

## Educação Física e o Ensino Médio: Analisando um Processo de Aprendizagem Profissional

Irene C. Rangel-Betti  
*Universidade Estadual Paulista*

**Resumo**—Este estudo partiu do pressuposto que a prática profissional do professor é formada por um conjunto de conhecimentos advindos da formação/experiência profissionais e história de vida. Investigar tais processos pode contribuir para a compreensão e desenvolvimento da profissão. O objetivo deste estudo foi analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de um professor de educação física, atuante no ensino médio, através de suas reflexões. Para tanto, optou-se por metodologia qualitativa de um caso com os seguintes tipos de coleta de dados: observação de campo e entrevista baseada nas observações. Com a resposta das entrevistas buscou-se atribuir significados ao processo de aprendizagem profissional desse docente. As considerações finais sugerem que o professor reflete sobre sua prática, sente necessidade de se atualizar, aprender sempre, seja com seus pares, leituras, cursos ou até mesmo com a mídia. Preocupa-se também com a valorização da educação física permanente e o prazer em aula; é capaz de praticar a alteridade, colocando-se na posição de seus alunos. Compreende o crescimento e desenvolvimento dos adolescentes; possui domínio sobre o conteúdo desenvolvido e valoriza sua profissão. Em relação ao ensino específico da educação física, não permite a exclusão, tenta evitar constrangimentos nas aulas, incentiva os alunos, relacionando-se muito bem com eles, mas mantendo sua autoridade de professor. Procura aproveitar ao máximo a aula. As reflexões do professor sugerem que alteraria sua prática em direção a uma maior diversificação de conteúdos e menor diretividade. As possíveis implicações do estudo para a formação de futuros profissionais seriam a busca da reflexão sobre a prática, que o aprendizado dá-se também através da experiência e que há interferência da vida pessoal sobre a prática pedagógica, o que reforça estudos anteriores. Outra observação diz respeito a que as ações do cotidiano são tão importantes quanto as palavras e intenções, o que deve ser mostrado aos futuros profissionais.

Palavras chaves: educação física; ensino médio; aprendizagem profissional; prática reflexiva

**Abstract**—“Physical education in high school: An analysis of the professional learning process.” This study is based on the premise that a teacher’s ability to successfully practice teaching is dependent on knowledge he or she gains after graduation, during the course of his or her professional practice and throughout his or her life. The investigation of these processes may help educators understand professional comprehension and development. The purpose of this study, therefore, was to analyze the learning process and professional development of an experienced high school physical education teacher. A qualitative analysis was made based on 1) observation of the teacher’s classes and 2) interviews of the teacher based on these observations and his reflections. The results suggest that the teacher is aware of the need to constantly improve his professional skills, feels a need to continually update his knowledge, to always be actively involved in the learning process, whether through his colleagues, readings, workshops or even the media. He also is concerned that his physical education courses are of value to his students, and says that he is able to empathize with them by putting himself in their position. The subject said he understands the growth and development needs of teenagers, he feels confident with his course content, and he values his profession. With regard to specific content, the subject does not permit exclusion, tries to avoid embarrassing his students, tries to motivate them, claims that he interacts very well with them, and maintains his authority as a teacher. His responses suggest that, if possible, he would change his methods to be more diverse in content, with more content directed by students and less dictated by him. The study’s implications in the preparation of future professionals is that self-reflection supports learning, that learning also happens through experience, and that an individual’s personal life effects his or her pedagogical practices. These notions are confirmed in other studies. Another observation that must be shared with future professionals is that action is as important as words and intentions.

Key words: physical education, high school, professional learning process, reflection

### Introdução

A expansão do processo cultural é assegurada tanto pela produção dos saberes sociais, como pela formação e educação. Em épocas remotas, a transmissão cultural não passava, ne-

cessariamente, pela escola: “A educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno recente” (Nóvoa, 1991, p.110). Para esse autor, os professores ocupam uma posição estratégica no interior dessas relações, uma vez que são os responsáveis, senão por toda produção do saber,

ao menos pela sua transmissão. Entretanto, enquanto o valor da produção de conhecimentos através de pesquisas cresce, o das atividades de formação e educação parece diminuir. Enquanto a pesquisa e, conseqüentemente, o pesquisador, adquirem um certo *status* perante à comunidade, o ensino e o professor passam para um segundo plano. Pode-se dizer também que a utilização dos resultados das pesquisas “demora” a chegar à sala de aula. No centro da escola poucas tentativas foram feitas para encontrar respostas aos problemas educacionais. Apenas nas últimas décadas é que se tem tateado por caminhos de investigação com esse objetivo e, muitas vezes, este processo recaiu sobre análises de como o aluno aprende. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), existem poucos estudos sobre os saberes dos professores:

De fato, os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares (sic) do(a)s professore(a)s parecem ser sempre, mais ou menos, de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação do(a)s professores(a)s com os saberes é a de “agente da transmissão,” de “depositário” ou de “objeto” de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. Dito de outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (p.221)

Poucas pesquisas educacionais buscam esclarecer o pensamento do professor sobre sua forma de ensinar, sobre como ele desenvolve rotinas que facilitam o ensino, enfim, sobre como o professor concebe o ensino. Segundo Brophy (1992), as pesquisas sobre o ensino podem ser um recurso interessante e significativo para o professor. Para Dias da Silva (1992) as pesquisas atuais focalizam os esforços dos professores para ensinar, modificando a relação entre professor e aluno, e o modo de compreender o ensino:

