas áreas como a psicologia onde se destacam Jacques Lacan e Henry Wallon, na psicocinética destaca-se Jean Le Boulch, **na sociologia será Pierre Bourdieu quem chame a atenção para a problemática do corpo da constituição da identidade social do indivíduo**, criando uma tradição assumida dentre outros por Luc Boltanski, **e na filosofia Michel Foucault dará as contribuições mais expressivas**. No entanto, **na Alemanha também observamos um interessante trabalho de cunho filosófico desenvolvido por Norbert Elias**, que será continuado na Inglaterra a partir da segunda guerra mundial, e atualmente é desenvolvido por grupos na França e na Inglaterra. (PICH *et al.*, 2002, p. 2). (Grifos nossos).

De novo, reafirma-se o quanto o conhecimento produzido pela Educação Física tem que estar à disposição do Coletivo da Escola. E como, as relações entre a Educação Física e as Ciências Sociais são tão necessárias, então, esta última precisará explicar, ainda melhor, como se dá e por que se dá a influência da sociedade contemporânea sobre o indivíduo/docente, e suas consequências comportamentais, não se contentando de apenas em discutir: “o estatuto do corpo no contexto social”. Fica

assim, justificado o porquê de se buscar na Sociologia explicações sobre comportamentos observáveis do indivíduo/docente nas escolas, porém, aqui de forma apenas dialética e por conjecturas. Mas é preciso mais diálogos e outras formas metodológicas de associação teórico-prática.

3. 3 SUBEIXO de PESQUISA - Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar.

Os Membros da Comunidade Escolar são os educandos, os professores, os gestores escolares internos (direção e coordenações), os funcionários da escola, os membros do colegiado e também os pais. Estes últimos (os pais) ganham na sequência, uma breve discussão pela importância que têm na vida dos seus filhos, dentro da relação família/escola. E ainda, é pertinente informar que apesar do termo, Trabalho Interativo, se aplicar mais às interações estabelecidas entre professor-aluno, o mesmo será usado também para caracterizar todas as interações entre os professores e os outros atores internos e externos da escola.

3. 3. 1 Introdução.

Existe um consenso nos meios escolares quanto à defesa de uma gestão democrática da escola, com diretores eleitos e ativa participação da Comunidade Escolar e dos pais. No entanto, alguns autores analisam os impactos dessa relação democrática na constituição do Trabalho Docente.

Assim Fidalgo (1993) baseando-se em Ortega (1990) afirma que, a participação dos pais e alunos nas decisões da escola complexifica a profissionalização docente, pois, significa admitir que os professores não são os únicos detentores do saber pedagógico. Esta participação, segundo o autor, tende a reforçar a não profissionalização dos professores, pois, serve para enfraquecer a posição e as atribuições da categoria, tornando a profissão, ainda, menos consistente e com uma imagem cada vez mais imprecisa.

Enguita (1991) reforça essa ideia quando aponta que uma das características essenciais para o desenvolvimento das profissões é a independência, pois, as profissões devem ser autônomas frente às organizações e frente aos próprios clientes. Esta independência seria limitada com a participação dos pais e alunos nos órgãos institucionais, congregações, conselhos e colegiados.

Seguindo a defesa do autor pode-se concluir que os professores são autônomos, apenas, parcialmente tanto em relação às organizações (instâncias escolares e extra-escolares), como quanto à sua clientela. Nas organizações, os docentes devem obediência a várias autoridades, quase sempre burocráticas, apesar de, na maior parte das vezes, deterem o controle gestor das escolas e dos Sistemas de Ensino, pois, essas autoridades são geralmente, provenientes da própria categoria docente.

Porém pode-se relativizar esse problema, ao constatar-se que a participação de pais e alunos em órgãos colegiados costuma não ser tão decisiva, devido ao seu reduzido número em relação ao dos docentes, que têm o controle efetivo das instituições. Portanto na maioria das vezes, essa participação termina por legitimar a ação dos professores em vez de questioná-la. Deste modo, levando-se em consideração esses conceitos de Enguita (1991), bem como a propositura de um diálogo nessa Tese entre a teoria e a empiria, então, as perguntas trazidas para esta discussão teórica, oriundas da pesquisa estão na mesma sintonia da teoria. Observe a pergunta: Professores – 30ª) Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com pais de alunos membro do colegiado? Fica assim provocada a reflexão.

Além disso, não é consensual a presença de pais e alunos nas deliberações escolares. No caso específico do professor de Educação Física, por suas características próprias (é muito demandado em atividades extraclasse) é preciso também indagar que relação ele consegue manter com a Comunidade extra-escolar, e a que pressões se submetem nessa interação ou, ao contrário, se esta é responsável por distensões nas relações escolares. Aqui também se vê teoria na mesma sintonia da empiria. Professores - 31ª) Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação, com familiares dos seus alunos? Ainda, a mesma provocação.

A participação da família na escola, sobretudo, como agente de perpetuação cultural, é paradoxalmente vista como parte do problema da qualidade do ensino e como componente da solução, para a elaboração da trajetória escolar de sucesso. Como fator de aglutinação entre escola e família, as Políticas Educacionais são instrumento útil no processo de aprendizado dos atores, mas, é necessário pensar até onde a atuação desse instrumento pode ser sentida, e de que maneira ele é capaz de articular a interação entre as práticas efetivadas no ambiente familiar e as rotinas escolares. Qual é o grau de conhecimento do professor de Educação Física, sobre esse triângulo que se interage? Atualmente, o desfecho desta discussão e das questões colocadas sobre a atuação do professor de Educação Física, junto à Comunidade Escolar externa, ainda, não o reconheceu de forma adequada e justa (Representação Social¹⁰⁵ equivocada), como será tratado a seguir.

3. 3. 2 O contexto social e a Educação Física escolar: o que foi, o que é, e o que precisa ser.

Como a Educação Física escolar está dentro do contexto social, outros desafios também se colocam, e não basta que a mais valerosa contribuição seja dada, somente, pelas Práticas Pedagógicas. É preciso ganhar uma reconhecida visibilidade, da importância da Educação Física na Comunidade Escolar. As Representações Sociais sobre o papel da Educação Física, junto à Comunidade Escolar estão no mínimo desatualizadas.

Entre os desafios ainda não superados pela Educação Física e por outras disciplinas escolares, um deles é garantir-lhes o estatuto de formação humana mais ampla, e se desprender do comboio do Determinismo Social. Já que pelo seu histórico e suas práticas, a Educação Física ficou muito vinculada à idéia de simples adestramento/treinamento para promover a saúde, ou para exercer determinado ofício ou tarefa de forma, apenas, utilitarista para outros interesses não sendo os

¹⁰⁵ A **representação social** é um recurso muito importante para se viver em sociedade, isso porque ela engloba explicações, idéias e manifestações **culturais** que caracterizam um determinado grupo. A representação acontece a partir da interação dos indivíduos e apesar do homem viver em um ambiente, ele não perde os atributos típicos de sua personalidade. (MORETTI, 2011).

estritamente educacionais. Como bem descreve Mattos; Neira (2000), consoante também com Baumann (2007, p. 30), quando este diz sobre os ditames sociais.

Assim, os professores devem tomar consciência de que na Escola são inculcados nos alunos os valores e normas de comportamento desejáveis na nossa sociedade. **Esses valores são os dominantes que, por sua vez, reproduzem a ideologia dominante.** O **Esporte na Escola**, através do culto ao individualismo e à competitividade “em condições de igualdade”, veicula e reproduz esta ideologia. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 85). (Grifos nossos).

E ainda, segundo Mattos; Neira (2003), outro desafio já está colocado há algum tempo, que são as formulações feitas por parte de especialistas e órgãos governamentais reconhecerem o valor da Educação Física, no Processo Educacional. E esses reforçarem a necessidade da legítima inserção da Educação Física, na proposta pedagógica das escolas, do Ensino Infantil ao Ensino Médio (não desconsiderando, é claro, o amparo legal, porém, não se apoiando só nele). Porém acredita-se que para o alcance do reconhecimento, do valor e da legitimação será preciso rever e modificar algumas práticas, nas aulas de Educação Física. Entre os caminhos a percorrer, um deles é ter capacidade de ajudar a construir habilidades e conhecimentos nos educandos, capazes não só de inseri-los no mercado de Trabalho, mas, fazê-lo de maneira crítica e transformadora. Outro caminho a percorrer é como superar qualquer forma de discriminação,¹⁰⁶ pelo ensino e pela aprendizagem da Educação Física. Dito isto, ainda, atente-se para o que Mattos; Neira (2000, p. 79) citando outros autores, brilhantemente, nos alerta sobre os “*três históricos equívocos da Educação Física*”, entre outros.

Castellani Filho (1988) e Cavalcanti (1982) chegaram à conclusão de que a Educação Física tem cumprido o papel de reforçar a estereotipação do comportamento masculino e feminino, tem colaborado para a concepção de que uns nascem bons e os outros devem procurar outras atividades e que o ganhar e o perder prepararão o indivíduo para o nosso modelo de sociedade. (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 79).

¹⁰⁶ **Como superar qualquer forma de discriminação pela aprendizagem/ensino da Educação Física:** a Cultura Corporal de Movimento foi pensada, pelos seus autores, nessa direção de superar todas as formas de discriminação pela aprendizagem/ensino da Educação Física. Ver em Castellani Filho *et al.* (2009) - Metodologia do Ensino da Educação Física.

Em oposição às estas tendências históricas, a Educação Física atualmente tem um arsenal de concepções e abordagens, todas elas muito parceiras da cultura. Algumas delas também voltadas para a interdisciplinaridade, no Processo Educacional. Porém todas elas precisam ganhar melhor reconhecimento e visibilidade na Comunidade Escolar (Representações Sociais), através das interações que se estabelece. E ainda, não é excessivo re-lembrar que o esporte escolar na escola, apesar de não ser o único bloco de conteúdos da Educação Física (existem outros, por exemplo as ginásticas as danças, as lutas e etc), é quase hegemônico nas mesmas. E que por isso foi necessário discutir o modelo de inserção do “*esporte na escola*”, a partir da 2ª guerra mundial, seguindo por demonstrar a emergência de re-elaborá-lo em “*esporte da escola*”, passando pela explicitação dos princípios educacionais que o “*esporte da escola*” pode e deve exercer. E por fim, concluindo que os recursos educacionais do “*esporte da escola*” trazem multiplas possibilidades de contribuir na formação integral dos educandos, em sintonia com as novas pedagogias.

Sabe-se que a Educação amplamente dita, e mais, especificamente, a Educação Física vem passando por inúmeras mudanças que têm também atingido sobremaneira o esporte escolar, na sua missão educativa. Antes, porém, da constatação dessa realidade foi feito um breve histórico, no Capítulo 2 (dois) da presente Tese, sobre os propósitos iniciais na origem da Educação Física, chegando à contextualizá-la na contemporaneidade, no intuito de apontar em que aspectos a Educação Física deverá avançar, no sentido de contribuir para o Processo Educacional, enquanto disciplina de formação escolar.

Na próxima subseção, a discussão proposta estará apontando para os citados aspectos a avançar. Entre eles, o mais significativo ainda não foi alcançado, e que é uma velha aspiração dos profissionais da área: a legitimação. Para tais fins, e como possibilidade de alcance, o Trabalho Docente do professor de Educação Física é chamado à baila, para ser discutido por algumas de suas dimensões e atuações. Mas também discutido por algumas interrogações que se seguem, e ainda sem respostas, mas, que norteiam a direção da discussão. A Educação Física e/ou os professores da mesma têm clara ciência da Responsabilidade Social, que ela tem juntamente, com as outras disciplinas escolares, sobre a formação integral do educando? Que estatuto a Educação Física tem perante outras disciplinas de formação escolar? De que maneira o Trabalho Docente do professor de Educação Física pode contribuir no processo

educativo, para avançar com as múltiplas dimensões e capacidades do educando, através das interações que se possa estabelecer na Comunidade Escolar? As Representações Sociais da Comunidade Escolar, sobre o papel da Educação Física e/ou do professor da mesma têm clareza, da distinção entre um simples fazer (atividade educacional complementar, apenas instrumental), de uma área acadêmico-profissional de conhecimento, e de intervenção escolar? E ainda, como os próprios professores de Educação Física concebem o que é o seu Trabalho Docente? Os citados desafios remanescentes se juntam a esses outros, agora emergentes e urgentes, porém, sabe-se que as soluções não estariam somente no próprio Trabalho Docente, e sim, depende-se também de Políticas de valorização do professor. A melhor proposta é continuar a discutir, porém, agindo (trabalhando) simultaneamente às discussões, pois, desmobilizar-se no Trabalho não é a melhor forma de reivindicar Políticas de valorização salarial do professor.

3. 3. 3 As Práticas Pedagógicas mais amplas como parte do Trabalho Docente do professor de Educação Física.

Novamente, insiste-se que um fator favorável à relevância do Trabalho Docente do professor de Educação Física é a discussão sobre sua contribuição para o P. P. P. da escola. O senso comum, por suas Representações Sociais, entende que “a Educação Física escolar, segundo Ferreira Pinto (2007, p. 1) constitui-se somente de um fazer corporal, além de negar a possibilidade de reflexão sobre esse fazer”. Os programas curriculares e os projetos comprometidos com a missão educativa do Trabalho Docente do professor de Educação Física esbarram, algumas vezes, segundo Ferreira Pinto (2007, p. 2), “em resistências, tanto por parte de direções de escolas,” como de coordenadores e de “outros professores, com visão de ensino conservadora, além dos próprios alunos, que trazem consigo marcas e valores hegemônicos da sociedade”. Isso, evidentemente, inibe o Trabalho Docente do professor de Educação Física na busca, por outras relações inter e extra-escolares. Com certeza, as Representações Sociais, que a Comunidade Escolar tem a respeito desta disciplina foram, em muitas ocasiões, um impeditivo para a completa realização do seu Trabalho Docente.

Esta explicação inicial não justifica, porém, a acomodação de alguns profissionais da área, pois, segundo Santos (2002), o Projeto Político-Pedagógico da escola é a tradução de um Projeto Político da sociedade implementado, através das ações pedagógicas dos profissionais da escola. E tendo, também o professor de Educação Física o que ensinar e educar, então, ele precisará superar estas barreiras impostas, usando do potencial do seu Trabalho Docente. De novo, afirma-se Agir e Reagir são as palavras de ordem, para o professor de Educação Física.

É fato, que existem barreiras a serem superadas nas Representações Sociais da Comunidade Escolar, mas, nas últimas décadas esta disciplina está sendo reconhecida como obtentora de “um propósito maior do que aquele de moldar a estrutura física do aluno. Ela deve contribuir para a atividade intelectual e para a formação do cidadão” Brasil (1998 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p.5). Esses são conceitos extraídos de concepções e abordagens do ensino da Educação Física, segundo os PCNs, já tratadas em seções anteriores, como também, já foi visto que todas elas são perpassadas pela cultura, e deste modo apoiou-se, apenas, numa delas para sintetizar os aspectos em comum de todas, e foi justamente, a concepção adotada pelo governo federal, para elaborar os PCNs - a Cultura Corporal de Movimento. Como o assunto dessa subseção são: *As Práticas Pedagógicas mais amplas como parte do Trabalho Docente do professor de Educação Física*, algumas sinalizações nos próximos parágrafos se fazem apropriadas, sendo mais uma vez, a opção metodológica escolhida, amplamente, justificada.

Então, reafirmando que a cultura é um produto dinâmico e transformador da sociedade, constatou-se a necessidade de encontrar um caminho, dentro da Educação Física escolar, que se baseasse nas concepções sócio-culturais de corpo e de movimento dos próprios educandos, e ainda, eliminando todas as formas de discriminação. Assim segundo Brasil (1998),

(...) o conhecimento estimulado pela concepção de Cultura Corporal de Movimento foi o caminho de ação e reflexão proposto pelo Ministério da Educação e Cultura, com temas e formas de atividades particularmente corporais, da cultura de movimento regional, nacional e mundial, como maneiras de expressão corporal e de linguagem. (Idem, *apud* Ferreira PINTO, 2007, p. 5).

É importante lembrar que outras concepções, como a desenvolvimentista, a interacionista-construtivista, a sistêmica, entre outras também trazem contribuições relevantes, para o ensino de Educação Física nas escolas. Essa e outras melhores Práticas pedagógicas do professor de Educação Física precisam serem usadas, como uma das principais ferramentas para a atividade intelectual, e para a formação integral do educando, desta maneira potencializando o seu Trabalho Docente.

Consoante a todas as concepções de ensino citadas, anteriormente, outros autores como Bento (1991, p. 104) citados por Mattos; Neira (2000, p.11) apontam que a Educação Física, hoje, contempla múltiplos conhecimentos sobre a saúde, o corpo e a motricidade, produzidos e usufruídos pela sociedade, que proporcionam o desenvolvimento global do ser humano (Práticas Pedagógicas do professor). Porém é ainda necessário que a Comunidade Escolar, em especial as coordenações pedagógicas reconheça a relevância dos saberes da Educação Física, para que esta ganhe mais importância através do Trabalho escolar em geral. Quando os gestores escolares que, atualmente, dominam a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos reconhecem a grande contribuição do ensino da Educação Física, implicitamente, o Trabalho Docente desse professor em todas as suas dimensões, também é chamado a contribuir. Acrescenta-se um aspecto às ideias dos autores, se o reconhecimento, por parte das coordenações pedagógicas, é lento e/ou inexistente, o professor de Educação Física precisará ser proativo, e buscar ser reconhecido e valorizado no Coletivo da Escola, e por extensão valorizado também, na Comunidade Escolar assumindo essas e outras funções e cargos de gestor escolar.

Novamente, apoiando-se nos conceitos de Soares (1990), Bracht (1992), Betti (1994), Kunz (1994), Vago (1996), Darido [s./d.], Gariglio (2000), Daolio (2003), Castellani Filho *et al.* (2009) e tantos outros é possível afirmar que a Educação Física por não constituir uma ciência específica, mas, uma área acadêmico-profissional de conhecimentos e de intervenção pedagógica, com necessidades e características próprias, que se vale das diversas Ciências para construir seu objeto de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica, essa disciplina escolar possui uma maior flexibilidade de interação nas relações com a Comunidade Escolar. Em geral, os professores de Educação Física estão entre os profissionais mais demandados dentro da escola (Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola), mas, nem sempre são hierarquicamente os mais valorizados. Para superar essa tendência, estes professores

precisam ir muito além das rotinas de intervenção pedagógica fazendo com que o seu Trabalho Docente possa ter um estreitamento com a família, com os gestores escolares e com as Políticas Educacionais (Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar). Destaca-se, ainda, que são deficiências que muitos docentes de outras disciplinas apresentam, mas, não são eles o foco desse estudo. Colocados esses conceitos, agora apoiando-se principalmente em Castellani Filho *et al.* (2009) é possível afirmar que,

a Educação Física busca desenvolver uma reflexão pedagógica, sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas, historicamente, criadas e culturalmente desenvolvidas. A Educação Física, atualmente, trata a cultura relacionada aos aspectos corporais, negando a exclusividade das explicações “biologizantes” da área. Assim, pode ser considerada como a área que estuda e atua sobre a Cultura Corporal de Movimento, levando o ser humano a vislumbrar uma transformação da realidade, permitindo um desenvolvimento em todos os aspectos. Porque o homem, mais do que fruto, é agente da cultura. (Idem, *apud* Ferreira PINTO, 2007, p.8).

E mesmo, apontando a contribuição de inúmeros autores da Educação Física, como Castellani et al. (2009) o que pode-se apurar é que sem exercer um amplo Trabalho Docente, o professor de Educação Física, apesar de seus diversos conhecimentos e de suas variadas possibilidades de atuação (abordagens, tendências e concepções) está sub-aproveitado e sub-valorizado, ficando restrito às práticas de ensino e de aprendizagem na sua área específica, interagindo pouco com outros atores da Comunidade Escolar.

No entanto, há mais tempo aponta-se também a necessidade de entender as múltiplas dimensões da Educação Física, bem como a capacidade de múltipla intervenção de seus profissionais na escola. A partir, da atuação da disciplina nos últimos anos e segundo Brasil (1998 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 9) “foram reavaliadas e enfatizadas as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e Políticas do aluno, concebendo-o como ser integral”. E o autor citando Brasil (1998) prossegue dizendo: “Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação do físico, mas, que pudessem sustentar a atividade intelectual, recorrendo a conteúdos mais diversificados” e transversais, como saúde, e

não só àqueles restritos a exercícios ginásticos, esportes e outros domínios da Educação Física. Para a plenitude desse alcance voltam à “tona”, as questões da interdisciplinaridade, da cultura e das interações na Comunidade Escolar fazendo com que o Trabalho Docente crítico-interativo, na área da Educação Física se relacione necessariamente, com as instâncias escolares como a direção, coordenação, e se envolva na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola, e ainda com outras instâncias como a família, o Poder Público e as Políticas Educacionais.

Além da ampla e irrestrita interação com múltiplas instâncias, ainda, durante a formação inicial desse profissional, já é necessário prepará-lo para superar outros desafios, e entre eles o “mal-estar” docente é o principal. Porém inferindo-se do que tratam vários autores da área de Educação Física, em Souza; Vago (1997) em sintonia, também com Mattos; Neira (2000, p.80) pode-se dizer,

(...) a escola é uma instituição contextualizada na sua realidade, com seus valores e sua configuração, questões que variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Esses fatores fazem da mesma, um espaço de intervenção social, sendo o docente, com relação a esta intervenção, determinante e determinado. (SOUSA; VAGO 1997, *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p.10).

Deste modo, o docente ao ser determinante e determinado na relação com a escola (observe-se essa afirmação sinaliza uma possibilidade) deverá buscar compreender, e superar o “mal-estar” docente, se este insistir em comparecer. Formulas de superação não existem, “cada caso, é um caso”, mas, todos os casos precisam primeiro ser bem compreendidos. Os vários autores em Souza; Vago (1997) demonstram uma influência mútua, então, a meta a alcançar é: professor - seja-se também determinante não só determinado dentro do Processo Educacional.

E assim, sendo determinante e ainda de acordo com os autores em Souza; Vago (1997) pode-se complementar com Mattos; Neira (2000, p. 81 *apud* FERREIRA PINTO, 2007, p. 12), quando diz que a escola de hoje, tem como algumas de suas funções adequar práticas e princípios educacionais, oriundos do Projeto Político-Pedagógico. “E, este, em sua elaboração deverá estar em sintonia com a realidade local, assumindo autonomia e visando educar e preparar cidadãos conscientes e

participativos”. Mais, especificamente, para a Educação Física, no Projeto Político-Pedagógico além de desenvolver a interdisciplinaridade junto ao Coletivo da Escola é preciso também discutir com a Comunidade Escolar as pretensões educativas colocadas aqui, para se contrapor à uma sociedade predominantemente capitalista. E desprender-se do comboio do Determinismo Social.

O docente determinante, norteado pelo P. P. P., com claras pretensões educativas sabe que essa participação pretendida implica na exigência de direitos, no cumprimento de deveres e no estabelecimento de relações ampliadas. Sendo esse o desejado, são necessárias, então, ações dentro do *Trabalho Docente crítico-interativo*, de cunho democrático, abertas à vez e à voz (diálogos relacionais) com atores internos e externos tais como, com os professores de outras disciplinas, com os gestores e familiares. E ainda, mantendo-se em concordância com os citados autores torna-se possível inferir que, as relações educacionais devam apontar na direção das descobertas de propostas diferenciadas de ensino, que possibilitem a todos a oportunidade do desenvolvimento pleno das suas potencialidades educativas.

Enfim do que foi exposto pode-se concluir que a Educação Física é parte integrante da formação humana, mas, carece e demanda uma maior vinculação com todas as outras áreas e instâncias atentas, ao que deseja a Comunidade Escolar. Ao estabelecer seu conceito de politecnia,¹⁰⁷ Marx, não por acaso, incluiu a Educação Física como um campo de atividade escolar, inserida e interagindo na escola. Pretendia com essa proposição pedagógica, o desenvolvimento multifacetado do ser humano (FERREIRA PINTO, 2007, p. 34).

Acredita-se que o professor de Educação Física não se enxerga como uma ilha isolada, tampouco como uma ilha de excelência. Enxerga-se sim, como um profissional oriundo de uma área de conhecimentos diversificados, que pode e deve interagir no contexto escolar e estar atento, aos anseios da Comunidade Escolar. Inclusive buscando aperfeiçoar os seus meios e contribuir para um fim educacional

¹⁰⁷ **Politecnia:** segundo o Dicionário Educação Profissional (2000. p. 249), (...) refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ela compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre educação e trabalho e do dualismo entre ensino geral/acadêmico e profissional, que seriam expressões da divisão social do trabalho. [ARANHA, A. V. S. In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.)].

maior, nas relações que estabelece com a Comunidade Escolar, já que os seus educandos são oriundos dela. E com certeza, é o que a Comunidade Escolar mais espera do Processo Educacional, e certamente o professor de Educação Física tem como contribuir. Mas há evidências empíricas, de que lhe falta clareza ou disposição para percorrer este caminho. Dessa forma, a discussão do tema se faz necessária e pode amparar-se no questionamento: qual a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física na formação integral do educando? Parte da resposta passa pela problematização a seguir.

As seqüências de tabelas apresentadas demonstram a práxis, entre a teoria e a empiria e revelam, em parte, como acontece o Trabalho Interativo dos professores pesquisados com os Membros da Comunidade Escolar.

3. 3. 4 Apresentação da pesquisa: Alguns detalhes técnicos.

No cruzamento de questões selecionadas pelo SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar do segmento dos gestores identifica-se que, o referido SUBEIXO foi pesquisado através da apuração agregada dos seus questionários, pelas questões 11^a, 22^a, 23^a, 24^a, 25^a, 26^a, 27^a e 29^a e confrontadas pelas questões 10^a, 23^a, 25^a, 26^a, 33^a, 30^a, e 31^a correspondentes ou aproximadas, extraídas da apuração agregada dos questionários dos professores.

E ainda, no cruzamento de questões selecionadas neste SUBEIXO de PESQUISA encontram-se primeiramente, as observações sistemáticas, depois as análises quali-quantitativas, por fim os meus comentários e diálogos com os autores. Posteriormente, será feita a apuração destes dados nos Quadros Sínteses, que estão no Capítulo 4 (quatro) sobre as conclusões.

Na apresentação da Tabela 39 fica constatado o conhecimento dos professores pesquisados sobre a principal Política de Inclusão Educacional do governo federal, o Programa Bolsa-Família. Porém fica constatado que os gestores não percebem, claramente, o conhecimento que eles têm sobre as Políticas de Inclusão Educacional,

já que os mesmos pouco se manifestam e/ou se envolvem em questões educacionais fora de suas aulas curriculares.

Tabela 39: 11ª questão dos Gestores X 10ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 11ª questão dos Gestores: Em sua opinião como pode ser classificado o conhecimento dos profs. em relação aos condicionantes do Programa Bolsa-Família, como a frequência escolar, e sobre a renda familiar para, a família estar apta a receber o auxílio? | “a” 20,41% e “b” 36,73% T: 57,14% | Muito Próximo |
| 10ª questão dos Professores: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Aprova. Bolsa-família. | “A” 50% e “D” 25% T: 75% | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 440 e 441.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que 04 dos professores (50%) tinham algum conhecimento. Na percepção dos gestores, 57,14% dos professores demonstram pelo menos algum conhecimento sobre o Programa Bolsa-Família. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 10ª questão pela informação dos professores, apenas, 50% afirmam aprovar o Programa Bolsa-Família.

Pela 10ª questão dos professores, da Tabela 39 quando somam-se as opções “A” (Aprova), e “D” (Desaprova – Por que:) que são aparentemente, contraditórias (75%), na verdade o que se constata é que os professores pesquisados aprovam ou desaprovam (o que demonstra um mínimo de conhecimento, para aprovar ou desaprovar).

E ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 10ª questão dos professores (75%) com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 11ª questão dos gestores (57,14%) pode-se constatar que existe pelo menos uma aproximação das respostas pelas apurações de

ambas as questões. Mas esta constatação está enviesada, pela soma percentual de opções de respostas de ambas as questões que compõem a Tabela 39, pois, se o confronto das questões fosse feito apenas pelas opções “a” (Tem conhecimento suficiente) e “A” (Aprova) de cada uma delas, a percepção dos gestores ficaria mais distante do verdadeiro conhecimento dos professores, sobre as Políticas de Inclusão Educacional.

Já na Tabela 40, ao cruzarem-se as duas questões de relacionamento e cooperação apresenta coincidência de informações. E ainda, as observações sistemáticas corroboram os dados apurados. Porém o que não é desejável é constatar que, apenas, a metade dos professores pesquisados estão realmente, próximos e cooperativos com as direções das escolas.

Tabela 40: 22ª questão dos Gestores X 23ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 22ª questão dos Gestores: Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação – com a direção? | “a” 57,14% e “b” 16,33% T: 73,47%. | Muito Próximo |
| 23ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com as pessoas que exercem a Direção? | “H” 50,00% e “I” 37,50% T: 87,5%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 441 e 444.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões em foco foi possível verificar e/ou registrar que 04 dos professores (50%) dialogam bem com a direção. Na percepção dos gestores, 57,14% dos professores dialogam bem com a direção. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 23ª questão pela informação dos professores, 50% deles afirmaram serem muito envolvidos e cooperar com a direção.

Pela 23ª questão dos professores, na Tabela 40 as respostas são mais freqüentes na opção “H” (Apenas coopero) 50,00%, e “I” (Sou muito envolvido e coopero) 37,50%

que quando somadas chega-se a um total de 87,50%. Nesta questão, os professores de Educação Física estão informando como a relação de envolvimento e cooperação com a direção da escola acontece.

Ao cruzarem-se os dados semelhantes obtidos, entre a 23ª questão do questionário dos professores, somente, pela opção “H” 50,00%, com a 22ª questão do questionário dos gestores, somente, pela opção “a” (Sempre dialoga) 57,14%, é possível apurar que os professores confirmam a percepção dos gestores. Pode-se inferir que aonde existe cooperação e envolvimento, por parte de alguns professores também existe diálogo. Porém essa inferência não é extensiva a todos os professores pesquisados, pois, as observações sistemáticas registram, apenas, a metade deles em aproximação com as direções das escolas. Ou melhor, a julgar especificamente, este aspecto de relação e cooperação os professores ainda podem melhorar muito.

Pelas Tabelas 41 e 42, ao cruzarem-se as duas questões sobre diálogo e cooperação entre os dois segmentos pesquisados verifica-se que essas duas ações não acontecem de forma muito estreita. E pelas observações sistemáticas ficam constatadas ainda mais deficiências nestas ações. Como as coordenações são as chefias imediatas dos professores pesquisados, o distanciamento delas pode levar a pouca contribuição para o Processo Educacional.

| Tabela 41: 23ª questão dos Gestores X 25ª questão dos Professores | | |
|--|--|--------------------------------------|
| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
| 23ª questão dos Gestores: Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação – com a coord. pedag. de 2º ciclo? Mais as Especialistas de Educação Básica? | “a” 42,86% e “b” 20,41% T: 63,27%. | Médio Próximo |
| 25ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com as pessoas que exercem a Coord. (a) Pedagógica do 2º ciclo ou do 3º ciclo e com as Especialistas de Educação Básica? | “H” 37,50%, e “I” 62,50% T: 100%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.
Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 441 e 444.

Tabela 42: 24ª questão dos Gestores X 25ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 24ª questão dos Gestores: Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação – com a coord. pedag. de 3º ciclo? Mais o disciplinador de aluno? | “a” 40,82% e “b” 20,41% T: 61,23%. | Médio Próximo |
| 25ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com as pessoas que exercem a Coord. (a) Pedagógica. 2º ciclo ou 3º ciclo e com as Especialistas de Educação Básica. | “H” 37,50%, e “I” 62,50% T: 100%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 441 e 444.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da Tabela 41 só foi possível verificar e/ou registrar que, apenas, 02 dos professores (25%) dialogam bem com estes profissionais. Na percepção dos gestores, 42,86% dos professores dialogam bem com a coordenação do 2º ciclo e com as especialistas em Educação Básica. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe grande coincidência.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões da Tabela 42 só foi possível registrar que, apenas, 01 professor (12,50%) dialoga bem com estes profissionais. Na percepção dos gestores, 40,82% dos professores dialogam bem com o disciplinador. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe moderada coincidência.

Na 25ª questão, tanto na Tabela 41 quanto na Tabela 42, pela informação dos professores, 62,50% deles afirmaram serem muito envolvidos e cooperar com a coordenação do 2º ciclo e 3º ciclo, com as especialistas em Educação Básica e com o disciplinador.

Pela 25ª questão do professores, as respostas são mais freqüentes na opção “H” (Apenas coopero) 37,50%, e “I” (Sou muito envolvido e coopero) 62,50% que quando

somadas chega-se a um total de 100%. Nesta questão, os professores de Educação Física estão informando como a relação de envolvimento e cooperação com as coordenações pedagógicas da escola acontece.

Ao cruzarem-se os dados semelhantes obtidos nesta 25ª questão, opção “I” - *Sou muito envolvido (a) e coopero* com 62,50%, mais a opção “H”, - *Apenas coopero* com 37,50%, do questionário dos professores totalizando uma soma de 100%, com a 23ª questão (nas opções “a” - *Sempre dialoga*, 42,86%, e “b” - *Às vezes dialoga*, 20,41% perfazendo uma soma de 63,27%), como também, com a 24ª questão (nas opções “a” 40,82% - *Sempre dialoga*, e “b” - *Às vezes dialoga*, 20,41%, totalizando uma soma de 61,23%), ambas do questionário dos gestores pode-se, então, deduzir pelos percentuais aqui destacados (professores = 100% X gestores = 63,27% e professores = 100% X gestores = 61,23%), que existe uma relação de pouca contribuição dos professores pesquisados com as coordenações das escolas. Na Comunidade Escolar, as coordenações pedagógicas são as instâncias que mais precisam interagir com o Trabalho Docente dos professores, e quando eles se distanciam das mesmas, todo o Processo Educacional poderá ficar fragilizado.

Pela Tabela 43, ao cruzarem-se as duas questões de diálogo e cooperação entre os dois segmentos pesquisados verifica-se que essas duas ações, aparentemente, acontecem de forma muito estreita. Porém as observações sistemáticas contradizem os dados apurados e revelam um distanciamento, no lugar de uma desejável aproximação. E o que ainda é pior: como as coordenações de Programas e/ou Projetos estão direcionadas principalmente para a formação humana, então, os professores ao se distanciarem das mesmas deixam de interagir com seus colegas/coordenadores, sendo que são eles que melhor fazem a conexão com o restante da Comunidade Escolar (principalmente os pais e a direção). Desperdiçando assim, uma grande oportunidade de melhorar a Representação Social, da disciplina Educação Física.

