

RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: pontos de vista...

Ricardo Rezer¹

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar elementos que permitam refletir sobre possibilidades para uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica no campo da EF escolar.

Inicialmente, parto da idéia de que a EF escolar vive um momento entre um “não mais” e um “ainda não”. Na perspectiva de lidar com esta conjuntura, apresento algumas experiências vivenciadas em encontros de formação permanente de professores, no decorrer do ano de 2008. Posteriormente, procuro mencionar a prática pedagógica na EF escolar, apresentan-

Abstract

The purpose of this present text is to provide elements in order to think about ways to have a better approximation between theory and pedagogical practice in school Physical Education. First of all, I begin with the idea that the school physical education is going through a time between a “no more” and a “not yet”. To deal with this situation, I present some experiences achieved by myself in teacher’s continued education meetings, in the year 2008. After, I propose to tense the practice in shcol physical education, offer some

¹ Professor da Unochapecó; Doutorando em Educação Física (UFSC).

do algumas provocações que podem se constituir como possibilidades de aproximação entre o conhecimento produzido pelo campo da EF e a prática pedagógica neste âmbito.

Palavras-chave: educação física, formação permanente, prática pedagógica.

provocatives that can be seen as possibilities of approximation between the knowledge produced by Physical Education and pedagogical practice in its field.

Keywords: physical education, continued education, pedagogical practice.

Considerações iniciais...

É bastante comum perceber a dificuldade que muitos professores, no contexto da Educação Física (EF) escolar, apresentam em seu trabalho cotidiano, chegando ao ponto de assumir (inclusive, com certa naturalidade), que não conseguem “dar” aula. Por outro lado, parece importante destacar que, talvez, tenha chegado um momento bastante decisivo no campo da EF brasileira: evidenciar, de forma mais significativa, propostas que vem “dando certo”, experiências bem sucedidas de intervenção pedagógica na EF escolar.

Desta forma, o tema desta edição da Revista Motrivivência se apresenta de forma muito adequado ao momento histórico que a EF vem passando. É possível perceber diversos “sintomas” de que existe

um tácito afastamento entre o conhecimento produzido no campo da EF e os diferentes contextos de intervenção que o constituem.

Estes “sintomas” vêm sendo enfrentados pela construção de diferentes produções veiculadas em publicações especializadas da área, tais como Bracht et al (2003); Kunz (2001, 2002, 2005); González (2006), Betti (2003) entre outros. Da mesma forma, tais “sintomas” são percebidos como motivação para a escolha de temas de eventos científicos, representando a perspectiva de que pesquisadores da EF vêm se dando conta de que, “apenas” pesquisar e publicar não basta. É necessário discutir e refletir o que se produz, “para quem” e “para quê” se pesquisa e publica². Para ficar apenas em alguns exemplos de como a EF vem se preocupando em discutir as relações (ainda não

² Para que os relatos de pesquisa sejam lidos por um restrito e seletivo grupo, para seu deleite intelectual, ou para proporcionar referências para os trabalhadores do campo? Para contribuir com o movimento de avançar com o desenvolvimento do campo ou para “contabilizar” produções no currículo Lattes?

resolvidas) entre teoria e prática, vejamos algumas iniciativas que se manifestam especificamente nesta direção: a edição de janeiro de 2007 da Revista Brasileira de Ciências do Esporte teve como temática central, “Didática, Educação Física/Ciências do Esporte”; o tema central do IV Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em Faxinal do Céu (PR) foi “Ciência e experiência”; o tema central da IX Semana da EF da UFSC, realizado em Florianópolis (SC), foi “Concepção e intervenção”; bem como, o tema central desta edição da revista Motrivivência, entre outros.

Isso permite considerar a pertinência desta discussão na contemporaneidade da EF brasileira. Nessa esteira, este texto se propõe a apresentar elementos que permitam refletir sobre possibilidades para uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica no campo da EF escolar. Para tal, inicialmente, parto da idéia de que a EF escolar vive, na contemporaneidade, em uma espécie de limbo, entre um “não mais” e um “ainda não”. Em um segundo momento, considero importante apresentar algumas experiências vivenciadas em encontros de formação permanente de professores, no decorrer do ano de 2008.

Posteriormente, procuro tencionar a prática pedagógica no campo da EF, apresentando algumas provocações que podem se constituir como possibilidades de aproximação entre o conhecimento produzido pelo campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar.

Tomo como princípio o reconhecimento de que os temas enfrentados neste texto não se esgotarão, mas se constituem a partir disso, como possibilidades vivas de diálogo, o que representa perspectivas que podem contribuir com o movimento paralelo de pensar/fazer/pensar/fazer... a EF brasileira na contemporaneidade.

Educação física escolar: entre um “não mais” e um “ainda não”³...

É possível perceber uma carência, no que se refere ao avanço das proposições referentes ao trato didático-pedagógico dos conteúdos da EF. Percebe-se uma preocupação contemporânea bastante acentuada com diversas abordagens: políticas públicas, lazer, saúde, corpo, cultura, entre outras. São, a sua maneira, abordagens importantes e significativas, mas com relação à prática

³ Stein (2001, p. 31).

pedagógica e a elementos didático-metodológicos, vem se percebendo uma insuficiência de produções com a densidade necessária que possam contribuir com possíveis apontamentos que se constituam como referências orientadoras aos professores e professoras deste campo, mesmo que o interesse por esta problemática venha aumentando, conforme expresso anteriormente.

Nos anos de 1990, foram produzidas algumas obras significativas na direção de apresentar elementos didático-pedagógicos para a EF. Destacam-se três produções que foram e ainda são amplamente referenciadas em Projetos Pedagógicos de Cursos de EF e de Escolas, Teses, Dissertações, referências para Concursos Públicos, entre outros: Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES et al, 1992); Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994); Parâmetros Curriculares Nacionais para a EF (BRASIL, 1997). É possível afirmar que tais obras, cada uma a seu modo, promoveram significativas mudanças na EF brasileira, principalmente no âmbito escolar, mas, com desdobramentos também em outros espaços de intervenção.

Porém, parece existir um hiato, no que se refere a obras mais propositivas como estas, e seu avanço para os desafios didático-pedagógicos da contemporaneidade da EF. Como referido, ainda é muito comum perceber tais obras sendo referência em diversos âmbitos da EF, mesmo que tenham sido produzidas há bastante tempo. A primeira edição das referidas obras datam, respectivamente, de 1992, 1994 e 1997. Levando em consideração que, as obras levam em média, um ano para serem publicadas, infere-se que as referidas obras foram concluídas por volta de 1991, 1993 e 1996, respectivamente. Pode-se afirmar então, que se trata de relevantes obras, mas com mais de dez anos de distância de sua construção⁴.