(...) investigar o que ele pensa (o professor) sobre o que ele faz e como constrói esse pensar pode ser caminho importante na compreensão do fazer docente. E mais, como essa “sabedoria docente” facilita ou prejudica as alterações desse fazer? E quanto dessa sabedoria está presente nas teorias pedagógicas e nos cursos de formação de professores? Quais os pressupostos de uma “teoria implícita” no trabalho cotidiano de professor? (p.25)

Schön (1992), tentando elaborar um modelo aplicativo que contemplasse questões sobre quais competências os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver, que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar seu trabalho eficazmente e quais os tipos de for-

mação mais auxiliarão o professor, propõe um processo de reflexão *sobre a ação, na ação e sobre a reflexão na ação*. Analisando o trabalho docente, reflete-se antes, durante e depois, sobre o que acontece em sala de aula, sobre como o aluno aprende. É indispensável aceitar que não só o aluno pode ficar confuso, como o professor também o pode.

A perspectiva deste trabalho é a de, justamente, levar em consideração o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada de um profissional em educação física, procurando revelá-la, torná-la pública e descobrir o que a diferencia das demais, ou seja, verificar como ela foi construída, aprendida e por que tem impacto sobre os alunos.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de um docente de educação física atuante no ensino médio, através de observações sobre suas ações e posteriores reflexões.

## Metodologia

Investigar processos de aprendizagem profissional é imprescindível para conhecimento do desenvolvimento profissional do professor, da natureza da docência, de como melhorá-la, tanto em cursos destinados especificamente à formação de professores, quanto em estratégias diversas envolvendo formação continuada que perpassam toda a vida profissional docente. Para esta investigação optou-se por combinar formas diversas e complementares de coleta de dados de modo a propiciar uma melhor compreensão desse processo. Pode-se, de um lado, observar práticas pedagógicas de professores, verificar como elas ocorrem no dia a dia, como se alteram - ou como são recorrentes. Faltam, no entanto, formas de captar precisamente os processos de tomada de decisão, os processos reflexivos do professor. Observa-se, pois, muito mais produtos do que processos em sua totalidade. Por outro lado, as significações verbalizadas do professor em relação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional, por si só, não são garantia de que expressam correspondência entre pensamento e ação. De acordo com Daólio (1996, p. 16), “O que os professores fazem é importante e significativo, mas também o é a forma como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem.”

Realizou-se um estudo de caso de um professor considerado bem sucedido por seus pares, diretores de escola e com forte adesão dos alunos às aulas, uma vez que, na maioria das escolas, as dispensas são elevadas no ensino médio. O professor escolhido também havido sido considerado um bom professor por seus alunos em outra pesquisa (Betti, I., 1992). O professor atuava junto a uma escola particular, ministrando aulas para turmas de meninos, embora algumas meninas, por opção, também realizassem suas aulas.

Duas formas de coleta de dados foram utilizadas: a observação por um longo período (um semestre letivo, quatro vezes por semana) e a entrevista *semi-estruturada*, após o período de observação, com o sentido de aprofundar, refletir e esclarecer a prática observada. As questões foram formuladas de forma a tentar esclarecer o que levou o professor a agir de determinada maneira, favorecendo uma reflexão sobre as ati-

tudes. O mesmo ocorreu em relação às atitudes dos alunos em aula.

O roteiro da entrevista constou de questões abertas, bem como de afirmativas às quais era solicitado ao professor que fizesse um comentário sobre elas. Por último, foi também solicitado ao professor que respondesse, por escrito, a um questionário de nove perguntas sobre sua história de vida e alguns detalhes sobre os alunos.

Após a transcrição das respostas um total de 51 folhas com dados registrados, com mais de 100 questões respondidas. Este resultado reunia, ao mesmo tempo, as observações e as reflexões do professor sobre estas observações, ou seja, tudo o que foi realizado nestes meses estava agora concentrado nas respostas. Este resultado é chamado de relatório do “estudo de caso” por Patton (citado por Merriam, 1988) que se diferencia do “relatório final.”

Frente às respostas, passou-se à próxima fase, que foi a leitura pormenorizada desse material, com a finalidade de categorizar os dados que foram analisados e interpretados. As categorias encontradas não são passíveis de serem apresentadas na íntegra em um artigo, razão pela qual limita-se este a alguns dos resultados.

## Resultados

### *Aspectos gerais do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional*

Esta categoria refere-se às características encontradas na atuação profissional do professor investigado comuns a professores de todas as disciplinas.

O professor atuou desde o ensino infantil (pré-escola) até o ensino médio, em escolas particular e pública. Suas reflexões demonstraram que, durante essa trajetória, criou hábitos, experimentou estratégias, mudou atitudes e, hoje, possui algumas certezas, inclusive a de não estar parado no tempo, coisa que sempre repudiou em outros profissionais da área. Outra certeza fez-se presente no resultado da pesquisa: a prática pedagógica desse professor é constituída pela união da formação profissional, da história de vida pessoal e de sua experiência diária, que serão, a seguir, consideradas.