Tabela 43: 25ª questão dos Gestores X 26ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|---|--|--------------------------------------|
| 25ª questão dos Gestores: Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação – com o coord. do programa de esporte? Mais as coordenador as de programas como o Proeti, PEAS. | “a” 55,10% e “b” 16,33% T: 71,43%. | Muito Próximo |
| 26ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com as pessoas que exercem a Coord.(a) de PROGRAMAS e/ou PROJETOS na escola? | “h” 25,00% e “i” 37,50%, T: 62,5%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 441 e 444.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que, apenas, 02 professores (25%) dialoga bem com estes profissionais. Na percepção dos gestores 55,10% dos professores dialogam bem com o disciplinador. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe pouca coincidência. Na 26ª questão pela informação dos professores, 37,50% deles afirmaram serem muito envolvidos e cooperar com as coordenações de programas.

Pela 26ª questão dos professores, da Tabela 43 as respostas encontram-se dispersas, porém, as opções de maior percentuais estão na opção “I” - Sou muito envolvido (a) e coopero com 37,50%, e “H” - Apenas coopero com 25,00%, que quando somadas chega-se a um total de 62,50%. Aqui a relação de envolvimento e cooperação apurada é apenas com os coordenadores de programas.

Ao cruzarem-se os dados semelhantes obtidos entre 26ª questão do questionário dos professores, pela soma das opções “I” e “H” igual a 62,50% com a 25ª questão do questionário dos gestores, somente, pela opção “a” - Sempre dialoga com 55,10%, é possível apurar que os professores confirmam, apenas em parte, a percepção dos gestores. Pode-se ainda inferir que a percepção dos gestores pode estar sendo superestimada em relação, ao real envolvimento e cooperação dos professores, com os coordenadores de Programas e/ou Projetos. Isto é, valendo-se também das

observações sistemáticas, mesmo quando os professores fazem excelentes atuações nos Programas e/ou Projetos como no programa de esporte, no Proeti, ou no PEAS, essa boa atuação não, necessariamente, é fruto de uma estreita parceria entre professor e coordenador. O que é lamentável, pois, os laços entre esses dois segmentos profissionais foram observados e constatados como frágeis, pelas observações sistemáticas.

3. 3. 5 O Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Relação Família-Escola.

Para Matos; Almeida (1994), com a constatação de que uma relação saudável entre a família e a escola contribui para o crescimento dos alunos, de seus pais, da comunidade de que fazem parte e da sociedade como um todo, é necessário ressaltar as características e a estrutura dessa relação, além das formas com que se apresentam. Dependendo do tipo de relação estabelecida entre a família e a escola pode haver uma influência positiva, nas trajetórias escolares das crianças e dos jovens provenientes de camadas populares. Uma relação pautada em uma parceria sólida, com respeito e valorização dos dois lados, contribui para que o educando possa contar com mais um ponto de equilíbrio, em sua vida e no sucesso escolar. Enquanto um dos representantes legais do ensino na escola, como se dá a relação do professor de Educação Física, com a família? É um questionamento a se verificar.

As citadas autoras deixam clara que uma relação saudável entre a família e a escola poderá contribuir sobremaneira para uma trajetória escolar de sucesso. A criança ou o jovem estudante pertence a um contexto distinto, anterior à escola. Tem um passado próprio, foi educado, preparado ou não para o ambiente escolar. E quando frequenta a escola está, é claro, inserido em outros ambientes. A família é o exemplo mais forte disso, o estudante é e deve ser o principal guia da atuação da família e da escola. A Educação que a escola proporciona pode e deve estar de mãos dadas com a Educação proporcionada pela família, formando assim um indivíduo/educando completo, capaz de lidar com o conhecimento ministrado na escola sem, contudo, menosprezar o que sua família lhe ensinou ao longo da vida. O termo que norteia toda esta discussão é Trabalho Interativo, e a pesquisa vai ao encontro dos conceitos, anteriormente, colocados. Observe-se a pergunta colocada na sequência.

Professores - 33^a) Quais são os recursos que você utiliza, para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação? Quando esse movimento acontece, já é algum sinal que o docente pretende estabelecer contato com familiares.

Quando a escola consegue efetivamente, educar a criança e o jovem ela estende sua atuação, também ao seio da família, pois, a informação e o conhecimento não têm fronteiras. Quando verdadeiramente, apreendido, este beneficia não apenas o alvo central do processo, mas, todos aqueles que o rodeiam. Se partir do pressuposto de que a construção de um indivíduo educado é responsabilidade dos pais e da escola, é natural e imprescindível que os primeiros sejam capazes, e se sintam à vontade para contribuir de forma efetiva no processo pedagógico escolar, influenciando e sendo influenciados. Deste modo, é essencial que o professor de Educação Física esteja atento à estas possibilidades, ou melhor, novamente, abre-se a oportunidade de influenciar e ser influenciado, numa relação de complementaridade.

E Matos; Almeida (1994) concluem que o proposto não é tarefa simples e envolve inúmeras expectativas, incertezas e cobranças de todos os envolvidos. Assim o Trabalho em conjunto entre escola e família deve considerar o momento histórico vivido, além de fatores como o grau de evolução social e cultural da comunidade local. É preciso também levar em conta o seu sentimento de pertencimento à sociedade (comunidade local), suas aspirações, sua relação com o conhecimento e como são respeitadas as relações hierárquicas do grupo, além da maneira como o poder é exercido pelas pessoas que se destacam na Comunidade Escolar. Os professores, em geral, precisam estar atentos a estes e outros detalhes da relação família-escola para buscar a implantação de um Trabalho Docente crítico-interativo, com a Comunidade Escolar.

Segundo Brilhante (1996), a complexidade da relação família-escola, mesmo, que muito discutida, ainda, está longe de ser simplificada através de práticas e estratégias que possam ser empreendidas, tanto pela escola como pela família. As relações entre os membros que compõem a família são recheadas de variações e especificidades, que lhes fazem únicas e marcadas por sentimentos dos mais intensos. Visto que estas existem dentro de um momento histórico, e em uma sociedade com comportamentos

específicos, influenciados por diversos fatores. O professor de Educação Física precisa entender e conviver com essa complexidade, se autocapacitando, quando não é possível a capacitação continuada.

No Brasil há inúmeros programas e projetos que estimulam esta relação. O Bolsa-Família, o mais conhecido, é um grande exemplo como programa do Governo Federal, mas, outros não faltam, entre eles, a Escola Integral ou Integrada, Escola Aberta. Há, no entanto, também projetos das próprias escolas, dos municípios e dos estados¹⁰⁸ com esse mesmo objetivo. Porém é ainda necessário interrogar e pesquisar: como os docentes têm se inserido nesses programas e projetos; quais docentes se envolvem mais ou menos? Sobre o professor de Educação Física, como é seu envolvimento em programas e projetos dessa natureza? Há indícios empíricos de que em muitos projetos, ele é uma figura central, como no Programa Segundo Tempo do Governo Federal, Escola Integrada, Escola Aberta da Prefeitura de Belo Horizonte, entre outros. Problematicar a inserção desse profissional é, portanto, necessária para demarcar características peculiares do seu fazer e do seu Trabalho Docente crítico-interativo, com a Comunidade Escolar. Desta maneira, o programa mais eficaz de combate à evasão escolar, no Brasil deve ser de conhecimento de todo o docente que tem Compromisso e Responsabilidade Social. A pergunta que segue e que também foi pesquisada não é avaliadora somente de opiniões, mas, principalmente de interesse nas ações, a favor do Processo Educacional. Professores – 10ª) Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, o que você sabe sobre o Bolsa-família?

A Tabela 44 pesquisou a relação dos professores, com outro segmento importantíssimo da Comunidade Escolar, a família. O que se constata é que os gestores não percebem muito o estabelecimento dessa relação, entre pais e professores como também, pelas observações sistemáticas não fica identificada a relação de comunicação de professores, com os pais. Já os professores pesquisados alegam a utilização de vários meios de comunicação com as famílias, mas, como foi informado faltaram comprovações da ocorrência de comunicação.

¹⁰⁸ Programa do estado de Minas Gerais: o governo anuncia que irá implantar o programa professor na família.

Tabela 44: 26ª questão dos Gestores X 33ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 26ª questão dos Gestores: Quais os profs. que você já observou que requisitam a presença de membro da família, de aluno (a) com algum tipo de problema, em sua aula? | "a" 22,45% e "b" 28,57% T: 51,02%. | Médio Próximo |
| 33ª questão dos Professores: Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação? | "A" 11,76%, "B" 29,41%, "C" 11,76%, "G" 17,65% e "I" 17,65% T:88,23%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice na página 445.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que, apenas, 01 dos professores (12,50%) buscava comunicação com os pais. Na percepção dos gestores, 22,45% dos professores requisitam a presença de membro da família de aluno com algum tipo de problema em sua aula. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 33ª questão pela informação dos professores, apenas, 29,41% afirmam utilização de bilhetes ou notificação, para comunicação com os pais.

Esta também é uma questão que recebeu uma grande dispersão de freqüência de respostas, o que torna conveniente, efetuar o agrupamento de opções semelhantes, para uma melhor análise e interpretação.

Pelas respostas dos professores nas opções "A" (Reunião fora do turno de aula) 11,76%, "B" (Envio de bilhetes ou notificação) 29,41%, "C" (Telefonema) 11,76%, "G" (Reunião fora do horário de aula em sala) 17,65% e "I" (Comunico da seguinte forma) 17,65%, desta 33ª questão atinge-se um percentual de 88,23% de freqüências de respostas assinaladas. Eles (os professores) informam que utilizam diversos recursos para comunicação com os pais, ou por outros motivos de aproximação.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 33ª questão dos professores, na Tabela 44, com os mesmos dados obtidos, anteriormente, na 26ª questão dos gestores é possível observar que as respostas podem estar revelando alguma coincidência, pelo menos em parte. Porém o que é preciso relativizar, é que o grande percentual de 88,23% de freqüências de respostas assinaladas pelos professores informando como utilizam diversos recursos para comunicação com os pais, confrontado com o mediano percentual de 51,02% de freqüências de respostas assinaladas pelos gestores informando sobre o fato, dos professores requisitarem a presença de membro da família de aluno com algum tipo de problema, em sua aula, guarda uma significativa distância percentual de 37,21%. A informação obtida dos professores ficaria mais expressiva, se o enunciado da questão deles fosse mais semelhante ao dos gestores. Mas não foi, o que torna necessárias mais constatações sobre a proximidade dos professores com as famílias.

É preciso destacar, ainda, nesta 33ª questão que como os professores marcaram mais de uma opção de letra, como resposta, isto leva, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “B”, atingindo 05 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 62,50%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “G” atingindo 03 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 37,50%, também, isoladamente. E na opção “I”, também atingindo 03 respostas das 08 possíveis, representa na verdade 37,50%, também, isoladamente. Por mais que se clareiem (através das análises feitas acima) os percentuais de análise sobre a utilização de vários meios de comunicação com as famílias, falta o mais importante: a comprovação de utilização dos mesmos. Pelas observações sistemáticas, apenas, uma professora ficou registrada fazendo contato com familiares.

Na Tabela 45 prossegue-se a pesquisa da relação dos professores, com a Comunidade Escolar. O que a apuração dos dados revela é novamente, uma grande dispersão de respostas entre os gestores, porém, quase a metade deles percebe que os professores procuram interagir e/ou dialogar com familiares, de seus alunos (as) em eventos para a Comunidade Escolar. Mas novamente, as observações sistemáticas ficam percentualmente, abaixo da percepção dos gestores, porém, pouco distante da mesma, o que leva a concluir que existe muita coincidência de informação.

Tabela 45: 27ª questão dos Gestores X 30ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 27ª questão dos Gestores: Quais os profs. que você já observou que procuram interagir e/ou dialogar com familiares, de seus alunos (as) em eventos para a Comunidade Escolar, ou até eles mesmos criam situações de encontro com os familiares? | “a” 34,69%, “b” 12,24%, “c” 10,20% e “d” 12,24% T: 69,37%. | Médio Próximo |
| 30ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com os pais de alunos membro do colegiado? | “B” 12,50% e “G” 25,00% T: 37,50%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice nas páginas 446 e 447.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que 03 dos professores (37,50%) interagem e/ou dialogam com familiares. Na percepção dos gestores, 46,93% dos professores procuram interagir e/ou dialogar com familiares, de seus alunos (as) em eventos para a Comunidade Escolar. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 30ª questão pela informação dos professores, apenas 25% afirmam que têm relações de envolvimento e cooperação com pais de alunos membro do colegiado.

Pela 30ª questão de professores, na Tabela 45, percebe-se que as maiores freqüências de respostas se concentram nas opções “D” (Tive poucos contactos) 37,5%, e “G” (Sou muito envolvido e coopero) 25%. E elas não são muito aproximadas, não sendo apropriado analisar-se a somatória das mesmas.

O que é importante, inicialmente, destacar é a razoável dispersão, de freqüência de respostas obtida na apuração da referida questão. Observando-se, ainda, que as opções que não receberam nenhuma marcação de respostas, não foram reproduzidas na tabela agregadora de apuração, que se encontra em apêndice na página 447.

Ainda prosseguindo a análise da 30ª questão de professores, a opção “G” - Sou muito envolvido (a) e coopero, 25%, somada a opção “B” - Apenas cordial, com 12,50%, têm, apenas, uma soma percentual pouco significativa de 37,50%. Porém o que pode ser expressiva é a soma das outras opções que se encontram em apêndice na página 428, como a opção “D” - Tive poucos contactos, com 37,50%, a opção “I” - Não existe colegiado na escola, com 12,50% e a opção “J” - Não sei quem são os pais que participam do colegiado, com 12,50%. E assim, chega-se a um total de 62,50%, que por esta soma configura um afastamento dos professores, em relação aos pais de alunos, que são membros do colegiado.

Este é um dos indicadores da relação família/escola, pois, os pais do colegiado contribuem nas decisões que a escola toma. E a decisão de saber quem são estes pais e até se aproximar deles deveria ser de interesse de todos os professores.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 30ª questão dos professores, na Tabela 45, com os dados obtidos, anteriormente, na 27ª questão dos gestores nota-se que por qualquer ângulo de análise interpretativa que se escolha, para o confronto das questões fica a sensação de insuficiência de aproximação dos professores, seja com os familiares, seja com os membros do colegiado. Os percentuais apurados em ambas as questões demonstraram pouco envolvimento dos professores pesquisados, com a Comunidade Escolar.

Com a última Tabela 46 fecha-se a pesquisa da relação dos professores, com a Comunidade Escolar como também encerra-se toda a pesquisa desta Tese. E o diferencial da Tabela 46 é que as observações sistemáticas ficam percentualmente, acima da percepção dos gestores (ocorrência pouco freqüente), na pesquisa sobre conhecer o histórico familiar, de pelo menos alguns de seus alunos. Uma constatação importante é a coincidência percentual entre conhecer o histórico familiar, e envolver e cooperar com os familiares dos seus alunos de forma apenas mediana.

Tabela 46: 29ª questão dos Gestores X 31ª questão dos Professores

| Questões confrontadas: | Opções de maior % de respostas na questão: | Escala percentual de distanciamento: |
|--|--|--------------------------------------|
| 29ª questão dos Gestores: Quais os profs. que você já observou que se preocupam em conhecer o histórico familiar, de pelo menos alguns de seus alunos (as)? | “b” 10,20% e “c” 40,81% T: 51,01%. | Muito Próximo |
| 31ª questão dos Professores: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com os familiares dos seus alunos? | “B” 25,00% e “G” 25,00% T: 50,00%. | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Observação: o texto das opções está no apêndice na página 448.

Nas observações sistemáticas referentes às duas questões só foi possível verificar e/ou registrar que 04 dos professores (50%) se preocupavam em conhecer o histórico familiar. Na percepção dos gestores 40,81% dos professores se preocupavam em conhecer o histórico familiar, de pelo menos alguns de seus alunos. Entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores existe total coincidência. Na 31ª questão pela informação dos professores, apenas 37,50% afirmaram que tinham relações de envolvimento e cooperação, com familiares dos seus alunos.

Pela 31ª questão dos professores, na Tabela 46, percebe-se que as maiores freqüências de respostas se concentram nas opções “D” (Tive poucos contactos) 25%, e “G” (Sou muito envolvido e coopero) 37,5%. E elas não são muito aproximadas, não sendo apropriado analisar-se a somatória das mesmas.

Ao cruzarem-se os dados obtidos nesta 31ª questão dos professores, na Tabela 46, com os dados obtidos, anteriormente, na 29ª questão dos gestores, nota-se pelo confronto das questões que a preocupação com o conhecimento do histórico familiar dos alunos, e com o envolvimento e cooperação com as pessoas da Comunidade Escolar, por parte dos professores fica a desejar.

O que é também importante destacar é a razoável dispersão, de freqüência de respostas obtida na apuração da referida questão. Observando-se, ainda, que as

opções que não receberam nenhuma marcação de respostas, não foram reproduzidas na tabela agregadora de apuração, que se encontra em apêndice na página 448.

A opção “G” - Sou muito envolvido (a) e coopero, tem apenas um percentual de 37,50%, isto é pouco significativo. Porém o que pode ser expressiva é a soma das opções “D” - Tive poucos contactos, com 25%, “F” - Tive poucos contactos, com 12,50% e “H” - Não vou informar, com 12,50% chegando-se a um total de 50,00%. Por esta soma configura-se um afastamento da metade dos professores, em relação aos familiares dos seus alunos.

Esse é outro, dos indicadores da boa relação família/escola, pois, a aproximação com os familiares dos seus alunos pode contribuir muito, para o Processo Educacional. Existem vários estudos e pesquisas sobre a relação família/escola que demonstram o sucesso escolar, quando a proximidade dos professores com as famílias é bem estreito.¹⁰⁹

3. 3. 6 Considerações finais.

Pelos confrontos de questões entre professores e gestores apura-se um mediano diálogo entre esses dois segmentos, tendo na cooperação dos professores com a direção, e com as coordenações uma pequena melhora de aproximação. Já com relação aos contatos com as famílias dos educandos, tanto por algum tipo de comunicação, como por aproximação em eventos na escola, como também, os diálogos com os membros do colegiado todos esses aspectos deixam a desejar. Outro indicativo, de que os professores pesquisados não estão muito próximo dos familiares de seus educandos é observado, pela falta de conhecimento do histórico familiar dos

¹⁰⁹ No presente estudo/pesquisa a intenção não é de aprofundamento, nesse aspecto da **relação família/escola**, porém, podem-se fazer algumas indicações de leitura como, em Pedro Silva e Stephen Stoer: **ESCOLA – FAMÍLIA** Uma relação em processo de reconfiguração, em Pedro Silva: **ESCOLAS, FAMÍLIAS E LARES** Um caleidoscópio de olhares, em Bernard Lahire: **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**, em Maria Alice Nogueira, **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**, em Heloisa Szymanski: **A relação família/escola** Desafios e perspectivas, entre vários outros.

mesmos, apesar do bom conhecimento deles sobre o Programa Federal denominado Bolsa-Família.

Pode-se concluir que a maior parte dos professores pesquisados demonstra modesto Compromisso Social, com o Processo Educacional na escola, também, por esta última vertente de análise colocada no parágrafo anterior, ou seja, pouco se relacionam com gestores e com os familiares de seus educandos.

Como síntese da seção: Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar é apropriado recolocar finalmente, mais uma justificativa do por que pesquisar esse aspecto do Trabalho Docente. Então, entre as várias e possíveis explicações sobre a importância de se estabelecer relações com a Comunidade Escolar tem-se em Hypolito (s./d. *apud* HYPOLITO, 2005, p. 53), *In*: Hypolito uma delas.

(...) Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. Como indica Hypolito:

Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, **mas também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação** – não sendo reduzidos a “clientes”, como quer o neoliberalismo, mas como agentes que possuem identidades de raça, sexo e classe que, muitas vezes, podem colidir com as identidades construídas pelos docentes. Dessa maneira, a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de *currículum*, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo. (HYPOLITO, 1999, p. 98-99). (Grifos nossos).

Como já foi dito, anteriormente, em relação à aproximação com as famílias, entre os professores pesquisados, poucos são aqueles que demonstram algum tipo de interesse, em buscar alguma forma de comunicação com elas. E possivelmente em consequência disto, pouco, também conhecem o histórico familiar de seus alunos. O interesse e/ou a pro - atividade Política dentro da escola, também deixa a desejar em termos de serem poucos os professores pesquisados que dialogam com membros do

colegiado da escola; que conhecem o P. P. P. da escola, como a grande diretriz do Processo Educacional; que discutem ações propostas a partir do P. P. P.; que manifestam interesse sobre as diversas Políticas Educacionais. O que foi possível constatar, pela maioria dos professores pesquisados foi um grande desinteresse, por estas realidades do cotidiano e do Processo Educacional. É lamentável.

Mais constatações e outras conjecturas: já foram citadas no Capítulo 2 (dois), sobre a falta de preparo acadêmico específico na formação inicial, para exercer a função de professor, porém, para exercer o cargo de gestor escolar é, ainda, mais grave o desinteresse e em consequência o despreparo. Soma-se a estas constatações o “mal-estar” docente produzido nos professores o que, provavelmente, também está influenciando negativamente, o envolvimento dos mesmos nos eventos da escola, e na falta de desejo deles para exercerem cargos e/ou funções de gestor escolar. E até no modo de como se dá as relações deles com os gestores escolares, pois, o diálogo com os gestores, pela maioria dos professores pesquisados limita-se ao essencial. O que confirma esta tendência é a limitada manifestação dos professores da área em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros encontros, provavelmente, inibidos pela inadequada Representação Social que o Coletivo da Escola têm sobre a disciplina Educação Física, somada à falta de capacitação continuada da maioria dos professores pesquisados.

3. 4 Síntese preliminar desse Trabalho de estudo/pesquisa.

Inicialmente é preciso dizer que, como esse estudo/pesquisa sustentou-se em dois grandes pilares que foram a empiria e a teoria sob dialética e em permanente diálogo. Torna-se também oportuno destacar que a presente pesquisa de campo reforça os resultados de Scherer (2000), tendo apresentado dados muito semelhantes, apesar da diferença do método aqui utilizado ter sido o quali-quantitativo, e mesmo considerando a ressalva, concorda-se com o autor quando ele diz que:

Relevante foi descobrir que as mais diversas formas de coleta de informações estão relacionadas com a validade interpretativa de um estudo de perspectiva qualitativa. Desta forma, a utilização de um referencial bibliográfico consistente, as observações detalhadas e pautadas das aulas de Educação Física e as entrevistas com os

professores formaram uma sustentação para que as interpretações levantadas neste estudo fossem consideradas como relevantes. A formação de unidades de significado, **a construção de categorias e a própria descrição das interpretações foram fundamentais para que este trabalho se revestisse de significados para o pesquisador.** (Scherer, 2000, p. 207). (Grifos nossos).

Pela teoria foi possível constatar que no início da sua implantação, a Educação Física serviu a vários propósitos sem cumprir, porém, o papel de contribuir para um Processo Educacional mais amplo dentro da escola. Um dos grandes propósitos no início de sua criação e/ou implantação era, inclusive, o adestramento obtido pelas suas práticas corporais (ginásticas ditadas principalmente, sob os métodos sueco, francês, alemão e de calistenia) que, além de serem pouco atrativas tinham como principal consequência o embotamento mental, em corpos dóceis.

Hoje, porém, a Educação Física não pode furtar-se de contribuir para uma perspectiva educacional mais ampla, através de instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico da escola. E um dos caminhos favoráveis ao alcance deste Compromisso Social é o Trabalho Docente, desse profissional realizado para além da sala de aula (espaços reservados às práticas corporais).

Mas para buscar alcançar o pleno Trabalho Docente, as Práticas Pedagógicas na interação professor-aluno são as primeiras ações profissionais a serem aperfeiçoadas. Torna-se, então, preciso relembrar as origens das insuficiências profissionais primárias oriundas da formação inicial do professor, porém, insistindo em superá-las no decorrer do exercício da docência, seja pela formação continuada, seja pela autocapacitação. E ainda, para a formação inicial Esteve (1999) sugere:

Assim consideradas, no sentido mais amplo e inclusivo, cabem duas possibilidades: que o processo de formação inicial prepare adequadamente o futuro professor, do ponto de vista teórico e prático, para enfrentar o processo de interação com os alunos no âmbito das instituições escolares, com todas as dificuldades reais que ele comporta; ou então, que tal processo de formação inicial capacite o professor iniciante a dominar com êxito os problemas práticos, de todo o tipo, gerados pela interação professor-aluno. (ESTEVE, 1999, p. 110).

E o autor continua dizendo sobre a formação inicial do professor, apontando outras duas sugestões que precisam ser consideradas, na direção de capacitá-lo para a docência. As quais quando, plenamente, atendidas favoreceriam o interesse de encontrar superação ao longo da trajetória profissional, e dariam segurança ao professor para estender o seu Trabalho Docente, para além da sala de aula. Observe-se que a segunda sugestão de Amiel (1980 *apud* ESTEVE, 1999, p. 113) vai ao encontro da proatividade, algumas vezes, citada nesse estudo/pesquisa.

1. Que o professor possua recursos adequados para dominar as situações de magistério que enfrenta e, conseqüentemente, que sua implicação pessoal derive de sua segurança em si mesmo e de sua identificação com o trabalho que realiza.
2. **Que o professor careça de formação inicial necessária para ser eficaz no contexto concreto em que ele exerce o magistério, mas que decida implicar-se nele ao máximo, mantendo altos níveis de motivação e de esforço, derivados de uma atitude altamente positiva em face à profissão docente, em alguns casos enfocada de uma perspectiva vocacional.** (AMIEL, 1980 *apud* ESTEVE, 1999, p. 113). (Grifos nossos).

Como na formação inicial do professor de Educação Física, o Trabalho Docente não é contemplado suficientemente, resta aos estudiosos e pesquisadores da área promover pesquisas, para o preenchimento desta lacuna, ampliando o debate sobre o tema. E, dessa forma, poderão promover também a soma das discussões existentes sobre concepções, tendências e abordagens do ensino da Educação Física (as quais já dão ao profissional da área o *status* de professor), com as discussões que surgiriam sobre o seu próprio Trabalho Docente, consolidando-lhe um novo *status*, o de educador ou transformador social. Esteve (1999), Mattos (1994) e outros autores apontaram detalhadamente, as origens do “mal-estar” docente, inclusive as particularidades no caso do professor de Educação Física identificando as deficiências na formação inicial e discutindo a equivocada Representação Social ainda existente na Comunidade Escolar. E ainda, Mattos (1994) imputa a responsabilidade do descaso, com a disciplina Educação Física, às autoridades públicas internas e externas à escola (mais a frente é apresentada uma discordância nesse ponto). Ao final de sua Tese de doutorado, o autor sintetiza seu parecer reproduzido a seguir.

Permito-me inferir que a maioria dos professores de Educação Física não se sinta tão “culpada” como aparenta sentir-se, nem se julguem os únicos “culpados” pela crise da Educação Física Escolar. Os

maiores responsáveis por essa crise já foram aqui identificados, e o que precisamos paralelamente a outras ações é lutar para que a escola seja pelo menos suprida de condições de trabalho adequadas para que se dê uma oportunidade ao professor de Educação Física de trabalhar com qualidade e possa ao mesmo tempo vivenciar suas tarefas pedagógicas como significativas e realmente influenciar na educação integral de seus alunos. MATTOS (1994, p. 355).

Colocada, primeiramente, a insuficiente formação inicial do professor, que ao exercer a profissão estará despreparado para o enfrentamento do “mal-estar” docente. Acrescente-se, ainda, ao “mal-estar” docente, a velocidade das mudanças de demandas sociais as quais, atualmente, demandam um docente capaz de lidar com a diversidade sócio-cultural e que esteja plenamente, sintonizado com as novas Políticas Públicas, muitas vezes intersetoriais, como é o Bolsa-família (o que demanda o conhecimento dos objetivos do Programa e seus condicionantes, e ainda, como se situar nesse entrelaçamento de ações). Então, por fim, outro aspecto a considerar e não menos desprezível, é o fato de que este docente é um indivíduo que sofre a influência da sociedade em que vive. Para esse último aspecto foi preciso recorrer a autores como Elias (1994), que demonstrou o surgimento do imbricamento do indivíduo com a sociedade e vice-versa, como também, o autor analisa a evolução da civilização ocidental principalmente pelas suas mudanças de hábitos. Neste ponto da discussão teórica abriu-se uma busca de explicações (com diálogos e conjecturas), fora do conhecido “mal-estar” docente (aspectos essencialmente didático-pedagógicos), as quais encontraram ressonâncias, nas análises da influência dos aspectos sociológicos sobre o indivíduo/docente. Observem-se as sínteses teóricas obtidas nos diálogos e conjecturas com os autores da Sociologia, a seguir.

Com o propósito de síntese e valendo-se inicialmente, dos conceitos de Nobeit Elias (1994), Zygmund Bauman (2007) e Charles Taylor, *In: Molénat* (2006) observou-se o quanto eles insistem muito na irrefutável complementaridade entre indivíduo e a sociedade. Porém ao aprofundar as análises aparece em Zygmund Bauman (2007), uma análise mais fatalista, pois, o autor faz afirmações que induzem à acreditar numa impotência frente aos Determinismos Sociais impostos pela sociedade “pós-moderna”, o que é no limite discutível, pois, a sociedade são os próprios indivíduos, e cabem a esses últimos determinar os rumos da primeira, e não o contrário. Já Erving Goffman (2008) diz que existe a subjugação da autenticidade do indivíduo, e esta afirmação até que ponto pode explicar a teatralidade das relações sociais e a tendência ao

isolamento, para fugir de ter que praticar a teatralidade. Xavier Molénat, *In: Molénat (2006)*, por sua vez já nos fala do risco causado pela própria sociedade, também fala da mudança comportamental do indivíduo face às mutações geradas pela sociedade de hoje. Mas o autor não uniformiza todos os indivíduos e destaca aqueles que fazem do risco, um reconhecimento social, um desafio a aceitar com valor agregado.

Nicole Aubert, *In: Molénat (2006)*, numa sintonia próxima a de Molénat delineia o indivíduo no excesso, possivelmente, como fruto das incertezas da hipermodernidade. Porém Nicole Aubert, *In: Molénat (2006)* tem como certa a influência da Economia desenvolvida no Estado Democrático, que para girar a contento precisa induzir o indivíduo ao perpétuo inconformismo, consolado pelo consumismo que torna-se a principal meta dessa Economia.

Charles Taylor, *In: Molénat (2006)*, já traz um alerta para não se dissociar a sociedade do indivíduo. O autor faz uma brilhante análise sobre a irrefutável complementaridade entre indivíduo e a sociedade. Já Zygmund Bauman, *In: Molénat (2006)* prefere apontar que as relações estão cada vez mais voláteis, e dizer que o indivíduo não tem muitas opções de saídas (indivíduo sitiado), o que pode levar a justificar as relações efêmeras que predominam.

Na “contra-mão” das idéias (conceitos e teorias) de alguns autores citados, anteriormente, Danilo Martuccelli, *In: Molénat (2006)* lança uma mensagem de alternativa ao Determinismo Social, e/ou ao conformismo com anomia, quando mostra que o indivíduo tem a perspectiva do Agir e do Reagir. Bernard Lahire, *In: Molénat (2006)*, em consonância com Martuccelli afirma que o indivíduo tem capacidade de realizar um Agir diferenciado. Porém alerta para o sofrimento que pode ocorrer no exercício de outros “papéis” sociais (capacidades adaptativas) e, deste modo, vai ao encontro da teoria defendida por Goffman (2008).

Ou melhor, segundo alguns conceitos de Goffman (2008) pode-se inferir o seguinte questionamento: o indivíduo/docente quer e/ou está preparado para encenar outros “papéis” na seara da escola, para além da sala de aula? Mesmo não se obtendo respostas precisas, sem dúvida, todos estes conceitos e/ou teorias sociológicas dos

autores aqui citados, também podem ser observados e aplicados nas análises das relações humanas estabelecidas na escola, até, por que, a escola é parte da sociedade, e sendo assim a escola reflete os comportamentos sociais que predominam na mesma. Deste modo, os diálogos e as conjecturas com os autores da Sociologia foram de extrema valia, para o esforço de tentar compreender comportamentos, posturas e atitudes observáveis dos professores de Educação Física nas escolas (foram discutidas várias hipóteses explicativas).

Portanto prosseguindo nessa síntese preliminar, de todo o Trabalho desenvolvido até aqui pode-se afirmar que a Educação Física ganhou muito com as recentes concepções pedagógicas, como a Cultura Corporal de Movimento e muitas outras, incorporando novas e mais complexas dimensões sobre o seu papel, inclusive ao trabalhar de forma interdisciplinar visando a cognição dos educandos.

Pelos Capítulos 2 (dois) e 3 (três) ficou demonstrado, várias vezes, que é uma disciplina escolar, essencial, e que tem o que ensinar, pois, é uma área de conhecimento, com intervenção pedagógica. Também é possível afirmar que, o professor de Educação Física tem tido um papel importante em programas, projetos e atividades para além da sala de aula, na relação com a Comunidade Escolar principalmente em atividades da escola, que demandem um profissional com conhecimento de aspectos culturais e de lazer. No entanto, pode-se constatar que esse profissional não tem, na Comunidade Escolar, o reconhecimento da sua contribuição na formação integral do educando, bem como pouco se destaca na condução pedagógica dos processos internos à escola.

E essas foram as principais constatações e intenções desse Trabalho de estudo/pesquisa, isto é, apontar para duas frentes de atuação do professor, concomitantemente, dentro e fora da sala de aula. Só o avanço dentro da sala de aula ocorrido há pelo menos, nas últimas três décadas, pouco legitimou a Educação Física no contexto da escola. Haja visto, torná-la facultativa no Ensino Básico noturno, e até no Ensino Médio diurno em algumas escolas, contrariando a legislação vigente, é claro.

Nem pelas observações sistemáticas, e nem pelos questionários auto-aplicados aos gestores e aos professores foram pesquisados aspectos como a visão de sociedade, a visão de Educação, a visão de escola, eles professores e suas concepções sobre Educação Física, e as dificuldades do professor de Educação Física na escola pública. Pois esse não foi um estudo/pesquisa do tipo etnográfico e sim, exploratório, e ainda, apenas, se tangenciou aspectos como a influência das Políticas Públicas no Trabalho Docente e nas escolas (como o Bolsa-família), e o conhecimento do professor sobre a realidade dos alunos (algum tipo de comunicação com as famílias). Porém ficou fácil perceber como os professores pesquisados pensam à respeito desses temas.