Desta forma, é possível perceber a existência de um hiato temporal entre a produção destas referências e a contemporaneidade do campo. Se por um lado, é possível perceber que nunca se produziu tanto como neste período contemporâneo da EF brasileira, o que vem avançando a partir das obras citadas, trata-se de uma questão interessante para ser analisada.

Mas, mesmo com o campo da EF produzindo de forma signifi-

⁴ O que está em discussão aqui, não é simplesmente, afirmar que tais obras estão “desatualizadas”. Dessa forma, como seria possível ler Platão em nossos tempos, por exemplo? Não, não está em xeque nesta tese a discussão sobre atualidade, mas sim, sobre o que vem sendo produzido na contemporaneidade a partir de tais obras.

cativa, vivemos um período de grande angústia sobre “o-que-fazer” nas aulas. Se há um hiato temporal, há também um hiato epistemológico, um descompasso entre a produção do campo e a prática pedagógica. Isso permite pensar que, de acordo com Stein (2001), pagamos o preço de sermos “[...] seres do *não mais* e do *ainda não*. Não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o *não mais* e o *ainda não*.” (p. 31).

A questão proposta por Stein, com o propósito de configurar um momento paradoxal no projeto da modernidade, permite considerar esta assertiva no contexto da prática pedagógica na EF escolar. Se por volta dos anos de 1970, as coisas estavam “resolvidas”, e a função da EF escolar era construir a base da pirâmide esportiva, a forte crítica promovida nos anos de 1980 e 1990, promoveu o fim de tais certezas neste contexto, emergindo a já bastante conhecida e discutida “crise” da EF contemporânea. Tal crise vem gerando diferentes “Educações Físicas”, que “convivem” ao mesmo tempo, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas em uma mesma realidade, em um mesmo tempo e espaço, constituindo diferentes “tribos” (expressão utilizada por LOVISOLO, 1995), com diferentes linguagens e acordos internos.

Como desdobramento, estas diferentes “Educações Físicas” apontam para diferentes projetos no âmbito escolar, caracterizando uma pluralidade imensa, o que, de certa forma, acaba mais confundindo que contribuindo com professores e professoras que atuam diretamente no “chão” da escola, devido à disputa de paradigmas que esse contexto acaba gerando. Como desdobramento disso, os “gurus” anunciadores da “verdadeira” EF vem “pregando” suas verdades em cursos de “capacitação” de professores, de acordo com a última “moda”.

Obstante a este contexto aparentemente caótico, parte-se do princípio que o exercício da docência em EF trata-se, inicialmente, de um esforço pedagógico, visto a necessidade de arregimentar diferentes conhecimentos para compor um processo de intervenção. Nesse sentido, a possibilidade de se debruçar pedagogicamente sobre determinados temas, pode permitir maiores condições de enfrentamento a dura realidade a que somos submetidos. Isso permite pensar que, mesmo em meio ao aparente caos interpretativo em que vivemos, no momento da intervenção pedagógica, é possível e necessário aproximar algumas das diferentes “tribos” da EF, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como sendo um fisiologista, um

treinador ou um filósofo que ensina. Ele é antes de tudo, um PROFESSOR, um educador, um pedagogo (do esporte, da saúde, enfim, de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento) e como tal precisa se apresentar de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia,...

Desta forma, o processo de amadurecimento do campo da EF passa pela perspectiva de compreender que a superação da sensação de estarmos entre um “não mais” e um “ainda não”, passa pela maior aproximação entre as diferentes “tribos” da EF, tomando a prática pedagógica⁵ como “possibilidades de diálogo” entre as diferentes comunidades que constituem o campo da EF. E isso implica, obviamente, em uma aproximação maior entre o conhecimento produzido pelas universidades e institutos de pesquisa, e os trabalhadores do campo.

Mas essa nobre tarefa precisa ser percebida como uma via

de mão dupla. Os trabalhos organizados por Kunz (1994, 2001, 2002 e 2005), vêm tentando, a partir de pressupostos críticos, propor alternativas para a prática pedagógica da EF (principalmente na escola), a partir de diferentes temas (dança, atletismo, futebol,...). Embora as propostas se apresentem como perspectivas isoladas em um contexto mais amplo e complexo que situações e exemplos pontuais de aula, apresentam sua relevância neste momento da EF brasileira.

No contexto desta discussão, é possível perceber professores da EF escolar publicando suas experiências (ANDRETTI SILVA, 2005; MEDEIROS, 2007; entre outros), o que permite considerar que há indícios de algumas aproximações entre conhecimento e intervenção, possíveis de serem percebidas e que devem ser evidenciadas.

Mesmo assim, é possível inferir que o distanciamento ainda é grande, o que vem promovendo um tempo de angústia sobre como agir, o que “dar” nas aulas, enfim, um momento de insegurança acen-

⁵ Mesmo que não seja consenso entre as diferentes “tribos” da EF, o exercício da docência vem sendo uma característica marcante neste campo. Um sujeito que ministra aulas de musculação em uma academia, um pesquisador de uma universidade que ministra aulas para a graduação ou pós-graduação, ou alguém que ministra aulas em uma escolinha esportiva, continua sendo considerado um professor, inclusive assim sendo reconhecido pelos seus alunos. Desta forma, investir na “prática pedagógica” como possibilidade aglutinadora para o campo da EF parece representar uma boa perspectiva de diálogo, o que em tempos difíceis como o nosso, trata-se de tarefa hercúlea.

tuada sobre como proceder “na prática”, ou seja, um “ainda não”. Como um professor afirmou em um encontro, “a gente sabe mais o que não fazer do que o que fazer”. Este novo tempo de angústia sobre “o-que-fazer” se apresenta como um desafio dos novos tempos, aonde vem se fazendo necessário enfrentar os problemas do cotidiano, por mais difíceis que sejam. Enfim, é necessário continuar pensando e propondo elementos significativos para a prática pedagógica referente ao campo da EF escolar. Obstante a isso, a questão “o-que-fazer” não basta, sendo necessário ampliar esta dimensão para “por-que-fazer” (ou não fazer), “para-que-fazer”, entre tantas outras que se constituem como necessárias nestes tempos difíceis. Ou como Kunz (2007) questiona: EF para quê? Esta questão remete ao desafio de enfrentar o hiato entre a produção acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar será melhor abordada no próximo tópico, contextualizando algumas experiências.

Experiências com encontros de formação permanente: com a palavra, o professor de educação física...