Em relação à “formação profissional,” o professor utilizou-se, por exemplo, de planos de aula (aprendidos no curso de formação), que considerou como importantes no início da profissão, realizou sempre planejamentos anuais e fez referências à relação teoria versus prática, discutida na graduação. Embora faça críticas à mesma, o professor jamais desprezou as informações pedagógicas e sempre esteve em busca de mais conhecimentos.

Quanto a sua “vida pessoal” ou “história de vida,” soube utilizar-se de seus próprios exemplos, como estudante e jogador, bem como do exemplo de outras pessoas ligadas a sua família e colegas. Muitas afirmativas do professor demonstraram também que ele se reportava à sua própria fase de adolescente para compreender algumas atitudes dos alunos.

Sobre o “aprendizado no dia-a-dia,” ou através da experiência,” várias observações são pertinentes. Por exemplo, atra-

vés da compreensão de quem é o aluno adolescente é que o professor conseguia, a meu ver, atingir seus objetivos educacionais. Um retorno às características dos adolescentes me fez ver que o professor distinguia os grupos, as fases de crescimento, as preferências e exigências dos alunos, transitando facilmente entre eles, compreendendo seu vocabulário, suas gírias e sinais.

“Você tem que falar um pouco de gíria. Tem que contar alguma história de quando você foi adolescente. Aí eles falam -ih, lá vem história- mas se você não contar, eles pensam que você não passou pelo que eles passam -é, hoje briguei com o meu pai- aí você -é, eu também brigava com meu pai. Às vezes eu chego no caso até de inventar pra ver se eu chego na mesma história dele, para ele falar um pouco mais e pra gente se entender. Ontem mesmo eu estava falando em casa: -não é à toa mesmo que eles brigam, o corpo cresce tanto. Eu vi dois ex-alunos meus e o corpo deles cresceu tanto que isso deve dar uma transformação neles, que eles devem ficar revoltados até, não é possível. Mas eu levo isso em consideração, sem grandes fórmulas, sem buscar livros de psicologia, É mais do dia-a-dia e de tentar entender, bater um papo, falar que você foi adolescente. Às vezes você não teve a experiência que o adolescente está tendo, mas você sempre pode falar alguma coisa. Você é mais velho, você pode orientar. Corre-se o risco de estar errado, mas é melhor falar do que ser omissivo.”

Em suas ações concretas, provou que possuía um enorme domínio sobre o conteúdo que ministrava, embora tenha considerado que não estava preparado para ministrar outros, principalmente os não esportivos. Sua maior preocupação estava relacionada a aprender cada vez mais. Isto pareceu-me ser sua “mola impulsional.” Nos anos após a formação, o professor procurou realizar cursos, entre os quais um curso de especialização e o mestrado. Outros pequenos cursos, relacionados à prática, também foram realizados. Seu aprendizado contínuo deu-se também através de conversas com seus pares, assistência à televisão, leituras e conversas com jogadores profissionais ou técnicos esportivos. Um exemplo:

“alguns exercícios de alongamento que eu tive de procurar em livro...exercício de flexibilidade eu ia procurar em livro... Ultimamente eu tenho visto coisas, às vezes até na televisão -olha aquele exercício lá- você já bate o olho e pensa: -aquele é pra parte interna da coxa, diferente do que eu estou fazendo- ou, então, você vai fazer um curso...você acaba vendo, a pessoa mostrar uma coisa assim que você nem imaginava. Então, às vezes, você copia mesmo. É por aí. Faz tempo que eu não tenho procurado, mas a gente está sempre preocupado. Não que eu fique correndo atrás das coisas mas, quando você bate o

olho, você fala -esse eu posso usar-... As regras mudam muito, principalmente as do vôlei. Desde que eu me formei, já mudou demais. Então o que acontece? Você assiste na televisão e pergunta: -o que esse juiz apitou?- então, eu vou tentar saber. Às vezes tem aquele aluno que joga, é da liga, federado. Então, você chega e pergunta pra ele. No basquete também-...-Outro dia, cinco e meia da manhã, eu estava conversando com um juiz de futebol de salão na rodoviária. Agora o goleiro pode sair e eu não sabia e pedi pra ele me explicar. A gente se vira-...-conversando com a (nome de uma profa.) e assistindo televisão”...

Nas condições específicas da profissão, os saberes da experiência se formam e se reafirmam, principalmente, quando podem ser transformados em trocas entre os pares (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991):

É através das relações com os pares e portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas (p. 230).

Evitar constrangimentos nas aulas também fez parte de sua conduta, não deixando alunos serem escolhidos por último, embora, por vezes, o próprio professor tivesse de escolher os times. Seu incentivo aos alunos dava-se através de *feedback* positivo, brincando e conversando com eles.

Relacionava-se muito bem com os alunos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Conversava, batia papo, jogava com os mesmos, aproveitando todos os momentos para promover interações. Apesar do clima perfeito de amizade, soube o tempo todo manter sua autoridade (e não autoritarismo) de professor.