E em conversas informais com os mesmos (os professores pesquisados), pelos vários ambientes da escola chegou-se a mesma conclusão que Scherer (2000, p.129) identificou em sua dissertação, ou melhor, “a concepção de que a escola é uma instituição isolada, e que pouco se relaciona com a sociedade de um modo geral, faz parte do conhecimento pedagógico do professor de Educação Física.” Essa concepção constatada nos dois Trabalhos não impulsiona o Trabalho Docente, e conseqüentemente não contribui para as necessárias transformações sociais. Lamenta-se, mas, propõe-se superação.

Cabe, então, oportunamente voltar a colocar que discordando em parte da afirmação anterior de Mattos (1994) é preciso reconhecer que há uma lacuna na compreensão desses professores, sobre o importante papel que têm a desempenhar (condensando nas ações de “encenar”, de participar, de interagir e etc.), não sendo possível atribuir somente, aos gestores internos e externos à escola¹¹⁰ toda a responsabilidade sobre o fato de a disciplina escolar denominada de Educação Física não estar no patamar de reconhecimento social devido à ela. Pois não existe nada que justifique o não Agir, e/ou o não Reagir (ser pró ativo), e como profissionais informados e crítico-reflexivo que são, então, não têm a seu favor a plena ingenuidade (o benefício de ignorar), e

¹¹⁰ Mattos (1994) afirma em sua Tese de doutorado, que **os gestores escolares internos e externos à escola** são os principais responsáveis pelas conseqüências de uma Prática Pedagógica insuficiente, por parte dos professores de Educação Física pesquisados por ele. As razões que o levaram a esta afirmação, por mais que sejam adequadas ao contexto local e histórico pesquisado, não são passíveis de generalizações, frente às proposições de se alcançar o pleno Trabalho Docente. No presente estudo/pesquisa essas afirmações do autor não se aplicam, pois, realizar o Trabalho Docente depende, essencialmente, de pró-atividades e muita consciência da sua importância, e não, necessariamente, de recursos/impulsos/incentivos externos voltados para as Práticas Pedagógicas do educador físico. (Esclarecimentos do autor da Tese).

nem o desconhecimento das causas (o sentido que se dá para a própria vida – ver na página 250), ou seja, a culpa não pode ser só dos outros.

Este contraponto, acima colocado, que aponta¹¹¹ uma lacuna na compreensão dos professores da área ganhou maior validação, pela pesquisa empírica (tabelas de confronto de informação dos professores X percepção dos gestores), pois, a mesma revela que os docentes pesquisados não estão contribuindo significativamente, para o Processo Educacional desenvolvido, na escola, o que é fruto de um modesto Trabalho Docente. Quando se interage mais no Coletivo da escola e na Comunidade Escolar, a visibilidade também aumenta, e por consequência uma maior valorização é obtida.

Como já foi dito acima, reforça-se que não existe total isenção e nem plena ingenuidade/desconhecimento a favor do educador físico escolar, deste modo, discorda-se em parte de Mattos (1994) afirmando que os fatores influenciadores não são só os externos, são também os de *fóruns* íntimos (tema muito discutido com autores da Sociologia), ou seja, superação é uma ação que aflora de dentro do indivíduo motivada pela sua Consciência e Responsabilidade Social, com o Processo Educacional.

E mesmo, considerando destacadamente, outros aspectos negativos colocados por Scherer (2000) que também foram observados nesse estudo/pesquisa, mas, não foram itens de apuração na presente Tese, os quais são reconhecidos como determinantes e afetam o desempenho profissional, como os que o autor lista na citação.

Durante o trabalho de campo, observei diversas situações no contexto escolar, que influenciaram diretamente na aula de Educação Física dos professores. Em geral, estas situações partiram dos setores administrativos da escola, como a ocupação do espaço físico da Educação Física para a utilização de outras atividades, tais como feiras, apresentações ou, até mesmo, aulas de outros professores.

¹¹¹ **Apontar uma lacuna na compreensão dos professores da área:** com certeza provoca uma calorosa discussão, a começar com a pergunta se a Responsabilidade Social do professor de Educação Física está restrita à sua sala de aula? Esse *starte* pode levar a dar “as mãos à palmatória”, ou não? É preciso continuar a discussão. (Esclarecimentos do autor da Tese).

Além disso, houve reuniões no horário da aula de Educação Física e, por isso, o professor terminava sua atividade mais cedo. Outras situações observadas: a contínua mudança de horário, durante o ano letivo, que influenciava na organização da aula de Educação Física; a invasão do espaço da aula de Educação Física, que foi destacado anteriormente; a aglutinação de mais de uma turma em um período, com o objetivo de suprir a falta de um professor de outra disciplina, e, finalmente, a utilização da Educação Física com atividades extra-classe para considerar-se dia letivo na escola. Algumas dessas situações foram relatadas pelos professores nas entrevistas. (SCHERER, 2000, p. 195).

Ainda assim, o professor de Educação Física precisa estar atento à busca de superação das causas/origens do que lhe impede de, primeiro: ter excelência nas suas Práticas Pedagógicas seja as corporais, ou as burocráticas (planejamentos). Em segundo será a interação, ou seja, entender que pode-se ampliar significativamente, a sua contribuição ao Processo Educacional, ao ir além das Práticas Pedagógicas, na direção do pleno Trabalho Docente. O qual para acontecer, verdadeiramente, necessita de vários envolvimento com o Coletivo da Escola e com a Comunidade Escolar, e entre eles, inclusive o de se envolver mais na cooperação, e no exercício de funções e cargos de gestor escolar. A soma dessas superações aumentam significativamente, a chance de obter a legitimação, que será alcançada com outra Representação Social obtida junto à toda a Comunidade Escolar tendo, ainda, a certeza que o Trabalho Docente ajudou a ganhar muita visibilidade positiva, para esse alcance. Por fim, a segunda superação não é muito discutida na Comunidade Acadêmica da área de forma sistematizada, apenas, alguns autores tratam de aspectos deficitários, e isoladamente dentro do Trabalho Docente, como por exemplo, a pouca participação dos professores de Educação Física nos planejamentos da escola. Por essas discussões é que se torna clara a contribuição desse estudo/pesquisa que é, então, a declarada provocação à reflexão, sobre a necessidade de se alcançar o pleno Trabalho Docente do professor de Educação Física.

É preciso que o professor de Educação Física tenha ciência, de que se a formação inicial não o capacita para o pleno Trabalho Docente, então, resta-lhe a sua Consciência sobre a Responsabilidade Social, por ser professor/educador, para buscar se auto-capacitar¹¹² para tal propósito, em serviço principalmente quando a

¹¹² Atente-se, para uma diferenciação entre as formações inicial e continuada, para o Ato de **auto-capacitar**. Esse último seria a Consciência da Responsabilidade Social de ensinar e educar, mesmo, não estando, plenamente, capacitado pela formação inicial para tal fim, mas, buscando, incessantemente,

formação continuada não é possível de se obter. Desta forma, diante de todas essas colocações finais e levando-se em conta que os fatores influenciadores não são só os externos, mas, também são os de *fóruns* íntimos, então, recoloca-se “as palavras de ordem” para o indivíduo - professor de Educação Física - em concordância com Danilo Martuccelli, *In: Molénat (2006)* que são: Agir e/ou Reagir. Caminhos existem, um deles está sendo apontado.

Por fim, cabe destacar que essa Tese elaborada seguindo as regras acadêmicas foi também, construída segundo alguns princípios de “Engenharia”, isto é, constituiu-se numa Engenharia Intelectual, a partir do momento que moldou a pesquisa empírica, até se chegar num modelo simplificado e de fácil leitura. Já a revisão bibliográfica passou por seleção de temas mais apropriados, observando os encaixes corretos para se discutir e analisar o Trabalho Docente, e que ao mesmo tempo dialogassem com a empiria fazendo sentido e facilitando as conclusões, sob estrita coerência. Foram elaboradas várias versões, até se chegar a essa sincronia entre empiria e a teoria. Cada página produzida é a melhor representação das várias e várias horas de intenso labor.

Capítulo 4

CONCLUSÃO

4. 1 – INTRODUÇÃO.

Quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação.
(Mário Quintana).

Primeiramente, se coloca que os resultados apurados da pesquisa quantitativa, não são possíveis de ser generalizados, pois, a amostra de escolas pesquisadas é muito insignificante frente ao universo de escolas públicas tanto em Minas Gerais, quanto no Brasil, além do que, esse foi um estudo exploratório de forma panorâmica com a intenção, apenas, de descrever uma situação pesquisada. Já a revisão bibliográfica é toda baseada em publicações e esta sim, tem possibilidades de generalizações. Porém as conclusões que passam a ser apresentadas são inteiramente válidas, somente, para as duas escolas pesquisadas. O que também não impede que a reflexão seja provocada para todos os professores de Educação Física, que atuam no Ensino Básico público do Brasil, sobre o que é, e como está acontecendo o seu próprio Trabalho Docente. Deste modo, recoloca-se abaixo a pergunta balizadora da presente Tese, na intenção de nortear as conclusões.

Como se estabelecem as relações sociais entre o Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Comunidade Escolar, e qual está sendo a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional na escola?

Como esse Trabalho se configurou num estudo/pesquisa e pode-se dizer que a pesquisa empírica (de campo) *tem um aspecto restrito (stritu)*, de identificar como se estabelecem as relações sociais entre o Trabalho Docente do professor de Educação Física e a Comunidade Escolar e qual está sendo a contribuição do Trabalho Docente dos professores pesquisados no Processo Educacional da escola. Já a pesquisa teórica *tem um aspecto abrangente (lato)*, de discutir o potencial educativo da disciplina escolar denominada – Educação Física – e de apontar como a contribuição ao Processo Educacional da escola pode ocorrer, e as formas que acontece o conhecimento dessa disciplina escolar, que estão à disposição do Coletivo da Escola.

Além de esse Trabalho ter a intenção de procurar respostas em outras vertentes do conhecimento, para o não engajamento no Coletivo da Escola e na Comunidade Escolar.

A forma, como a disciplina Educação Física escolar foi discutida nesse estudo/pesquisa foi delimitada pelo Trabalho Docente do professor que a exerce. Porém em momento algum, sua total abrangência enquanto disciplina escolar foi desconsiderada, ou seja, alguns de seus métodos de ensino e de aprendizagem foram citados. Inclusive ocorreram breves discussões nesta direção pelos Capítulos 2 (dois) e 3 (três), de um desses métodos de ensino e de aprendizagem, que foi sobre a Cultura Corporal de Movimento. Assim sendo, não se desconsidera também a afirmação de Mattos (1994), logo abaixo, pois, ela sintetiza boa parte dos conceitos retirados do autor e discutidos pelos Capítulos 2 (dois) e 3 (três).

A discussão em torno da importância da Educação Física para o processo de formação integral do ser humano, independente de faixa etária, de sexo e padrões de normalidade biológica e psicológica, parece ser uma questão totalmente superada, CNPq (1986). A Educação Física é considerada hoje um meio educativo privilegiado, na medida em que abrange a pessoa na sua totalidade. O caráter de unidade da Educação por meio das atividades físicas é reconhecido universalmente através dos tempos. MATTOS (1994, p. 61).

E ainda, as discussões sobre as muitas abordagens, tendências e concepções da Educação Física não ganharam prioridade de análise, pois, as mesmas já tiveram um significativo espaço na literatura acadêmica da área, desde o início da década de oitenta. Como já foi dito, apenas, a Cultura Corporal de Movimento teve um pequeno destaque, em função de ter sido uma concepção de ensino e da aprendizagem de Educação Física, adotada como norteadora dos princípios e valores nos conteúdos sugeridos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais fizeram parte da discussão neste estudo/pesquisa. Além do que, ao tratar a disciplina Educação Física como uma área de conhecimento interdisciplinar que tem muito a contribuir para a aquisição da cognição dentro do Processo Educacional da escola, a cultura é, sem dúvida, a maior parceira da cognição e do conhecimento. Assim sendo, a cultura discutida por alguns autores da área, dentro do ensino e da aprendizagem da disciplina Educação Física teria que ser pelo menos mencionada, e foi o que ocorreu. Como também, apoiando-se em Mattos (1994), que cita Ghiraldelli Junior (1991) pode-

se ampliar, ainda mais, toda a justificativa mencionada acima, clareando o porquê focar-se somente no Trabalho Docente do professor de Educação Física. Nos Capítulos 2 (dois) e 3 (três) foi informado que discussões sobre as abordagens, as tendências e as concepções da Educação Física, não seriam muito focadas, além do que Mattos (1994), já dizia que a velocidade das mudanças sociais tem causado a substituição informal de alguns objetivos da Educação Física note-se, então, na sequência a afirmação de Ghiraldelelli Junior (1991 *apud* MATTOS, 1994), a qual ainda é aplicável às Práticas Pedagógicas que se observam atualmente, nas escolas. A qual, também serviu de motivo de não se enveredar por aí.

Essas trocas têm ocorrido de tendências ou concepções da Educação Física, mas para GHIRALDELLI JÚNIOR (1991), essa relação das concepções da Educação Física divulgadas na literatura e a prática cotidiana da Educação Física Escolar, é muito complexa. Afirma o mesmo autor:
(...) nem sempre alterações na literatura sobre Educação Física correspondem a uma efetiva mudança no nível da prática. Muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu a hegemonia. Além do mais, essas defasagens ocorrem de maneira diferente para cada região do país [p. 16]. (MATTOS, 1994, p. 63).

É importante chamar a atenção, para a ordem como os Capítulos 2 (dois) e 3 (três) foram colocados propositalmente. Por uma questão de abrangência, o Trabalho Docente de qualquer professor é a totalidade da sua profissão, deste modo, colocá-lo após discutir as Práticas Pedagógicas tem o significado de que, dentro do Trabalho Docente são elas que, primeiramente, têm a maior relevância. Nesse estudo/pesquisa não se concebe que ser muito participativo e cooperativo com o Coletivo da Escola, ser muito envolvido e cooperativo com os Membros da Comunidade Escolar, e até assumir cargos e/ou funções de gestor escolar, sem antes, ser um excelente professor/educador em sala de aula seria admissível. Seria, no limite, uma inversão da lógica, inclusive de forma não previsível. Se a formação inicial capacita-os à licenciatura, então, espera-se que sejam primeiro capazes de professar e educar. Mas como foram exaustivamente discutidas, essas não são as únicas competências esperadas para o professor na atualidade. A outra capacidade é a de extrapolação da docência comprometida, compartilhada e integrada alcançando o pleno Trabalho Docente. O que fica, mais uma vez claro, é que o Trabalho Docente é muito mais que as Práticas Pedagógicas dentro e fora da sala de aula, mas, dentro dele, elas são as principais. Especificamente, para o professor de Educação Física vem-se apontando o

Trabalho Docente como possibilidade de superação, de uma série de obstáculos históricos colocados pelo modelo de sociedade existente no Brasil, reafirmando que primeiro é preciso ter excelência em sala de aula. Reafirma-se, ainda, que foi demonstrado que a Educação Física tem muito que ensinar e cooperar por uma docência comprometida e compartilhada junto ao Coletivo da Escola. Tudo isto, também vai na mesma direção da hipótese inicial, confirmada pela empiria e pela teoria, de que o professor de Educação Física é um dos mais demandados na escola, porém, não hierarquicamente dos mais valorizados.

Prosseguem-se as conclusões aprofundando os dois pressupostos, implícitos (revelados no parágrafo anterior), que nortearam os motivos da escrita dessa Tese. Primeiro pressuposto: recoloca-se a conhecida afirmação de que todo professor é também um educador e por estas duas missões (professar e educar) o mesmo, então, tem conseqüentemente, a sua parcela de Responsabilidade Social no Processo Educacional desenvolvido, na escola. Na Introdução (Capítulo 1) foi dito, que na dissertação de Mestrado, esse primeiro pressuposto despertou o pesquisador¹¹³ para a pergunta: qual é a minha parcela de responsabilidade no resultado indesejável dos egressos ao ingresso no Ensino Superior, da sua própria escola, a pesquisada. O que se pode reafirmar é que nenhum professor está isento dos resultados que forem apurados, em pesquisas sobre rendimento escolar (no caso foi a continuação dos estudos dos egressos do Ensino Médio).

O segundo pressuposto, que acabou por ficar muito mais explícito, do que implícito foi o que a literatura da área de Educação Física tem afirmado veementemente, nas últimas décadas: a Educação Física tem o que ensinar, ou melhor, é uma disciplina escolar que ensina o movimento motor humano¹¹⁴ no seu viés, especificamente, físico-esportivo contextualizado sócio-culturalmente. E assim, alguns autores foram trazidos para a exaustiva discussão, sobre quais são os recursos educacionais disponíveis e disponibilizados pela Educação Física escolar, para contribuir no Processo Educacional desenvolvido, na escola. Um detalhe: como o esporte escolar é um

¹¹³ **O primeiro pressuposto:** foi também a principal inquietação que levou a escrita da presente Tese. (Esclarecimento do autor da Tese).

¹¹⁴ **Movimento motor humano:** a Educação Física, não ensina todo e qualquer movimento motor humano, como por exemplo, o escovar dentes e o pentear cabelos são, ambos, movimentos motores humanos, também, porém não ensinados pela Educação Física. (Esclarecimento do autor da Tese).

conteúdo quase hegemônico, pelas escolas públicas do Brasil, então, esse ganhou uma discussão e análise mais detalhada.

Após essas considerações preliminares importantes essa Tese, então, conclui que, para falar de Trabalho Docente do professor de Educação Física tem que se considerar paralelamente, à pesquisa de dados, as condições de realização deste Trabalho Docente. Como também, a influência da sociedade sobre seus indivíduos, as diretrizes da legislação educacional vigente (programas e projetos), e levando-se ainda em consideração a saúde mental e física dos professores (esses aspectos também foram devidamente, discutidos). Observadas essas condições de realização do Trabalho Docente, e através das incorporações dos conceitos de alguns autores, foi possível juntar tudo isso com a análise dos dados pesquisados e fechar-se um círculo entre empiria e teoria. Pois como é possível notar, a análise isolada dos dados leva a uma evidente conclusão apenas quantitativa, sem as devidas ponderações, de quais são as possíveis hipóteses que influenciam a configuração do quadro final de dados apurados. Porém quando adiciona-se os citados condicionantes sócio-laborais, como visão qualitativa de análise, esses não podem ser desprezados como determinantes e influenciadores, de como os dados da pesquisa se apresentaram, isto é, o quantitativo dialogando com o qualitativo formaram uma via de “mão dupla”.

Por óbvio, que seria mais fácil apoiar-se exclusivamente numa corrente de interpretação de pesquisa positivista, contudo seria apenas mais, quantitativamente, assertivo ao dizer que o Trabalho Docente do professor de Educação Física é apenas mediano, ou até insuficiente no aprofundamento da análise pelos dados que serão aqui re-apresentados. E ainda, que essa constatação como consequência deixa a desejar com relação à sua contribuição ao Processo Educacional nas escolas pesquisadas. E o que deduz-se como pior seria, pela visão da corrente de interpretação de pesquisa positivista ter-se-ia também, o fato de o Trabalho Docente do professor de Educação Física ser apurado como insuficiente (exclusivamente nas escolas pesquisadas). Este, então, não aproveita a oportunidade de alcançar a tão almejada legitimação na Comunidade Escolar. Mas em pesquisa social principalmente de relações humanas, o positivismo pode ser usado, porém, com extremo cuidado (é uma concepção de pesquisa que precisa ser relativizada em pesquisa social), e limitado, apenas, como parte da dialética, e não como o definidor da estratégia metodológica de conclusão final. Na presente pesquisa quali-quantitativa apoiando-se

no Materialismo Histórico e Dialético, discutiu-se e absorveu-se bem tanto a quantificação dos dados quanto a análise qualitativa dos mesmos, permitindo inclusive o surgimento das contradições entre dados apurados e as observações sistemáticas. Também permitiu-se adequadamente, o confronto dos principais agentes no processo de Trabalho, ou melhor, entre a contabilização dos resultados da pesquisa e os condicionantes sócio-laborais citados anteriormente, como: as condições de realização do Trabalho Docente, a influência da sociedade sobre seus indivíduos, os determinantes da legislação educacional vigente, e levando-se também em consideração, a saúde mental e física dos professores.

A reapresentação da apuração dos dados da pesquisa informada pelos Capítulos 2 (dois) e 3 (três), em uma formatação resumida e sintética nos Quadros Sínteses, apresentados mais a frente, é apenas uma estratégia metodológica parcial adotada para evidenciar com clareza o método/técnico, que se criou e se utilizou para essa apuração. Porém não se desconheceu no diálogo entre empiria e teoria, o quanto a apuração dos dados da pesquisa é resultante e/ou influenciada pelos condicionantes sócio-laborais, tratados nos citados Capítulos.

No Capítulo 1 (um) - INTRODUÇÃO foi informado que nos Capítulos destinados a analisar os dois EIXOS de PESQUISA, primeiramente, passou-se a interpretar os dados apurados pelo critério do confronto e/ou cruzamento de questões dos dois segmentos pesquisados. Passou-se, então, a identificar quais as opções de cada questão dos dois segmentos pesquisados que estavam sendo confrontados, mas, que, também, se equivalessem e/ou se correspondessem. Além do que, ficou definido que, essas opções selecionadas (com maior frequência de respostas) de cada questão dos dois segmentos pesquisados estivessem com o sentido de afirmação (positivo). Para em seguida hierarquizar estes confrontos de dados, através da criação de uma *escala percentual de distanciamento*. Após contabilizar, as opções das questões de afirmação positiva que se equivalessem e/ou se correspondessem dos dois segmentos pesquisados, e segundo a citada escala, o próximo passo foi simplesmente, contabilizar a frequência de ocorrência em cada nível da escala.

Destaca-se que a escala que foi criada facilitou a síntese percentual dos dados apurados, que caso não tivesse sido criada traria dificuldades para a elaboração de

um resumo contábil. Sem a síntese percentual dos dados apurados deixaria o esforço de interpretar a apuração dos dados, de forma apenas discursiva e dispersa, sem um afunilamento matematizado, contábil e resumido.

Então, ao propor a pesquisa sobre o Trabalho Docente do professor de Educação Física, identificando qual é a contribuição que o seu Trabalho Docente agrega ao Processo Educacional, na escola, desde o Capítulo 2 (dois) as apurações iniciais não foram as mais desejáveis. Novamente, recuperando o que foi apurado verificaram-se as seguintes constatações: a maioria dos professores pesquisados está em dia com as rotinas escolares. Porém foi constatado que nem todos os professores pesquisados têm um desejável domínio de turma. O domínio de conteúdos também se revelou insuficiente, e essa insuficiência pode estar afetando a capacidade de despertar interesse nos alunos, na disciplina Educação Física. Também foi constatado que poucos professores pesquisados ministram aulas com aspectos interdisciplinares, e com saberes sobre as práticas corporais oriundos da cultura, provavelmente, por falta de preparo acadêmico específico na formação inicial. A grande maioria dos professores pesquisados não avalia sistematicamente, nem o processo e nem os resultados do ensino e da aprendizagem. E também na Escola Municipal onde é desenvolvido um programa de esportes extra-curricular, os professores pouco se envolvem com as outras propostas educativas da escola, provavelmente, por falta de tempo.

Já na Escola Estadual onde não é desenvolvido um programa de esportes extra-curricular, os professores também pouco se envolvem com as outras propostas educativas da escola (exceção feita para o Programa Educacional-Afetivo-Sexual PEAS, no qual existe um bom envolvimento), provavelmente, pela baixa remuneração que recebem que pode estar desestimulando o voluntarismo. O modo de regência de turma, da maioria dos professores pesquisados muito pouco contribui para moldar o comportamento do educando no ambiente escolar, e a disciplina e o respeito ao outro são valores pouco trabalhados nas aulas.

No Capítulo 3 (três) as apurações também não foram as mais desejáveis. E prosseguindo na recuperação das constatações que foram apuradas relembra-se, então, que correlação à aproximação com as famílias, entre os professores

pesquisados poucos são aqueles que demonstram algum tipo de interesse, em buscar alguma forma de comunicação com elas. E possivelmente em consequência disso, poucos também conhecem o histórico familiar de seus alunos. O interesse e/ou a pró-atividade Política dentro da escola também deixa a desejar, em termos de serem poucos os professores pesquisados que dialogam com membros do colegiado da escola; que conhecem o seu Projeto Político-Pedagógico, como a grande diretriz do Processo Educacional; que discutem ações propostas a partir do P. P. P.; que manifestam interesse sobre as diversas Políticas Educacionais. O que foi possível constatar, na maioria dos professores pesquisados, foi um grande desinteresse por essas realidades do cotidiano e do Processo Educacional.

Reafirma-se que essas constatações são consequências, também do “mal-estar” docente produzido nos professores, o que influencia negativamente, o envolvimento dos mesmos nos eventos da escola, e na falta de desejo deles de exercer cargos de gestor escolar. E até no modo, de como se dá as relações deles com os gestores escolares, pois, o diálogo com os gestores, na maioria dos professores pesquisados, limita-se ao essencial. O que corrobora essa tendência é a limitada manifestação dos professores da área em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros encontros, provavelmente, inibidos pela inadequada Representação Social que o Coletivo da Escola tem sobre a disciplina Educação Física, somada à falta de capacitação continuada (poucos tinham pós-graduação) dos professores pesquisados.

Nos Capítulos 2 (dois) e 3 (três) foi citada a falta de preparo acadêmico específico na formação inicial para exercer a função de professor, porém, para exercer o cargo de gestor escolar é ainda mais grave, pois, nota-se o desinteresse e o despreparo dos professores pesquisados. Fato que é um grande obstáculo para a superação dessa constatação, é a influência da sociedade atual, que está exageradamente individualista, fazendo com que os indivíduos se sintam muito independentes uns dos outros. Em conversas informais com os professores pesquisados ficava evidente a falta de sentimento de área da Educação Física dentro da escola. E ainda, percebe-se a acomodação com relação às Representações Sociais equivocadas, que toda a Comunidade Escolar tem dos professores e da disciplina Educação Física. O individualismo pode ser também compreendido como estratégia de sobrevivência (levar o dia a dia), pois, o docente se fecha nos seus saberes, não se expõe aos seus pares, não discute Práticas Pedagógicas, e tenta ficar imune às críticas. Já que o

servidor público principalmente, o concursado, nunca se sente ameaçado pela perda do emprego e também, não se sente obrigado a muito interagir no Coletivo da Escola.

Concluída as considerações iniciais, por esta rápida recapitulação e recolocando as constatações tão necessárias, para o melhor entendimento destas conclusões, a partir da próxima seção reapresenta-se os mesmos resultados quantitativos da pesquisa de campo, porém, agora de forma resumida e sintética.

4. 2 – Reapresentação sintética dos Resultados por EIXO de PESQUISA pelo confronto de questões, e por opções que se equivalem e/ou se correspondem.

Segundo a escala percentual de distanciamento informada na página 55, a distância percentual de informações entre as questões confrontadas (cruzamento de coincidências), por opções que se equivalem e/ou se correspondem ficou assim apurada por tabela.

Iº) EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas dos professores de Educação Física

Tabela 1: 2ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) atrasa para chegar à aula?

X 2ª questão dos Professores – Atraso para iniciar a aula?

Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 2: 3ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) é freqüente à escola?

X 3ª questão dos Professores – Sou assíduo na escola?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 3: 4ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) preenche os diários de classe?

X 4ª questão dos Professores – Preencho o diário?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 4: 5ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) elabora o plano de curso?

X 5ª questão dos Professores – Elaboro o plano de curso?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 5: 6ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) elabora o plano de aula?

X 6ª questão dos Professores – Elaboro o plano de aula?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 6: 7ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) tem domínio de turma?

X 17ª questão dos Professores – Tenho domínio de turma?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 7: 8ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) tem conhecimento do conteúdo ministrado? X 18ª questão dos Professores – Demonstro conhecimento do conteúdo ministrado? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 8: 9ª questão dos Gestores – O(a) professor(a) tem capacidade de despertar interesse nos alunos? X 19ª questão dos Professores – Tenho capacidade de despertar interesse nos alunos. Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 9: 16ª questão dos Gestores – Além das aulas de escolarização, quais profs. desenvolvem outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, dentro da escola?

X 16ª questão dos Professores – Quais são os outros Programas ou parcerias vigentes na escola que você participa?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 10: 17ª questão dos Gestores – Quais os profs. que demonstram preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar?

X 42ª questão dos Professores – Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor,

e não um simples fazer. Baseado nisto, assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula.

OPÇÃO: C) Desenvolve a cognição através dos movimentos motores, como por exemplo, o que é interrogado nas perguntas de 34ª a 40ª.

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 11: 18ª questão dos Gestores – Quais os profs. que se preocupam notoriamente, com os processos de ensino e de aprendizagem, de seus conteúdos ministrados, e que também demonstram preocupação em avaliar a aquisição dos mesmos (conteúdos ministrados), graduando-os, de forma justa em notas e/ou conceitos?

X 41ª questão dos Professores – Como você avalia a aprendizagem dos conteúdos ministrados, em sua aula, para atribuir conceitos ou notas aos alunos? Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 12: 19ª questão dos Gestores – Quais os profs. que, pelo reflexo de seu domínio de turma, podem contribuir positivamente para obter junto aos alunos um bom comportamento e uma conduta adequada no ambiente escolar?

X 42ª questão dos Professores – Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisto, assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula. OPÇÕES:

- A) Promove liderança revezada entre os alunos.
- B) Estimula a cooperação permanente entre os alunos.
- C) Prioriza o respeito às normas na sua aula e às da escola.
- F) Fiscaliza o respeito a todos os tipos de diferenças.

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

A questão 21ª) dos gestores se relaciona com as questões de 34ª) a 40ª) dos professores.

Tabela 13: 21ª questão dos Gestores – Quais os profs. que você julga que muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas?

X 34ª questão dos Professores – Como por exemplo, você orienta ou pergunta a eles, se eles pensam pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola (qualquer que seja o esporte praticado em quadra)?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 14: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 35ª questão dos Professores – Você orienta ou pergunta se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola (percepção de espaço)?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 15: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 36ª questão dos Professores – Você orienta ou pergunta se eles, quando estão de posse de bola e querem lançá-la para um companheiro distante, imagina a trajetória da bola e o tempo de percurso?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 16: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 37ª questão dos Professores – Você orienta ou pergunta se eles durante o jogo na quadra conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo?

Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 17: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 38ª questão dos Professores – Você orienta ou pergunta se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra, é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 18: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 39ª questão dos Professores

– Você orienta ou pergunta se eles sabem que durante o jogo nossa inteligência está

funcionando muito semelhante com a forma que a inteligência funciona na sala de aula, porém, em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 19: 21ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 40ª questão dos Professores – Você orienta ou pergunta se eles sabem que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso entre outros termos são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, na História e na Física?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 20: 28ª questão dos Gestores – Quais os profs. que já manifestaram conhecer e até planejar suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional)? X 32ª questão dos Professores – Você planeja e/ou já planejou alguma vez as suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) para a sua disciplina? Distância percentual de informações – DISTANTE.

Tabela 21: 30ª questão dos Gestores – Como você avalia o Trabalho dos profs. que desenvolvem aulas não obrigatórias e/ou atividades extra-curriculares (como escolinhas de esporte, treinamentos de esportes, atividades de outros programas ou projetos desenvolvidos na escola), pela perspectiva de contribuir ou não, para a formação geral dos alunos (as)?

X 16ª questão dos Professores – Quais são os outros Programas ou parcerias vigentes na escola, que você participa?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 22: 31ª questão dos Gestores – Quais os profs. Que demonstram preocupação com a frequência de seus alunos – consultando a secretaria e/ou as coordenações sobre ausências? Como também tentam conscientizar os faltosos, sobre o valor de frequentar a escola?

X 33ª questão dos Professores – Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação?

Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 23: 33ª questão dos Gestores – O que você observa da percepção das famílias, com relação ao Trabalho desenvolvido pelos profs. nas aulas obrigatórias, e/ou em outras atividades na escola?

X 43ª questão dos Professores – Em sua opinião qual, ou quais, são as principais percepções e interrogações dos pais que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? Distância percentual de informações – DISTANTE.

IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente dos professores de Educação Física.

SUBEIXO: Trabalho Interativo no Coletivo da Escola

Tabela 24: 1ª questão dos Gestores – Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) o(a) professor (a) conhece:..... X 1ª questão dos Professores – Com relação ao fato de conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) eu:..... Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 25: 10ª questão dos Gestores – Por parte do prof. (a) existe participação ativa, nos dias de realização dos eventos previstos ou não, no calendário escolar, como festa junina, comemoração de páscoa e outros? X 21ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você **gostaria** de exercer? Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

A questão 12ª nas OPÇÕES: a), b), d) e e) dos gestores se relacionam com as questões 7ª), 8ª), 10ª) e 11ª) dos professores.

Tabela 26: 12ª questão dos Gestores – a) Existe participação ativa dos profs. no Atendimento ao Tempo Integral na? Só na Escola Municipal. Ou no Proeti (Projeto Escola de Tempo Integral) da? Só na Escola Estadual.

X 7ª questão dos Professores – Sobre o Atendimento ao Tempo Integral na Só na Escola Municipal, ou no Proeti só na Escola Estadual, os professores: aprovam; gostariam de conhecer melhor; não conhecem; desaprovam – Por que: não informaram. Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 27: 12ª questão dos Gestores – b) Existe participação ativa dos profs. na Proposta Pedagógica para 03 anos, na? Só na Escola Municipal. Ou no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) do? Só na Escola Estadual.

X 8ª questão dos Professores – Sobre a Proposta Pedagógica para 03 anos, na? Só na Escola Municipal. Ou no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) só na Escola Estadual, os professores: aprovam; gostariam de conhecer melhor; não conhecem; desaprovam – Por que: não informaram. Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 28: 12ª questão dos Gestores – d) Existe participação ativa dos profs. no Bolsa-família? X 10ª questão dos Professores – Sobre o Programa Bolsa-família, os professores: aprovam; gostariam de conhecer melhor; não conhecem; desaprovam – Por que: não informaram. Distância percentual de informações – DISTANTE.

Tabela 29: 12ª questão dos Gestores – e) Existe participação ativa dos profs. no Proerd c/ a Polícia Militar? X 11ª questão dos Professores – Sobre o Proerd c/ a Polícia Militar os professores: aprovam; gostariam de conhecer melhor; não conhecem; desaprovam – Por que: não informaram. Distância percentual de informações – DISTANTE.