Em sua tese de livre docência, Betti (2003) inicia o capítulo IV

com uma epígrafe intrigante: uma professora de uma escola pública de Diamantino (MT), ao ser apresentada a ele, lhe faz a seguinte pergunta: “Você é um daqueles que fica na sua sala estudando para dizer como nós devemos trabalhar?”.

É possível inferir que esta pergunta provocativa pode representar, em certa medida, o sentimento de significativa parcela de docentes que atuam na EF escolar. Relatos como este, originam evidências preocupantes do hiato existente entre a produção acadêmica e a prática pedagógica. Ao que parece, felizmente por um lado, vem se estabelecendo um momento de resistência a propostas originadas na academia para serem “aplicadas” no âmbito escolar. Infelizmente, isso parece contribuir com um afastamento ainda maior entre universidade e escola.

Ao mesmo tempo, há uma equivocada hierarquização social do trabalho docente nos níveis de ensino, entre o docente que atua no ensino superior e aquele que atua no ensino básico, como se o trabalho dos professores universitários fosse mais complexo do que o trabalho dos professores da escola. Para Bracht (2007) isso se manifesta porque, entre outras, a concepção de “teoria” ainda é compreendida como algo que deve ser “aplicado” por quem está na prática. Tal perspectiva hierárquica leva a crer que “[...] aqueles

que estão na intervenção apenas aplicam ou deveriam aplicar o conhecimento produzido; aliás, que seriam bem sucedidos se aplicassem conhecimento científico." (p. 82).

É possível inferir que essa hierarquização profissional se apresenta construída por vários elementos. Entre eles, pode-se destacar: a) a simplificação do trabalho docente no contexto escolar, como se "dar aula" de EF na escola fosse "qualquer coisa" que envolva jogos ou esportes; b) o próprio professor que atua no ensino básico, muitas vezes, simplifica sua intervenção, com atividades meramente ocupativas ou com as chamadas "aulas livres"; c) uma sensação de *intocabilidade*, por parte do professor do ensino superior, talvez pelo fato de que a produção de pesquisas e críticas sobre a prática pedagógica no ensino superior ainda seja incipiente; d) o grande número de pesquisas sobre a prática pedagógica no contexto escolar, evidenciando geralmente as dificuldades e incompletudes da docência neste contexto; e) a carência de estudos que apontem práticas pedagógicas "bem sucedidas" no contexto escolar; f) a sensação de que o professor que atua no contexto escolar não pode produzir conhecimento; entre outros fatores que poderiam ser elencados.

Em um dos encontros que venho tendo com diferentes profes-

sores de EF escolar, em espaços de formação permanente, uma provocação de um professor apontou para a "facilidade" de produzir propostas na universidade. Ao ser apresentado a uma proposta de ensino, afirmou ironicamente que "gostaria de ver isso sendo aplicado na prática, com uma turma de 35 alunos". Respondi que ele deveria ter muito a falar sobre limites e possibilidades para contextualizar propostas no contexto onde ele atua. Da mesma forma, eu teria bastante a falar sobre as possibilidades e limites em trabalhar com alunos no ensino superior. Aí está uma questão que me parece chave: não há hierarquização de importância ou de dificuldade. Atuar como docente no ensino superior ou no ensino básico configura-se apenas como intervenções diferentes, nem mais difíceis, nem mais fáceis, apenas diferentes, onde ambas exigem complexos elementos para alcançar impactos positivos.

Concordando com Caparroz e Bracht (2007), a raiz do problema ainda parece estar centrada na divisão do trabalho, entre aqueles que pensam e elaboram e os que aplicam e executam. Como desdobramento, percebe-se uma sensação de equivocada inferioridade daqueles que atuam na educação básica. Os autores ainda afirmam que o docente, em qualquer contexto de intervenção, não

deve “aplicar” teoria na prática, mas sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações e experiências anteriores, bem como, em reflexões e teorias.

A complexidade de um processo de intervenção no campo da EF escolar é bastante grande, embora venha sendo barateada por manuais, livros de 1000 exercícios e cursos de “capacitação”, entre outros. Estes cursos, nos moldes tradicionais, não vem se apresentando como solução plausível para enfrentar as dificuldades que este momento da EF escolar apresenta. Aparentemente, é notória a descrença e o ceticismo com que muitas vezes os professores e professoras da escola encaram tais processos de capacitação (ao que parece, “suportam”, inclusive educadamente, “novidades” trazidas pelos ministrantes, geralmente, professores universitários). Mas, o que fazer? “Cruzar os braços” parece não ser a solução mais adequada. Penso que aproximar o conhecimento produzido pelo campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar passa por algumas premissas, que apontam para a necessidade de re-

formulação das propostas ortodoxas de formação permanente⁶.

Para Molina (2005), formação permanente, em uma concepção crítica, não pode ser confundida com reciclagem ou simples atualização dos avanços específico do campo. Em uma perspectiva crítica, propostas de formação permanente são aquelas que “consideram os professores como sujeitos possuidores de conhecimento próprio resultante dos anos de experiência docente e seres capazes de ampliá-lo a partir da auto-reflexão sobre suas práticas docentes nos diferentes ambientes educacionais.” (p. 205).

Os achados da investigação de Molina Neto et al (2006) permitem avançar na reflexão sobre como ampliar estas possibilidades de formação, a partir da perspectiva de pensar em processos de formação permanente como meio para superar as relações de dependência e resgatar, na medida do possível, possibilidades de autonomia pedagógica dos docentes. Vejamos: a) inovações pedagógicas e curriculares são de difícil implantação, se desarticuladas de um projeto permanente de formação de professores;

⁶ Entende-se por “propostas ortodoxas de formação permanente” como sendo aquelas desenvolvidas no modelo tradicional: palestras, mini-cursos, onde os docentes se “capacitam”, bebendo na fonte do conhecimento de outros, de forma passiva, “assimilando” conhecimento produzido por outros, pressupondo, conforme Molina (2005), uma relação de subordinação entre os especialistas que produzem conhecimento e os professores que aplicam tais conhecimentos em suas aulas.

b) assim, a formação permanente se apresenta como uma possibilidade de construção de processos de mudanças de concepção e de práticas pedagógicas; c) grandes eventos de formação são geralmente destacados como importantes, mas corriqueiramente perdem seu impacto quando os professores retornam ao seu trabalho, onde geralmente não encontram possibilidade de continuidade das discussões; d) a dedicação de tempo e de espaço na carga horária de trabalho para a formação permanente no contexto de trabalho é uma necessidade; e) os professores têm necessidade de falar de suas experiências pedagógicas em seu cotidiano.