Várias condutas demonstraram sua atenção com o aproveitamento da aula, tais como preparar antes o material a ser utilizado, chegar antecipadamente à escola, incentivar os alunos a entrarem rapidamente na quadra. Isso fazia com que os alunos chegassem a realizar seis ou mais jogos em uma aula de setenta e cinco minutos, além de realizarem atividades de aquecimento, condicionamento físico ou fundamentos dos esportes. Mais uma vez frisou a importância do prazer do adolescente em jogar, julgando seu próprio prazer enquanto aluno. Principalmente através do prazer, esperava que seus alunos tivessem adquirido o hábito de praticar uma atividade física, ou seja, esteve sempre preocupado com a educação física permanente, ao mesmo tempo que almejava sempre uma maior adesão dos alunos a suas aulas, o que sempre conseguiu.

Uma das principais características desse professor em suas reflexões, foi saber colocar-se o tempo todo no lugar do aluno, procurando imaginar como o aluno poderia estar se sentindo, como poderia estar reagindo a determinadas situações, como

o aluno poderia estar pensando. A alteridade, em meu entender, não é algo que todas as pessoas conseguem levar em conta facilmente, nem com tanta frequência e possui grande valor nas relações humanas.

A valorização da profissão chamou-me bastante a atenção, tanto no tocante às comparações que o professor fez com outras profissões, quanto pelo compromisso do professor com o ensino. Diria que determinadas reflexões do professor promoveriam—caso ele não tivesse optado pelo ensino universitário atualmente—algumas mudanças em sua prática depois dessa pesquisa. Uma delas seria provavelmente uma maior diversificação de conteúdos, tendo em vista que o professor teve considerações sobre tal possibilidade. Outro reconhecimento disse respeito ao mesmo ser menos diretivo, dando maior oportunidade de decisões aos alunos. Em sua fala também foi possível perceber certo desagrado em relação aos intercâmbios com os demais professores da escola, principalmente por atuar fora da escola (a quadra e campo eram em outro local) e em horário distinto dos demais.

Embora tenha considerado, durante a entrevista, que sua reflexão sobre a prática era “zero,” durante a mesma demonstrou inúmeras vezes que sempre a fez. Pude perceber isso todas as vezes em que afirmava “eu penso assim...eu fiquei pensando outro dia...” É claro que, de uma forma ou de outra, todos os profissionais refletem sobre sua prática. Seria incorreto considerar que o ser humano não reflete sobre suas situações de vida. O que desejo elevar à condição de reflexão sobre a prática não é apenas o pensamento sobre ela, mas também as mudanças ocorridas após essa reflexão e o desejo de que os profissionais consigam fazer uma reflexão consciente. Em outras palavras, o que autores como Shulman (1987), Garcia (1992), Schön (1992) e Perrenoud (1993) entre outros, propõem é que esta reflexão seja consciente, faça parte do dia-a-dia do profissional, para que ele esteja sempre analisando sua prática, que seja sempre um crítico de si. O que penso e gostaria de ver em todos os professores é que houvesse sempre a intenção e o desejo da reflexão sobre a prática.

### *Prática pedagógica: Ensino específico da educação física*

Durante os anos em que atuou na escola o professor modificou o horário de aulas, transformando as três aulas de cinquenta minutos em duas aulas de setenta e cinco minutos, o que favorecia tanto o aprendizado, quanto o aperfeiçoamento dos alunos, havendo grande adesão às aulas. Alguns alunos chegavam a fazer várias aulas além das suas próprias. Tanto o espaço físico quanto os materiais também foram conseguidos à custa de uma valorização da disciplina.

“Acho muito importante ter bastante material. Você pode saber improvisar, mas fazer isso o tempo todo não dá. Aqui nesta escola eu tenho bastante material, mas nem sempre foi assim. No começo não tinha quase nada. Agora, a escola tem isso de bom. O que eu pedi eles me deram. Também, acho que eles viram que eu usava, se eu tivesse pedido um monte de bola e ficasse

usando apenas uma, acho que não daria certo. Os diretores sempre passavam pela quadra e viam que o material estava sendo usado. Acho que, se não fosse assim, eles não me dariam nada. Em Campinas a escola é pobre, não tem quase nada. Então, eu tive que fazer rifa, feiras, sei lá o quê pra conseguir mais materiais. Agora eu posso dizer que já tenho algumas coisas. Mas trabalhar sem material é muito ruim.”

Nesses meses em que permaneci junto à escola, na sala de aula de educação física, nunca, em nenhum momento, um aluno foi excluído, deixado de lado e ou desvalorizado por possuir menor habilidade do que os outros. Da mesma forma, os mais habilidosos não eram preferidos, nem tinham vantagens sobre os outros. A atitude e pensamento do professor sobre esse assunto chegou a ser autoritária, muitas vezes escolhendo ele próprio os times e para evitar que os alunos deixassem alguém de fora. Levanto aqui uma característica extremamente importante desse professor, não encontrada em outras pesquisas do gênero (Daólio, 1995; Borges, 1997), que é a não preocupação com alguns alunos especiais (os melhores) e, sim, com todos os alunos. Apesar de utilizar basicamente o esporte, não reforçava algumas características, como, por exemplo, o selecionamento e a competição exacerbada. Sua preocupação era sempre com a não exclusão. Algumas ações, como não deixar que os alunos entrassem no lugar de outro e que todos participassem dos jogos, demonstraram essa preocupação.

“Tinha caso, o exemplo de um aluno que vinha até a aula e dizia “não quero fazer, não quero jogar,” então chegava no último jogo (eu fazia ele jogar umas 2 ou 3 vezes)- vamos conversar? Então, ele falava de carro, de tanta coisa que não tinha nada a ver com a aula, mas aí eu acho que é o meio termo, porque ele jogou e aí eu deixava ele de fora, mas ele jogou e, quem sabe, na próxima aula ele vem com mais vontade. É por aí a idéia.”