A questão 13ª) dos gestores se relaciona com as questões de 20ª) a 22ª) dos professores.

Tabela 30: 13ª questão dos Gestores – Com relação à administração do funcionamento do turno, como as participações dos professores têm acontecido? X 20ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você **já** exerceu? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 31: 13ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 21ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 32: 13ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 22ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? Distância percentual de informações – DISTANTE.

Tabela 33: 14ª questão dos Gestores – Nas reuniões programadas na escola, como acontecem as manifestações dos professores?

X 43ª questão dos Professores – Em sua opinião qual, ou quais, são as principais percepções e interrogações dos pais que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

A questão 15ª) dos gestores se relaciona com as questões de 20ª) a 22ª) dos professores.

Tabela 34: 15ª questão dos Gestores – Com relação à administração da escola, como as participações dos professores têm acontecido? X 20ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você já exerceu? Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 35: 15ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 21ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? Distância percentual de informações – PRÓXIMO.

Tabela 36: 15ª questão dos Gestores (idem a anterior) X 22ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 37: 20ª questão dos Gestores – Quais os profs. que em conselho de classe e/ou em reuniões pedagógicas expõem as suas informações a respeito do rendimento escolar para os outros profs. de outras disciplinas, interagindo na elaboração do perfil estudantil de cada aluno (a)? X 42ª questão dos Professores – Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural

associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisto, assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula.

OPÇÃO: E) Cita a Interdisciplinaridade através dos conteúdos que você desenvolve.

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 38: 32ª questão dos Gestores – Quais os profs. que realmente se envolvem no planejamento dos eventos da escola previstos ou não, em calendário escolar – ajudando, sugerindo, discutindo e principalmente desenvolvendo ações pró-realização? X 21ª questão dos Professores – Qual destas funções escolares você **gostaria** de exercer? Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar.

Tabela 39: 11ª questão dos Gestores – Em sua opinião, como pode ser classificado o conhecimento dos professores em relação aos condicionantes do Programa Bolsa-Família, como a frequência escolar, e sobre a renda familiar para a família estar apta a receber o auxílio? X 10ª questão dos Professores – Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, o que você sabe sobre o Bolsa-família?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 40: 22ª questão dos Gestores – Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação com a direção? X 23ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com a Direção?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 41: 23ª questão dos Gestores – Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação com o (a) coordenador (a) Pedagógico(a) de 2º ciclo? Só na Escola Municipal. Ou com as Especialistas de Educação Básica? Só na Escola Estadual.

X 25ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com a Coord. (a) Pedagógica 2º ciclo ou 3º ciclo? Só na Escola Municipal.

Ou com as Especialistas de Educação Básica? Só na Escola Estadual.
Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 42: 24ª questão dos Gestores – Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação com o(a) coordenador (a) Pedagógico (a) de **3º ciclo**? Só na Escola Municipal. Ou com o disciplinador de aluno? Só na Escola Estadual.

X 25ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com a Coord. (a) Pedagógica 2º ciclo ou 3º ciclo? Só na Escola Municipal. Ou com as Especialistas de Educação Básica? Só na Escola Estadual.
Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 43: 25ª questão dos Gestores – Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação com o (a) coordenador (a) do programa de esporte? Só na Escola Municipal. Ou com as coordenadoras de programas como o Proeti, PEAS? Só na Escola Estadual. X 26ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com a Coord. (a) da Escola Integral? Só na Escola Municipal. Ou com o(a) Coord.(a) do Proeti? Só na Escola Estadual.

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

Tabela 44: 26ª questão dos Gestores – Quais os profs. que você já observou que requisitam a presença de membro da família de aluno (a) com algum tipo de problema, em sua aula? X 33ª questão dos Professores – Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 45: 27ª questão dos Gestores – Quais os profs. que você já observou que procuram interagir e/ou dialogar com familiares de seus alunos (as) em eventos para a Comunidade Escolar, ou até eles mesmos criam situações de encontro com os familiares? X 30ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com pais de alunos membro do colegiado?

Distância percentual de informações – MÉDIO PRÓXIMO.

Tabela 46: 29ª questão dos Gestores – Quais os profs. que você já observou que se preocupam em conhecer o histórico familiar de pelo menos alguns de seus alunos (as)? X 31ª questão dos Professores – Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com familiares dos seus alunos?

Distância percentual de informações – MUITO PRÓXIMO.

4. 3 - Reapresentação dos dados obtidos, de forma resumida, dentro de Quadros Sínteses dos EIXOS de PESQUISA.

No Iº) EIXO de PESQUISA - Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física foram feitos 23 confrontos e/ou cruzamentos de questões (entre o questionário dos gestores e o dos professores), representando 50% de um total geral da pesquisa. Apresentados nas Tabelas de 1 a 23.

No IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO: Trabalho Interativo no Coletivo da Escola foram feitos 15 confrontos e/ou cruzamentos de questões (entre o questionário dos gestores e o dos professores), representando 32,60% de um total geral da pesquisa. Apresentados nas Tabelas de 24 a 38. Já no SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar foram feitos 08 confrontos e/ou cruzamentos de questões, representando 17,40% de um total geral da pesquisa. Apresentados nas Tabelas de 39 a 46.

No Iº) EIXO de PESQUISA – Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física – os distanciamentos ocorreram assim:

Muito próxima em 12 apurações, representando 52,17% do total.

Próxima em 05 apurações, representando 21,73% do total.

Médio próxima em 04 apurações, representando 17,39% do total.

Distante em 02 apurações, representando 08,69% do total.

As coincidências¹¹⁵ entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas apresenta-se assim:

Total em 05 apurações, representando 21,73% do total.

¹¹⁵ Tabela de coincidência entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas: ver na página 56.

Grande em 03 apurações, representando 13,0% do total.

Moderada em 04 apurações, representando 17,39% do total.

Pouca em 09 apurações, representando 39,1% do total.

Não existe coincidência, ou não foi identificada = zero, em 02 apurações, representando 08,69% do total.

No IIº) EIXO de PESQUISA – Trabalho Docente dos professores de Educação Física
SUBEIXO: Trabalho Interativo no Coletivo da Escola – os distanciamentos ocorreram assim: Muito próxima em 08 apurações, representando 53,33% do total.

Próxima em 03 apurações, representando 20% do total.

Médio próxima em 01 apuração, representando 6,66% do total.

Distante em 03 apurações, representando 20% do total.

As coincidências entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas apresenta-se assim:

Total em 11 apurações, representando 73,33% do total.

Grande em 01 apuração, representando 06,06% do total.

Moderada em 01 apuração, representando 06,06% do total.

Pouca em 02 apurações, representando 12,12% do total.

Não existe coincidência, ou não foi identificada = zero, em zero apuração, representando 00,00% do total.

SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar – os distanciamentos ocorreram assim:

Muito próxima em 04 apurações, representando 50,00% do total.

Próxima em zero apuração, representando zero% do total.

Médio próxima em 04 apurações, representando 50,00% do total.

Distante em zero apuração, representando zero % do total.

As coincidências entre as informações dos gestores e as observações sistemáticas apresenta-se assim:

Total em 05 apurações, representando 62,50% do total.

Grande em 01 apuração representando 12,50% do total.

Moderada em 01 apuração, representando 12,50% do total.

Pouca em 01 apuração, representando 12,50% do total.

Não existe coincidência, ou não foi identificada = zero, em zero apuração, representando 00,00% do total.

Em apêndice, a partir da página 401 se encontram as dimensões abrangidas pelas questões no Iº) EIXO de PESQUISA - Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física ficaram assim distribuídas: Pedagógica - 34, Sócio-pedagógica – 12, Sociológica – zero, TOTAL – 46.

E ainda, em apêndice, a partir da página 424 se encontram as dimensões abrangidas pelas questões no IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física - SUBEIXO: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola ficaram assim distribuídas: Pedagógica - 01, Sócio-pedagógica – 29, Sociológica – zero, TOTAL – 30.

Por fim, também, em apêndice, a partir da página 440 se encontram as dimensões abrangidas pelas questões no IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física - SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar ficaram assim distribuídas: Pedagógica - zero, Sócio-pedagógica – 12, Sociológica – 04, TOTAL – 16.

Pode-se observar, em apêndice, que o primeiro aspecto em destaque é a coerência das dimensões pesquisadas, das questões que compõem o: Iº) EIXO de PESQUISA - Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física ter como predominância a dimensão pedagógica, em suas interrogações e/ou enunciados. No IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física - SUBEIXO: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola tem como predominância a dimensão sócio-pedagógica, em suas interrogações e/ou enunciados. O que demonstra coerência com o título e/ou denominação do EIXO e do SUBEIXO de PESQUISA, já que Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola remete a ações sócio-pedagógicas. Já no SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar tem como predominância as dimensões sócio-pedagógica e sociológicas em suas interrogações e/ou enunciados. O que, também, demonstra coerência com o título e/ou denominação do EIXO e do SUBEIXO de PESQUISA, já que Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar remete a ações sociológicas e pedagógicas.

O segundo aspecto em destaque são os percentuais destacados no: Iº) EIXO de PESQUISA - Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física, apenas, 52,17% dos confrontos e/ou cruzamentos de questões serem Muito Próximos. No IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física - SUBEIXO: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, apenas, 53,33% dos confrontos e/ou cruzamentos de questões serem Muito Próximos. E no SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar, apenas, 50,00% dos confrontos e/ou cruzamentos de questões serem Muito Próximos.

As considerações finais dos Capítulos 2 (dois) e 3 (três) revelaram uma mediana coincidência de informações, entre os dois segmentos pesquisados - gestores e professores. E, desta forma, ficou revelado, apurado e concluído, também, um mediano Trabalho Docente (mais a frente chegará à insuficiente). E assim, apenas, por dedução, baseada só em dados concluiu-se que a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional, nas escolas pesquisadas, não se torna diferente do percentual mediano, registrado para a apuração das coincidências de informações (as que foram apuradas como Muito Próximas). Inicialmente, na primeira análise dos dados (“*peneirada inicial*”) constatou-se, apenas, uma contribuição mediana para o Processo Educacional.

Na próxima seção será possível ampliar o olhar sobre os resultados da pesquisa de campo, pois, neles a reapresentação de forma sintética, destaca os dados mais significativos, os quais foram os facilitadores para se proporcionar uma contabilização ainda mais assertiva, porém, não definitiva, pois, como já foi dito o positivismo não teve supremacia nesta Tese. E sim, a dialética que favoreceu relativizar/ponderar os dados apurados, frente aos fenômenos sociais, que agem sobre os indivíduos e sobre o contexto de seu Trabalho Docente. Os Quadros Sínteses dos EIXOS de PESQUISA da próxima seção são em verdade, uma reapresentação em formato resumido, das Tabelas de 1 a 46 construídas ao longo dos Capítulos 2 (dois) e 3 (três).

4. 4 - Quadros Sínteses dos EIXOS de PESQUISA: entre as opções, das questões dos dois segmentos pesquisados.

QUADRO I – I^o EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: |
|---------|--|-------------------|-----------|--------------|---|---|--|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | |
| | gestores | prof.s | | | | | |
| 1 | 2 ^a | 2 ^a | X X | | "b" 59,18% | "B" 87,50% | Próximo |
| 2 | 3 ^a | 3 ^a | X X | | "a" 85,71% | "A" 100% | Muito Próximo |
| 3 | 4 ^a | 4 ^a | X X | | "a" 65,31% | "A" 75% | Muito Próximo |
| 4 | 5 ^a | 5 ^a | | X X | "a" 46,94% e "b" 12,24% T: 59,18% | "A" 75% | Muito Próximo |
| 5 | 6 ^a | 6 ^a | X X | | "a" 44,90% e "b" 8,16% T: 53,06% | "A" 50% e "B" 12,50% T: 62,50% | Muito Próximo |
| 6 | 7 ^a | 17 ^a | X X | | "a" 69,39% | "A" 100% | Médio Próximo |
| 7 | 8 ^a | 18 ^a | X X | | "a" 83,67% | "A" 100% | Muito Próximo |
| 8 | 9 ^a | 19 ^a | X X | | "a" 63,27% | "A" 87,50% | Próximo |
| 9 | 16 ^a | 16 ^a | | X X | "a" 39,21% e "b" 25,49% T: 64,70%. T: Rel.67,34% | "A" 53,84% (em atividades físico-esportivas) | Muito Próximo |
| 10 | 17 ^a | 42 ^a C | | X X | "a" 30,61%, "b" 2,04% T: 32,65% | "C" 11,11% Relativizada 50% | Muito Próximo |

QUADRO I – Iº) EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: |
|---------|--|--------------------------------|-----------|--------------|--|---|--|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | |
| | gestores | prof.s | | | | | |
| 11 | 18 ^a | 41 ^a | X X | | "a" 44,90% e "b" 16,33% T: 61,23% | "A" 25,00% e "H" 33,00% T: 58% T: Relativizadas 87,50% | Próximo |
| 12 | 19 ^a | 42 ^a A, B, D e F | | X X | "a" 40,82% e "b" 22,45% T: 63,27%. | "A" 11,11%, "B" 22,22%, "D" 19,44% e "F" 5,56% T: 58,33%. Relat. "A" 50%, "B" 100%, "D" 87,50% e "F" 25% | Muito Próximo |
| 13 | 21 ^a | 34 ^a | X X | | "a" 48,98% e "b" 18,37% T: 67,35%. | "A" 62,50% e "B" 37,50% T: 100%. | Médio Próximo |
| 14 | 21 ^a | 35 ^a | X X | | "a" 48,98% e "b" 18,37% T: 67,35%. | "A" 62,50% e "B" 37,50% T: 100%. | Médio Próximo |
| 15 | 21 ^a | 38 ^a | X X | | "a" 48,98% e "b" 18,37% T: 67,35%. | "A" 62,50% e "B" 37,50% T: 100%. | Médio Próximo |
| 16 | 21 ^a | 36 ^a | X X | | "a" 48,98% e "b" 18,37% T: 67,35%. | A" 62,50% e "B" 25% T: 87,50%. | Próximo |
| 17 | 21 ^a | 37 ^a | X X | | "a" 48,98% | "A" 50% | Muito Próximo |
| 18 | 21 ^a | 39 ^a | X X | | "a" 48,98% | "A" 50% | Muito Próximo |
| 19 | 21 ^a | 40 ^a | X X | | "a" 48,98% | "A" 37,50% | Muito Próximo |

QUADRO I – Iº) EIXO de PESQUISA: Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: | |
|----------------------|--|-----------------|-----------|--------------|--|--|--|--------|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | | |
| | gestores | prof.s | | | | | | |
| 20 | 28 ^a | 32 ^a | X X | | “b” 22,45% e “c” 22,45% T: 44,90% | “B” 50,00% e “C” 37,50% T: 87,50%. | Distante | |
| 21 | 30 ^a | 16 ^a | | X X | “a” 8,16%, “b” 26,53%, “c” 16,33% e “d” 2,04% T: 53,06%. | “A” 53,84% (em atividades físico-esportivas) | Muito Próximo | |
| 22 | 31 ^a | 33 ^a | | X X | “c” 40,82% | “B” 29,41%, RELATIVIZADA 62,50%. | Próximo | |
| 23 | 33 ^a | 43 ^a | | X X | “a” 16,33%, “b” 2,04% e “c” 16,33% T: 34,7%. | “G” 19,44 RELATIVIZADA 87,50% | Distante | |
| Nº de confrontos: 23 | | | Total: 34 | Total: 12 | Frequência e percentual de correlações: | | M. Pr. 12 | 52,17% |
| | | | | | | | Próx. 5 | 21,73% |
| | | | | | | | Méd. Pr. 4 | 17,39% |
| | | | | | | | Dist. 2 | 08,69% |
| | | | | | | | TOTAL: 23 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

QUADRO II – IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: |
|---------|--|--------|-----------|--------------|--|---|--|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | |
| | gestores | prof.s | | | | | |
| 24 | 1ª | 1ª | | X X | “c” 34,69% e “d” 48,98% T: 83% | “B” 37,50% e “C” 50% T: 87,50% | Muito Próximo |
| 25 | 10ª | 21ª | | X X | “a” 57,14% e “c” 20,41% T: 77,55%. | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | Próximo |
| 26 | 12ª A | 7ª | | X X | “a” 52,23% RELATIVIZADA 71,63% | “A” 87,50% | Muito Próximo |
| 27 | 12ª B | 8ª | | X X | “b” 40,29% RELATIVIZADA 55,30% | “A” 50,00% e “B” 37,50% T: 87,50% | Médio Próximo |
| 28 | 12ª D | 10ª | | X X | “d” Zero% | “A” 50,00% e “D” 25% T: 75% | Distante |
| 29 | 12ª E | 11ª | | X X | “e” 7,46% RELATIVIZADA 10,20% | “A” 50% e “B” 12,50% T: 62,50% | Distante |

QUADRO II – IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: |
|---------|--|-----------------|-----------|--------------|---|---|--|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | |
| | gestores | prof.s | | | | | |
| 30 | 13 ^a | 20 ^a | | X X | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53% T: 47,37%. | “C” 12,5%, “G” 25% e “H” 12,5% T: 50%. | Muito Próximo |
| 31 | 13 ^a | 21 ^a | | X X | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53% T: 47,37%. | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | Muito Próximo |
| 32 | 13 ^a | 22 ^a | | X X | “a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53%T: 47,37%. | “I” 87,5%. | Distante |
| 33 | 14 ^a | 43 ^a | | X X | “a” 57,14% e “c” 20,41% T: 77,55%. | “G” 19,44% RELATIVIZADA 87,50%. | Muito Próximo |
| 34 | 15 ^a | 20 ^a | | X X | “g” 48,98%, e “h” 28,57%, T: 77,55%. | “C” 12,5%, “G” 25% e “H” 12,5% T: 50%. | Próximo |
| 35 | 15 ^a | 21 ^a | | X X | “g” 48,98%, e “h” 28,57% T: 77,55%. | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | Próximo |
| 36 | 15 ^a | 22 ^a | | X X | “g” 48,98% e “h” 28,57% T: 77,55%. | “I” 87,5%. | Muito Próximo |

QUADRO II – II^o) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: | |
|----------------------|--|-------------------|---------------|---------------|--|---------------------------------------|--|--------|
| | | | Pedag. | Sócio-pedag. | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | | |
| | gestores | prof.s | | | | | | |
| 37 | 20 ^a | 42 ^a E | X | X | “a” 44,90% e “b” 4,08% T: 48,98%. | “E” 13,89% RELATIVIZADA 62,50%. | Muito Próximo | |
| 38 | 32 ^a | 21 ^a | | X X | “b” 32,65% e “c” 30,61% T: 63,26%. | “C” 33,33% e “G” 16,67% T: 50%. | Muito Próximo | |
| Nº de confrontos: 15 | | | TOTAL : 01 | TOTAL : 29 | Frequência e percentual de correlações: | | M. Pr. 8 | 53,33% |
| | | | | | | | Próx. 3 | 20% |
| | | | | | | | Méd. Pr. 1 | 6,66% |
| | | | | | | | Dist. 3 | 20% |
| | | | | | | | TOTAL: 15 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

QUADRO III – IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física.
SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: |
|---------|--|-----------------|-----------|-----------|--------------|--|---|--|
| | gestores | prof.s | Ped. | Sóc. ped. | Socio-lógica | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | |
| 39 | 11 ^a | 10 ^a | | X X | | “a” 20,41% e “b” 36,73% T: 57,14% | “A” 50% e “D” 25% T: 75% | Muito Próximo |
| 40 | 22 ^a | 23 ^a | | X X | | “a” 57,14% e “b” 16,33% T: 73,47%. | “H” 50,00% e “I” 37,50% T: 87,5%. | Muito Próximo |
| 41 | 23 ^a | 25 ^a | | X X | | “a” 42,86% e “b” 20,41% T: 63,27%. | “H” 37,50% e “I” 62,50% T: 100%. | Médio Próximo |
| 42 | 24 ^a | 25 ^a | | X X | | “a” 40,82% e “b” 20,41% T: 61,23%. | “H” 37,50% e “I” 62,50% T: 100%. | Médio Próximo |
| 43 | 25 ^a | 26 ^a | | X X | | “a” 55,10% e “b” 16,33% T: 71,43%. | “I” 37,50%, e “H” 25,00% T: 62,5%. | Muito Próximo |

QUADRO III – IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física.
SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar.

| Tabelas | Questões dos questionários confrontadas: | | DIMENSÕES | | | Opções de maior % de respostas na questão: | | Escala percentual de distanciamento, após o confronto: | |
|----------------------|--|-----------------|----------------|--------------|--------------|--|---|--|------|
| | gestores | prof.s | Ped. | Sóc. ped. | Socio-lógica | nos questionários dos gestores | nos questionários dos professores | | |
| 44 | 26 ^a | 33 ^a | | X X | | “a” 22,45% e “b” 28,57% T: 51,02%. | “A” 11,76%, “B” 29,41%, “C” 11,76%, “G” 17,65% e “I” 17,65% T:88,23%. | Médio Próximo | |
| 45 | 27 ^a | 30 ^a | | | X X | “a” 34,69%, “b” 12,24%, “c” 10,20% e “d” 12,24% T: 69,37%. | “B” 12,50% e “G” 25,00% T: 37,50%. | Médio Próximo | |
| 46 | 29 ^a | 31 ^a | | | X X | “b” 10,20% e “c” 38,78% T: 48,98%. | “B” 12,50% e “G” 25,00% T: 37,50%. | Muito Próximo | |
| Nº de confrontos: 08 | | | Total: zero | Total: 12 | Total: 04 | Frequência e percentual de correlações: | | M. Pr. 4 | 50% |
| | | | | | | | | Próx. 0 | zero |
| | | | | | | | | Méd. Pr. 4 | 50% |
| | | | | | | | | Dist. 0 | zero |
| | | | | | | | | TOTAL: 08 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

4. 5 - QUADRO IV: SÍNTESE FINAL – explicações.

O Quadro Síntese Final não é nada mais, que uma configuração condensada dos Quadros Sínteses dos EIXOS de PESQUISA apresentados, anteriormente, e lembrando que esses últimos são outra forma de apresentação, das Tabelas de 1 a 46 construídas ao longo dos Capítulos 2 (dois) e 3 (três). Desta maneira, o Quadro Síntese Final traz embutidas algumas possibilidades de análises por vieses e/ou ângulos diferentes, porém, nele a simples contabilização das análises interpretativas (oriundas de apurações anteriores) reafirma: qual está sendo a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional, nas escolas pesquisadas.

E ainda, aprofundando mais a análise apoiada nos quadros apresentados, deste modo, então no Iº) EIXO de PESQUISA - Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física pode-se destacar que dentre as apurações – Muito próxima – ocorridas em 12 confrontos e/ou cruzamentos de questões, apenas, em 03 delas os percentuais de respostas consideradas positivas ultrapassaram, nos dois segmentos pesquisados, os 60%. No IIº) EIXO de PESQUISA - Trabalho Docente do professor de Educação Física - SUBEIXO: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola, o mesmo fato ocorreu, quando dos 08 confrontos e/ou cruzamentos de questões, apenas, em 04 delas os percentuais de respostas consideradas positivas ultrapassaram, nos dois segmentos pesquisados, os 60%. No SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar, o mesmo fato ocorreu, quando dos 04 confrontos e/ou cruzamentos de questões, apenas, em 02 delas os percentuais de respostas consideradas positivas ultrapassaram, nos dois segmentos pesquisados, os 60%. Focadamente e apenas levando-se em conta este ângulo de análise, o que se apresenta como um mediano Trabalho Docente, na verdade é ainda, mais insuficiente. Isto é, das 24 tabelas onde se constatou a apuração – Muito próxima – apenas, em 09 tabelas, entre as questões confrontadas e/ou cruzadas, os percentuais de respostas consideradas positivas ultrapassaram, nos dois segmentos pesquisados, os 60%. Desse modo, a percepção dos gestores deixa de confirmar e/ou, não coincidem com boa parte das informações obtidas dos professores. É lamentável, posto que não seja o desejável.

Outro aspecto em destaque é o fato de que, ao acrescentarem-se as observações sistemáticas às análises do percentual de distanciamento, nas Tabelas 2, 3, 7, 24, 26, 33, 36, 40 e 43 (lembrando que cada uma dessas tabelas cruza e/ou confronta duas questões – uma questão para os gestores e uma para os professores) em que as questões foram graduadas como - Muito Próxima – e especificamente ultrapassaram nos dois segmentos pesquisados, os 60%, então a análise colocada antes se modifica ainda mais, para pior, nos dois EIXOS de PESQUISA. E assim, para contabilizar as coincidências percentuais entre as informações obtidas pelas opções de respostas de cada questão, consideradas como as positivas e/ou as principais dos questionários dos gestores, e as observações sistemáticas realizadas pelo pesquisador é preciso, então, apoiar-se na Tabela de coincidência entre informações dos gestores e observações sistemáticas, informada na página 56. Pela citada Tabela de coincidência constata-se que na Tabela 2, entre as observações sistemáticas e a percepção dos gestores, existe grande coincidência. Na Tabela 3 existe grande coincidência. Na Tabela 7 existe total coincidência. Na Tabela 24 existe moderada coincidência. Na Tabela 26 existe total coincidência. Na Tabela 33 existe total coincidência. Na Tabela 36 existe total coincidência. Na Tabela 40 existe total coincidência. E na Tabela 43 existe pouca coincidência. Ver de forma sintética os resultados baseados na Tabela de coincidência entre informações dos gestores e observações sistemáticas, nos QUADROS: CONFRONTO de DADOS APURADOS, em apêndices, nas páginas 423, 439, 449 e 450.

Em resumo: das 09 tabelas apuradas como – Muito próxima – entre as questões cruzadas e/ou confrontadas e também, nas quais os percentuais de respostas consideradas positivas ultrapassaram nos dois segmentos pesquisados os 60%, em apenas, 05 delas, entre as observações sistemáticas (pesquisador) e a percepção dos gestores existe total coincidência.

Então, reafirmando que em apenas, 05 tabelas, das 46 que compuseram a pesquisa desta Tese, que representam o percentual de apenas 10,86% registram informações – Muito próximas – entre a percepção dos gestores e a informação dos próprios professores e que, ainda, também coincidem com a opinião do pesquisador (através das observações sistemáticas - existe total coincidência). Se só em 05 tabelas, de um total de 46 elaboradas, as informações apuradas sobre os professores pesquisados recebem coincidência com a percepção dos gestores e, ainda, coincidem com as

observações do pesquisador, então, por dedução exclusivamente quantitativa (triangulação dos dados da pesquisa = informação dos professores X percepção dos gestores X observações do pesquisador), a afirmação de que a contribuição do Trabalho Docente dos professores pesquisados é mediana, como foi constatada inicialmente, pelos quadros apresentados anteriormente, fica superada. Pois pelo aprofundamento desta análise, a contribuição do Trabalho Docente do professor de Educação Física para o Processo Educacional, nas escolas pesquisadas passa a configurar-se abaixo de mediana, sendo considerada insuficiente.

Porém como contraponto, é sempre bom lembrar que este trecho da análise conclusiva é exclusivamente contábil, e essa conclusão parcial foi obtida por dedução, sendo que a contabilização não revela e/ou não é capaz de capturar outras atitudes, outras ações e toda a subjetividade dos professores pesquisados, em prol de um bom desempenho profissional fora e dentro dos espaços reservados à Educação Física. Como também é preciso relativizar sempre, pois, os números só trazem um ângulo da análise (mesmo quando em formato de tri-ângulos), e os fenômenos sociais que interagem com eles (os números) têm que ser capturados por outra ótica. Já que os docentes pesquisados passaram por currículos acadêmicos, em suas formações iniciais, que não os prepararam suficientemente para a regência de turma e/ou classe (bem discutida nos Capítulos anteriores). E ainda, logo nos primeiros anos de docência sentiram o grande impacto do “mal-estar” docente, muitas vezes ainda sem possuírem estratégias de resistência. Como também encontram escolas com alunos de perfis muito variados, escolas sob diversas Políticas Educacionais, porém, muitas vezes sem recursos para essas mesmas Políticas Educacionais [muito bem colocado pela Tese do professor Mattos (1994)]. E assim, para fechar o círculo de fatores atuantes sobre o docente, nenhum indivíduo esta imune à influência da sociedade “pós-moderna” (fator externo à escola, porém, os comportamentos são manifestados também dentro da mesma). A qual demarcou-se claramente, desde seu início, pelo sentimento de individualidade acelerando a busca pela meritocracia¹¹⁶ (no caso dos professores a aprovação em concurso público é um tipo de meritocracia). A individualidade e nem sempre a meritocracia, não são bons “ingredientes”, para desenvolver grandes sentimentos de coletividade, e dentro de escolas esses

¹¹⁶ **Meritocracia:** entendida e aplicada aqui, como à aprovação em concurso público para professor, sendo o mérito o único critério de escolha. Outras competências deixam de ser avaliadas, como, a capacidade de interação, o compromisso com o Processo Educacional, e etc. Torna-se, então, discutível se mérito é a melhor forma de selecionar professores, para o Ensino Público? (Esclarecimento do autor da Tese).

“ingredientes” levam, muitas vezes, a que o docente aja desconectado do Coletivo da Escola, e sem o menor desejo de exercer funções administrativas e/ou pedagógicas.

Mas é pertinente recolocar uma importante alternativa, aos fatores do Determinismo Social listados anteriormente. E essa alternativa foi apresentada na discussão com os autores da área da Sociologia, sobre a influência da sociedade “pós-moderna”, principalmente, pelo texto de Danilo Martuccelli, *In: Molénat (2006), – Ação: O espectro de possibilidade*. O autor traz um debate alentador, quando aponta as possibilidades para o Agir e para o Reagir, o que são ações, na mesma sintonia da pró atividade, ou melhor, são ações esperadas para todo o profissional da Educação. Em especial, para o docente que deseja alcançar superação, frente aos obstáculos colocados no trajeto de seu exercício profissional. E ainda, a presente conclusão reforça colocações do Capítulo anterior, de que não é aceitável acomodação e muito menos conveniência com a lista de fatores citados nele, os quais solidificam o Determinismo Social sobre os membros da sociedade atual. Para superar o Determinismo Social, o docente tem que se manter crítico-reflexivo, como também, pró ativo.

Feita a ponderação, na direção oposta da lista citada no parágrafo anterior, continua-se com a mesma voltando e reafirmando colocações oriundas das Considerações Finais dos Capítulos 2 (dois) e 3 (três): e assim, por indução e não por dedução, a soma desses fatores listados, anteriormente, produzem contrapontos à contabilização dos dados apresentados sem a menor sombra de dúvida, ou seja, nessa pesquisa o quantitativo não é soberano. Toda a revisão bibliográfica (dados qualitativos) feita, na direção contrária aos dados apurados pela pesquisa de campo foi e está sendo destacadamente, considerada. Pois qual docente estará imune ao despreparo acadêmico para a regência (currículos insuficientes), ao “mal-estar” docente em escolas públicas, a sobrecarga das Políticas Educacionais e a crença no individualismo cultuado pela sociedade “pós-moderna”? Qual docente estará imune, em parte e/ou a todos esses fatores somados? Porém nada disso impede que as atitudes desejáveis sejam: Agir ou Reagir (Capítulo três), então, aponta-se na presente Tese o Trabalho Docente pleno, como caminho de superação aos ditames do Determinismo Social, os quais, claramente, também estão presentes no ambiente escolar. Pretende-se completar a conclusão quantitativa, porém, esta não pode ser entendida como nenhuma sentença dada aos colegas pesquisados, porque é preciso levar-se em

conta toda a revisão bibliográfica, mesmo, quando parte dela aponta para o Agir ou Reagir o que, predominantemente, e lamentavelmente entre os professores pesquisados vem acontecendo muito lentamente.

Novamente voltando apenas, à contabilização, ao triangular as informações vindas da percepção dos gestores, com as informações obtidas dos próprios professores e com as observações sistemáticas, o propósito principal foi o rigor na verificação de consistência dos dados da pesquisa, e como propósito secundário foi obter a dedução contábil. Assim sendo, por este ângulo é muito lamentável o *PEQUENO* percentual de 10,86% apurado ao FINAL da pesquisa, mesmo, tendo-se que relativizar muito, frente à revisão bibliográfica de suporte da discussão teórica. Sob o critério da triangulação, o Trabalho Docente dos professores pesquisados foi constatado como desejável, apenas nas Tabelas 7, 26, 33, 36 e 40. Já sob o critério da quadrangulação (inclusão da teoria, na triangulação), o Trabalho Docente dos professores pesquisados não pode ser nem classificado e muito menos sentenciado tão facilmente. Ele precisaria, então, ser investigado por outros métodos de pesquisa, como por exemplo, histórias orais e entrevistas, etnografia, pelo fato de a pesquisa quantitativa se limitar a trazer à tona somente “os comos” estão acontecendo e deixar de fora os porquês.

Já “os porquês” dependem de um grande aprofundamento qualitativo (entrar na subjetividade de cada pesquisado). E o presente estudo/pesquisa, então, revela a sua própria limitação, pois, no seu aspecto qualitativo se restringiu, apenas, a fazer interpretações, inferências e conjecturas apoiadas na literatura, mas, sem confirmações (como foi dito, é preciso fazer entrevistas, registrar histórias orais e outros métodos qualitativos). Além do que, somente, os números apurados não conseguem revelar todos os detalhes do Trabalho Docente, e assim não se pode “julgar” os professores pesquisados. Mas por outro lado, este raciocínio, apenas indutivo, *não isenta os professores da área, de qualquer escola pública do Brasil de refletirem sobre qual está sendo o Trabalho Docente desenvolvido por eles*, e ainda, se estão atentos à necessária contribuição dos mesmos, ao Processo Educacional na escola. A disciplina escolar, Educação Física, também é responsável pela formação humana dos educandos e pelos rendimentos escolares obtidos por eles, como ainda pela continuação de outros níveis de ensino desses educandos. A alienação e/ou a pseudo-isenção da Educação Física, com relação aos rendimentos escolares serve, apenas, para historicamente colocá-la como disciplina inferior às demais no imaginário

do Coletivo da Escola. Legitimação se obtém com valorização (Trabalho proativo) e com grande visibilidade na Comunidade Escolar, e o pleno Trabalho Docente é o caminho para o professor de Educação Física.

Como já foi dito antes, o Quadro Síntese Final é uma configuração condensada e resumida da contabilização dos dados pesquisados e já informados nos quadros anteriores, porém, ambos os tipos de quadros estão sem a apuração das observações sistemáticas. Essas tiveram a importância realçada só no momento de triangular com os dados. Pois o quadro Síntese Final evidencia/reproduz novamente, apenas, o cruzamento entre o que os professores informaram e o que os gestores percebem.