Nas experiências de formação permanente que venho tendo o privilégio de participar com docentes da EF escolar (em contextos dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), é possível perceber a dificuldade de evidenciar a possibilidade que os docentes têm de se pensarem como sujeitos que podem produzir conhecimento, e não só, assimilar conhecimento produzido pelos outros.

As reflexões estabelecidas a seguir são oriundas de 05 processos de formação permanente, totalizando 10 encontros, desenvolvidos

ao longo do ano de 2008: em dois encontros promovidos pela Prefeitura Municipal de Chapecó (SC), com Professores de EF da Rede Municipal de Ensino; com estudantes e Professores de EF, em uma Mesa realizada ao longo da IX Semana Acadêmica do Curso de Educação Física da UFSC, em Florianópolis (SC); em dois encontros com Professores da Rede Municipal de Ensino de Frederico Westphalen (RS), durante o IV Simpósio Nacional de Educação, promovido pela URI (Universidade Regional Integrada); em dois encontros com Professores de EF da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, ao longo do IV Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte (Faxinal do Céu, PR); e em três encontros promovidos pela Gerência Regional de Educação (GERED) de São Lourenço do Oeste, com Professores de EF da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, lotados na, em encontros, que agrupa 07 cidades⁷ da região Oeste de SC.

Ao longo de minha participação como docente nestes encontros com os professores, tenho procurado abordar inicialmente, duas teses que derivam três questões, todas muito próximas da questão chave proposta para esta edição da

⁷ São Lourenço do Oeste, São Bernardino, Jupiá, Galvão, Novo Horizonte, Campo Erê e Coronel Martins.

Motrivivência e algo que venho estudando pormenorizadamente em meu processo de doutoramento:

1^a. Tese: Há uma vasta produção acadêmica no âmbito da EF brasileira na contemporaneidade.

2^a. Tese: Há um tácito afastamento entre o conhecimento produzido em EF e a prática pedagógica neste campo.

Questões - Por que isso acontece? Onde estão os limites? E como superá-los?

Partindo das respostas apresentadas aos três questionamentos realizados aos docentes, os principais relatos (que chegaram a mim por escrito ou expressos verbalmente) podem ser sistematizados em três categorias, tendo como critério, respostas que foram comuns aos 10 encontros anteriormente mencionados: a) por que isso acontece, b) os limites, c) possibilidades de superação. Cabe destacar que não se trata de um relato de uma "pesquisa científica", mas sim, de um canal aberto de comunicação estabelecido com os docentes, no sentido de ouvi-los, resgatando um dos achados do estudo de Molina Neto et al (2006): os professores têm necessidade de falar sobre suas experiências e percepções. Nem por isso, o processo foi desprovido de rigor interpretativo.

Com relação à categoria "a", "Por que isso acontece", foi

possível observar quatro respostas comuns e recorrentes em todos os encontros, conforme a seguir: "as pessoas que produzem conhecimento pouco vivenciam a prática nas escolas"; portanto, "elas não sabem a realidade"; "as pessoas que escrevem estão longe do convívio diário e real, distantes de quem está lá na prática"; e "Certas teorias, na prática não funcionam".

É possível perceber que há um epicentro comum nas respostas: na visão de significativa parcela destes professores, os autores que escrevem não conhecem a prática. Também é possível interpretar nestas assertivas, que os professores das escolas não se consideram capazes de (ou não se sentem com coragem para) produzir conhecimento, delegando esta autoridade a outros, geralmente professores universitários, corroborando ainda mais com a hierarquização anteriormente discutida.

Isso representa um sério problema a ser enfrentado: ainda persiste a compreensão tácita de que existem professores que "produzem conhecimento" e aqueles que "aplicam conhecimento". Obviamente, não se pode desconsiderar a excessiva carga horária de trabalho que o professor é submetido no contexto escolar, bem como, o fato de que a própria estrutura em que atua não lhe exige nem fomen-

ta esta possibilidade⁸. Obstante a isso, pensar em possibilidades do professor fundamentar sua prática, estudar, discutir e refletir sobre a produção existente com argumentação consistente e produzir, ao menos, relatos de experiências, parece ser uma exigência compatível com o exercício da docência.

Para Betti (2003), é possível constatar que a EF Escolar não mais avançará sem uma aproximação entre pesquisadores e professores da educação básica, que permitisse colocar ‘em teste’, em situações reais no âmbito escolar, determinadas produções do conhecimento pertinente ao campo da EF. Avançando nesta discussão, Betti considera a necessidade de construir ‘investigações colaborativas’, em que o pesquisador associa-se colaborativamente a um professor da educação básica, sem hierarquia de poder, para implementar mudanças na sua prática pedagógica. Tal associação pode derivar a produção de pesquisas que venham a contribuir diretamente com o processo de intervenção.

Esta aproximação necessária pode promover desdobramentos

no que se refere ao posicionamento observado nas respostas dos professores considerados nesta categoria. Há uma via de mão dupla e é preciso apagar a esperança de um “pai salvador” que irá “resolver” aproximações historicamente construídas (ou não) entre o contexto escolar e o contexto acadêmico. Adotando uma perspectiva Arendtiana, o processo de construção de soluções depende, em certa medida, dos sujeitos envolvidos. Eis uma responsabilidade da qual não se pode capitular neste momento da EF brasileira.

No que se refere à categoria “b”, “os limites”, foi possível perceber como respostas comuns em todos os encontros: “falta de material e local adequado”; “indisciplina dos alunos”; “pouca procura e dedicação por parte do professor”; “falta de capacitação continuada”; “a escola não oferece estrutura adequada a seus professores”; “trabalhamos no limite humano”; “A EF ainda é vista com um olhar diferente das demais”.

Partindo destas afirmações, cabe destacar que a estrutura, ou seja, o entorno da intervenção

⁸ Como exemplo, o processo de seleção para contratação de professores temporários (ACT's), promovido pela Prefeitura Municipal de Chapecó, no âmbito da EF escolar, pontua para apurar a classificação final, por exemplo, “cursos de arbitragem” e não pontua “Apresentação de trabalhos em eventos científicos”. Isso é no mínimo contraditório e equivocado. Esta forma de pontuação “convida” o professor interessado em ser admitido neste processo, a se preocupar em ampliar o número de horas acumuladas em cursos de capacitação. Neste contexto, escrever sobre experiências, apresentar trabalhos em eventos científicos, construir propostas fundamentadas, passa a ser desnecessário.

precisa ser também responsabilizado, pois não estabelece mecanismos profícuos, no sentido de construir condições objetivas que permitam avançar ou mesmo “desatar” os “nós” apontados pelos docentes.