A esperança era a de que o aluno acabasse gostando algum dia. Conversar com o aluno pareceu a esse professor uma forma de atraí-lo, embora esse aluno pudesse acabar se excluindo ao escolher ficar fora do jogo conversando com o professor. Ainda hoje são encontradas pesquisas que mostram o inverso: alunos excluídos, pouco envolvidos com a realização efetiva da aula. Guede e Guedes (1997), por exemplo, encontraram em suas observações de aulas de educação física um número excessivo de escolares inativos, ou seja, as atividades escolhidas favoreciam a participação de poucos alunos. Darido (1997), por outro lado, verificou a preocupação da inclusão de todos os alunos na prática profissional dos professores analisados em seu estudo.

Outra forma de inclusão utilizada pelo professor era por meio da possibilidade de todos os alunos participarem do jogo. Posso citar uma estratégia no futebol, por exemplo, em que os alunos tinham que jogar dando apenas dois toques:

“Aí tem uma estratégia por causa dos fominhas. Tem gente que pensa que é o Edmundo da vida, precisa dar uma bola pra cada um. E quando tem dois toques, não tem opção, matou a bola você tem que passar pro mais próximo. Aquele que está mais parado e não participa muito, tem que participar. É uma estratégia pra ‘-oh, pára com esse negócio de ser fominha-’ porque é muito ruim você jogar futebol num campo daquele tamanho e ninguém te passar a bola. Você fica que nem bobo pra cima e pra baixo e ninguém te passa a bola. Dá outra dinâmica, só que não pode ser a aula inteira né, tem que ser um pedaço.”

Em outra oportunidade, no basquetebol, em um dia em que choveu e apenas vieram doze alunos, o professor os dividiu em três equipes, enquanto poderia ter colocado dez alunos em quadra e dois ficariam na reserva. Isto favoreceu uma constante troca e participação de todos os alunos.

Na escolha dos times as opções do professor eram variadas, ainda que ele gerenciasse a maioria das escolhas. Sua justificativa foi a seguinte:

“Na maioria das vezes eu escolho porque tem sempre aquela coisa: quem tem menos habilidade vai ficar por último...porque tem sempre aquelas brincadeiras -quem vai ser o último hoje?...Acontecem algumas situações: às vezes, eu escolho e os últimos têm habilidade (talvez na escolha por eles mesmos estes seriam os primeiros a serem escolhidos)...No fim, tiram dois ou um, ímpar/par, pra ver quem, em que time ficará.”

Outra situação era a seguinte: o professor selecionava alguns alunos para escolherem os times. Quando restavam apenas seis ou sete alunos, estes eram os que tiravam par ou ímpar e decidiam em que time entrariam. Na visão do professor, era “uma forma dos últimos também dizerem que não querem ficar em algum time.”

Quantas e quantas vezes observamos o procedimento de deixar alunos por último na escolha de times. Esta ação é tão enraizada que a vemos em filmes (no cinema e na televisão), em programas infantis e brincadeiras de rua. Quanto constrangimento um ser humano passa nessas horas. E, com certeza, em aulas de educação física (até mesmo na faculdade), esta situação se repete a todo momento, mesmo porque se, hoje, uma pessoa pode ser escolhida primeiro porque joga bem, em outra oportunidade em que não dance bem, por exemplo, pode ser preterida. Como bem disse o professor (e colocou-se no lugar do aluno):

“eu não vou deixar o último garoto ficar na arquibancada, na minha aula não tem essa de ‘oh, ficou por último.’ Pode até ser de brincadeira, mas isso chateia pra caramba, se fosse comigo ia chatear pra caramba.”

Por outro lado, o professor afirmou que deixava acontecer

a situação do aluno ser escolhido às vezes por último:

“pra ele se tocar que ele tem que tentar melhorar, se esforçar um pouco mais, quando eu sinto que ele está um pouco apático”... ”eu deixo eles escolhendo e sobra lá quem tem menos habilidade, mas eu não deixo fazer isso o ano inteiro...o ano inteiro fazendo isso é ruim...então eu tento evitar para não ficar desmoralizante, para não ficar aquele ranço com a educação física.”

Esta inquietação do professor parece-me muito bem fundamentada, principalmente nos dias de hoje, quando assistimos a um verdadeiro descaso para com a educação física na escola. Cada vez mais tenho notícias de escolas que não cumprem horários, em que os alunos são dispensados por qualquer motivo e, com certeza, após a adoção da lei 9394/96, diretores de escolas encontram motivos “legais” (não existindo mais a obrigatoriedade de três aulas semanais) para eliminarem estas aulas. Até mesmo professores de cursos de graduação em educação física sentem-se desanimados com o quadro atual. A mim torna-se inquietante perceber que adultos e pessoas da “melhor idade,” como prefiro chamar os adultos com mais de 60 anos, voltam-se cada vez mais para a atividade física, enquanto jovens “descansam” na frente da televisão, *video-game* ou computador. Portanto, preocupar-se que não haja descontentamento com a educação física, é preocupar-se com a educação física permanente.