QUADRO IV – SÍNTESE FINAL

| EIXO de PESQUISA: | DIMENSÕES | Frequência e percentual de distanciamento: | | | |
|--|--|---|----|---|--------|
| Iº) Práticas Pedagógicas do Professor dos professores de Educação Física. | Pedagógica: 34 Sócio-pedagógica: 12 Sociológica: zero TOTAL: 46 | Muito Próxima | 12 | % | 52,17% |
| | | Próxima | 5 | | 21,73% |
| | | Médio Próxima | 4 | | 17,39% |
| | | Distante | 2 | | 08,69% |
| | | TOTAL: | 23 | | 100% |
| IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola. | Pedagógica: 01 Sócio-pedagógica: 29 Sociológica: zero TOTAL: 30 | Muito Próxima | 8 | % | 53,33% |
| | | Próxima | 3 | | 20% |
| | | Médio Próxima | 1 | | 6,66% |
| | | Distante | 3 | | 20% |
| | | TOTAL: | 15 | | 100% |
| IIº) EIXO de PESQUISA: Trabalho Docente do professor de Educação Física. SUBEIXO: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar. | Pedagógica: zero Sócio-pedagógica: 12 Sociológica: 04 TOTAL: 16 | Muito Próxima | 4 | % | 50% |
| | | Próxima | 0 | | zero |
| | | Médio Próxima | 4 | | 50% |
| | | Distante | 0 | | zero |
| | | TOTAL: | 08 | | 100% |
| TOTAL DA PESQUISA: soma dos 03 Eixos | Pedagógica: 35 Sócio-pedagógica: 53 Sociológica: 04 TOTAL: 92 | Muito Próxima | 24 | % | 52,17% |
| | | Próxima | 8 | | 17,39% |
| | | Médio Próxima | 9 | | 19,56% |
| | | Distante | 5 | | 10,86% |
| | | TOTAL: | 46 | | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

4. 6 – Considerações finais

Na direção do encerramento das conclusões e da Tese reafirma-se que, uma debatida problematização precisa ser superada urgentemente, que é a formação inicial insuficiente dos futuros professores. Currículos acadêmicos inadequados ao preparo do exercício profissional, citados pelos professores Gonçalves (2009), Mattos (1994), Esteve (1999) e muitos outros autores, é uma constatação antiga. Apesar das inúmeras reformas curriculares nas grades das disciplinas dos cursos de Educação Física por todo o Brasil, o que se observa é ainda o despreparo, para ser regente de turma e/ou classe no Ensino Básico. Este estudo, então, também teve a intenção de ser mais um “grito” de alerta, em relação ao despreparo profissional dos futuros docentes. O que torna a citação¹¹⁷, abaixo, ainda verdadeira, apesar dos seus trinta anos de divulgação. E ainda, essa citação é a síntese de vários aspectos que foram discutidos pela Tese.

No diagnóstico de formação de recursos humanos na Educação Física, realizado pelo CNPq (1982), constatou-se que o aluno egresso da universidade não possui, de maneira geral, pelas particularidades do currículo, a noção adequada de seu posicionamento profissional frente ao panorama educacional. Ainda no mesmo documento, acrescenta que os currículos dos cursos de Educação Física não estão adequados às realidades regionais do mercado de trabalho, e este fator é atribuído principalmente à desarticulação do ensino superior e as escolas de 1º e 2º graus. Essa desarticulação, além de acarretar um distanciamento e uma inadequação dos componentes curriculares, é criada em função da inexistência de iniciativas de inter-relacionamento entre as pessoas nas instituições e as instituições entre si, o que parece muito peculiar nas organizações de ensino, onde cada pessoa e cada organização pensa cumprir suas funções sem interferir e sem sofrer nenhuma interferência em sua tarefa.

Para que a Educação Física tente atingir as suas finalidades, é mister à participação do professor como agente da ação e, para tal, buscase a formação de um profissional competente e principalmente cômico de suas responsabilidades, que procure constantemente seu aperfeiçoamento pessoal e técnico-profissional, desenvolvendo, cada vez mais, os atributos necessários ao desempenho de suas tarefas. MATTOS (1994, p. 66).

¹¹⁷ **Citações** em conclusões, não são convencionalmente apropriadas, mas, mesmo sob o conhecimento das normas, a utilização de citações se deveu pelo formato dessas conclusões se configurarem, como um capítulo nos padrões dos anteriores (com sumário, introdução, considerações finais, referências e etc), e ainda, as citações utilizadas nessas conclusões serem a melhor expressão de síntese, da teoria discutida em capítulos anteriores. (Esclarecimentos do autor).

Se este estudo/pesquisa aponta também o pleno Trabalho Docente, como possibilidade de superação da equivocada Representação Social junto à Comunidade Escolar, então, se reafirma que um caminho para exercer o Trabalho Docente com comprometimento e alcançando uma significativa contribuição para o Processo Educacional, o mesmo deverá, então, ser discutido e reconstruído na formação inicial do professor (Trabalho Docente como disciplina curricular nos cursos superiores de Educação Física). Ao iniciar a sua graduação, o futuro professor precisará conhecer detalhes da abrangência (conjunto de ações que vai muito além da sala de aula) sobre o Trabalho Docente. Essas conclusões/afirmações encontram amparo, também, em Iria Brzezinski (2002), pois, a autora ao discutir a Identidade e Profissionalização Docente revela, claramente, a origem do problema na formação inicial deficitária, porém, apontando soluções, para as quais já se estava em concordância, ao longo da discussão dos Capítulos 2 (dois) e 3 (três) feitas anteriormente por Mattos(1994), Esteve (1999) e outros autores.

No contexto atual, discutir a questão dos conhecimentos nos quais os docentes licenciados são especialistas, também contribuirá pra a construção da identidade profissional. É relevante para conhecer a realidade das instituições escolares e dos seus sistemas de ensino por forma direta (pesquisar a escola) ou indireta (estudos compreendidos pelos outros pesquisadores). Essa prática possibilitaria a sua utilização como instrumento permanente de renovação profissional. **Analisar, pesquisar a prática, a experiência dos formados, ou seja, sua prática social de ensinar, permitirá a ressignificação e reelaboração dos saberes pedagógicos a serem utilizados no processo de formação inicial dos futuros profissionais docentes.** (BRZEZINSKI, 2002, p.125). (Grifos nossos).

E ainda, insistindo mais, é preciso colocar que durante a formação inicial do professor, as discussões e a construção e/ou re-construção sobre o que venha a ser Trabalho Docente deverão focar especificamente, em pelo menos duas outras problematizações que também atinge a todos os profissionais da área já graduados, em formação continuada, ou não. A primeira problematização durante a formação inicial, e que atinge quase todos os profissionais da área graduados, e em exercício, seria o “mal-estar” docente. Ocorrência que acarreta o pouco comprometimento, com o Processo Educacional da escola. Bem como, “*vaciná-los*” (pelo menos prepará-los através da disciplina curricular - Trabalho Docente) contra o “mal-estar” docente que afeta a muitos professores.

E a segunda problematização é a influência da sociedade sobre o indivíduo, a qual gera muito individualismo e pouco sentimento de coletivo. Como também prepará-los para trabalhar em equipe (escola é essencialmente, o seu coletivo de educadores), já que o individualismo de alguns profissionais promove uma contaminação no ambiente escolar, que acaba por comprometer a interação do Coletivo da Escola. E ainda, não se pode atribuir somente à divisão de encargos no ambiente escolar, a culpa, de certos distanciamentos (individualismo exagerado) entre alguns docentes e outros atores da escola, como se a teoria da Administração Científica do Trabalho de Taylor e Ford fosse soberana dentro da escola. Quando impera a consciência profissional atuando junto ao Coletivo da Escola, somada à inata Responsabilidade Social inerente ao professor, estas, então, superarão quaisquer que sejam os Determinismos Sociais.

Por fim, conclui-se que os dados pesquisados sobre o Trabalho Docente dos professores de Educação Física precisam ser considerados, mesmo que a literatura explique “os porquês” das ocorrências laborais indesejáveis. Isto é, pode até explicar, mas, nada justifica um Trabalho Docente insuficiente, até porque, o Trabalho do professor de qualquer disciplina escolar, ainda, persegue o *status* de profissão, o que por esse outro motivo também não se pode desmobilizar.

Persiste-se na afirmativa, nesse encerrar, que as desejáveis e citadas mudanças na formação inicial dos futuros professores deveria capacitá-los, entre outras competências, para lidar com o “mal-estar” docente, com a influência da sociedade sobre o indivíduo, para lidar com as Políticas Educacionais, para lidar com a interdisciplinaridade, com a diversidade social dos educandos e até com a intersetorialidade¹¹⁸. As novas demandas educacionais exigem um docente plural e multifacetado, sendo assim faz necessário conhecer e discutir sobre o Trabalho Docente, desde o início da formação inicial. Principalmente, um dos professores mais demandados dentro da escola – o professor de Educação Física – hipótese

¹¹⁸ A **intersectorialidade**: na Educação, segundo Santos (2002, p. 31) fica evidente pela “reforma da educação no Brasil, no contexto da década de 90, ao contrário das anteriores, que se efetivaram de forma compartimentada, se constituiu numa espécie de máquina na qual todas as engrenagens devem ser articuladas dentro do próprio sistema educacional e fora dele, o que nos permite dizer que a atual reforma educacional brasileira possui articulações **intra-setorialmente e inter-setorialmente**.

Essas articulações se fazem necessárias porque as reformas no setor de educação, pelo menos na visão das diversas correntes que participaram ativamente da sua elaboração, **deveriam integrar-se a um conjunto de transformações demandadas pelo Estado brasileiro**, com vistas a se adequar à nova ordem econômica, política e social, que começou a ser implantadas nos países do primeiro mundo a partir da metade dos anos setenta e que teve os seus impactos nos países em desenvolvimento já nos anos de 80, **sendo que no Brasil tais impactos começaram a ser sentidos durante a década de 90.**

comprovada pela empiria e pela teoria. E ainda, as próximas gerações de professores de Educação Física com essas competências, certamente, promoveriam uma nova Representação Social, junto a Comunidade Escolar. E assim, a desejada legitimação¹¹⁹ da área da Educação Física seria alcançada, através do pleno Trabalho Docente entendido como: as Práticas Pedagógicas de excelência dentro e fora dos espaços reservados à Educação Física, na escola, já que por outros caminhos a legitimação, ainda, não foi alcançada.

O século XXI completou doze anos, e qualquer docente de hoje terá que lidar com a velocidade das mudanças, e principalmente com a multiplicidade de conhecimentos e ações, quer ele/ela queira, quer não. Foram citados alguns autores que estão dizendo essas afirmações iniciais colocadas! E esses imperativos não acolhem aqueles que lamentam e acomodam.

Professor de Educação Física, o desafio já está colocado: primeiro – é preciso superar as deficiências da formação inicial; segundo - é preciso preparar-se continuamente melhor, seja formalmente, ou informalmente; terceiro - é preciso contribuir e interagir sempre mais e melhor no Coletivo da Escola e na Comunidade Escolar, e assim; quarto – se impor e alcançar melhor reconhecimento profissional e legitimação na sociedade dita como “pós-moderna”. Mesmo amparadas na teoria e na empiria, essas quatro últimas são minhas afirmações conclusivas!

Grato pela sua atenção e paciência, caro (a) leitor (a).

¹¹⁹ **Legitimação:** reconhecimento do valor e da importância da disciplina escolar, por outros atores da interação, sem necessariamente, ter apoio a priori na Legislação vigente. (Esclarecimento do autor da Tese).

REFERÊNCIAS

Referências:

APOLINÁRIO, M. **Domínio de Turma.**

Disponível em <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-exito-na-sala-de-aula-1705/artigo/>>. Acesso em: ? fev. 2012.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, A. V. S. **Politecnia.** In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.) *Dicionário Educação Profissional.* Belo Horizonte: Setascad, NETE, 2000. p. 249.

ARROYO, M. G. **Mestre, Educador, Trabalhador: Organização do trabalho e profissionalização.** 1985. 218f. Tese (professor titular) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 1985.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASBAHR, F. S. **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **Sobre o projeto político pedagógico: (im)possibilidades de construção.** In: ASBAHR, F. S.; VIÉGAS, L.; ANGELUCCI, C. (Org.s). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar.* São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006. p. 77-115.

AUBERT, N. **O indivíduo hipermoderno. Uma mutação antropológica?** In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques.* Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

BAUMAN, Z. **O “mal-estar” da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. **Viver na “modernidade líquida”.** Entrevista com Zygmunt Bauman. In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques.* Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

_____. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

BEGGIATO, C. L. **A Importância da Educação Física na percepção de uma Comunidade Escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, 1993.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis/SC, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **O cognitivismo e suas implicações pedagógicas**. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.s). *A pedagogia Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Traduzido por: Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992(a).

_____. **Educação Física: a busca da legitimação pedagógica**. In: *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992(b).

_____. **Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução**. 1ª. ed. Vitória: Editado pela UFES, 1997.

_____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª. ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí. 2007, 160 p.

BRANDÃO, C. da F. **Batendo Bola. Batendo Cabeça: Problemas da Pesquisa em Educação Física no Brasil 1978 – 1993**. Ibitinga, SP: Editora Humanidades, 1994.

BRASIL. Constituição (1998). **LDBEN** Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC - Ministério da Educação e do Desporto, dez.1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Texto atualizado em 17.6.02 Última Lei nº 10.264, de 16.7.01 Medida Provisória nº 2.216-37, 31.8.01 e 2.193-6, 23.8.01, 39, de 14.6.2002.

_____. Presidência da República. **DECRETO No 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

BRILHANTE, É. S. de A. **Relações família-escola: sucessos e fracassos**. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=568>>. Acesso em: ? jan. 2007.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, D F: Editora Plano, 2002. 196 p.

BUENO, M. C. **Reuniões Pedagógicas**. Disponível em <http://www.aomestre.com.br/cil/V80_reuniaop.htm>. Acesso em: ? fev. 2012.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. In: VEIGA, I. (Org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 37-52.

CALDEIRA, A.M.S.; Z Aidan, S. **Práticas Pedagógicas**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CARRER, A. C. **A construção do projeto político pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?** 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, M.; MAFRA, L. A. (org.). **A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

CAVAGNARI, L. B. **Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contradições.** In: VEIGA, I. & RESENDE, L. (Org.s). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana.** Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2001, 304 p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 2ª. edição. São Paulo: Ática, 1995.

CODO, W.; MENEZES, I. V. **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. CONFED: apresenta Educação Física Escolar. **Revista: NOVA ESCOLA.** São Paulo, ANO XXIV, [s.v.], n. 225, p. 39-46, set. 2009.

CORIAT, B. **El Taller y El Cronómetro, Ensaio sobre el taylorismo, el fordismo y La producción em masa.** Madri, España: Siglo Veintiuno de España Editores AS, 1994.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTESÃO, L. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

DaMATTA, R. *et al.* **Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.

DANTAS, E. H. M. **Pensando o Corpo e o Movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DAOLIO, J. A Cultura da Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física da UNESP.** São Paulo, v. 9, n. 1, p. s33-s37, jan./abr. 2003.

_____. **Cultura: Educação Física e Futebol.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2ª. ed. Campinas, S P: Autores associados, 2007.

DARIDO, S. C. **As principais tendências pedagógicas da educação física escolar a partir da década de 80.** Disponível em <http://www.motricidade.eu/index.php?option=com-content&view=article&id-111:asprincipais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de80&catid=48:docencia&itemid=90>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

ELIAS, N. 1897-1990. **O processo civilizador** – v.1. Uma história dos costumes. Traduzido por: Ruy Jungmann. Revisado e apresentado por: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge Zahar, 1994. 2v.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Traduzido por: Vera Ribeiro. Revisado e apresentado por: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge zahar, 1994.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade de docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Sociedade.** Porto alegre/RGS: Pannonica, [s.v.], n. 4, p. 41-61, 1991.

ERIKSON, E.; SPOCK, B.; PIAGET, J.; GESELL, A. **Estágio Cognitivo.** Disponível em <http://saude.hsw.uol.com.br/compreendendo-o-desenvolvimento-cognitivo-e-social-de-um-recem-nascido3.htm>>. ou em, <http://penta.ufrgs.br/~marcia/estagio.htm> >. e ainda em ["http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Teoria_cognitiva&oldid=28475289"](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Teoria_cognitiva&oldid=28475289)>. Acesso em: ? fev. 2012.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIA JÚNIOR, A. G. **Fundamentos pedagógicos:** avaliação em Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

FERREIRA, A. B. H. **Absenteísmo.** Mini Aurélio Século XXI Escolar - O minidicionário da língua portuguesa. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001. p. 6.

FERREIRA PINTO, L. A. de S. **O Esporte Escolar:** produção de conhecimento e o seu papel educacional Brasília. 2007. 82 f. Monografia (Especialização em Esporte Escolar) – CEAD - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. **Quais as contribuições que os autores e seus conceitos abordados na disciplina deram para o desenvolvimento do meu projeto?** 2009. 26f. Trabalho de conclusão da disciplina (Disciplina: Dimensões do indivíduo na contemporaneidade) - Doutorado em Educação, FaE/UFMG, Programa de pós-graduação, Belo Horizonte, 1º sem. 2009.

_____. **O Trabalho Docente do professor de Educação Física e suas relações sociais.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, março de 2010. p. 24. Projeto de Doutorado aprovado no COEP/UFMG em andamento.

_____. O Trabalho Docente do professor de Educação Física: ações intra e extra-escolares. *In: VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação – Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público - NETE da FaE/UFMG, 2011, Belo Horizonte. Anais do VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação - NETE da FaE/UFMG.* Belo Horizonte: UFMG, 2011. s./p.

FIDALGO, F. R. S. **Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores.** 1993. 234f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FONSECA, M. P. S. Desde os primeiros anos: Educação Física é essencial para o aprendizado global nos primeiros anos. *In: CONFEF apresenta Educação Física Escolar. Revista: NOVA ESCOLA.* São Paulo, ANO XXIV, [s.v.], n. 225, p. 39-46, set. 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1992.

FREUD, S. **O Futuro de uma ilusão, o “mal-estar” na civilização e outros trabalhos (1927~ 1931).** *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Traduzido por: Jayme Salomão. Volume XXI. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARIGLIO, J. A. **Proposta de Ensino da Educação Física para os cursos profissionalizantes do CEFET-MG/2000.** CEFET-MG, Belo Horizonte: DEFISD (Departamento de Educação Física), 2000.

GENTILE, P. *et al.* **Conselho de Classe.**

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_de_classe>.

Acesso em: ? fev. 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira - São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1988.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRIFI, G. **História da Educação Física e do Esporte.** Porto Alegre: D.C. Luzzato, 1989.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: Algumas categorias de análise. **Revista Teoria & Sociedade.** Porto alegre/RGS: Pannonica, [s.v.], n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero** (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Processo de Trabalho Docente.** *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Interdisciplinaridade.** Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. p.1096.

_____. **Polissêmico.** Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. p. 1518.

_____. **Proprioceptiva.** Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. p. 1563.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Revista Teoria & Sociedade.** Porto alegre/RGS: Pannonica, [s.v.], n. 4, p. 74-90, 1991.

KOLYNIK FILHO, C. A educação física e a interdisciplinaridade (Concretização do Projeto da PUC-SP). **Revista Discorpo.** São Paulo, [s.v.], n. 3, p. 49-98, 1994.

KORSAKAS, P.; JUNIOR, D. Os Encontros e Desencontros entre Esporte e Educação: Uma Discussão Filosófico-Pedagógica - **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, Ano I, [s.v.], n. 1, p. 83-93, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 1ª. ed. Ijuí, RGS: Editora Unijuí, 1994.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3ª. ed. Ijuí, RGS: Editora Unijuí, 2004. 208p.

LAHIRE, B. **Homem plural. Teste de sociologia do indivíduo**. In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques*. Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

_____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LELIS, I.; NASCIMENTO, M. G. **O trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LINHALES, M. A. **A Trajetória Política do Esporte no Brasil: Interesses Envolvidos, Setores Excluídos**. 1996. Dissertação (Mestrado) - FAFICH/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.s.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LOVISOLO, H. Hegemonia e Legitimidade nas ciências do esporte. **Revista: Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 51-72, dez. 1996.

LUCKESI C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das Representações Sociais. **EccoS Revista Científica**. Centro Universitário Nove de Julho/São Paulo, Avaliação e Representações. v. 4, n 2, p. 84, semestral dez. 2002.

LYOTARD, J. - F. **O Pós-Moderno**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1993.

MALAVAZI, M. M. **A construção de um projeto político- pedagógico: registro e análise de uma experiência**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas: São Paulo, 1995.

MARTINEZ, D. **Mal estar docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTUCCELLI, D. **Ação: o espectro de possibilidades**. In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques*. Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

MARSÁ, V.; PALÉS M.; ASENSIO, M. **Gran Diccionario Español - Português Português – Espanhol**. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A., 2001.

MATOS, C. L. G.; ALMEIDA, S M. de. **O conselho de classe como articulador de uma orquestração marginalizadora do aluno**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/o_conselho_de_classe.asp?f_id_artigo=217>. Acesso em: ? jan. 2007.

MATTOS, M. G. **Vida no Trabalho e Sofrimento Mental do Professor de Educação Física da Escola Municipal**: implicações em seu desempenho e na sua vida pessoal. 1994. 398f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na Adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

_____. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. 4ª. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; BLECHER, S. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Editora Phorte, 2004.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo.... e “mente”**. 13ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. A. **Competências e Habilidades**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

MENEZES, S. A. B. **Multiculturalismo**. In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.) Dicionário Educação Profissional, Belo Horizonte: Setascad, NETE, 2000. p. 217.

_____. **Projeto político-pedagógico.** In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.) Dicionário Educação Profissional. Belo Horizonte: Setascad, NETE, 2000. p. 266.

MOLÉNAT, X. **Estamos entrando em uma nova modernidade?** In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques.* Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las Escuelas de Porto alegre.** 1996. 475f. Tese (Doutorado em Filosofia Y Ciencias da Educação) - *Universitat de Barcelona*, Barcelona, 1996.

MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: Uma Abordagem Fenomenológica.** 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

MORETTI, I. **Representação social.**

Disponível em <http://www.sempretops.com/informacao/representacao-social-%E2%80%93-conceito/>. Acesso em: 05/06/2011.

MOTA, L. **Projeto político-pedagógico.** In: Portal da Educação. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica#Projeto_pol.C3.ADTi_co_pedag.C3.B3gico. ou em, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3550/projeto-politico-pedagogico-a-identidade-da-escola>. Acesso em: ? fev. 2012.

MOURÃO, M. A.; PASSOS, A. D. B.; FARIA, C. A. P. (Org.s). **O Programa BH Cidadania: teoria e prática da intersectorialidade.** Belo Horizonte: Únika Editora, 2011. 216 p.

NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo Competências.** São Paulo: Phorte Editora, 2003. v. 1.

_____. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática.** São Paulo: Phorte, 2004. 208p.

NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral.** 15ª. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Sociedade.** Porto alegre/RGS: Pannonica, [s.v.], n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª. ed. Porto, Portugal: PORTO EDITORA, 1995(a).

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª. ed. Porto, Portugal: PORTO EDITORA, 1995(b).

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/São Paulo, [s.v.], n. 74, ano XXII, abr. 2001.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho Docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASCHOALINO, J. B. Q. **O Professor Desencantado**: Matizes do Trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PASSOS, L. F. **O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas**: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. p. 107-131.

PAULA, M. de **Trabalho Interativo**.

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia#Economia_do_trabalho>.

Acesso em: ? fev. 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Práticas Pedagógicas**. In: ZANTEN, A. v. Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 635.

PICH, S. *et al.* **As relações necessárias entre a educação física e as ciências sociais**. Ponencia presentada en el IV Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Buenos Aires, noviembre de 2002. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 55 - Diciembre de 2002*. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: ? agos. 2009.

PIMENTA, S. G. A construção do projeto pedagógico da escola de 1º grau. **Revista Idéias**. São Paulo: FDE, Série Idéias, [s.v.], n. 8, p. 17-24, jan./dez.1998.

PINHEIRO, M. E. **A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA, I. & RESENDE, L. (Org.s). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998. p. 75-94.

QUELHAS A. A.; NOZAKI H. T. **Omnilateral.**

Disponível em <www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../eixo...1/politicas_neoliberais.doc>.

Acesso em: ? jul. 2012.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005.

RESENDE, L. M. **Paradigma – relações de poder – Projeto político- pedagógico:** dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In:* VEIGA, I. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. p. 53-94.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª. ed. ver. ampl. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 31ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação.** 11ª. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SANTIAGO, A. R. **Projeto político- pedagógico da escola:** desafio à organização dos educadores. *In:* VEIGA, I. (Org.). Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. p. 157-178.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

SANTOS, J. A. O Papel do Professor na construção do Projeto Político-Pedagógico. **Revista PRESENÇA PEDAGÓGICA.** Belo Horizonte, v.8, n.43, jan./fev. p. 30-37, 2002.

SCHERER, A. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua Relação com a Prática Docente.** 2000. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora:** uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SELBACH, S. (Sup. geral). **Educação Física e didática.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. **Recursos familiares e transições educacionais**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2007.

SILVA, P. (org.) **Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares**. Porto, Portugal: PROFEDIÇÕES, 2007.

SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis/SC, v. 22, n. 3, p. 137-150, mai. 2001.

SOARES, C. L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 71, n. 167, p. 51-68, jan./abr. 1990.

_____. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUSA, C. P. *et al.* **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat Editora – PUC - PR, 2011.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura Escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultural, 1997.

STOER, S.; SILVA, P. (Org.s). **Escola – Família Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto, Portugal: PORTO EDITORA, 2005.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola** Desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro Editora Ltda., 2010.

TANI, G. *et al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

TAYLOR, C. **Indivíduo e Modernidade**. Reunião com Charles Taylor. In: MOLÉNAT, X. *L'individu Contemporain: Regards sociologiques*. Paris, France: Editions Sciences Humaines, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil.** In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL - Universidade Gama Filho, 1996, Rio de Janeiro. *Memórias: conferência brasileira de esporte educacional.* Rio de Janeiro: Editora central da Universidade Gama Filho, 1996.

UDE, W. E. **Interdisciplinaridade.** In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.) Dicionário Educação Profissional. Belo Horizonte: Setascad, NETE, 2000. p. 218.

_____. **Transdisciplinaridade.** In: Fidalgo, F.; Machado, L. (Ed.) Dicionário Educação Profissional. Belo Horizonte: Setascad, NETE, 2000. p. 218.

UNESCO BRASIL. **Estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación** – “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, IIPÉ/UNESCO. Buenos Aires, 2002. Adaptado pelas Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: UNESCO BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2004.

VAGO, T. M. O Esporte na Escola e o esporte da Escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento.** Porto Alegre/RGS, Ano III. [s.v.], n. 05, p. 4-17, 2º sem.1996.

_____. **Histórias de Educação Física na Escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto-político-pedagógico. 5ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VASQUINHO, L. H. M. Movimento corporal: Educação Física faz parte do plano pedagógico e deve ser valorizada. In: CONFED apresenta Educação Física Escolar. **Revista: NOVA ESCOLA.** São Paulo, ANO XXIV, [s.v.], n. 225, p. 39-46, set. 2009.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, I.; RESENDE, L. (Org.s). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p. 9-32.

_____. **Inovações e projeto político- pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Revista Cadernos CEDES. v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIEIRA, L. H. F. **Adesão ou recusa à transformação da organização do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2003. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, 2003. 205f.

WHITLAM, J.; DAVIES, V.; HARLAND, M. **Collins Prático Dicionário Inglês - Português Português - Inglês**. São Paulo: Edições Siciliano, 1991.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

APÊNDICES

SUMÁRIO:

APÊNDICE A

| | |
|--|----------|
| 1 Apresentando as escolas..... | pág. 386 |
| 1.1 Escola Municipal de Contagem/MG..... | pág. 386 |
| 1.2 Escola Estadual de Minas Gerais..... | pág. 392 |

APÊNDICE B

| | |
|--|----------|
| 2 Atores pesquisados..... | pág. 397 |
| 2.1 Perfil dos professores de Educação Física..... | pág. 397 |
| 2.2 Perfil das gestoras pesquisadas..... | pág. 398 |

APÊNDICE C

| | |
|---|----------|
| Tabelas de 1 a 11 sobre – Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física Iº EIXO de PESQUISA..... | pág. 401 |
|---|----------|

APÊNDICE D

| | |
|---|----------|
| QUADRO 1/D: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática. Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física Iº EIXO de PESQUISA..... | pág. 423 |
|---|----------|

APÊNDICE E

| | |
|--|----------|
| Tabelas sobre – Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA..... | pág. 424 |
|--|----------|

APÊNDICE E - I

| | |
|---|----------|
| Tabelas de 1 a 8 sobre – SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola..... | pág. 424 |
|---|----------|

APÊNDICE E - II

| | |
|--|----------|
| QUADRO 2/E - II: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática. Trabalho Docente IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola..... | pág. 439 |
|--|----------|

APÊNDICE E

| | |
|--|----------|
| Tabelas sobre – Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA..... | pág. 440 |
|--|----------|

APÊNDICE E - III

| | |
|--|----------|
| Tabelas de 9 a 13 sobre – SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar..... | pág. 440 |
|--|----------|

APÊNDICE E - IV

QUADRO 3/E - IV: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática. **Trabalho Docente IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com os Membros da Comunidade Escolar.....**pág. 449

APÊNDICE F

QUADRO 4/F: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática. **Soma dos EIXOS e SUBEIXOS de PESQUISA.....**pág. 450

Referências.....pág. 450

APÊNDICE A

1. Apresentando as escolas:

A primeira a ser apresentada será a Escola Municipal de Contagem/MG, e a segunda será a Escola Estadual de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

1.1 Escola Municipal de Contagem/MG.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (terceira versão – 2004) da *Escola de Contagem/MG*, a mesma foi fundada no final de 1989, mas, seu prédio foi construído e inaugurado em 1992. Enquanto não havia instalações físicas, os alunos assistiam aulas em vários espaços. Assim em 1990 funcionava em outra escola de 2º grau. Em 1991, cinco turmas deslocavam-se de ônibus, diariamente, para assistirem aulas em outra escola percorrendo o trajeto de 15 km. Em 1992, durante o primeiro semestre, 12 turmas assistiam aulas em lojas comerciais alugadas e improvisadas e o restante no prédio da FUNEC¹²⁰ Riacho. No dia 31 de julho o prédio foi inaugurado e ocorreu a transferência para o mesmo.

Para a construção do prédio foi fundamental a participação e mobilização da comunidade, chegando-se a realizar reuniões com 400 pessoas. Buscou-se o apoio da igreja, das Associações Comunitárias, dos vereadores, e principalmente dos pais dos alunos. A escola tinha um colegiado composto por pais, alunos e funcionários com reuniões sistemáticas para organizar estratégias de pressão ao Poder Público, bem como também tinha a participação, nas reuniões, dos representantes da Secretaria de Educação. Nesse processo foi organizado um abaixo assinado, exigindo a construção do prédio com quase 4.000 assinaturas que foi entregue ao prefeito da época, sem ter sido atendido.

¹²⁰ **FUNEC:** Fundação de Ensino de Contagem.

Como os prazos sempre eram renovados pelo Poder Público, para o atendimento das reivindicações, a comunidade resolveu realizar ações mais ousadas, tais como: passeata pelas ruas do bairro com pais, alunos e funcionários e pronunciamento e protesto na Câmara dos Vereadores. Pais, alunos e funcionários ocuparam as galerias para demonstrarem sua indignação.

O prédio a ser construído para a escola fazia parte de um novo programa educacional do Governo Federal. Prédios semelhantes seriam construídos em todo o país. Em Contagem/Minas Gerais, a construtora responsável ainda estava implantando o canteiro de obras, porém, a mesma já convidava para ao visitá-la e conhecer a planta das edificações. Então, um ônibus foi enviado pela prefeitura que transportou os representantes da Comunidade Escolar, e ao chegar lá foram recebidos pelo Prefeito e o Secretário de Educação.

Com o início das obras para as instalações físicas, a preocupação, então, ainda em 1992 passou a ser com a construção de uma proposta pedagógica, para uma escola de qualidade que contribuísse para a emancipação humana dessa comunidade.

Organizou-se um grupo com um professor de cada área e montou-se um projeto de estudos, para discussão de vários assuntos, a saber:

- Organização da ordem mundial (capitalismo x socialismo);
- Estruturação da Sociedade brasileira;
- Tendências pedagógicas;
- Democratização da escola;
- Organização do Trabalho na escola;
- Relação professor / aluno;
- Metodologia, conteúdo, avaliação.

Desenvolveu-se esse projeto de estudos nos anos de 1992 e 1993. O corpo docente não tinha hábito de leitura, por isso foram enfrentadas algumas resistências. Os professores alegavam que precisavam de “coisas práticas”, para desenvolverem na sala de aula e os textos eram muito teóricos. Naquele momento não se conseguiu

mostrar para os professores, que o objetivo dos estudos era avaliar e melhorar a produção pedagógica no seu posto de Trabalho. Em alguns momentos foram convidados profissionais da universidade para subsidiar as discussões.

Em outubro de 1992, outro grupo foi formado para elaborar uma proposta para ocupação dos espaços físicos desta que seria uma Escola Modelo. Diferente dos prédios de outras escolas, nela tem cozinha industrial com refeitório, auditório, biblioteca comunitária, espaço físico para Educação Infantil, teatro de arena, ginásio coberto e escola de 5ª a 8ª série. Até o ano de 1999, esse grupo de professores encontrava-se quinzenalmente, em horário extra-turno remunerado. No ano de 2000, a SEDUC¹²¹ interrompeu a remuneração desses profissionais, mas, apesar disso foram mantidas as reuniões. Nesses 19 anos de existência, várias foram as propostas pedagógicas elaboradas e apresentadas ao conjunto de educadores da escola.

As mais importantes foram:

1. Alteração do quadro curricular.
2. Salas ambientes.
3. Programa de esportes.
4. C P A (Conselho Pedagógico e Administrativo).
5. Grêmio Estudantil.
6. Grupo de Estudo de Pais.
7. Programa de Orientação Sexual para Adolescentes _ Grupo Beija – Flor.
8. Programa de Educação Ambiental.
9. Programa de informática nas escolas – PROINFO.
10. Oficinas de Arte.
11. Oficinas de Leitura e Escrita.

Em 1997, a SEDUC suspendeu o processo de eleição direta nas escolas. Uma grande preocupação instalou-se na instituição e duas questões ficaram sem resposta:

- A- Como garantir a gestão democrática sem eleição?
- B- Qual sustentação aos nossos projetos seria dada por um diretor indicado?