A falta de material e de local apropriado ainda é uma limitação bastante apontada. Obstante a isso, não deve ser percebido como um fator capaz de resolver os problemas do contexto da EF escolar, visto que há casos de escolas que apresentam grande diversidade de materiais e espaço físico adequado, mas que ainda tem dificuldade de lidar com o cotidiano das aulas. Tal assertiva não minimiza a importância de lutar por condições dignas de trabalho e materiais necessários. Apenas se refere ao fato de que material adequado e estrutura física são importantes, mas não são suficientes frente aos dilemas da EF escolar.

Com relação a “indisciplina dos alunos”, isso não pode ser visto como uma responsabilidade exclusiva da EF (principalmente por ela ainda ser percebida como uma disciplina que tem por premissa “disciplinar” os alunos, no sentido pejorativo do termo, de torná-los obedientes). A tarefa de lidar com a promoção de valores como respeito e responsabilidade, é muito da EF, mas é também de toda a comunidade escolar. Assumir sozinho, responsabilidades que são

coletivas, concordando com Demo (1998), trata-se de tarefa quixotesca e contribui, ainda mais, para que a EF escolar seja percebida com um olhar diferente das demais.

No que se refere às relações entre conhecimento e prática pedagógica, o próprio docente reconhece a dificuldade que vem tendo em se relacionar com o conhecimento produzido pelo campo por fatores, tais como: “pouca dedicação”; “falta de capacitação continuada”; ou “a escola não oferece estrutura adequada”. Tais elementos dificultam ainda mais a aproximação entre o conhecimento produzido no campo e a prática pedagógica na EF escolar. Porém, não basta “condenar” o docente do ensino básico, sem uma leitura mais profunda, sem considerar nesta crítica, seu entorno, ou seja, a instituição Escola, políticas públicas, entre outros. Cabe destacar também, conforme expresso anteriormente, a carência de produções de cunho didático-pedagógico, que possam orientar a intervenção pedagógica no contexto escolar de forma mais profícua, o que responsabiliza em certa medida, a academia.

Concordando com Rezer e Fensterseifer (2008), é de extrema importância “reclamar” a responsabilidade do entorno que sustenta um processo de intervenção, como possibilidade de ampliar as próprias

possibilidades pedagógicas deste processo. Trazendo esta discussão para um nível macro, considerando que o professor vem trabalhando em seu limite, é possível pensar em construir "brechas", espaços de resistência onde mecanismos objetivos possam ser construídos, ampliando a esperança de que há saídas possíveis de serem pensadas, de acordo com nossa capacidade de tencionar, de forma articulada, estruturas tal como a escola.

Finalmente, na categoria "c", "possibilidades de superação", as respostas comuns a todos os encontros foram as seguintes: "diminuir o número de aulas"; "turmas menores"; "talvez consigamos superar com muito estudo"; "necessitamos nos habituar a estudar"; "é preciso unir a teoria e a prática".

Se anteriormente pode ter ficado a equivocada impressão de um processo de "culpabilização" do professor, aqui cabe destacar que eles consideram, mesmo inconscientemente, de que qualquer modificação mais ampla passa pela responsabilização do entorno, da estrutura que sustenta a intervenção pedagógica. E isso representa uma releitura da estruturação de todas as disciplinas. Obviamente, tal conjectura não se apresenta como uma medida simples. Muito pelo contrário, é necessário tencionar de forma mais concreta as possibilidades de cons-

tituir um processo de reconstrução curricular no âmbito escolar.

Espaço para estudar em tempo de serviço, o que pode levar ao hábito de estudar e produzir conhecimento a partir do enfrentamento de problemas que brotam do cotidiano do trabalho de intervenção docente, articular teoria e prática, bem como, reestruturar número de alunos por turma, com carga horária diminuída, passa pelo desafio de pensar no processo de construção curricular.

Para González (2006), temos muito a que fazer se quisermos que experiências bem sucedidas se convertam na rotina da EF nas escolas. Tal desafio se coloca em pelo menos três planos. Um primeiro plano consiste em arregimentar esforços coletivos, condições objetivas melhores para a educação como um todo, que envolvem questões, entre tantas outras, como melhoria da infra-estrutura, melhores salários, condições para estudar e trabalhar de forma coletiva na escola. Nenhum esforço em desenvolver um projeto curricular pode prescindir dessa dimensão, a qual acontece num outro plano, o político e não o curricular. Um segundo plano se refere a necessidade de construir nossa identidade profissional atrelada à escola, o que significa levar a sério essa instituição como parte do projeto profissional, entendê-la e comprometer-se com

sua função social. Num terceiro ponto, levar a sério a disciplina escolar EF. Convertê-la realmente em um componente curricular passa necessariamente pela responsabilidade de ensinar e permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento.

Cabe destacar que este trabalho de González (2006), desenvolvido em conjunto com um coletivo de professores de EF escolar, vem se apresentando como uma importante referência na possibilidade de estabelecer indicativos que permitam pensar em avanços nesta difícil conjuntura contemporânea.

O que não se admite mais é o aparente “coitadismo” que muitos professores acabam assumindo, como se os desafios não tivessem mais solução. Talvez, seja possível inferir que o docente neste contexto, salvo exceções, vem perdendo a esperança. Talvez isso permita compreender melhor o aumento excessivo de solicitação de transferências, de licenças-prêmio, de atestados médicos, de pedidos de substituições, absenteísmo e afastamento por doença (depressão, por exemplo) entre outros indicativos preocupantes.

Se é preciso entender que não há soluções simples nem definitivas, é preciso considerar que temos ainda a dignidade da luta, mesmo que exista uma corriqueira

e desigual correlação de forças. Sobrecarga de carga horária, baixos salários, condições estruturais precárias, entre outros, vem dando o tom das dificuldades que a profissão docente vem enfrentando. Obstante a isso, “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos. O que se faz necessário neste momento é encarar de frente desafios que se arrastam há tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria e prática, tema central deste texto.

Conforme González (2006), os problemas do campo escolar estão fortemente atravessados pela ausência de uma proposta curricular para a EF nas escolas, que permita explicitar o sentido da intervenção docente, ou seja, sustentar de forma mais profícua *por que fazemos o que fazemos*.