Interessante foi notar, na fala do professor, que seu modo de pensar foi modificado a partir de quando se tornou professor. Ao citar o “ranço” com a educação física, ele afirmou, reportando-se à sua época de escola e a exclusão dos menos habilidosos: “que a gente sabia que existia, mas como a gente tinha habilidade, a gente nem notava na época, mas depois você vai conversando com um, com outro...” Esta reflexão demonstra uma alteração de pensamento que sofreu influência certamente da responsabilidade enquanto professor, da possibilidade de colocar-se no lugar do aluno e, mais importante do que compreender a situação que “a gente nem notava na época,” foi o fato do professor procurar alternativas para modificar uma situação cristalizada na educação física.

O acima descrito mostra uma aprendizagem realizada a partir do instante em que o professor desenvolveu um pensamento em favor dos alunos, capaz de alterar uma prática rotineira das aulas de educação física. Esse é um saber típico da prática, da capacidade do professor em colocar-se no lugar do aluno, de sua alteridade. Saberes como esse constituem formas implícitas de conhecimento, que necessitam ser elevados à categoria de conteúdo curricular.

Pesquisas vêm demonstrando que há um *saber* constituído na prática docente, formando, então, a *cultura docente*. É um saber acumulado por meio da experiência adquirida na prática e que tem grande peso na aprendizagem profissional. Ele constitui o “habitus<sup>1</sup>” que permite ao docente enfrentar as diversas situações problemáticas de seu trabalho (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993). O “habitus” inter-vém em situações efetivas de sala de aula, que fogem do planejamento ou projeto do professor para aquele momento

(Bordieu, apud Perrenoud, 1993).

O processo pelo qual passa o professor na aquisição desse “habitus” é relativamente rápido; varia, via de regra, de um a cinco anos. Forma-se nos primeiros contatos, quando o professor encontra-se em interação com outras pessoas—professores, alunos, diretores, entre outros. Estas interações dão-se em um meio (escolar) que possui normas, obrigações e prescrições em graus diversos.

Outra situação parecida era a divisão de forças nos times. Os times, no mais das vezes, eram compostos por alunos, com maior e menor habilidade, bem distribuídos. Todavia, reparei que o professor separava, de vez em quando, um time muito fraco, que jogava a aula inteira sem ser modificado. Isto pareceu-me muito atípico, uma vez que, sempre, diante desta situação, professores encontram a solução de misturar as equipes. Mas esta forma de agir do professor foi-me explicada da seguinte maneira:

“É, é de propósito. Eu penso o seguinte: se eles ficarem assim, sempre divididos em forças iguais, aqueles que não têm tanta habilidade só vão passar a bola para os que têm mais habilidade e vão se acomodar. Então, eu faço de propósito para que eles tomem a iniciativa, -hoje vocês vão ter que jogar-, ou então eu não falo nada, fico vendo a reação. Tem várias reações. Tem os que aceitam a derrota, tem os que se esforçam, mas eu acho legal. Eu acho bacana, porque tem várias opções. Às vezes você vê assim: poxa, tem aquele rapaz que nunca joga nada, não tem habilidade, mas quando ele se vê assim, na equipe mais fraca, ele chega até a tomar a frente -Ôh, vamos tentar, é até divertido-... e tem outros que têm outras reações, mas você tem que fazer isso de vez em quando.”

Os reflexos negativos do ensino eram antecipados, previstos pelo professor e, para evitá-los, as alternativas acima descritas eram utilizadas. Essa forma de pensar traduz um saber da docência. Porém o professor percebia as limitações dessa estratégia:

“Mas no 2º grau isso é legal até um certo nível, quando fica muito fraco, fica muito fácil, então perde a graça ou perde aquele espírito: ‘ah, vamos tentar ganhar?’ Eles já sabem que vão ganhar, então fica chato. Mas é legal, inicialmente é bom.”

Apesar de considerar que não prestava muita atenção nos mais habilidosos, o professor, ao utilizar essa estratégia, favo-

<sup>1</sup> Perrenoud apoiou-se nos estudos de Pierre Bordieu—Esquisse d’une théorie de la pratique, Genève:Droz, 1972—para quem habitus significa um “conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos.”

recia também, mas nem sempre, os alunos que possuíam mais habilidade. Prestar atenção aos que sabem menos, aos que sabem alguma coisa e aos que sabem muito é realmente difícil. Encontrar estratégias que não discriminem, mas que não desmotivem, é uma tarefa profissional complexa, como já observado anteriormente. Tentar resolver estes problemas, traduz-se em intencionalidades projetadas pelo professor e ancoradas em suas concepções, relativas ao ensino da educação física. Mas não é uma tarefa fácil.

Durante as aulas o professor conversava com os alunos sobre alguns conceitos de fisiologia do exercício, referindo-se aos batimentos cardíacos e controle da pulsação, sobre alongamento e a necessidade de aquecimento. Não que estivesse realizando uma aula teórica, mas aproveitava esses momentos para fornecer informações. Sua visão sobre aula teórica foi a seguinte:

“Eu acho que se fosse em uma roda, onde a gente senta e discute os comportamentos da quadra, que a gente faz desde a 5ª série, tudo bem, como, por exemplo, tem aluno que não aceita perder e quantas e quantas vezes eu não parei as aulas pra conversar, pra falar. Então, se você chamar isso de aula teórica, tudo bem. Se fosse para parar, marcar a aula pra falar sobre isto, então não daria certo. Agora, aconteceu e você aproveita o momento, é melhor. Eu cheguei a dar o histórico do voleibol, como eu tinha feito pra faculdade uma vez. Era uma aula enorme e o professor de pedagogia achou que daria certo. Bom, daí eu cheguei na classe, coloquei na lousa, passei slides e tudo o mais. Quando terminou e eu acendi a luz, tinha meia dúzia dormindo. Daí eu falei -nunca mais, se é pra contar o histórico então eu conto na aula prática. Porque senão não conta, entra aqui e sai por ali.”