¹²¹ **SEDUC:** Secretaria de Educação de Contagem.

Mesmo assim realizou-se a eleição, com o voto direto de professores, funcionários, alunos e pais seguindo todas as orientações da última eleição, com divulgação das propostas de gestão e debate com os eleitores. Após a apuração foi marcada uma audiência com o Prefeito, juntamente com a Associação de Moradores de Bairro, com o CPA, com os alunos, pais e professores. O chefe do executivo foi informado do resultado das eleições, e tomou conhecimento de como se desenvolvia o Trabalho Pedagógico por meio de fotografias, relatórios, Trabalhos de alunos, etc. O Prefeito elogiou o desempenho da escola e disse que “em time que está ganhando não se mexe...”.

Em 1998, avaliou-se que para concluir a proposta educativa, os professores de cada disciplina precisavam construir as intenções e as estratégias dos conteúdos, dos quais ministravam. Para orientar essa reforma curricular foi convidada uma professora doutora em Educação.

Para encaminhar essa proposta solicitou-se a presença do senhor prefeito, para conhecer o Trabalho desenvolvido na escola, bem como para autorizar o pagamento dos assessores por área. A partir daí, os profissionais se empenharam em selecionar pessoas gabaritadas e comprometidas com a escola pública de qualidade, objetivando elaborar e sistematizar, a proposta curricular de cada área de formação humana.

Encerrando o histórico apresentado é importante indicar a atual situação da escola, em 2010. A Escola Municipal da Rede de Ensino de Contagem/MG tem todos os ciclos do Ensino Fundamental, além do Ensino Infantil e funciona em dois turnos. Dentro da atual versão de seu Projeto Político-Pedagógico, o grande norte é Proposta Pedagógica para três anos. Nos dois turnos, os três ciclos do Ensino Fundamental acontecem, porém, em relação à disciplina Educação Física, esta é ministrada por professores habilitados, somente, nos 2º e 3º ciclos. Já no Ensino Infantil e no 1º ciclo a disciplina Educação Física recebe outra denominação – Corpo e Movimento – e é ministrada pelas professoras regentes de turma, sem habilitação específica.

No ano de 2010, a referida escola estava implantando a Escola Integrada (com a denominação de Atendimento ao Tempo Integral), com alunos (as) interessados (as)

dos dois turnos vivenciando as atividades programadas, no turno excedente ao turno do Ensino Regular. Foi estipulado o limite de 60 (sessenta) alunos (as) interessados (as), para participar da Escola Integrada, ou melhor, Atendimento ao Tempo Integral, em cada turno diurno da escola. Ainda no citado ano letivo ocorreram várias paralisações (24/03, 29/04, 14/05, 26/05, 27/05, 08/06, 29/06 e 30/06), entre totais (todo o dia), parciais (só em um turno) e redução da carga horária, porém, em nada afetaram o andamento da presente pesquisa.

A escola tem um excelente espaço físico, em se tratando de Escola Pública Municipal e/ou Estadual (típica Escola Modelo) em Minas Gerais. Assim conta com uma infraestrutura boa, para desenvolver o Ensino Regular nos ciclos que oferece, porém, não estava suficientemente, pronta e/ou adequada para a imediata implantação da Escola Integrada.

Nessa escola existem *Ações Complementares*, que na verdade são os programas implantados nela, e desenvolvidos através de várias atividades. Segue-se a lista destas *Ações Complementares*.

A) Escola de Tempo Integral.

Atividades desenvolvidas: Atendimento a 30 estudantes do 1º ciclo/1º turno, a 30 estudantes do 2º e 3º ciclos/1º turno. Atendimento a 30 estudantes do 1º ciclo/2º turno, 30 estudantes do 2º e 3º ciclos/2º turno. TOTAL: 120 estudantes. Mais lista de espera, de 70 estudantes sendo a maioria do 1º turno.

B) Programa de Saúde.

Atividades desenvolvidas: Beija-Flor – Sexualidade e Adolescência, Promoção da saúde da criança e do adolescente, Alimentação.

C) Programa de Cultura e Educação para o Trabalho.

Atividades desenvolvidas: Topiaria (confeção de arranjos para enfeites), Culinária, Grafite, Teatro - Grupo Camaleão, Customização (costura estilizada em utensílios como bolsas).

D) Programa Meio Ambiente.

E) Programas Extra-curriculares e Oficinas Ofertadas.

Atividades desenvolvidas: Clube de Ciências, *Jazz*, *Ballet*, Bijuteria, Informática - Pesquisa, Letramento e matemática, Auxílio ao para casa, Dança – *Hip-Hop*, Informática/Inglês, Biblioteca/Culinária.

F) Programa de Esporte:

Existem 16 Grupos nas diversas modalidades, num quantitativo de 400 estudantes entre crianças e adolescentes.

Atividades desenvolvidas:

IEU (Iniciação Esportiva Universal – para várias faixas de idade),

Xadrez (categorias mirim, infante e juvenil / masc. e fem.),

Basquete (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Futebol de Salão (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Voleibol (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Handebol (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Peteca (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Tênis de Mesa (categorias mirim e infante / masc. e fem.),

Tênis de quadra em cadeiras de rodas,

Atletismo (participação na 5ª Corrida da João César de Oliveira em 23/05/2010) e

Caminhada da Independência.

Nessas citadas modalidades, tanto no masculino quanto no feminino, a escola se destacou com boas colocações, no ano de 2010, em todas as disputas de que participou.

Com relação ao desenvolvimento da disciplina Educação Física e para o desenvolvimento Programa de Esporte a escola possui, uma quadra poliesportiva com dimensões oficiais, dentro de um ginásio coberto com arquibancadas. Possui ainda outra quadra poliesportiva coberta também com dimensões oficiais, com arquibancadas externas para a prática dos mais tradicionais esportes escolares. Possui pátios internos e parquinho infantil utilizados pelas professoras regentes de turma, do Ensino Infantil e do 1º ciclo do Ensino Fundamental, para ministrarem atividades físico-recreativas. Tem também uma boa sala para guardar o material de Educação Física, e outras duas grandes salas para o Programa de Desenvolvimento do Xadrez. Além disso, a coordenação do Programa de Esportes divide uma sala estratégica, em frente à diretoria, com a coordenação do Programa Beija-Flor, que é um Programa de Orientação: Sexualidade e Adolescência. Enfim é importante informar, que a infra-estrutura da escola voltada para a disciplina Educação Física é muito boa, e a materialidade para desenvolver a mesma é bem razoável.

Em 2010, o ano da pesquisa de campo, a escola tinha dois professores de Educação Física, em cada turno de funcionamento, com um total de quatro professores da disciplina. Um atuando no 2º ciclo, e o outro no 3º ciclo ambos do Ensino Fundamental. Uma particularidade dessa escola é que os professores de Educação Física são subordinados a duas coordenações: a primeira é a coordenação pedagógica para as aulas de escolarização (carga horária de 20 aulas, sendo 16 com regência de turmas e mais 04 de planejamento e/ou projetos), e a segunda é a coordenação do programa de esportes, para as atividades esportivas que a escola mantém, com carga horária variando conforme o envolvimento de cada professor.

1. 2 Escola Estadual de Minas Gerais.

De acordo com documento fornecido pela direção da Escola Estadual, a mesma foi fundada em 19 de maio de 1962, às 18 (dezoito) horas, em um bairro da Regional Oeste de Belo Horizonte e instalada inicialmente, com nome diferente do atual.

Presentes à cerimônia estavam a Sra. E. V. Romel, Inspetora do Ensino Primário e o vigário da paróquia local, que instituíram a abertura da sessão para instalação da escola com “Solene Benção”. Após este ato, o vigário da paróquia local, representando a comunidade local, agradeceu e elogiou a fundadora, a Sra. I. de A. Vieira, por seus esforços e sacrifícios no sentido de dotar o bairro com uma unidade escolar.

À fundadora coube escolher o nome da escola, e por pertencer os padres da paróquia a uma congregação que tinha uma protetora, a escola, então, foi batizada com o nome desta protetora.

A primeira diretora foi a Sra. E. S. Bicalho instituindo as primeiras diretrizes da escola e preparando o caminho para muitas outras. Várias outras gestões foram responsáveis, pela boa tradição que a escola conquistou ao longo desses anos. Os esforços da atual gestão são visíveis, para melhorar a qualidade de ensino e mesmo a qualidade de vida da instituição, haja visto, que o conceito de instituição é muito mais

amplo que, apenas, o local físico que também leva em consideração as pessoas que ali se relacionam, o que tem sido sua característica mais marcante.

Durante os anos, a escola ocupou áreas diferentes, até se instalar definitivamente no atual endereço. E graças à comunidade, e principalmente ao pároco local, que após muito lutar, conseguiu em 1970 (mil novecentos e setenta) a doação do terreno para construção definitiva do prédio da escola.

Algumas curiosidades do início da escola:

Quando a escola começou funcionava em 4 (quatro) turnos de 7(sete) às 11(onze) horas, de 11(onze) às 15 (quinze) horas, de 15 (quinze) às 19 (dezenove) horas e de 19 (dezenove) às 22 (vinte e duas) horas. Nº de alunos: Diurno – 75 (setenta e cinco) alunos, Nº de alunos: Noturno – 41 (quarenta e um) alunos.

Na época da fundação eram, apenas, duas professoras efetivas E. S. Bicalho e M. S. Henriques, e as demais professoras contratadas. O primeiro uniforme foi calça e saia de tergal azul marinho e blusa branca. A escola atendia todas as comunidades vizinhas e não somente a local.

Atualmente, essa Escola Estadual de M. G. tem as séries finais do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano), além do Ensino Médio e modalidades de EJA¹²² noturno e a mesma funciona em três turnos. No ano de 2010, a referida escola já tinha implantado a Escola Integral. Um dado importante sobre a escola é o fato de existir o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (que é um grande norte) – dentro da atual versão de seu Projeto Político-Pedagógico. No turno da manhã, as séries finais do Ensino Fundamental têm a disciplina Educação Física na grade curricular obrigatória, dentro do Ensino Regular. E na parte da tarde, novamente, a disciplina Educação Física é ministrada, com outras atividades físicas diferenciadas, participando da Escola Integral.

¹²² **EJA:** Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no citado ano letivo ocorreram algumas paralisações (24/03, 29/04, 14/05, 26/05, 27/05, 08/06, 29/06 e 30/06), entre totais (todo o dia), parciais (só em um turno) e redução da carga horária. Houve também uma greve de aproximadamente 42 (quarenta e dois) dias, entre o final de abril e até o dia 20/05/2010. Apesar de a pesquisa de campo ter ficado interrompida no citado período de greve, após, o reinício do ano letivo, a mesma seguiu seu curso normal, sem prejuízo para conclusão dos Trabalhos de pesquisa.

A escola tem um espaço físico razoável, em se tratando de Escola Pública em Minas Gerais. Tem uma infra-estrutura adequada para desenvolver o Ensino Regular. E nela são desenvolvidos vários programas, projetos e parcerias como:

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

Projeto Rádio Educativa c/UFMG.

Projeto Sócio-Ambiental/Giovanni Fiorini – desenvolvendo o conhecimento de ações para preservação do meio-ambiente.

Proeti – Projeto Escola de Tempo Integral – Mais Educação.

Proerd – Programa de Educação e resistência às drogas – com a Polícia Militar de MG.

PEP/EJA – Programa de Educação Profissionalizante/Técnico - Ensino Médio de Jovens e Adultos (noturno).

EJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – no Ensino Fundamental e Médio (noturno).

PEAS – Programa Educacional Afetivo Sexual.

Parceria com o Atelier da Vilma Coelho (artista plástica) – levando os (as) alunos (as) da escola para um aprendizado artístico lá.

Parceria com a igreja católica circunvizinha à escola – com participação dos alunos da escola, nas celebrações.

Parceria com a Escola Municipal Isaura Santos – na atividade esportiva de futebol de salão.

Parceria com o Barroca Tênis Clube – na atividade esportiva de voleibol.

Parceria com as Universidades Uni - BH e Universo – para ministrar palestras dirigidas aos alunos da escola, sobre as profissões.

Parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) – para dar consultoria sobre planejamento pedagógico.

Parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte – para o desenvolvimento e manutenção de jardinagem nas escolas.

Nessa Escola Estadual, quase todos os professores de Educação Física participam do programa denominado PEAS - Programa Educacional Afetivo Sexual, através de suas colaborações em algumas oficinas do Programa. O PEAS é uma proposta pedagógica da Secretaria Estadual de Educação implantado em formato de programa, já há alguns anos. O fato relevante é que em algumas escolas da Rede Estadual de Educação, o seu desenvolvimento não ficou a contento, porém, nessa Escola Estadual pesquisada¹²³ o PEAS é brilhantemente desenvolvido.

Pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), também é possível observar a inserção dos professores de Educação Física, em outros programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, como também, a participação em parcerias que a mesma estabelece.

Porém nessa Escola Estadual não existe programa de esportes. Quando os professores de Educação Física se envolvem em atividades esportivas fora das aulas de escolarização é por voluntarismo, ou por negociação interna com a direção da escola. Não existe carga horária destinada às atividades extra Ensino Regular, e nem carga horária destinada às atividades extra Escola Integral. Apesar disto, mesmo assim, alguns professores promovem campeonatos e gincanas, como também participam de jogos amistosos. E ainda, no citado ano, uma das professoras de Educação Física se envolveu muito, com o projeto de vitalização (responsável artística) do muro da escola de forma temática, homenageando a padroeira da escola.

Com relação ao desenvolvimento da disciplina Educação Física, a escola possui uma pequena quadra sem dimensões oficiais, sob cobertura com poucos degraus de arquibancada, em uma das laterais de comprimento. Possui ainda, próximo a citada quadra, um pequeno espaço improvisado como uma quadra de peteca, sem cobertura. Não tem sala para guardar o material de Educação Física, sendo que o mesmo é guardado pelos próprios professores de Educação Física em seus escaninhos. Assim é possível constatar que a infra-estrutura da escola voltada para a disciplina Educação Física é muito limitada, e a materialidade para desenvolver a mesma não é suficiente.

¹²³ **Esse:** foi um dos motivos da indicação desta escola para ser pesquisada.

Em 2010, o ano da pesquisa de campo, a escola tinha dois professores de Educação Física, em cada um dos turnos diurnos de funcionamento, com um total de quatro professores. Já no noturno onde funcionava o Ensino Médio e as modalidades de EJA, não era ministrada a Educação Física. Duas professoras atuavam no 1º turno (Ensino Regular), e dois no 2º turno (Escola Integral). Uma particularidade dessa escola é que os professores de Educação Física, conforme o turno de atuação têm subordinações diferentes: no 1º turno existiam duas especialistas em Educação Básica (Ensino Regular) às quais, as professoras de Educação Física são subordinadas. Já no 2º turno existe uma coordenadora do Projeto Escola de Tempo Integral – Proeti (Escola Integral) à qual, os professores de Educação Física são subordinados.

No ano da pesquisa de campo existiam três professores de Educação Física com a carga horária completa, e até com algumas aulas excedentes na escola. E somente uma professora com carga horária incompleta, com apenas seis aulas de escolarização. Na Rede Estadual de Ensino a carga horária completa é de vinte e quatro aulas, sendo dezoito de escolarização (em sala de aula), quatro de atividades extraclasse e duas de reuniões.

APÊNDICE B

2. Atores pesquisados:

Professores de Educação Física e gestoras escolares de ambas as escolas.

2.1. Perfil dos professores de Educação Física

Prof.^a Ea- É efetivada num cargo e designada em outro cargo, na Secretaria Estadual de Educação. Possui licenciatura curta com pós-graduação. Concluiu a graduação em 1973 e está há 10 anos lecionando nessa escola.

Prof. Ra- É efetivado em um cargo, na Secretaria Estadual de Educação. Ainda está cursando a graduação em licenciatura e bacharelado. Está há 04 anos lecionando nessa escola.

Prof.^a Va- É designada em um cargo, na Secretaria Estadual de Educação. Possui licenciatura plena e bacharelado, sem pós-graduação. Concluiu a graduação em 1987 e está há 04 anos lecionando nessa escola.

Prof.^a Ca- É designada em um cargo, na Secretaria Estadual de Educação. Possui licenciatura plena e bacharelado, sem pós-graduação. Concluiu a graduação em 2008 e está há 02 anos lecionando nessa escola.

Prof. Ao- É efetivo em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Possui licenciatura plena, sem pós-graduação. Concluiu a graduação em 1984 e está há 12 anos lecionando nessa escola.

Prof. Ce- É efetivo em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Possui licenciatura plena, sem pós-graduação. Concluiu a graduação em 1997 e está há um ano e seis meses lecionando nessa escola.

Prof. Eo- É efetivo em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Possui licenciatura plena e bacharelado, com pós-graduação. Concluiu a graduação em 1989 e está há 17 anos lecionando nessa escola.

Prof. Ro- É contratado em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem. Possui licenciatura plena e bacharelado, com pós-graduação. Concluiu a graduação em 2007 e está há 07 meses lecionando nessa escola.

2. 2 Perfil das gestoras pesquisadas

JA- É efetiva num cargo e efetivada em outro cargo na Secretaria Estadual de Educação, exercendo a função de Diretora há 06 anos. Anteriormente foi professora e secretária nessa escola, e está há 14 anos nela. Possui licenciatura plena em Letras, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1983.

KB- É efetivada num cargo, na Secretaria Estadual de Educação, exercendo a função de Coordenadora pedagógica há 07 anos. Anteriormente foi Coordenadora da Rádio Educativa nessa escola, e está há 07 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 1982.

LC- É efetiva num cargo, na Secretaria Estadual de Educação, exercendo a função de Coordenadora pedagógica há 15 anos. Anteriormente foi Vice-diretora, Coordenadora do Peas, Coordenadora do PDE nessa escola, e está há 15 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 1979.

MD- É efetivada em dois cargos, na Secretaria Estadual de Educação, exercendo a função de Coordenadora do Proeti há 01 semestre. Anteriormente foi professora de Artes e Língua Portuguesa nessa escola, e está há 05 anos nela. Possui licenciatura plena em Letras, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 2006.

NE- É efetivada em dois cargos, na Secretaria Estadual de Educação, exercendo a função de Coordenadora do Peas há 09 anos. Também, é professora de Física nessa escola, e está há 09 anos nela. Possui licenciatura plena em Física e Matemática, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 1991.

A- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Diretora há 04 anos. Anteriormente foi professora nessa escola, e está há 17 anos nela. Possui licenciatura plena em História, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1992.

B- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Vice-diretora há 03 anos e 06 meses. Anteriormente foi professora de Educação Básica nessa escola, e está há 08 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1999.

C- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Vice-diretora há 06 anos. Anteriormente foi professora de Educação Infantil e do 1º ciclo nessa escola, e está há 18 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1991.

D- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Coordenadora de Esporte e Saúde há 03 anos. Anteriormente foi professora regente nessa escola, e está há 04 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação e concluiu a graduação em 2002.

E- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Coordenadora do Projeto Tempo Integral há 06 meses e ministra aulas de História. Anteriormente foi Diretora, Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica nessa escola, e está há 21 anos nela. Possui licenciatura plena em História, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1988.

F- É contratada em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Pedagoga do 3º ciclo manhã há 06 meses. Anteriormente não teve outra função nessa escola, e está há 06 meses nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 2007.

G- É contratada em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Pedagoga do 2º ciclo manhã há 09 meses. Anteriormente não teve outra função nessa escola, e está há 09 meses nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, sem pós-graduação e concluiu a graduação em 2009.

H- É efetiva em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Pedagoga do 3º ciclo tarde há 18 anos. Anteriormente foi Orientadora Educacional nessa escola, e está há 18 anos nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação e concluiu a graduação em 1990.

I- É contratada em um cargo, na Secretaria Municipal de Educação de Contagem, exercendo a função de Pedagoga do 2º ciclo tarde há 02 semanas. Anteriormente não teve outra função nessa escola, e está há 02 semanas nela. Possui licenciatura plena em Pedagogia, com pós-graduação e concluiu a graduação em 2007.

**APÊNDICE C Tabelas sobre –
Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física
Iº EIXO de PESQUISA.**

Análise das questões 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 1 a: Com relação ao cumprimento de rotinas, observo que são realizadas da seguinte forma, pelo (a) prof. (a). Dimensão pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|-----------------------------------|---------------------|--------|
| 2ª) Atrasa para chegar à aula? | a) Sim, atrasa. | 2 | 4,08 |
| | b) Não atrasa. | 29 | 59,18 |
| | c) Às vezes atrasa. | 9 | 18,37 |
| | d) Não sei informar. | 9 | 18,37 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 3ª) É freqüente à escola? | a) Sim, é freqüente. | 42 | 85,71 |
| | b) Não é freqüente. | 0 | 0,00 |
| | c) Nem sempre é freqüente. | 0 | 0,00 |
| | d) Não sei informar. | 7 | 14,29 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 4ª) Preenche os diários de classe? | a) Sim, preenche. | 32 | 65,31 |
| | b) Atrasa para preencher. | 6 | 12,24 |
| | c) Só preenche após cobranças. | 3 | 6,12 |
| | d) Não sei informar. | 8 | 16,33 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 5ª) Elabora o plano de curso? | a) Sim, elabora. | 23 | 46,94 |
| | b) Talvez elabore. | 6 | 12,24 |
| | c) Não acredito que elabore. | 2 | 4,08 |
| | d) Não sei informar. | 18 | 36,73 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 6ª) Elabora o plano de aula? | a) Sim, elabora. | 22 | 44,90 |
| | b) Talvez elabore. | 4 | 8,16 |
| | c) Não acredito que elabore. | 3 | 6,12 |
| | d) Não sei informar. | 20 | 40,82 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pelas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª questões dos gestores é possível perceber, que as freqüências de respostas se concentram entre as opções “a”, para as questões 3ª, 4ª, 5ª e 6ª, com exceção da 2ª questão com predomínio de respostas na opção “b”. Estas opções escolhidas pelos gestores apontam que os professores de Educação Física, no cumprimento das rotinas demonstram:

→ Não se atrasarem para iniciar as aulas, na opção “b” com uma porcentagem de 59,18%, na 2ª questão.

- Serem freqüentes à escola, na opção “a” com uma porcentagem de 85,71%, na 3ª questão.
- Preencherem os diários de classe, na opção “a” com uma porcentagem de 65,31%, na 4ª questão.
- Elaborarem o plano de curso, na opção “a” com uma porcentagem de 46,94%, na 5ª questão.
- Elaborarem o plano de aula, na opção “a” com uma porcentagem de 44,90%, na 6ª questão.

Pode-se ainda somar nas 5ª e 6ª questões, as opções “a” e “b” no que se refere à elaboração de plano de curso e plano de aula, e tornar as respostas apuradas um pouco mais expressivas. Na 5ª questão a soma das opções “a” Sim, elabora e “b” Talvez elabore, atingem a soma de 59,18% e na 6ª questão agrupando a opção “a” Sim, elabora e “b” Talvez elabore, atinge-se o somatório de 53,06%.

Tabela C – 1 b: PROFESSORES: Cumpro as rotinas da escola da seguinte forma:
Dimensão pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---------------------------------------|--|----------------------|--------|
| 2ª) atraso para iniciar à aula? | A) Sim, atraso. | 0 | 0,00 |
| | B) Não atraso. | 7 | 87,50 |
| | C) Às vezes atraso. | 1 | 12,50 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 3ª) assiduidade na escola? | A) Sim, sou assíduo. | 8 | 100,00 |
| | B) Não sou assíduo. | 0 | 0,00 |
| | C) Nem sempre sou assíduo. | 0 | 0,00 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 4ª) preenchimento de diário? | A) Sim, preencho. | 6 | 75,00 |
| | B) Atraso para preencher. | 2 | 25,00 |
| | C) Só preencho após cobranças da coord. ou da direção. | 0 | 0,00 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 5ª) elaboro o plano de curso? | A) Sim, elaboro. | 6 | 75,00 |
| | B) Às vezes elaboro. | 0 | 0,00 |
| | C) Não elaboro. | 2 | 25,00 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 6ª) elaboro o plano de aula? | A) Sim, elaboro. | 4 | 50,00 |
| | B) Às vezes elaboro. | 1 | 12,50 |
| | C) Não elaboro. | 3 | 37,50 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise das questões 7ª, 8ª e 9ª do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 2 a: Ao ministrar aulas de escolarização o (a) prof. (a) demonstra: Dimensão pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|-------------------------------------|---------------------|--------|
| 7ª) domínio de turma? | a) Sim, tem domínio. | 34 | 69,39 |
| | b) Não tem domínio. | 6 | 12,24 |
| | c) Às vezes tem domínio. | 2 | 4,08 |
| | d) Não sei informar. | 7 | 14,29 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 8ª) conhecimento do conteúdo ministrado? | a) Sim, demonstra conhecimento. | 41 | 83,67 |
| | b) Não demonstra conhecimento. | 0 | 0,00 |
| | c) Às vezes demonstra conhecimento. | 1 | 2,04 |
| | d) Não sei informar. | 7 | 14,29 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 9ª) capacidade de despertar interesse nos alunos? | a) Sim, desperta. | 31 | 63,27 |
| | b) Não desperta. | 4 | 8,16 |
| | c) Às vezes desperta. | 7 | 14,29 |
| | d) Não sei informar | 7 | 14,29 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pelas 7ª, 8ª e 9ª questões dos gestores pode-se observar que, as respostas se concentram na opção “a”, para estas três questões. E, dessa forma, esta opção reflete que os professores demonstram aos gestores, que eles ao ministrarem suas aulas de escolarização, em sua maioria 69,39% têm domínio da turma, 83,67% demonstram ter conhecimento do conteúdo ministrado e 63,27% despertam o interesse dos alunos.

Tabela C – 2 b: PROFESSORES: A auto-avaliação que faço, sobre a regência das minhas aulas de escolarização, é da seguinte forma: Dimensão pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|--|---|----------------------|--------|
| 17ª) tenho domínio de turma? | A) Sim, tenho domínio. | 8 | 100,00 |
| | B) Não tenho domínio. | 0 | 0,00 |
| | C) Às vezes tenho domínio. | 0 | 0,00 |
| | E) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 18ª) demonstro conhecimento do conteúdo ministrado? | A) Sim, demonstro ter conhecimento. | 8 | 100,00 |
| | B) Não demonstro ter conhecimento. | 0 | 0,00 |
| | C) Às vezes demonstro ter conhecimento. | 0 | 0,00 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 19ª) tenho capacidade de despertar interesse nos alunos? | A) Sim, desperto interesse. | 7 | 87,50 |
| | B) Não desperto interesse. | 0 | 0,00 |
| | C) Às vezes desperto interesse. | 1 | 12,50 |
| | D) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 16ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 3 a: 16ª) Além das aulas de escolarização, quais profs. desenvolvem outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, dentro da escola? Pode-se marcar mais de uma opção de letra. Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------|-------|
| a) Escolinha de esporte. | 20 | 39,21 |
| b) Treinamento de esporte. | 13 | 25,49 |
| c) Não desenvolve nada, além das aulas de escolarização. | 8 | 15,68 |
| d) Não sei informar. | 6 | 11,76 |
| e) Outro Programa diferenciado do Programa de Esportes. Só Escola Municipal Outras aulas e/ou atividade diferenciada da Educação Física. Só Escola Estadual | 4 | 7,84 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 51 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

e) Escreva qual Programa ele participa Só Escola Municipal:

Prof.s Ao – Ce – Eo – Ro: Jogos Estudantis de M.G., Jogos Estudantis de Contagem, Jogos Olimpíadas da Escola Municipal, Torneios Internos e Externos e Atendimento ao Tempo Integral. Prof. Eo: PDX (Programa de Desenvolvimento de Xadrez) e Oficina de Leitura. Prof. Ro: Oficina de Leitura.

e) Escreva qual atividade diferenciada da Educação Física. Só Escola Estadual: Prof.^a Va: Campeonatos, Artes Plásticas, Artes Plásticas, Artes Plásticas, Campeonatos e Gincanas. Prof. Ra: Campeonatos, Campeonatos e Gincanas.

Pela 16^a questão dos gestores na opção “e”, torna-se importante observar que os mesmos são requisitados a escrever sobre outro Programa, diferenciado do Programa de Esportes, na Escola Municipal, no qual algum e/ou alguns professores participam. Porém os gestores informaram em duplicidade, sobre atividades voltadas para o Programa de Esportes e/ou para a Educação Física. As atividades informadas em duplicidade estão sendo consideradas, tanto na apuração, quanto para a presente análise.

Nesta mesma questão 16^a, na opção “e”, os gestores da Escola Estadual também são requisitados a escrever sobre outras aulas e/ou atividade diferenciada da Educação Física, no qual algum e/ou alguns professores participam. Porém estes outros gestores também informaram em duplicidade, outras aulas e/ou atividade diferenciada da Educação Física. As outras aulas e/ou atividade diferenciada da Educação Física informadas em duplicidade estão sendo consideradas, tanto na apuração, quanto para a presente análise.

Ainda nesta questão 16^a, as opções “a” Escolinha de esporte e “b” Treinamento de esporte, somadas chegam a 64,70%, e revelam que os professores de Educação Física, das duas escolas têm uma significativa participação em outras aulas e/ou atividades não obrigatórias, dentro da escola. Mas é bom destacar que todas as outras opções também receberam registros, porém, em pequenas porcentagens, além do que, a opção “c” não desenvolve nada, além das aulas de escolarização - recebeu 8 (oito) respostas, iguais a 15,68% do total absoluto. E ainda deduz-se que nas condições que essa opção “c” trata, encontra-se pelo menos um (a) professor (a).

Como já foi dito pelo enunciado dessa 16^a questão, os gestores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “a” atingindo 20 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 40,81%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as

porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “b”, atingindo 13 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 26,53%, também, isoladamente. E na opção “c” atingindo 08 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 16,32%, também, isoladamente.

Tabela C – 3 b: PROFESSORES: 16^a) Quais são os outros Programas vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhum. Só Escola Municipal. Dimensão sócio-pedagógica.

| Outros Programas: | Freqüência de respostas | % |
|--|-------------------------|-------|
| Projeto de Leitura | 2 | 22,22 |
| Programa de esportes | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| Escolinha de esportes | 2 (desconsiderada) | 22,22 |
| Regular (ensino) | 1 | 11,11 |
| I. E. U. (Iniciação esportiva universal) | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| Meio Ambiente | 1 | 11,11 |
| Olimpíada Interna. | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| TOTAL | 9 | 100% |

I) Prof. Ao- Projeto de Leitura – Prof. Ce- Programa de esportes – Prof. Eo- Escolinha de esportes – Prof. Ro- Projeto de Leitura. II) Prof. Ao- Regular (ensino) – Prof. Ro- Escolinha de esportes. III) Prof. Ao- I. E. U. IV) Prof. Ao- Meio Ambiente. V) Prof. Ao- Olimpíada Interna. Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 c: PROFESSORES: 16^a) Quais são as Parcerias vigentes na escola, com outras instituições que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Só Escola Estadual. Dimensão sócio-pedagógica.

I) Prof.^a Ea- Escola Municipal – Prof. Ra- Não participa – Prof.^a Ca- Nenhuma.

II) Prof.^a Va- Polícia Militar.

III) Prof.^a Ea- Às vezes, CEFET, Jogos – Prof.^a Va- Paróquia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 d: PROFESSORES: 16ª) Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Dimensão sócio-pedagógica.

| Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? | Respostas dos professores | % |
|--|---------------------------|--------|
| Projeto de Leitura. | 2 | 15,38 |
| Programa de esportes. | 1 | 7,69 |
| Escolinha de esportes. | 2 | 15,38 |
| Regular (ensino). | 1 | 7,69 |
| I. E. U. (Iniciação esportiva universal). | 1 | 7,69 |
| Meio Ambiente. | 1 | 7,69 |
| Olimpíada Interna. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a Escola Municipal - jogos. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a Polícia Militar. | 1 | 7,69 |
| Parceria com o CEFET-MG - jogos. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a paróquia local. | 1 | 7,69 |
| TOTAL: | 13 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 e: PROFESSORES: 16ª) Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Dimensão sócio-pedagógica.

| Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? | Respostas dos professores | % |
|--|---------------------------|-------|
| A) Atividades físico-esportivas | 7 | 53,84 |
| B) Outras atividades na escola | 6 | 46,15 |
| TOTAL: | 13 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 17ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 4 a: 17ª) Quais os profs. que demonstram preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar?

Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|----------------------------|------------------|--------|
| a) Sempre demonstra. | 15 | 30,61 |
| b) Quase sempre demonstra. | 1 | 2,04 |
| c) Às vezes demonstra. | 8 | 16,33 |
| e) Não sei informar. | 25 | 51,02 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 17ª questão dos gestores é possível perceber que as freqüências de respostas positivas, se concentram entre as opções “a” 30,61%, “b” 2,04%, e “c” 16,33% com porcentagem de respostas atingindo a soma de 48,98%.

Inicialmente, é bom lembrar que o conhecimento das atuais Políticas Educacionais, incluindo aí os nem tão atuais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – elaborados pelo MEC/Brasil) deixa claro também, a necessidade (em todas as disciplinas) do desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar e até transdisciplinar. E a coerência desta concepção educacional pode ser constatada pelas várias Avaliações Educacionais existentes, como o Avalia BH, a Prova Brasil, Simave, entre outras e evidentemente, é claro, pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Saber pensar e correlacionar são competências cobradas nas citadas Avaliações, além do conhecimento de conteúdos. Então, torna-se relevante pesquisar qual é a contribuição dos professores de Educação Física, para a obtenção destas e de outras competências.

Pela 17ª questão dos gestores, a dimensão sócio-pedagógica analisada pode ser identificada, quando os conteúdos são trabalhados nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar, mostrando as interseções com outras disciplinas escolares e socializando os mesmos, pelas várias áreas do conhecimento. E pelas porcentagens registradas nesta 17ª questão, a maioria dos gestores não sabe informar (51,02% opção “e”), sobre este aspecto tão relevante do Processo Educacional. O que ainda, pode agravar é quando se somar a citada porcentagem parcial, à porcentagem dos gestores que responderam, “que os professores às vezes demonstram” (16,33% opção “c”) e chegar-se-ia ao total de 67,35 %, entre as opções “e” não sei informar, e “c” às vezes demonstrar preocupação em desenvolver os seus conteúdos, nas aulas de escolarização, de forma interdisciplinar. Com certeza é um registro não desejável.

Então, por este dado, a contribuição que os professores de Educação Física poderiam dar para a formação integral do educando, não fica evidente e nem incontestável. Porém outros dados serão apresentados e analisados mais à frente.