Articular as questões aqui brevemente apresentadas com o resgate da autoridade da docência em EF passa pela via de resgatar a autoridade do conhecimento. Isso permite considerar a possibilidade de enfrentar os desafios da EF escolar com maior tranquilidade, visto a maior clareza sobre o que perseguir, por onde transitar e quais decisões tomar. Mesmo sabendo da incompleture de qualquer campo do conhecimento quando condensado em um componente curricular, um esforço conjunto de professores e

pesquisadores, sem hierarquização, pode possibilitar maior compreensão da riqueza de um campo como a EF no contexto escolar.

Tencionando a prática pedagógica no campo da educação física escolar: algumas provocações...

Após as argumentações apresentadas, é possível realizar alguns apontamentos que possam contribuir com possibilidades de aproximação entre o conhecimento produzido pelo campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar, partindo de algumas provocações (no bom sentido da expressão, entendendo-a como um conjunto de desafios a serem considerados no exercício da docência), conforme a seguir.

1. Percebe-se uma apatia considerável nos professores de EF escolar, um desânimo coletivo, que se desdobra em uma prática pedagógica pouco ousada. As relações entre teoria e prática ainda não são percebidas como uma necessidade inerente ao exercício da docência, o que causa o surgimento de um paradoxo: é possível inferir que, hegemonicamente, o professor que ensina na escola não estuda ou estuda pouco. Um professor em um dos encontros expressos anteriormente, afirmou que "os estudiosos deveriam

ir para a escola, para ver como é...". Se por um lado, a afirmação é correta, pois não se admite mais propostas construídas em laboratório, para serem aplicadas pelos outros, por outro, se levada ao pé da letra, permite considerar que o professor da escola não se vê como um estudioso. Talvez por isso, mega-eventos de "capacitação", tais como JOPEF (PR), Meeting (SC) ou Mercomovimento (RS) façam tanto sucesso: não exigem muito pensar, são "bem práticos", e municiam (mesmo que por curto espaço de tempo) o docente com "exercícios" e/ou "atividades" para "rechear" a aula.

2. Por outro lado, também se percebe certo alento neste mosaico, partindo do inspirador relato de uma professora: "quando um autor escreve, ele vivencia uma realidade diferente da nossa, depende de adaptarmos ou não para o nosso cotidiano". Tal assertiva, de forma bem simples, evidencia a esperança neste contexto, pelo exemplo de professores que percebem que teoria não se aplica na prática, e que, felizmente, a teoria na prática é outra, com tudo que isso implica (ver mais em CAPARROZ; BRACHT, 2007). Nesse caso, concordando com Gamboa (2007), a teorização pedagógica deve mudar com a prática e a prática poderá se transformar com a reflexão. Este contínuo movimento ação/reflexão,

ou porque não, reflexão/ação, pode promover significativos desdobramentos na produção de propostas para o ensino da EF escolar.

3. Outro fator a considerar é que significativa parcela dos professores vai para os encontros de formação permanente, com predisposição acentuada para a “prática”, e pouco entusiasmo por saberes “teóricos”, alegando que são “da prática”. Além de evidenciar claramente a dificuldade de compreender que a teoria nos ajuda a pensar como resolver os problemas do cotidiano, a questão que fica é: qual seria a justificativa para um grupo de professores, em plenas condições de exercício profissional, vivenciar, por exemplo, a prática de jogos, se sua intervenção se apresenta sob outras exigências, didáticas, pedagógicas e metodológicas? Em um texto datado de 1996, Tani expressa na forma de título, um intrigante questionamento voltado para a formação inicial em EF: “Vivências esportivas no curso de graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?”. Se no âmbito da formação inicial esta tradição de “praticar o jogo”, e não o exercício da docência, o “como ensinar o jogo” já vem sendo discutida, no âmbito da formação permanente esta questão adquire caráter paradoxal. As exigências para um processo de intervenção passam por questões

como conhecimento específico do conteúdo; conhecimento metodológico e conhecimento didático, e não, pela experimentação de jogos, onde os docentes se convertem em “jogadores”, mesmo que isso torne mais “divertido” tais encontros. Talvez seja necessário perceber mais atentamente que dominar conceitos, metodologias e procedimentos didático-pedagógicos, e não somente exemplos de jogos, por exemplo, permite construir uma infinidade de situações de aula, com maior autonomia pedagógica, em qualquer contexto.

4. O professor precisa se perceber como um autor, um autor da docência, onde ele se sinta construtor das aulas que ministra, e não, mero executor das idéias de outros, atuando, conforme Caparroz e Bracht (2007), em primeira pessoa, no exercício de sua profissão. Na esteira de fomentar esta autoria, a leitura e o estudo seriam por demais importantes. Isso pode permitir a importância de considerar um desafio instigante: a transição de *leitor para autor*. Já se falou em outros momentos, que ao escrevermos, nos despimos e nos mostramos como somos. Sistematizar o pensamento das próprias experiências, por exemplo, de forma rigorosa, tentando se fazer compreender pelos outros, trata-se de nobre esforço, na mesma proporção que ousado (mesmo que

relatos de experiência ainda sejam vistos com desconfiança pela lógica do produtivismo acadêmico). Este desafio pode constituir experiências muito ricas, pelo fato de colocar o docente a prova. Lembrando Marques (2001), escrevemos para pensar e não pensamos para escrever. Mesmo assim, o primeiro dilema real que se apresenta na constituição da escrita parece corriqueiro, mas extremamente complexo: por onde começar? Desta feita, o maior desafio da escrita é começá-la, pois só se escreve, escrevendo. Assim, não há um tempo de “preparar-se” para escrever: ele próprio, o escrever, trata-se do ato inaugural, do começo dos começos. Assim, é possível resgatar o que Mário Osório Marques chamou de “inauguração do próprio pensar” (p.13). Neste desafio complexo, “De autor de minha obra, passo a dela aprendiz” (p.26), pela compreensão do ato de escrever como uma provocação ao pensar.

5. Trazendo esta discussão para o âmbito do ensino superior, a formação inicial deve priorizar condições que viabilizem a autonomia e a liberdade no exercício da docência e não o sentimento de tutela ou a dependência. Vivemos um momento de expansão da chamada “indústria do conhecimento requerido”, configuradas por mega-eventos, cursos de capacitação, reciclagem, workshops, entre outros. Ao invés do

estudo, da reflexão e da crítica, uma sessão ou outra de “dependência”, em contextos que ensinam receituários, “pílulas” para que possamos “dar” aula. Na contramão desta “moda” contemporânea do “fast-food” profissionalizante, seria mais interessante para um processo de formação permanente, a busca pela arte de dominar conceitos, no caminho da autonomia pedagógica. Ao dominarmos conceitos, nos afastamos da indústria que pensa por nós e nos tornamos mais sujeitos autônomos, com maior inteligência de navegação. Isso representa a possibilidade de participar ativamente de fóruns de discussão construídos no e pelo coletivo, na perspectiva de ampliar a compreensão de fenômenos presentes na contemporaneidade da EF.