Configura-se, aqui, um dos problemas da educação física: quando fornecer conhecimentos teóricos sobre a área? Qual momento é o mais adequado? Devemos ter aulas teóricas, em classe, para o ensino médio?

As aulas teóricas são uma necessidade da área, não podemos negar. Contudo, ainda serão objeto de muita controvérsia. É claro que existe um conhecimento que necessita ser veiculado aos alunos, em qualquer nível. Não é mais possível vermos as pessoas acreditando “em milagres para emagrecer e ficar maravilhosa,” executando atividades erradas, copiadas de revistas, usando sacos plásticos para “eliminar a barriga” ou morrendo de ataque cardíaco ao executar atividade física estressante uma vez por semana. Também não é mais possível deixar aos cuidados médicos a escolha dos melhores exercícios para os indivíduos. Os professores de educação física poderiam fornecer estas e outras informações através do ensino nas escolas. A forma de transmissão é que pode ser decidida por cada um.

Uma estratégia adotada pelo professor, que comportava uma tomada de decisão dos alunos, era a de decidir, durante o jogo, sobre as faltas, pontos ou com quem ficaria a bola em

determinado momento. O professor não apitava o jogo, a não ser em campeonatos.

O apito sempre foi uma marca registrada do professor de educação física, ele pode ser considerado como um representante do domínio sobre a situação, uma forma de controle a ser exercido. Muitos professores não sabem ministrar uma aula se não o utilizarem. Essa prática, já cristalizada, tem suas raízes no estilo militar, quando as “ordens de comando” eram dadas por apitos. “Eu ganhei um apito, eu fiquei inconformado com aquilo.” Deve-se saber quando utilizar um apito que:

“é uma coisa legal pra quando tem um campeonato, só. Em aula: -olha, parou, caiu no chão-. Senão fica aquela coisa de apito pra lá e pra cá. Eu nunca usei e acho que não acrescenta muito. Fica aquela coisa de -eu mando e você obedece-, parece guarda de trânsito. Eu não queria ver isso na minha aula, eu queria mais assim: -ah, parou, parou por que esse negócio? Parou porque a bola caiu e dá mais chance de intervir, conversar.”

A utilização do apito desfavorece a tomada de decisão por parte do aluno, muito embora a situação não se altere se o professor ficar presente e decidir tudo, mesmo sem apito. Alguns conflitos surgiram no decorrer das aulas, ainda que poucos, e o professor não interveio, deixou os alunos resolverem.

De acordo com o professor, nos jogos que favorecem um maior contato físico, como o basquetebol e o futebol, pode existir maior conflito, mas sem chegar a uma briga. Nesses momentos, o professor falava: “bateu, caiu, levanta, pede desculpas e vamos embora.” Na adolescência, estas atitudes são menos frequentes do que nas 5ª e 6ª séries. Os alunos estão mais maduros, mais tranquilos.

Essa situação, porém, não é tão simples quando envolve algum tipo de recompensa que não seja apenas a recompensa intrínseca de participar de um jogo durante a aula, o prazer de jogar por jogar. Pode observar um comportamento mais conflituoso durante as partidas do campeonato “inter-cores,” quando alguns alunos cometiam faltas às vezes desnecessárias, por exemplo, e acabavam discutindo durante o jogo. Sobre essa observação o professor comentou:

“No campeonato eles são mais acirrados e eles tentam usar de formas que eles não usariam em aula, falar, por exemplo, que a bola foi fora quando a bola foi dentro, porque existe ali uma competição mais longa, onde eles querem vencer, se impor como grupo.”

Em um campeonato, a aproximação com o esporte de competição talvez acabe aproximando também os comportamentos que assistimos a todo instante na televisão, de deslealdade, de seleção, de discriminação, de vencer a qualquer custo e de hierarquia. A recompensa extrínseca, em forma de medalhas, dinheiro e conseqüente elevação social, faz com que atitudes desleais sejam vistas até como “normais” durante uma partida. Por exemplo, em uma partida de futebol ouvi-

mos o comentarista afirmando “tem que fazer falta, cavar um pênalti” e acabamos acreditando que isso é uma das táticas do esporte. Conseqüentemente, um jogo em campeonato escolar acaba favorecendo determinadas atitudes, não encontradas em aulas cotidianas (Rangel-Betti, 1997).