Tabela C – 4 b: PROFESSORES: 42ª) Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisto, assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula. Dimensão sócio-pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|---------------|
| C) Desenvolve a cognição através dos movimentos motores, como por exemplo, o que é interrogado nas perguntas anteriores de 34ª a 40ª. | 4 | 11,11 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 36 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 18ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 5 a: 18ª) Quais os profs. que se preocupam notoriamente, com os processos de ensino e de aprendizagem, de seus conteúdos ministrados, e que também demonstram preocupação em avaliar a aquisição dos mesmos (conteúdos ministrados), graduando-os, de forma justa em notas e/ou conceitos? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------|---------------|
| a) Notoriamente é preocupado e avalia. | 22 | 44,90 |
| b) Possivelmente é preocupado, e até avalie. | 8 | 16,33 |
| c) Talvez seja preocupado e talvez avalie. | 4 | 8,16 |
| d) Acredito que não seja preocupado, e nem avalie. | 7 | 14,29 |
| e) Não sei informar. | 8 | 16,33 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 18ª questão dos gestores é possível observar, que as respostas se concentram entre as opções “a”, e “b”, com porcentagem de respostas atingindo a soma de 61,23% e, desta forma, estas opções refletem que os professores demonstram aos gestores, que eles são notoriamente, e possivelmente preocupados com os processos de ensino e de aprendizagem de seus conteúdos ministrados, e que também demonstram preocupação em avaliar a aquisição dos mesmos. Porém pela porcentagem registrada na opção “e”, 16,33% dos gestores não sabem informar sobre este aspecto tão relevante no Processo Educacional. O que ainda, pode se agravar é quando se somar a citada porcentagem, ao percentual dos gestores que responderam que os professores “acredito que não sejam preocupados, nem avaliem”, iguais a 14,29% e “talvez sejam preocupados e talvez avalie”, iguais a 8,16% e chegar-se-ia a um total de 38,78% entre as citadas opções, sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos, nas aulas de escolarização. A soma destes dados

torna-se um pouco preocupante, em se tratando de um fazer pedagógico desejável e esperado, necessário às práticas de ensino.

Tabela C – 5 b: PROFESSORES: 41ª) Como você avalia a aprendizagem dos conteúdos ministrados, em sua aula, para atribuir conceitos ou notas aos alunos? Dimensão pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Por simples observação. | 3 | 25,00 |
| B) Por teste e/ou prova oral. | 1 | 8,33 |
| C) Por teste e/ou prova escrita. | 1 | 8,33 |
| D) Por teste e/ou prova oral e escrita. | 1 | 8,33 |
| E) Por teste e/ou prova motora. | 2 | 16,67 |
| H) Avalio da seguinte forma. | 4 | 33,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 12 | 100,00 |

H () Avalio da seguinte forma: Observação, participação, Trabalhos, prova escrita – Por observação, teste e/ou prova escrita. Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 19ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 6 a: 19ª) Quais os profs. que, pelo reflexo de seu domínio de turma podem contribuir positivamente, para obter junto aos alunos um bom comportamento, e uma conduta adequada no ambiente escolar? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|------------------|--------|
| a) É notória a contribuição. | 20 | 40,82 |
| b) A contribuição já foi melhor. | 11 | 22,45 |
| c) Não foi, ainda, possível observar qual é a contribuição. | 2 | 4,08 |
| d) Não acredito que exista contribuição. | 8 | 16,33 |
| e) Vou abster de opinar e/ou não sei informar. | 8 | 16,33 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 19ª questão dos gestores houve uma concentração de marcação de respostas nas opções “a” 40,82%, e “b” 22,45% atingindo um total de 63,27% e, dessa forma, registra-se que na percepção dos gestores existe uma contribuição importante, dos professores, para o Processo Educacional. Porém a soma das outras opções “c”, “d” e “e” não são de forma alguma inexpressiva, o que leva a identificar que além “da contribuição já ter sido melhor”, apurada na opção “b” 22,45%, a contribuição dos professores de Educação Física precisa ser ampliada, na direção do objetivo do melhor Processo Educacional possível de se obter. É sabido que engajamento em Processo Educacional amplo e irrestrito, na escola, não depende exclusivamente, de conscientização dos professores, esta noção eles têm em geral, o suficiente. Mas o

que em muitos casos falta mesmo é competência profissional (formação inicial deficitária), aliada à boa-vontade de se impor a autoridade de professor. Não confundindo isto com autoritarismo.

Tabela C – 6 b: PROFESSORES: 42ª) Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisto assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula. Dimensão sócio-pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|---------------|
| A) Promove liderança revezada entre os alunos. | 4 | 11,11 |
| B) Estimula a cooperação permanente entre os alunos. | 8 | 22,22 |
| C) Desenvolve a cognição através dos movimentos motores, como por exemplo, o que é interrogado nas perguntas anteriores de 34ª a 40ª. | 4 | 11,11 |
| D) Prioriza o respeito às normas na sua aula e às da escola. | 7 | 19,44 |
| E) Cita a Interdisciplinaridade através dos conteúdos que você desenvolve. | 5 | 13,88 |
| F) Desenvolve o Multiculturalismo (valoriza a cultura escolar, mas, também a cultura da família e outras). | 2 | 5,55 |
| G) Fiscaliza o respeito a todos os tipos de diferenças. | 5 | 13,88 |
| H) Além das que marquei também desenvolvo as seguintes competências: | 1 | 2,77 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 36 | 100,00 |

H () Além das que marquei também desenvolvo as seguintes competências:

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 21ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 7 a: 21ª) Quais os profs. que você julga que, muito contribuem para que o aluno suba de estágio cognitivo, na Educação Física, influenciando positivamente, até no rendimento escolar de outras disciplinas? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|------------------|---------------|
| a) Não tenho dúvidas que este (esta) contribui. | 24 | 48,98 |
| b) Este (esta) talvez contribua. | 9 | 18,37 |
| c) Este (esta) não contribui. | 0 | 0,00 |
| d) A contribuição deste já foi melhor. | 4 | 8,16 |
| e) Vou abster de opinar e/ou não sei informar. | 12 | 24,49 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 21ª questão dos gestores observa-se que a frequência de respostas positivas se concentra nas opções “a” 48,98%, e “b” 18,37% atingindo uma soma de 67,35%.

Os gestores apontam desta forma, pela citada porcentagem apurada, que o professor contribui em até 67,35% (soma das opções “a” 48,98%, e “b” 18,37%), para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através do desenvolvimento da capacidade motora dos mesmos. Porém nesta apuração agregada dos questionários dos gestores fica escamoteada, a identificação¹²⁴ de qual professor “contribui sem dúvida nenhuma” e qual “talvez contribua”, e os que não se enquadram nas duas opções citadas podem estar deixando a desejar, em suas missões enquanto docentes. Além do que, chama a atenção, o fato de apenas 48,98% (menos da metade dos professores), na percepção dos gestores “contribui sem dúvida nenhuma”, o que é um percentual de professores bem abaixo, da contribuição que se poderia esperar do segmento de docentes, para ajudar no Processo Educacional. Ou melhor, dizendo na apuração desta pesquisa, em cada 02 (dois) professores, um contribui com certeza, o outro talvez, ou não, ou o gestor não sabe informar.

Na apuração agregada dos questionários dos gestores, para a questão 21ª, a mesma se confronta, repetitivamente, com as questões 34ª até a 40ª, da apuração agregada dos questionários dos professores.

Na apuração agregada dos questionários dos professores, para as questões 34ª até a 40ª, também, fica válido o pré-enunciado, em forma de questionamentos, abaixo, comum a todas as citadas questões.

Como você trabalha a cognição de seus alunos, através dos movimentos motores desenvolvidos em aula? Você tem o hábito de questionar os seus alunos, sobre a diferença entre automatismo e raciocínio? E até desenvolver associações de conhecimentos interdisciplinares?

¹²⁴ A falta de identificação revela os limites da pesquisa quantitativa, a qual só se completa pela clara discriminação na pesquisa qualitativa (entrevistas, histórias orais e etc), sendo que esta, por sua vez, revelaria a subjetividade e as particularidades do objeto pesquisado. Porém não foi a intenção do presente estudo/pesquisa. (Esclarecimentos do autor).

Tabela C – 7 b: PROFESSORES: 34^a) Como, por exemplo, você orienta ou pergunta a eles, se eles pensam, pelo menos uma vez em todo o jogo, o que vão fazer quando estão de posse da bola (qualquer que seja o esporte praticado em quadra)?

Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 5 | 62,50 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 3 | 37,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21^a questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 c: PROFESSORES: 35^a) Você orienta ou pergunta a eles, se eles percebem para onde é melhor se deslocarem, na quadra, para participar da jogada, quando estão sem a bola (percepção de espaço)? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 5 | 62,50 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 3 | 37,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21^a questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 d: PROFESSORES: 36^a) Você orienta ou pergunta a eles, se eles quando estão de posse de bola, e quer lançá-la para um companheiro distante, se ele (o aluno) imagina a trajetória da bola, e o tempo de percurso?

Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 5 | 62,50 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 2 | 25,00 |
| C) Nunca oriento nem pergunto. | 1 | 12,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21ª questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 e: PROFESSORES: 37ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles durante o jogo na quadra conseguem lembrar e concentrar (abstrair) nas regras deste jogo? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 4 | 50,00 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 4 | 50,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21ª questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 f: PROFESSORES: 38ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que quando estamos pensando, percebendo, imaginando, lembrando, e concentrando, durante o jogo na quadra é muito parecido com a forma que fazemos estas mesmas coisas na sala de aula? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 5 | 62,50 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 4 | 37,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21ª questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 g: PROFESSORES: 39ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que durante o jogo nossa inteligência está funcionando muito semelhante com a forma, que a inteligência funciona na sala de aula, porém, em velocidade maior por causa do dinamismo do jogo? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 4 | 50,00 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 2 | 25,00 |
| C) Nunca oriento nem pergunto. | 2 | 25,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 7 a: Análise da 21ª questão do questionário dos GESTORES

X

Tabela C – 7 h: PROFESSORES: 40ª) Você orienta ou pergunta a eles, se eles sabem que os termos como: trajetória, deslocarem, o tempo de percurso entre outros termos são também utilizados em outras disciplinas, como na Geografia, História e na Física? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Em minhas aulas eu oriento ou pergunto sempre. | 3 | 37,50 |
| B) Em minhas aulas às vezes eu oriento ou pergunto. | 3 | 37,50 |
| C) Nunca oriento nem pergunto. | 2 | 25,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 28ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 8 a: 28ª) Quais os profs. que já manifestaram conhecer e até planejar suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)?

Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------|--------|
| a) Nunca manifesta. | 2 | 4,08 |
| b) Já manifestou, mas, não sei dizer se planeja segundo os PCNs. | 11 | 22,45 |
| c) Manifesta e planeja segundo os PCNs. | 11 | 22,45 |
| d) Não sei informar. | 25 | 51,02 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 28ª questão dos professores é possível observar que as respostas se concentram entre as opções “b” 22,45%, “c” 22,45%, e “d” 51,02%. As opções que podem ser consideradas positivas são: a “b” e “c” atingindo uma soma de 44,90% e refletem uma percepção reduzida por parte dos gestores de que, alguns professores já manifestaram planejar segundo os PCNs. Além do que, para os gestores, só 22,45% destes planejam suas aulas segundo os Parâmetros Curriculares Nacional. E ainda, o que torna-se preocupante é identificar pelos percentuais registrados, que a maioria dos gestores assinalaram na opção “d” 51,02% - Não sei informar (com relação aos professores), sobre este aspecto importante do Processo Educacional. Com certeza é outro dado apurado não desejável, e que demonstra que os gestores desconhecem se os professores planejam suas aulas baseando-se nos PCNs.

Tabela C – 8 b: PROFESSORES: 32ª) Você planeja e/ou já planejou alguma vez, as suas aulas baseando-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a sua disciplina? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|-------------------------------|----------------------|--------|
| B) Às vezes planejei. | 4 | 50,00 |
| C) Sempre planejo. | 3 | 37,50 |
| F) Planejo da seguinte forma: | 1 | 12,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

F () Planejo da seguinte forma: Por trimestres – Lendo e me baseando em alguns quesitos – Adaptando os PCNs à realidade da escola.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 30ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 9 a: 30ª) Como você avalia o Trabalho dos profs. que desenvolvem aulas não obrigatórias e/ou atividades extra-curriculares (como escolinhas de esporte, treinamentos de esportes, atividades de outros programas ou projetos desenvolvidos na escola), pela perspectiva de contribuir ou não, para a formação geral dos alunos (as)? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF. s AVALIADOS | % |
|--|-------------------|--------|
| a) Desenvolve uma imprescindível contribuição. | 4 | 8,16 |
| b) Desenvolve uma significativa contribuição. | 13 | 26,53 |
| c) Desenvolve uma boa contribuição. | 8 | 16,33 |
| d) Desenvolve uma mediana contribuição. | 1 | 2,04 |
| e) Desenvolve uma insignificante contribuição. | 2 | 4,08 |
| f) Não desenvolve nenhuma contribuição. | 7 | 14,29 |
| g) Não sei informar. | 14 | 28,57 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 30ª questão dos gestores pode-se observar que a soma das respostas, consideradas positivas, nas opções “a” 8,16%, “b” 26,53%, “c” 16,33% e “d” 2,04% atingem um percentual de apenas 53,06%.

Na percepção dos gestores a contribuição do Trabalho que os professores desenvolvem nas aulas não obrigatórias e/ou atividades extra-curriculares, como nas escolinhas de esporte, nos treinamentos de esportes, nas atividades de outros programas ou projetos desenvolvidos na escola, traz uma contribuição modesta, para a formação geral dos alunos no Processo Educacional, tendo em vista que apenas 53,06% deles percebem algum tipo de contribuição.

Mas o que ainda é mais preocupante, é que na percepção dos gestores as respostas consideradas negativas somadas à desinformação, que alguns deles têm sobre os professores obtém-se um percentual de 46,94%, apurado pela soma das opções “e” Desenvolve uma insignificante contribuição, igual a 4,08%, com a “f” Não desenvolve nenhuma contribuição, igual a 14,29%, e mais a “g” Não sei informar, igual a 28,57. Através do citado percentual (46,94%) poder-se-ia deduzir como desaprovação, em relação ao Trabalho extraclasse desenvolvido pelos professores, isto é, pouco mais da metade dos gestores percebem alguma contribuição para a formação geral dos alunos no Processo Educacional, a outra quase metade não percebe contribuição.

Tabela C – 3 b: PROFESSORES: 16^a) Quais são os outros Programas vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhum. Só Escola Municipal. Dimensão sócio-pedagógica.

| Outros Programas: | Freqüência de respostas | % |
|--|-------------------------|-------|
| Projeto de Leitura | 2 | 22,22 |
| Programa de esportes | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| Escolinha de esportes | 2 (desconsiderada) | 22,22 |
| Regular (ensino) | 1 | 11,11 |
| I. E. U. (Iniciação esportiva universal) | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| Meio Ambiente | 1 | 11,11 |
| Olimpíada Interna. | 1 (desconsiderada) | 11,11 |
| TOTAL | 9 | 100% |

I) Prof. Ao- Projeto de Leitura – Prof. Ce- Programa de esportes – Prof. Eo- Escolinha de esportes – Prof. Ro- Projeto de Leitura. II) Prof. Ao- Regular (ensino) – Prof. Ro- Escolinha de esportes. III) Prof. Ao- I. E. U. IV) Prof. Ao- Meio Ambiente. V) Prof. Ao- Olimpíada Interna. Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 c: PROFESSORES: 16^a) Quais são as Parcerias vigentes na escola, com outras instituições que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Só Escola Estadual. Dimensão sócio-pedagógica.

I) Prof.^a Ea- Escola Municipal – Prof. Ra- Não participa – Prof.^a Ca- Nenhuma.

II) Prof.^a Va- Polícia Militar.

III) Prof.^a Ea- Às vezes, CEFET, Jogos – Prof.^a Va- Paróquia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 d: PROFESSORES: 16ª) Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Dimensão sócio-pedagógica.

| Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? | Respostas dos professores | % |
|--|---------------------------|--------|
| Projeto de Leitura. | 2 | 15,38 |
| Programa de esportes. | 1 | 7,69 |
| Escolinha de esportes. | 2 | 15,38 |
| Regular (ensino). | 1 | 7,69 |
| I. E. U. (Iniciação esportiva universal). | 1 | 7,69 |
| Meio Ambiente. | 1 | 7,69 |
| Olimpíada Interna. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a Escola Municipal - jogos. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a Polícia Militar. | 1 | 7,69 |
| Parceria com o CEFET-MG - jogos. | 1 | 7,69 |
| Parceria com a paróquia local. | 1 | 7,69 |
| TOTAL: | 13 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Tabela C – 3 e: PROFESSORES: 16ª) Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? Por favor, escreva abaixo, mesmo que for nenhuma. Dimensão sócio-pedagógica.

| Quais são os outros Programas e/ou Parcerias vigentes na escola, que você participa? | Respostas dos professores | % |
|--|---------------------------|-------|
| A) Atividades físico-esportivas | 7 | 53,84 |
| B) Outras atividades na escola | 6 | 46,15 |
| TOTAL: | 13 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 31ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 10 a: 31ª) Quais os profs. que demonstram preocupação com a frequência de seus alunos – consultando a secretaria e/ou as coordenações sobre ausências? Como também tentam conscientizar os faltosos, sobre o valor de frequentar a escola? Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------|--------|
| a) Não demonstra preocupação. | 5 | 10,20 |
| b) Demonstra preocupação, mas, não conscientiza. | 4 | 8,16 |
| c) Demonstra preocupação, e conscientiza. | 20 | 40,82 |
| d) Não sei informar. | 20 | 40,82 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 31ª questão de gestores pode-se dividir as respostas em dois grupos distintos: um seria de respostas negativas somando as opções “a” 10,20%, e “d” 40,82%, com

porcentagem de resposta atingindo a soma de 51,02%. E o outro grupo de respostas positivas, que seria a soma das opções “b” 8,16%, e “c” 40,82%, com porcentagem de resposta atingindo a soma de 48,98%.

O grupo dos 51,02% reflete a percepção dos gestores, de que os professores não demonstram preocupações com a frequência de seus alunos consultando a secretaria e/ou as coordenações sobre ausências, e nem tentam conscientizar os faltosos sobre o valor de freqüentar a escola, ou eles (os gestores) não sabem informar nada a respeito desta questão apurada pela opção “d”.

O outro grupo dos 48,98% reflete a percepção dos gestores de que os professores demonstram preocupações com a frequência de seus alunos consultando a secretaria e/ou as coordenações sobre ausências, e tentam conscientizar os faltosos sobre o valor de freqüentar a escola. Os dois grupos de percepção extraídos da visão dos gestores se apresentam contraditórios. Existe uma clara divisão de percepção.

É oportuno colocar, ainda, que não é incomum existir alunos que só freqüentam a escola, predominantemente, nos dias de aulas de Educação Física. Os professores da área precisam colaborar na conscientização, sobre o Processo Educacional conversando sobre assiduidade com seus alunos.

Tabela C – 10 b: PROFESSORES: 33^a) Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação? Marcou-se mais de uma opção. Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES/ CAIC – BELO RAMO. | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|----------------------|--------|
| A) Reunião fora do turno de aula. | 2 | 11,76 |
| B) Envio de bilhetes ou notificação. | 5 | 29,41 |
| C) Telefonemas. | 2 | 11,76 |
| F) Reunião fora do horário de aula em sala. | 3 | 17,65 |
| G) Não vou informar. | 2 | 11,76 |
| H) Comunico da seguinte forma: | 3 | 17,65 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 17 | 100,00 |

I () Comunico da seguinte forma: Em reuniões, notificações – Reunião de pais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 33ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela C – 11 a: 33ª) O que você observa da percepção das famílias, com relação ao Trabalho desenvolvido pelos profs. nas aulas obrigatórias, e/ou em outras atividades na escola? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|---------------|
| a) Algumas famílias comentam sobre a melhora na socialização, de seus filhos. | 8 | 16,33 |
| b) Algumas famílias comentam sobre a melhora na cognição, de seus filhos. | 1 | 2,04 |
| c) Algumas famílias comentam sobre a melhora na socialização e na cognição, de seus filhos. | 8 | 16,33 |
| d) Nenhuma família comenta sobre a melhora na socialização e nem na cognição, de seus filhos. | 19 | 38,78 |
| e) Não sei informar. | 13 | 26,53 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 33ª questão de gestores constata-se que pelo somatório das opções “a” 16,33%, “b” 2,04% e “c” 16,33% atinge-se os 34,7%.

E, dessa forma, observa-se que pelas respostas dos gestores, o quanto é pouco expressivo o comentário das famílias sobre a melhora na socialização e/ou cognição de seus filhos, com relação ao Trabalho desenvolvido pelos professores, nas aulas obrigatórias, e/ou outras atividades na escola.

Matematicamente, torna-se, então, uma constatação muito relevante, o que se observa pela soma das opções “d” nenhuma família comenta sobre a melhora na socialização, e nem sobre a cognição, de seus filhos, igual a 38,78%, e pela a opção “e” não sabem informar, igual a 26,53%, qual seja: o alcance dos percentuais de 65,31%, na visão dos gestores. Esta constatação, não desejável, sinaliza que é preciso continuar pesquisando, por outros estudos/pesquisas, o quanto as aulas e as atividades da Educação Física estão contribuindo para o Processo Educacional.

Tabela C – 11 b: PROFESSORES: 43^a) Em sua opinião qual, ou quais são as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|--|----------------------|--------|
| A) O que querem os pais saber sobre a escola. | 3 | 8,33 |
| B) O que os pais dizem de seus filhos. | 2 | 5,56 |
| C) Que imagem têm dos filhos em casa e na escola. | 5 | 13,89 |
| D) Que imagem os pais apresentam deles mesmos e dos contextos familiares. | 3 | 8,33 |
| E) Que imagem têm da escola. | 5 | 13,89 |
| F) Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola. | 6 | 16,67 |
| G) Que expectativas têm sobre a escola. | 7 | 19,44 |
| H) Que expectativas têm sobre o prosseguimento dos estudos dos seus filhos, até atingir o Ensino Superior. | 3 | 8,33 |
| I) Todas as alternativas acima. | 1 | 2,78 |
| J) Nenhuma das alternativas acima. | | 0,00 |
| K) Eu acrescentaria a seguinte alternativa: | 1 | 2,78 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 36 | 100,00 |

K() Eu acrescentaria a seguinte alternativa :.....

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

APÊNDICE D

QUADRO 1/D: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática.

| Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física 1º EIXO de PESQUISA. | | | | | | | |
|--|-----------------|-------------------------|--|--------|----------|-------|--|
| Tabelas | Questões | | Coincidência entre observações sistemáticas e as informações dos gestores. | | | | |
| | Gestores | Prof.s | Total | Grande | Moderada | Pouca | Não existe coincidência, ou não foi identificada |
| 1 | 2 ^a | 2 ^a | X | | | | |
| 2 | 3 ^a | 3 ^a | | X | | | |
| 3 | 4 ^a | 4 ^a | | X | | | |
| 4 | 5 ^a | 5 ^a | | | | | X |
| 5 | 6 ^a | 6 ^a | | X | | | |
| 6 | 7 ^a | 17 ^a | X | | | | |
| 7 | 8 ^a | 18 ^a | X | | | | |
| 8 | 9 ^a | 19 ^a | | | X | | |
| 9 | 16 ^a | 16 ^a | X | | | | |
| 10 | 17 ^a | 42 ^{a-c} | | | | | X |
| 11 | 18 ^a | 41 ^a | | | | X | |
| 12 | 19 ^a | 42 ^{a-a,b,d,f} | X | | | | |
| 13 | 21 ^a | 34 ^a | | | | X | |
| 14 | 21 ^a | 35 ^a | | | | X | |
| 15 | 21 ^a | 36 ^a | | | | X | |
| 16 | 21 ^a | 37 ^a | | | | X | |
| 17 | 21 ^a | 38 ^a | | | | X | |
| 18 | 21 ^a | 39 ^a | | | | X | |
| 19 | 21 ^a | 40 ^a | | | | X | |
| 20 | 28 ^a | 32 ^a | | | | | X |
| 21 | 30 ^a | 16 ^a | | | X | | |
| 22 | 31 ^a | 33 ^a | | | X | | |
| 23 | 33 ^a | 43 ^a | | | | X | |
| SOMA: | | | 05 | 03 | 03 | 09 | 03 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

**APÊNDICE E - Trabalho Docente do professor de Educação Física.
IIº EIXO de PESQUISA.**

**APÊNDICE E – I Tabelas sobre –
SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola.**

Análise da 1ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/1 a: 1ª) Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P. P. P.) o (a) prof. (a): Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|---------------|
| b) Demonstra pouco conhecimento e/ou envolvimento c/ o P. P. P.. | 2 | 4,09 |
| c) Demonstra, de forma apenas conveniente, conhecimento e/ou envolvimento c/ o P. P. P., conforme suas escolhas e/ou interesse. | 17 | 34,69 |
| d) Demonstra conhecimento e/ou envolvimento colaborando c/ o P. P. P.. | 24 | 48,98 |
| e) Não sei informar | 6 | 12,24 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 1ª questão dos gestores existe uma dimensão sócio-pedagógica sendo pesquisada, já que a construção do P. P. P. é também uma ação Política e social entre os seus elaboradores. E em muitas vezes com a participação de professores de Educação Física, no mesmo. Pela referida questão é possível observar que as respostas se concentram entre as opções “c” e “d”, com porcentagem de respostas atingindo a soma de 83% e, desta forma, estas opções refletem que os professores demonstram aos gestores, que eles têm conhecimento e/ou envolvimento com o P. P. P., mesmo que às vezes de forma apenas conveniente.

Tabela E – I/1 b: PROFESSORES: 1ª) Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (P.P.P.) eu: Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES/ CAIC – BELO RAMO. | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|--|----------------------|-------------|
| B) Conheço pouco e também pouco envolvo c/ o P. P. P. | 3 | 37,50 |
| C) Procuo conhecer e me envolver c/ o P. P. P., conforme minhas escolhas e/ou meus interesses. | 4 | 50,00 |
| D) Conheço e envolvo colaborando c/ o P. P. P. | 1 | 12,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 10ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/2 a: 10ª) Por parte do prof. (a) existe participação ativa, nos dias de realização dos eventos previstos ou não, no calendário escolar, como festa junina, comemoração de páscoa e outros? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|-------------------------------------|------------------|---------------|
| a) Nos dias de realização, sim. | 28 | 57,14 |
| b) Nos dias de realização, não. | 2 | 4,08 |
| c) Nos dias de realização às vezes. | 10 | 20,41 |
| d) Não sei informar. | 9 | 18,37 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 10ª questão dos gestores é possível observar que as respostas se concentram na opção “a”, com porcentagem de 57,14%. E ainda, na percepção dos gestores, os professores atingem porcentagem de 20,41% das respostas, na opção “c”.

Quando soma-se a opção “a” Nos dias de realização sim, 57,14% mais a opção “c” Nos dias de realização às vezes 20,41%, chega-se ao total significativo de 77,55%, entre elas. O que revela uma boa “participação ativa” dos professores, segundo os gestores.

É muito relevante destacar-se a dimensão sócio-pedagógica da questão analisada juntamente, com a dimensão cognitiva desenvolvida nestes citados eventos, que leva a re-valorizar um elemento fundamental nas escolas, que são as atividades extraclases. O que se observa é que, lamentavelmente, para alguns professores, estas atividades realizadas fora do espaço de aula, ainda, não são consideradas

efetivamente pedagógicas. Mas o que se constata é que, nos eventos o prazer e o lúdico são pedagogicamente mais intensos, promovendo uma aprendizagem mais espontânea. Na presente pesquisa constata-se que nos eventos previstos ou não, no calendário escolar, nem todos os professores de Educação Física participam, como pode-se observar na opção “b” 4,08% da questão 10ª respondida pelos gestores e, ainda, na opção “d” 18,37% respondida pelos mesmos, eles não sabem informar sobre a participação dos docentes em eventos na escola. A soma destas duas últimas opções “b” e “d” atinge 22,45%, não chegando a ser preocupante, frente a maior porcentagem de participação dos docentes pesquisados nos eventos, porém, não deixa de ser uma constatação indesejável.

Pode-se ainda argumentar que são nestes momentos de participação dos professores, ou não, que vai se explicitando a noção de uns e de outros, a respeito do Processo Educacional. Como já foi dito, alguns professores consideram estas atividades extraclasse como uma perda de tempo, atribuindo à esses recursos sócio-pedagógicos, pouco acréscimo, para a dimensão educativa central. E ainda, para estes, só é válida a transmissão de conteúdos, de forma tradicional.

Outro argumento, que infere-se dessa questão é o fato de que alguns professores não aproveitam desses momentos e situações (eventos), para ampliar seu Trabalho educativo, relacionando tais eventos ao cotidiano das aulas ministradas, aos bens e expressões culturais. As atividades que se desenvolvem nos projetos da escola, em festas, nas datas comemorativas apontam para uma riqueza pedagógica, contribuindo através do prazer, para o reforço da auto-estima do sentimento de ser criativo, e para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e professores (Trabalho Interativo). Aponta-se também para o potencial da escola como um espaço de cultura e lazer para a Comunidade Escolar.

Tabela E – I/2 b: PROFESSORES: Da pergunta 20ª a 22ª pode-se marcar mais de uma opção de letra, em cada uma delas, sobre as funções exercidas na escola, por favor, informe: Dimensão sócio-pedagógica.

| | | | |
|--|--|----|--------|
| 21ª) Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 1 | 8,33 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo e Especialista de Educação Básica | 1 | 8,33 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 4 | 33,33 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral e/ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | F) Vice-diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 2 | 16,67 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Esc. Est. | 0 | 0,00 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 2 | 16,67 |
| | J) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 12 | 100,00 |
| Outra função: prof. eventual e de reforço e suprir as licenças médicas e faltas. | | | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 12ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/3 a: 12ª) Quais são os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, que os profs. participam ativamente? Pode-se marcar mais de uma opção de letra. Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|---------------------|-------|
| a) Escola de Tempo Integral mais Proeti - Proj. Escola de Tempo Integral | 35 | 52,23 |
| b) Proposta Pedagógica para 03 anos, mais PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola | 27 | 40,29 |
| d) Bolsa-família. | 0 | 0,00 |
| e) Proerd c/ a Polícia Militar | 5 | 7,46 |
| f) Nenhuma das opções acima. | 0 | 0,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 67 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 12ª questão dos gestores também existe uma dimensão sócio-pedagógica sendo pesquisada, já que os programas e/ou projetos são um conjunto de ações pedagógicas e sociais a serem desenvolvidas. Além de que, demonstra o quanto, a maior parte dos professores se torna integrantes de ações coletivas na escola através deles.

Pela referida questão é possível observar que as frequências de respostas se concentram entre as opções “a”, e “b”, com porcentagem de respostas atingindo a expressiva soma de 92%. E, desta forma, estas opções escolhidas pelos gestores apontam que os professores de Educação Física participam de programas previstos no P. P. P., comum a todos os professores da escola.

Para a opção “d”, sobre o Programa Bolsa-família, é bom que se atente que os professores poderiam participar ativamente, pelo controle de faltas em suas aulas e trabalhando a conscientização da importância do Processo Educacional. Porém os gestores não informam nada (opção - zerada), se os professores têm essa participação ativa.

É preciso destacar que nesta 12ª questão, os gestores podiam marcar mais de uma opção de letra, como resposta. Isto leva, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “a” atingindo 35 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 71,63%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “b” atingindo 27 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 55,30%, também, isoladamente. E na opção “e” atingindo 05 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 10,20%, também, isoladamente.

Tabela E – I/3 b: PROFESSORES: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Dimensão sócio-pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|---------------------------------|----------------------|--------|
| 7ª) Escola de Tempo Integral – Só Esc. Mun. Proeti – Só Esc. Est. | A) Aprova. | 7 | 87,50 |
| | B) Gostaria de conhecer melhor. | 0 | 0,00 |
| | C) Não conheço. | 0 | 0,00 |
| | D) Desaprova – Por que: | 1 | 12,50 |
| | E) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 8ª) Proposta Pedagógica para 03 anos – Só Esc. Mun. PDE- Só Esc. Est. | A) Aprova. | 4 | 50,00 |
| | B) Gostaria de conhecer melhor. | 3 | 37,50 |
| | C) Não conheço. | 1 | 12,50 |
| | D) Desaprova – Por que: | 0 | 0,00 |
| | E) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 10ª) Bolsa-família | A) Aprova. | 4 | 50,00 |
| | B) Gostaria de conhecer melhor. | 0 | 0,00 |
| | C) Não conheço. | 1 | 12,50 |
| | D) Desaprova – Por que: | 2 | 25,00 |
| | E) Não vou informar. | 1 | 12,50 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 11ª) Proerd c/ a Polícia Militar | A) Aprova. | 4 | 50,00 |
| | B) Gostaria de conhecer melhor. | 1 | 12,50 |
| | C) Não conheço. | 3 | 37,50 |
| | D) Desaprova – Por que: | 0 | 0,00 |
| | E) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 13ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/4 a: 13ª) Com relação à administração do funcionamento do turno, como as participações dos profs. têm acontecido? Pode-se marcar mais de uma opção de letra. Relacionamento com os gestores escolares – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------|--------|
| a) Já foi disciplinador (a) de aluno, ou colaborador (a) com a disciplina. | 7 | 12,28 |
| c) Auxilia na fila da merenda. | 14 | 24,56 |
| d) Auxilia no recreio. | 6 | 10,53 |
| e) Nenhuma das opções acima. | 24 | 42,11 |
| f) Não sei informar. | 6 | 10,53 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 57 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 13ª questão dos gestores pode-se observar que as respostas dos gestores, nas opções que discriminam, onde ocorrem as participações dos professores, na administração do funcionamento do turno, em suas escolas se concentram nas opções

“a” 12,28%, “c” 24,56% e “d” 10,53%, que pela soma delas chega-se a um total de 47,37%.

Como esta é uma questão que permite marcar mais de uma opção como resposta, é preciso relativizar os percentuais apurados inferindo-se também uma avaliação qualitativa em cima da apuração quantitativa efetuada. Isto é, quando nessa questão permite marcar, mais de uma opção como resposta, as três opções que receberam frequência de respostas discriminando onde ocorrem às participações dos professores pode-se identificar que tanto, isoladamente, cada uma das opções, quanto, quando somadas são pouca expressivas, frente à opção e) “Nenhuma das opções acima” 42,11%, sozinha.