6. Obstante a esta difícil conjuntura, é possível inferir que há indicativos de anseios expressos por parte dos professores, em articular teoria e prática, ou seja, o conhecimento produzido pelo campo e a prática pedagógica. Desta forma, considero imperioso que, neste momento da EF, sejam evidenciadas experiências bem sucedidas de professores e professoras de EF no contexto escolar, tal como os trabalhos desenvolvidos por Medeiros (2007), Andretti Silva (2005), ou o trabalho coordenado por González (2006), entre outros. Já se foi o tempo de evidenciar apenas as limitações da

área pedagógica da EF. Portanto, se faz necessário veicular, tanto com estudantes universitários, como com professores de EF em encontros de formação permanente, exemplos de práticas pedagógicas “bem sucedidas” que vem conseguindo articular recortes do conhecimento produzido pelo campo da EF como importante referência para o contexto escolar.

7. A produção de pesquisas no âmbito da EF precisa se aproximar de forma mais concreta dos espaços de intervenção. Não podemos mais admitir a produção de artigos e pesquisas para serem lidos por pequenas comunidades específicas, para deleite intelectual de pequenos grupos, de preferência em outra língua, ou para simplesmente, computar “capital simbólico” no currículo Lattes. Precisamos de estudos que venham a contribuir com os processos de intervenção e trabalhos como os de Betti (2003), Bracht et al (2003), entre outros, apontam para esta possibilidade. O trabalho de Bracht et al (2003) permite considerar que há fissuras, possibilidades que, se potencializa-

das, podem permitir construir o que venho chamando em outros estudos (REZER, 2003, 2006), de “focos de ruptura” em determinados contextos, mesmo com todas as dificuldades conjunturais da EF escolar contemporânea. Longe de individualizar responsabilidades, como referido anteriormente sobre a responsabilização do entorno, há responsabilidades das quais não podemos nos abster. Se compreendermos a crise contemporânea em que vivemos como um momento de tomada de decisão, avançar na reflexão sobre estas responsabilidades depende, em certa medida, dos sujeitos envolvidos. Na direção contrária do tácito afastamento da complexidade do exercício da docência que vamos sendo seduzidos a aceitar, é possível caminhar na direção de constituir “focos de ruptura” “brechas”, nas quais “pequenas” oportunidades podem representar formas de resistência ao pretenso esvaziamento da capacidade crítico-reflexiva dos docentes⁹. Nessa direção, “focos de ruptura” se constituem como micro-revoluções, perspectivas construídas em micro-contextos, de acordo com

⁹ Proposta neste sentido tem sido desenvolvida na Unochapecó, na qual construiu-se os chamados “Encontros pedagógicos”, que tem por objetivo contribuir com o processo de formação permanente a partir do estudo de temas presentes em dilemas cotidianos da prática pedagógica, fomentando o exercício da problematização, a partir dos desafios da docência neste âmbito. A cada semestre, acontecem reuniões sistemáticas, onde são definidas as temáticas a serem abordadas em cada semestre (quem decide isso é o grupo de professores).

encaminhamentos assumidos pelos envolvidos que compõem o entorno da intervenção, onde o melhor argumento/contra-argumento possa ser levado em consideração no processo de definição dos caminhos a serem percorridos, na construção de propostas que venham a orientar o processo de intervenção docente¹⁰.

8. Finalizando estas provocações, entendo que, se é possível perceber uma carência de trabalhos mais densos, de cunho didático-pedagógico, voltados para a EF escolar, mais evidente ainda, é a carência de propostas para a prática pedagógica no ensino superior, no processo de formação de professores de EF. Dilemas tais como os apresentados neste texto (afastamento entre conhecimento produzido na EF e prática pedagógica), estão também presentes no ensino superior, pois os docentes deste contexto não estão acima de tais desafios. Entendo que a comunidade acadêmica ainda não se debruçou com a densidade necessária

nos dilemas didático-pedagógicos do ensino superior, no sentido de avançar na constituição de elementos que possibilitem pensar mais proficuamente o ensinar e aprender neste âmbito. Entendo que a prática pedagógica no ensino superior possui necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho didático-pedagógico. Tais investigadas representam a possibilidade de problematizar a prática pedagógica neste âmbito, a partir da busca de referências que permitam inferências acerca de possibilidades de ampliar a dimensão desta discussão. É possível inferir que avanços na prática pedagógica nos contextos de formação profissional é condição *sine qua non* para avanços em outros contextos. Obviamente não se trata de simples relação de causa e efeito, mas de pensar que um novo paradigma para o ensino superior pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos. Do

Em 2007.1 o tema escolhido foi “Estágio Supervisionado”, em 2007.2, “O esporte no ensino superior”, em 2008.1, “Produção do conhecimento e iniciação científica” e em 2008.2, “EF para portadores de necessidades especiais”. Em cada edição, estuda-se e discutem-se temas em fóruns internos e, ao final de cada temporada, escolhe-se um convidado de outra instituição para um momento de troca de experiências, contribuindo com o processo de discussão. Pode-se inferir que tal iniciativa, se não “resolve” os problemas enfrentados, vem, de acordo com o próprio grupo, promovendo desdobramentos significativos na prática pedagógica.

¹⁰ Cito novamente o trabalho de González (2006), por exemplo, que se apresenta nesta perspectiva, uma proposta coletiva de currículo para a EF escolar tomando como recorte inicial o esporte e suas relações com o campo da educação física. Tal proposta se desenvolve em um contexto específico e pode servir de inspiração e referência para novas construções específicas.

contrário, como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica no contexto escolar, se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior? Quem desata estes “nós”? O egresso? Pensamos que estas responsabilidades passam também, necessariamente pelo contexto de formação de professores.

Considerações finais

O que tem caído em desconto é a própria atividade de escrever receitas, e não somente elas próprias. (Bauman, citado por Bracht, 2007, p. 83).

Frente aos desafios apresentados, é possível pensar que estamos em um jogo, em um jogo hermenêutico de interpretação, pergunta e resposta, e quanto mais para trás ficarmos, mais perdemos o poder de participar deste jogo como sujeitos autônomos. Desta feita, precisamos aprender a jogar e mais que isso, entender quais são as regras, como ampliar a dimensão participativa e diminuir (o quanto ainda se possa) o atrelamento e dependência a quem “dá” as cartas (para que, pelo menos de vez em quando, passamos também, “dar” as cartas).