Esse tipo de comportamento acontecia freqüentemente durante as aulas, o mesmo com comportamentos do tipo *fair play*. Por exemplo, um dos alunos caía em quadra ou campo e os outros jogavam a bola propositalmente para fora, para que o jogo fosse interrompido e o aluno atendido. *Fair play* e atitudes colaborativas eram muito frequentes em aula. Presenciei várias delas. Quando um dos alunos do voleibol errava, por exemplo, os outros integrantes do time vinham ao seu encontro e davam-lhe um tapinha na mão, como que incentivando-o. Em outra ocasião, uma menina pediu ao professor se poderia ingressar naquela turma. Com seu consentimento, ela foi colocada em um time e, no primeiro jogo, o professor começou a lhe explicar o rodízio do “5X1,” mas, como seria impossível explicar tudo naquele momento, disse-lhe para ir acompanhando o jogo. Imediatamente um dos alunos ofereceu-se para ajudá-la e passou o tempo todo dizendo-lhe aonde deveria ir. Os outros alunos a auxiliaram também.

Para o professor essas eram atitudes normais, de companheirismo, que foram incentivadas desde a 5ª série, com ações que acompanhavam o discurso. Quando um aluno cometia uma falta, o professor parava o jogo e o fazia solicitar desculpas, sempre no ato da falta. Se um dos alunos pegasse sem querer uma bola que iria cair fora e os outros reclamassem, imediatamente o professor dizia: “pessoal, tem que avisar que a bola ia fora. Não adianta só reclamar...” São ações do cotidiano, dos saberes implícitos que acabaram sendo incorporadas e os alunos faziam isso com muita naturalidade ou até mesmo com atitudes de brincadeira. Em uma aula, um dos alunos, ao pedir desculpas para outro, ajoelhou-se brincando com o colega e todos deram muita risada da brincadeira.

Buscou-se, assim, encontrar significados na atuação profissional de um docente com dez anos de experiência, que pudessem contribuir de alguma forma para a compreensão da aprendizagem profissional docente. Apresento, a seguir, as possíveis contribuições para a formação profissional do professor de educação física.

## Conclusões

Embora esta pesquisa tenha sido um estudo de caso, algumas evidências saltam aos olhos de quem o lê. Contudo, alerta o leitor para o fato de que, neste tipo de pesquisa o mais importante é o processo, razão pela qual apresentei as falas do docente.

A busca pela reflexão sobre a prática, entendida como um trabalho com intenção, capaz de tornar o futuro professor um profissional autônomo, não pode mais ser protelada nos cursos de graduação. Os dias atuais demonstram que não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, em meu entender, será capaz de ultrapassar as

fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. A reflexão, desde o início da formação, poderá fornecer um suporte capaz de tornar o professor um crítico positivo de seu trabalho, levando-o a nunca estar satisfeito, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade de seu ensino.

Outra tarefa dos cursos é mostrar, principalmente aos professores iniciantes, que o conhecimento também acontece na prática, mediante a experiência, mas não exclusivamente sob ela. A união da trilogia conteúdo, experiência e história de vida é que parece ser capaz de influenciar a atuação profissional. Desta forma os cursos de formação profissional necessitariam elevar à condição de conteúdo de disciplinas as discussões sobre estes parâmetros. Uma sugestão seria inserir palestras com professores experientes, iniciantes, aposentados e conteúdos psico-pedagógicos sobre personalidade. O profissional nunca está totalmente formado. Para Garcia (1992), para a formação de professores deve ser vista com um continuum em que a formação inicial faz parte apenas de uma fase que se completa ao longo da carreira de professor.

Os cursos de graduação devem mostrar a importância das ações do professor como a criadora de uma vida profissional bem sucedida. Não são apenas palavras e intenções que elevarão seu conceito frente à comunidade escolar. As ações é que certamente serão responsáveis pela valorização profissional do professor. Não adianta proclamar sobre o valor da atividade física ou do esporte como meio educativo, se as ações não acompanharem o discurso.

Também não adianta desejar a valorização profissional se o primeiro a se desvalorizar e a desvalorizar a profissão é o próprio profissional. A importância da profissão de professor deve iniciar-se pela valorização, como tão bem me mostrou o sujeito desta pesquisa.

## Referências

- Betti, I.C.R. (1992). *O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente*. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas.
- Brophy, J. (1992). Probing the subtleties on subject-matter teaching. *Educational Leadership*, 4, 4-8.
- Daolio, J. (1996). *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papyrus.
- Darido, S. C. (1997). *Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias da Silva, M.H.G.F. (1992). *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. séries* Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Guedes, J. E. R. P & Guedes, D. P. (1997). Características dos programas de educação física escolar. *Rev. Paulista de Educação Física*, 11 (1), 49-62.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. London: Jossey Bass.

- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Novoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Quêiróz.
- Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Rangel-Betti, I. C. (1997). Reflexões a respeito do esporte como meio educativo em aulas de educação física escolar. *Kinesis*, 15, 37-43.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-233.
- Zeichner, K. M. (1988). Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por meio de la reforma de la formación del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

### Nota do Autor

Profa. Dra. Irene C. Rangel-Betti é filiada ao Depto. de Educação Física, UNESP de Rio Claro e responsável pelo Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF).

O presente trabalho foi resumido da tese de doutorado da autora sob o mesmo título e apresentado como tema livre no 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, em dezembro de 2000.

Endereço:

Irene C. Rangel-Betti

Av. 24-A, 1515

13506-900 – Rio Claro – SP

E-mail: [tatirene@rc.unesp.br](mailto:tatirene@rc.unesp.br)

Fax: (19) 534-0009

Tel: (19) 526-4161