Ainda analisando os dados apurados com relação às participações dos professores, na administração do funcionamento do turno em suas escolas é possível realçar, ainda mais, a inexpressividade das participações dos mesmos, quando somar-se a citada opção “e” 42,11%, com a opção “f” 10,53% e chega-se a outro total de 52,64%. Este percentual em termos quantitativos, não parece muito distante do percentual de participações (47,37%), porém, como já foi dito ao relativizar, segundo os argumentos já expostos torna-se qualitativamente, significativa a distância percentual. Pode-se, ainda, acrescentar mais um argumento para demonstrar a inexpressividade das participações, ao lembrar-se que o total de respostas dos gestores, quando só se permite escolher, apenas, uma opção é de 49 respostas. E o que se pode deduzir disto é que, quando um gestor opta pela opção “e” Nenhuma das opções acima, com 24 (vinte e quatro) respostas, e/ou pela opção “f” Não sei informar, com 06 (seis) respostas, este mesmo gestor, possivelmente, por coerência, não marcou mais nenhuma outra opção.

É preciso destacar ainda nesta 13ª questão, que como os gestores puderam marcar mais de uma opção de letra, como resposta, isto levou, necessariamente, ter-se que relativizar a análise interpretativa dos dados apurados. Portanto para a citada questão, a concentração de respostas na opção “a”, atingindo 07 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 14,28%, quando isola-se a citada opção e desconsidera-se as porcentagens, em função do número de respostas únicas por respondente. Na opção “c” atingindo 14 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 28,57%, também,

isoladamente. E na opção “d” também atingindo 06 respostas das 49 possíveis, representa na verdade 12,24%, também, isoladamente. A nova soma de percentuais, destas mesmas opções alcança os 55,09%, muito próxima dos 47,37% antes apurados, sem relativizar. E, desta forma, em nada altera toda a análise interpretativa feita nos parágrafos anteriores.

Tabela E – I/4 b: PROFESSORES: Da pergunta 20ª a 22ª pode-se marcar mais de uma opção de letra, em cada uma delas, sobre as funções exercidas na escola, por favor, informe: Dimensão sócio-pedagógica.

| | | | |
|---|---|-------|-------|
| 20ª) Qual destas funções escolares você já exerceu? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 0 | 0,00 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 0 | 0,00 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 1 | 12,50 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | F) Vice-diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 2 | 25,00 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 1 | 12,50 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 4 | 50,00 |
| | K) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | | 8 |
| Outra função: | | A de: | |
| 21ª) Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 1 | 8,33 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 1 | 8,33 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 4 | 33,33 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | F) Vice-diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 2 | 16,67 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 0 | 0,00 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 2 | 16,67 |
| | J) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | | 12 |
| Outra função: prof. eventual e de reforço e suprir as licenças médicas e faltas. | | | |
| 22ª) Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 0 | 0,00 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 0 | 0,00 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 0 | 0,00 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | F) Vice-diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 1 | 12,50 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 0 | 0,00 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 7 | 87,50 |
| | J) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | | 8 |
| Outra função: | | A de: | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 14ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/5 a: 14ª) Nas reuniões programadas na escola, como acontecem as manifestações dos profs.? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|-----------------------------------|---------------------|---------------|
| a) Opina nas reuniões. | 28 | 57,14 |
| b) Não opina nas reuniões. | 2 | 4,08 |
| c) Às vezes opina nas reuniões. | 10 | 20,41 |
| e) Não observei as manifestações. | 1 | 2,04 |
| f) Não sei informar. | 8 | 16,33 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 14ª questão dos gestores é possível observar que existe, uma concentração de respostas na opção “a” 57,14%. Dessa forma, pode-se perceber que na visão dos gestores, os professores opinam nas reuniões programadas na escola. E ao somar-se as opções “a”, e “c” (20,41%) tem-se um total expressivo de 77,55%, demonstrando assim que os professores de Educação Física das escolas pesquisadas, em sua maioria, não se omitem em opinar sobre os assuntos tratados em reuniões.

Tabela E – I/5 b: PROFESSORES: 43ª) Em sua opinião qual, ou quais são as principais percepções e interrogações dos pais, que a escola deveria preocupar-se em conhecer e/ou saber? Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | Respostas dos Prof.s | % |
|--|-------------------------|---------------|
| A) O que querem os pais saber sobre a escola. | 3 | 8,33 |
| B) O que os pais dizem de seus filhos. | 2 | 5,56 |
| C) Que imagem têm dos filhos em casa e na escola. | 5 | 13,89 |
| D) Que imagem os pais apresentam deles mesmos e dos contextos familiares. | 3 | 8,33 |
| E) Que imagem têm da escola. | 5 | 13,89 |
| F) Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola. | 6 | 16,67 |
| G) Que expectativas têm sobre a escola. | 7 | 19,44 |
| H) Que expectativas têm sobre o prosseguimento dos estudos dos seus filhos, até atingir o Ensino Superior. | 3 | 8,33 |
| I) Todas as alternativas acima. | 1 | 2,78 |
| J) Nenhuma das alternativas acima. | 0 | 0,00 |
| K) Eu acrescentaria a seguinte alternativa: | 1 | 2,78 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 36 | 100,00 |

K() Eu acrescentaria a seguinte alternativa :.....

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 15ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/6 a: 15ª) Com relação à administração da escola, como as participações dos profs. têm acontecido? Pode-se marcar mais de uma opção de letra.

Relacionamento com os gestores escolares – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|--------|
| a) Já foi coordenador (a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 0 | 0,00 |
| b) Já foi coordenador (a) Pedagógico (a) de 3º ciclo. | 0 | 0,00 |
| c) Já foi coordenador (a) de algum programa e/ou projeto. | 0 | 0,00 |
| d) Já foi Coordenador (a) da Escola Integral. | 0 | 0,00 |
| e) É membro do colegiado da escola. | 5 | 10,20 |
| f) Manifesta sua opinião quase sempre em Assembléias Escolares. | 6 | 12,24 |
| g) Nenhuma das opções acima. | 24 | 48,98 |
| h) Não sei informar. | 14 | 28,57 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 15ª questão dos gestores pode-se observar que as respostas dos gestores, nas opções que discriminam, onde ocorrem as participações dos professores, na administração da escola, se concentram nas opções “g” 48,98%, e “h” 28,57%, que pela soma delas chega-se a um total surpreendente de 77,55%.

A pouca participação na administração da escola, por parte dos professores de Educação Física, fica evidente pela apuração dessa 15ª questão. E ainda, é bom destacar que a baixa frequência de respostas nas opções “e” e “f” infere-se uma dedução de afastamento da gestão da escola. Reforçada pela constatação de que outras opções de respostas estarem zeradas, ou negativadas.

Tabela E – I/6 b: PROFESSORES: Da pergunta 20ª a 22ª pode-se marcar mais de uma opção de letra, em cada uma delas, sobre as funções exercidas na escola, por favor, informe: Dimensão sócio-pedagógica.

| | | | |
|---|---|-------|--------|
| 20ª) Qual destas funções escolares você já exerceu? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 0 | 0,00 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 0 | 0,00 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 1 | 12,50 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | F) Vice-diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 2 | 25,00 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 1 | 12,50 |
| | II) Nenhuma destas funções. | 4 | 50,00 |
| | L) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 8 | 100,00 |
| Outra função: | | A de: | |
| 21ª) Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 1 | 8,33 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 1 | 8,33 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 4 | 33,33 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | F) Vice-diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 2 | 16,67 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 0 | 0,00 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 2 | 16,67 |
| | J) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 12 | 100,00 |
| Outra função: prof. eventual e de reforço e suprir as licenças médicas e faltas. | | | |
| 22ª) Qual destas funções escolares você acredita ter pouca ou nenhuma importância para a escola? | A) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 0 | 0,00 |
| | B) Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 0 | 0,00 |
| | C) Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 0 | 0,00 |
| | D) Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E) Diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | F) Vice-diretor (a). | 0 | 0,00 |
| | G) Membro do colegiado da escola. | 1 | 12,50 |
| | H) Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 0 | 0,00 |
| | I) Nenhuma destas funções. | 7 | 87,50 |
| | J) Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 8 | 100,00 |
| Outra função: | | A de: | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 20ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/7 a: 20ª) Quais os profs. que em conselho de classe e/ou em reuniões pedagógicas, expõem as suas informações a respeito do rendimento escolar, para os outros profs. de outras disciplinas, interagindo na elaboração do perfil estudantil de cada aluno (a)? Dimensão pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---------------------------------------|---------------------|--------|
| a) Sempre expõe as informações. | 22 | 44,90 |
| b) Quase sempre expõe as informações. | 2 | 4,08 |
| c) Às vezes expõe as informações. | 7 | 14,29 |
| d) Nunca vi expondo as informações. | 0 | 0,00 |
| e) Não sei informar. | 18 | 36,73 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 20ª questão dos gestores é possível perceber que a soma de percentual de respostas, entre as opções “a” 44,90% e “b” 4,08% chega-se a 48,98%. O que pode-se deduzir que é abaixo, do que se espera da participação do professor, ou seja, menos de 50% deles demonstram aos gestores, de forma evidente, uma participação modesta nestes fóruns pedagógicos internos da escola, em momentos de grande interação de áreas do conhecimento. O que ainda pode ser pior, por inferência é: a interdisciplinaridade ficar comprometida por parte dos professores de Educação Física. Outro fato que vem à tona é a preocupação de continuar a apurar mais dados sobre o envolvimento dos professores de Educação Física, com a interdisciplinaridade, na tentativa de delinear, qual é a contribuição deles na formação integral do educando e/ou no Processo Educacional, em sua integralidade. Necessita-se de mais estudos/pesquisas como esse.

Tabela E – I/7 b: PROFESSORES: 42ª) Você se lembra que a Cultura Corporal de Movimento trata a Ed. Fís. como um saber sócio-cultural associado a um fazer motor, e não um simples fazer. Baseado nisto assinale as competências que você desenvolve e/ou pelo menos tenta desenvolver em aula.

Dimensão sócio-pedagógica. Marcou-se mais de uma opção.

| OPÇÕES | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|--|-------------------------|--------|
| E) Cita a Interdisciplinaridade através dos conteúdos que você desenvolve. | 5 | 13,89 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 36 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 32ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – I/8 a: 32ª) Quais os profs. que realmente se envolvem no planejamento dos eventos da escola previstos ou não, em calendário escolar – ajudando, sugerindo, discutindo e principalmente desenvolvendo ações pró-realização? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|---------------|
| a) Não se envolve no planejamento. | 8 | 16,33 |
| b) Tem uma participação discreta no planejamento. | 16 | 32,65 |
| c) É envolvido (a) no planejamento. | 15 | 30,61 |
| d) Não sei informar. | 10 | 20,41 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 32ª questão dos gestores pode-se observar que a freqüência das respostas se concentra nas opções “b” 32,65%, e “c” 30,61% perfazendo uma soma de 63,26%.

Dessa maneira, percebe-se que na visão dos gestores, os professores de Educação Física têm algum envolvimento, no planejamento dos eventos da escola. Porém como apenas 30,61% das respostas dos gestores são positivas, quanto ao envolvimento, no planejamento dos eventos da escola previstos ou não, em calendário escolar, por parte dos professores, esta constatação pode ser um indicador (1ª hipótese) de afastamento das proposições gerais, contidas no Projeto Político-Pedagógico. Outra hipótese é a de que, os professores de Educação Física podem estar sendo muito absorvidos por atividades extraclases, as quais não deixam espaço de tempo, para outros envolvimento em atividades gerais da escola, principalmente, os professores da Escola Municipal que são envolvidos com os programas de esportes.

Tabela E – I/8 b: PROFESSORES: Da pergunta 20ª a 22ª pode-se marcar mais de uma opção de letra, em cada uma delas, sobre as funções exercidas na escola, por favor, informe: Dimensão sócio-pedagógica.

| | | | |
|---|--|----|--------|
| 21ª) Qual destas funções escolares você gostaria de exercer? | A)Coordenador(a) Pedagógico (a) de 2º ciclo. | 1 | 8,33 |
| | B)Coordenador(a) Pedagógico (a) de 3º ciclo ou Especialista de Educação Básica | 1 | 8,33 |
| | C)Coordenador(a) de algum programa e/ou projeto. | 4 | 33,33 |
| | D)Coordenador(a) da Escola Integral ou Coordenador(a) do Proeti. | 0 | 0,00 |
| | E)Diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | F)Vice-diretor (a). | 1 | 8,33 |
| | G)Membro do colegiado da escola. | 2 | 16,67 |
| | H)Disciplinador de aluno. Só Escola Est. | 0 | 0,00 |
| | I)Nenhuma destas funções. | 2 | 16,67 |
| | J)Não vou informar. | | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 12 | 100,00 |
| Outra função: prof. eventual e de reforço e suprir as licenças médicas e faltas. | | | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

APÊNDICE E – II

QUADRO E - II: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática.

| Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola. | | | | | | | |
|--|-----------------|--------------------|--|--------|----------|-------|--|
| Tabelas | Questões | | Coincidência entre observações sistemáticas e as informações dos gestores. | | | | |
| | Gestores | Prof.s | Total | Grande | Moderada | Pouca | Não existe coincidência, ou não foi identificada |
| 24 | 1 ^a | 1 ^a | | | X | | |
| 25 | 10 ^a | 21 ^a | | X | | | |
| 26 | 12 ^a | 7 ^a | X | | | | |
| 27 | 12 ^a | 8 ^a | X | | | | |
| 28 | 12 ^a | 10 ^a | | | | X | |
| 29 | 12 ^a | 11 ^a | | | | X | |
| 30 | 13 ^a | 20 ^a | X | | | | |
| 31 | 13 ^a | 21 ^a | X | | | | |
| 32 | 13 ^a | 22 ^a | X | | | | |
| 33 | 14 ^a | 43 ^a | X | | | | |
| 34 | 15 ^a | 20 ^a | X | | | | |
| 35 | 15 ^a | 21 ^a | X | | | | |
| 36 | 15 ^a | 22 ^a | X | | | | |
| 37 | 20 ^a | 43 ^a -e | X | | | | |
| 38 | 32 ^a | 21 ^a | X | | | | |
| SOMA: | | | 11 | 01 | 01 | 02 | 00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

**APÊNDICE E - Trabalho Docente do professor de Educação Física.
IIº EIXO de PESQUISA.**

**APÊNDICE E – III Tabelas sobre –
SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com Membros da Comunidade
Escolar.**

Análise da 11ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – III/9 a: 11ª) Em sua opinião como pode ser classificado o conhecimento dos profs. em relação aos condicionantes do Programa Bolsa-Família, como a frequência escolar, e sobre a renda familiar para, a família estar apta a receber o auxílio? Dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|-------------------------------------|---------------------|---------------|
| a) Tem conhecimento suficiente. | 10 | 20,41 |
| b) Talvez tenha algum conhecimento. | 18 | 36,73 |
| c) Não tem conhecimento. | 3 | 6,12 |
| d) Não sei informar. | 18 | 36,73 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 11ª questão dos gestores, ao somar-se a frequência de respostas, estas se concentram nas opções “a” 20,41%, e “b” 36,73% chegando-se a um somatório de 57,14%.

Dessa forma, percebe-se que na visão dos gestores, quanto ao conhecimento dos professores em relação aos condicionantes do programa Bolsa-família, o somatório das opções “a” e “b” expressa uma percepção até positiva. Pois mais da metade deles (57,14%) acreditam que exista, pelo menos “algum conhecimento”, por parte dos professores, sobre alguns dos condicionantes do programa Bolsa-família como: a frequência escolar (é mais um motivo para os professores observarem a assiduidade dos educandos, em suas aulas), a renda familiar, para que a família possa estar apta a receber o auxílio.

Tabela E – III/9 b: PROFESSORES: Dentre os programas e/ou projetos desenvolvidos na escola, e listados abaixo, quais deles que você: Dimensão sócio-pedagógica.

| | | | |
|--------------------|---------------------------------|---|--------|
| 10ª) Bolsa-família | A) Aprova. | 4 | 50,00 |
| | B) Gostaria de conhecer melhor. | 0 | 0,00 |
| | C) Não conheço. | 1 | 12,50 |
| | D) Desaprova – Por que: | 2 | 25,00 |
| | E) Não vou informar. | 1 | 12,50 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

10ª) D - Programas assistencialistas geram acomodação – Muitas vezes não reflete a vontade de fazer com que a criança estude. Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análises das questões 22ª, 23ª, 24ª, e 25ª do questionário dos GESTORES:

Tabela E – III/10 a: Quais os profs. que mantêm um estreito diálogo de cooperação – Relacionamento com os gestores escolares – dimensão sócio-pedagógica.

| QUESTÕES | OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--|------------------------------|------------------|--------|
| 22ª) com: a direção? | a) Sempre dialoga. | 28 | 57,14 |
| | b) Às vezes dialoga. | 8 | 16,33 |
| | c) Raramente dialoga. | 6 | 12,24 |
| | d) Nunca acontece o diálogo. | 0 | 0,00 |
| | e) Não sei informar. | 7 | 14,29 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 23ª) com: o coord. Pedag. de 2º ciclo? Só Esc. Municipal. Mais as Especialistas de Educ. Bás.? Só Esc. Est. | a) Sempre dialoga. | 21 | 42,86 |
| | b) Às vezes dialoga. | 10 | 20,41 |
| | c) Raramente dialoga. | 2 | 4,08 |
| | d) Nunca acontece o diálogo. | 4 | 8,16 |
| | e) Não sei informar. | 12 | 24,49 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 24ª) com: o coord. Pedag. de 3º ciclo? Só Esc. Municipal. Mais o disciplinador de aluno? Só Esc. Estadual | a) Sempre dialoga. | 20 | 40,82 |
| | b) Às vezes dialoga. | 10 | 20,41 |
| | c) Raramente dialoga. | 0 | 0,00 |
| | d) Nunca acontece o diálogo. | 0 | 0,00 |
| | e) Não sei informar. | 19 | 38,78 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |
| 25ª) com: o coord. do programa de esporte? Só Esc. Municipal. Mais as coordenadoras de programas como o Proeti, PEAS. Só Esc. Estadual | a) Sempre dialoga. | 27 | 55,10 |
| | b) Às vezes dialoga. | 8 | 16,33 |
| | c) Raramente dialoga. | 3 | 6,12 |
| | d) Nunca acontece o diálogo. | 0 | 0,00 |
| | e) Não sei informar. | 11 | 22,45 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 22ª questão dos gestores pode-se observar que na visão desses, os professores de Educação Física mantêm um razoável diálogo de cooperação com a direção da escola. O que pode ser demonstrado pela soma das opções “a” 57,14%, e “b” 16,33 com um percentual de respostas chegando a 73,47%. E é bom destacar que a opção “d” - Nunca acontece o diálogo - não recebeu nenhuma marcação de resposta inferindo-se que, possivelmente existe troca de informação, entre os professores e a direção.

Pela 23ª questão dos gestores, a concentração de respostas está nas opções “a” 42,86%, e “b” 20,41%, perfazendo uma soma de 63,27%. Porém nessa questão a dispersão de respostas é notada, e outra constatação revelada está na opção “d” Nunca acontece o diálogo, que recebeu 8,16% do total de respostas. Por menor que seja, este percentual apurado, ele tem uma significância importante, como um “alerta” para o que está acontecendo, com alguns professores e também com alguns coordenadores pedagógicos, que é o fato de que entre esses não se estabelecer o diálogo, tão necessário ao ambiente escolar. Torna-se importante destacar que a opção “e” Não sei informar, recebeu outro preocupante percentual de 24,49%, correspondendo a 12 (doze) das 49 (quarenta e nove) respostas possíveis.

Pela 24ª questão dos gestores os maiores percentuais de respostas estão concentrados nas opções “a” 40,82% e “b” 20,41%, totalizando uma soma de 61,23%. Nesta questão, percebe-se uma semelhança com as respostas obtidas, nas opções “a”, e “b” da 23ª questão anterior. O que também pode ser entendido como um razoável diálogo de cooperação com a coordenação pedagógica do 3º ciclo, e com o disciplinário da escola. Porém a grande diferenciação da questão anterior é notada pelas opções “c” Raramente dialoga e “d” Nunca acontece o diálogo, que não receberam nenhuma marcação de respostas, o que é uma constatação desejável para o ambiente escolar. Mas ainda, é preciso chamar à atenção para o que foi apurado na opção “e” Não sei informar, com 38,78%, ou seja, quase 40% dos gestores, não sabem informar se os professores mantêm um estreito diálogo de cooperação, com a coordenação pedagógica do 3º ciclo, e com o disciplinário da escola. Então, pelo que se apura na opção “e”, a constatação desejável apurada pelas opções “c” e “d” perde expressividade, ou até se anula.

Pela 25ª questão dos gestores, as respostas são mais freqüentes na opção “a” 55,10%, que somada à opção “b” 16,33% chega-se a um total de 71,43%. Nessa questão também pode-se notar que na visão dos gestores, os professores de Educação Física mantêm um razoável diálogo de cooperação com as coordenações de programas e projetos da escola. O que ainda, merece destaque é o fato da opção “d” Nunca acontece o diálogo, não receber nenhuma marcação de respostas, o que é uma constatação desejável para o ambiente escolar, como já foi dito para questões anteriores. Mas ainda é preciso chamar à atenção para o que foi apurado na opção “e” - Não sei informar - que recebeu um preocupante percentual de 22,45%, correspondendo a 11 (onze) das 49 (quarenta e nove) respostas possíveis. Como os questionários dos professores das duas escolas pesquisadas, e ainda, também, os questionários dos gestores das mesmas foram agregados, torna-se, então, imperceptível numericamente saber, discriminadamente, quantos são os gestores que apontam quais são os exatos professores, que enquadram nessa opção “e” - Não sei informar. Mais uma vez, informa-se que é uma constatação da limitação da presente pesquisa empírica, a qual visou apenas um Estudo Exploratório de forma panorâmica.

Tabela E – III/10 b: PROFESSORES: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com as pessoas que exercem estas funções?

Relacionamento com os gestores escolares – dimensão sócio-pedagógica.

| QUESTÃO: Relações de envolvimento e cooperação, | OPÇÕES | Respostas dos Professores | % |
|---|--|---------------------------|--------|
| 23ª) com a: Direção Escola Municipal – Escola Estadual. | A)Indiferente ou distante. | 0 | 0,00 |
| | B) Apenas cordial. | 0 | 0,00 |
| | C)Não o (a) encontro (a) na escola. | 0 | 0,00 |
| | D) Não existe esta função na escola. | 0 | 0,00 |
| | E)Não sei quem exerce esta função. | 0 | 0,00 |
| | F)Não existe envolvimento e nem coopero com esta função. | 0 | 0,00 |
| | G)Sou muito envolvido (a), mas, não consigo cooperar. | 0 | 0,00 |
| | H)Apenas coopero. | 4 | 50,00 |
| | I)Sou muito envolvido (a) e coopero. | 3 | 37,50 |
| | J)Não vou informar. | 1 | 12,50 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 25ª) com a: Coord. (a) Pedagógica. 2º ciclo ou 3º ciclo e com as Especialistas de Educação Básica. | A)Indiferente ou distante. | 0 | 0,00 |
| | B) Apenas cordial. | 0 | 0,00 |
| | C)Não o (a) encontro (a) na escola. | 0 | 0,00 |
| | D) Não existe esta função na escola. | 0 | 0,00 |
| | E)Não sei quem exerce esta função. | 0 | 0,00 |
| | F)Não existe envolvimento e nem coopero com esta função. | 0 | 0,00 |
| | G)Sou muito envolvido (a), mas, não consigo cooperar. | 0 | 0,00 |
| | H)Apenas coopero. | 3 | 37,50 |
| | I)Sou muito envolvido (a) e coopero. | 5 | 62,50 |
| | J)Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |
| 26ª) com a: Coord. (a) de PROGRAMAS na escola. | A)Indiferente ou distante. | 0 | 0,00 |
| | B) Apenas cordial. | 1 | 12,50 |
| | C)Não o (a) encontro (a) na escola. | 1 | 12,50 |
| | D) Não existe esta função na escola. | 0 | 0,00 |
| | E)Não sei quem exerce esta função. | 0 | 0,00 |
| | F)Não existe envolvimento e nem coopero com esta função. | 1 | 12,50 |
| | G)Sou muito envolvido (a), mas, não consigo cooperar. | 0 | 0,00 |
| | H)Apenas coopero. | 2 | 25,00 |
| | I)Sou muito envolvido (a) e coopero. | 3 | 37,50 |
| | J)Não vou informar. | 0 | 0,00 |
| | TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 26ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – III/11 a: 26ª) Quais os profs. que você já observou que requisitam a presença de membro da família, de aluno (a) com algum tipo de problema, em sua aula? Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---------------------------|---------------------|---------------|
| a) Sempre requisita. | 11 | 22,45 |
| b) Às vezes requisita. | 14 | 28,57 |
| c) Raramente requisita. | 1 | 2,04 |
| d) Nunca requisita. | 8 | 16,33 |
| e) Não sei informar. | 15 | 30,61 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 26ª questão de gestores observa-se que as respostas positivas se concentram nas opções “a” 22,45%, e “b” 28,57%, atingindo uma soma de 51,02%. E, dessa maneira, a percepção dos gestores sobre esta conduta específica dos professores fica praticamente dividida: entre requisitar, ou não. O que é confirmado pela soma das outras opções aproximadas (raramente; nunca e não sei informar) “c” 2,04%, “d” 16,33% e “e” 30,61% que atingem uma soma de 48,98%.

Tabela E – III/11 b: PROFESSORES: 33ª) Quais são os recursos que você utiliza para comunicação com os pais, na intenção de informar como o seu Trabalho é desenvolvido, ou por outros motivos de aproximação? Marcou-se mais de uma opção. Relacionamento com as famílias – dimensão sócio-pedagógica.

| OPÇÕES/ Escola Municipal – Escola Estadual. | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|---|-------------------------|---------------|
| A) Reunião fora do turno de aula. | 2 | 11,76 |
| B) Envio de bilhetes ou notificação. | 5 | 29,41 |
| C) Telefonemas. | 2 | 11,76 |
| G) Reunião fora do horário de aula em sala. | 3 | 17,65 |
| H) Não vou informar. | 2 | 11,76 |
| I) Comunico da seguinte forma: | 3 | 17,65 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 17 | 100,00 |

I () Comunico da seguinte forma: Em reuniões, notificações – Reunião de pais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 27ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – III/12 a: 27ª) Quais os profs. que você já observou que procuram interagir e/ou dialogar com familiares, de seus alunos (as) em eventos para a Comunidade Escolar, ou até eles mesmos criam situações de encontro com os familiares? Relacionamento com as famílias – dimensão sociológica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|---|---------------------|--------|
| a) Sempre interage e/ou dialoga. E promove encontros. | 17 | 34,69 |
| b) Sempre interage e/ou dialoga. Mas não promove encontros. | 6 | 12,24 |
| c) Às vezes interage e/ou dialoga. Mas não promove encontros. | 5 | 10,20 |
| d) Raramente interage e/ou dialoga. E não promove encontros. | 6 | 12,24 |
| e) Nunca interage e/ou dialoga. | 2 | 4,08 |
| f) Não sei informar. | 13 | 26,53 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 27ª questão de gestores, ao somar-se as respostas consideradas como positivas que se apresentam pelas opções “a” 34,69%, “b” 12,24%, “c” 10,20% e “d” 12,24% atinge-se um total de 69,37%.

De todas as opções de respostas, apenas, na opção “a” tem-se em parte de seu enunciado a afirmação: “E promove encontros”, seja em eventos para a Comunidade Escolar, ou os professores criam situações de encontro com os familiares. Esta opção “a”, que recebeu 34,69% da frequência de respostas, o maior percentual, tem destaque na apuração. Porém como as outras opções, não têm em seu enunciado: “E promove encontros”. Entende-se que os encontros, quando acontecem, são casuais entre os professores e os familiares de seus alunos, mesmo levando-se em conta o fato de, na maioria das vezes, ocorrer interação e/ou diálogo entre eles, conforme os enunciados das opções apuradas.

Seguindo outra linha de observação, ainda é possível nessa 27ª questão de gestores, configurar-se uma soma entre as opções “b” 12,24%, “c” 10,20%, e “d” 12,24%, atingindo um total de 34,68%, onde o termo “não promove encontro” têm recorrência. O que leva a deduzir-se que um percentual, praticamente, idêntico de gestores, aos apurados na opção “a” 34,69%, apenas, percebem interação e/ou diálogo, sem

promoção de encontro entre eles, por parte dos professores. Reforçando o aspecto em análise, isto quer dizer que, as respostas apuradas dos gestores pela opção “a” 34,69%, e as respostas apuradas dos mesmos, pela soma das opções “b” 12,24%, “c” 10,20% e “d” 12,24% atingindo um total de 34,68%, configuram percepções, apenas, em parte coincidentes, em função do enunciado da opção “a” trazer uma ação a mais (promove encontros), em relação à outras opções. Insistindo ainda mais, e contrariando o que a soma das respostas consideradas como positivas informava no início da análise, pode-se deduzir que a opção “a”, não deve ser somada às opções “b”, “c” e “d”, pelo fato dela ser mais abrangente.

Pode-se, então, delinear duas análises, ou duas sub-análises dentro de uma mesma análise, considerando-se o que foi dito no primeiro parágrafo inicial, a respeito das respostas consideradas como positivas, que se apresentam pelas opções “a” 34,69%, “b” 12,24%, “c” 10,20% e “d” 12,24% atinge-se um total de 69,37%. E implicitamente considerando o percentual restante, das outras opções, como respostas negativas chega-se a 30,61%, percentual nem um pouco desprezível. Já pelo parágrafo acima, a distinção de detalhes entre os enunciados das opções consideradas como positivas é que ganha relevância, ao distinguir professores que “promove encontros” com familiares de seus alunos (as), dos que não promove encontros. As duas análises, ou as duas sub-análises dentro de uma mesma análise são ângulos de visão diferenciados, porém, não são contraditórios e sim, complementares no instante, em que estão evidenciando detalhes relevantes, que poderiam escapar à uma leitura menos atenta dos dados.

Tabela E – III/12 b: PROFESSORES: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com estas pessoas da Comunidade Escolar?

Relacionamento com as famílias – dimensão sociológica.

| 30ª) QUESTÃO - Relações de envolvimento e cooperação, com: pais de alunos membro do colegiado. | Respostas dos Prof.s | % |
|--|----------------------|---------------|
| B) Apenas cordial. | 1 | 12,50 |
| D) Tive poucos contactos. | 3 | 37,50 |
| G) Sou muito envolvido (a) e coopero. | 2 | 25,00 |
| I) Não existe colegiado na escola. | 1 | 12,50 |
| J) Não sei quem são os pais que participam do colegiado. | 1 | 12,50 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Análise da 29ª questão do questionário dos GESTORES:

Tabela E – III/13 a: 29ª) Quais os profs. que você já observou que se preocupam em conhecer o histórico familiar, de pelo menos alguns de seus alunos (as)?

Relacionamento com as famílias – dimensão sociológica.

| OPÇÕES | PROF.s AVALIADOS | % |
|--------------------------------------|---------------------|---------------|
| a) Não se preocupa em conhecer. | 4 | 8,16 |
| b) Às vezes se preocupa em conhecer. | 5 | 10,20 |
| c) Preocupa-se em conhecer. | 20 | 40,81 |
| d) Não sei informar. | 20 | 40,81 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 49 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Pela 29ª questão de gestores percebe-se que as respostas consideradas como positivas se concentram nas opções “b” 10,20% e “c” 38,78%, atingindo uma soma de 48,98%.

Por esta apuração, observa-se que a visão dos gestores está novamente, dividida, já que a soma das outras opções chegaria a 51,02%. Isto é, alguns gestores afirmam que observaram que os professores “não se preocupam em conhecer o histórico familiar, de pelo menos alguns de seus alunos (as)”, igual a 8,16%, e outros gestores não sabem informar, igual a 42,86%.

Tabela E – III/13 b: PROFESSORES: Como se dão as suas relações de envolvimento e cooperação com estas pessoas da Comunidade Escolar?

Relacionamento com as famílias – dimensão sociológica.

| 31ª) QUESTÃO - Relações de envolvimento e cooperação, com: familiares dos seus alunos. | RESPOSTAS dos PROF.s | % |
|--|-------------------------|---------------|
| B) Apenas cordial. | 1 | 12,50 |
| D)Tive poucos contactos. | 2 | 25,00 |
| F)Apenas coopero. | 1 | 12,50 |
| G)Sou muito envolvido (a) e coopero. | 2 | 25,00 |
| H)Não vou informar. | 2 | 25,00 |
| TOTAL DE RESPOSTAS | 8 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

APÊNDICE E – IV

QUADRO E - IV: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática.

| Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar. | | | | | | | |
|---|-----------------|-----------------|--|--------|----------|-------|--|
| Tabelas | Questões | | Coincidência entre observações sistemáticas e as informações dos gestores. | | | | |
| | Gestores | Prof.s | Total | Grande | Moderada | Pouca | Não existe coincidência, ou não foi identificada |
| 39 | 11 ^a | 10 ^a | X | | | | |
| 40 | 22 ^a | 23 ^a | X | | | | |
| 41 | 23 ^a | 25 ^a | | X | | | |
| 42 | 24 ^a | 25 ^a | | | X | | |
| 43 | 25 ^a | 26 ^a | | | | X | |
| 44 | 26 ^a | 33 ^a | X | | | | |
| 45 | 27 ^a | 30 ^a | X | | | | |
| 46 | 29 ^a | 31 ^a | X | | | | |
| SOMA: | | | 05 | 01 | 01 | 01 | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

APÊNDICE F

QUADRO F: CONFRONTO de DADOS APURADOS dos questionários para os gestores, das duas escolas, com a observação sistemática.

| SOMA dos EIXOS e SUBEIXOS de PESQUISA | Coincidência entre observações sistemáticas e as informações dos gestores. | | | | |
|---|---|--------|----------|-------|--|
| | Total | Grande | Moderada | Pouca | Não existe coincidên- cia, ou não foi identificada |
| Práticas Pedagógicas do professor de Educação Física Iº EIXO de PESQUISA. | 05 | 03 | 04 | 09 | 02 |
| Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com o Coletivo da Escola. | 11 | 01 | 01 | 02 | 00 |
| Trabalho Docente do professor de Educação Física IIº EIXO de PESQUISA. SUBEIXO de PESQUISA: Trabalho Interativo com Membros da Comunidade Escolar. | 05 | 01 | 01 | 01 | 00 |
| SOMA: | 21 | 05 | 06 | 12 | 02 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010/2011.

Referências:

Dados Obtidos em pesquisa de campo nas escolas citadas, em 2010 e 2011.

GLOSSÁRIO