Precisamos então, perceber que **EXISTE UM MOVIMENTO** (ainda tímido) que se levanta contrário, tanto ao dogmatismo da “prática”, como se ela tudo resolvesse, quanto ao dogmatismo da “teoria”, como se alguns sujeitos, pensando em como os outros devem trabalhar, pudessem pretensamente a tudo resolver. Precisamos estabelecer um diálogo pautado pela força do argumento e não pelo argumento da força, o que pode representar um bom princípio para constituir “focos de ruptura” que permitam aproximar as relações entre o conhecimento produzido no campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar.

Por isso a necessidade de aproveitar o momento da intervenção pedagógica, para resgatar o incitamento proposto por Kant (2008), *sapere aude*. O que podemos fazer então? Uma forma de enfrentamento passa pela fundamentação a partir de pressupostos crítico-reflexivos (não vejo como se manifestar na caótica conjuntura que vivemos sem nos fundamentarmos de forma crítica¹¹); pela articulação política com os segmentos que compõe os contextos... (responsabilização do entorno); por experiências peda-

¹¹ Cabe destacar que me refiro a “crítica” como uma possibilidade de questionar aquilo que se apresenta como “verdade”, arregimentando elementos que permitem colocar em inspeção tais pressupostos, evidenciando sua refutação, suspeição ou validade, sem, contudo, ter a preocupação de apresentar “a crítica” definitiva.

gógicas mais ousadas; pela constituição de espaços de discussão/enfrentamento; onde a dignidade da luta e a devida paciência (as ondas demoram a chegar – Bertielli, comunicação oral) possam representar perspectivas concretas de enfrentamento.

Portanto, a resolução dos problemas não está “lá”, escondida, a espera de alguém que a descubra, a desvele. Como expresso anteriormente, a solução dos problemas depende, em certa medida, dos sujeitos envolvidos e avançar, da condição de seres que vivem entre o “não mais e o ainda não” (STEIN, 1991), passa por considerar o enfrentamento de problemas específicos e conjunturais, tais como os apresentados neste texto.

É preciso considerar que as saídas para tais desafios não se mostram muito simples (ao contrário). Porém, a primeira condição para sermos sujeitos, enquanto ainda for possível, é não paramos de pensar. Invariavelmente, quando paramos de pensar, somos pensados por outros. Em tempos de atirar primeiro e perguntar depois, julgar menos e pensar mais parece se constituir como uma forma de resistência à velocidade da modernidade. Esta conjuntura nos obriga a tomar (ou não) decisões (o mais rápido possível), sem tempo sequer de refletir minimamente sobre elas,

ignorando que por trás das exigências da docência existem homens e mulheres que vão se tornando cada vez mais esgotados, estressados, em um momento da história onde a depressão, por exemplo, aparece como uma epidemia. Nesta direção, a conquista do tempo ao direito de pensar parece se constituir como importante elemento de dignidade e resistência frente a uma conjuntura que não vem se tornando responsável por um melhor viver. Muito pelo contrário, vem subsumindo, paulatinamente, o humano dos seres que vem tentando (sobre) viver neste “mundo moderno”, mesmo com todo o discurso sobre “saúde” e “qualidade de vida” que a EF vem veiculando.

Finalizando, para aproximar conhecimento e intervenção, talvez seja preciso ampliar nossos horizontes e a capacidade de fazer novas perguntas passa a ser preponderante frente aos desafios que a docência nos apresenta. Todas estas e outras questões podem ser melhor enfrentadas a partir do momento que percebermos, enquanto campo do conhecimento, a necessidade de enfrentar de maneira mais consistente, a construção de propostas curriculares, que possam fundamentar, orientar e sustentar experiências pedagógicas mais ousadas. No momento em que o currículo deixar de ser um ornamento burocrático e

passar a fazer parte da vida cotidiana dos docentes, significativa parte das considerações traçadas neste texto poderão ser enfrentadas de maneira mais profícua, deixando de ser utópicas, no sentido pejorativo da palavra¹², para ser expressão da esperança, pois graças ao projeto utópico – como antecipação daquilo que “ainda não é”, torna-se possível criar condições para o “ser” (ARANHA; MARTINS, 2003).

Referências

- ANDRETTI SILVA, J. O futebol da escola. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física 3. Futebol**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.
- BETTI, M. **Educação física escolar:** do idealismo à pesquisa-ação. 2002. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- BRACHT, V. O CBCE e a pós-graduação Stricto Sensu da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Y.M.; LINHALES, M.A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 28, no. 2. Campinas: Autores Associados, janeiro de 2007.
- DEMO, P. **Charme da exclusão social**. Campinas, Autores Associados, 1998.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método II – complementos e índices**. 2^a. Edição. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002.
- GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas. In: **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos: Chapecó, 2007.
- GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como

¹² Como sendo a descrição de uma sociedade ideal; referindo-se a um ideal de vida proposto; ideal irrealizável. (ARANHA; MARTINS, 2003).

- conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.) **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.
- KANT, I. Resposta a pergunta: que é “esclarecimento”? In: **Textos seletos.** 4^a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KUNZ, E. **Transformação diático-pedagógico do esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- _____. (Org.) **Didática da Educação Física 1.** Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- _____. (Org.) **Didática da Educação Física 2.** Ijuí: UNIJUI, 2002.
- _____. (Org.) **Didática da Educação Física 3.** Futebol. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- _____. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, I. M.; LINHALES, M. A. **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física.** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- LOVISOLI, H. **Educação Física:** a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARQUES, M.O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- MEDEIROS, F. E. O futebol de “seis” quadrados nas aulas de educação física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V. 28, no. 2. Campinas: Autores Associados, janeiro de 2007.
- MOLINA NETO, V. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.
- REZER, R. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/futsal:** possíveis perspectivas de superação. Dissertação de Mestrado. Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- _____. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da ‘iniciação’... In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico reflexivos.** Chapecó: Argos, 2006.
- REZER, R. FENSTERSEIFER, P.E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade... **Revista Pensar a Prática.** Goiás: UFG, no prelo.

- SOARES, C.L. et all. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1998.
- STEIN, E. Paradoxos da modernidade. In: STEIN, E. **Epistemologia crítica da modernidade.** 3^a. Edição. Ijuí: UNIJUI, 2001.
- TANI, G. **Vivências esportivas no curso de graduação em Educação Física:** necessidade, luxo ou perda de tempo? VI Simpósio

de pesquisa em Educação física. Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

Contato com o autor:
rrezer@hotmail.com

Recebido: Setembro/2008

Aprovado: Fevereiro/2009