

# O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DA LESTE 2 DE SÃO PAULO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

## THE KNOWLEDGE OF THE TEACHERS OF EASTERN 2 SÃO PAULO CONCERNING THE ACADEMIC PRODUCTION OF BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION IN THE 1980S AND 1990S

Adalberto dos Santos Souza\*

### Resumo

*Este trabalho teve como finalidade discutir como os professores de Educação Física de São Paulo incorporam a produção acadêmica da área iniciada na década de 1980. Para identificar quais foram essas obras, utilizei como suporte autores que discutem essa questão de maneira mais sistematizada, além dos editais dos concursos públicos realizados no estado de São Paulo. Após essa identificação, a discussão pautou-se na análise das entrevistas realizadas com os professores da região, a fim de identificar em que grau eles incorporam as discussões pertinentes à área e se isso proporcionou alguma mudança na sua atuação.*

**Palavras-chave:** Educação Física, Cultura Corporal, Escola.

### Abstract

*The aim of the present study is to discuss how the Physical Education teachers of São Paulo incorporate the academic production of this area which began in the 1980s. In order to identify these products, I fell back on some authors who discuss the question systematically, as well as on edits of Public Contests that took place in the State of São Paulo. After this identification, the argument was based on the analysis of interviews with teachers in that area, in order to identify the degree at which they incorporate the extant arguments and whether this attitude has provided some changes in their pedagogic performance.*

**Key words:** *Physical Education, Corporal Culture, School.*

## **I Introdução**

A pesquisa relatada neste artigo teve como objetivo identificar como os professores de Educação Física, que atuam na rede estadual de ensino da região Leste 2, de São Paulo, tiveram acesso à produção acadêmica da área nas décadas de 1980 e 1990. Tal preocupação deveu-se ao fato de que, a partir da década de 1980, a Educação Física tomou um impulso que a fez focar seu olhar em outra direção, uma direção centrada em preocupações com um ser histórico, político e social. Tais preocupações foram tomando consistência ao longo dos anos e acabaram sendo explicitadas em obras produzidas nos períodos de 1980 e 1990. Essa produção teve importância ímpar para a área, contudo, não se tem claro se ela chegou ao seu objetivo principal, aos professores que atuam na escola. Resende (1995), ao falar sobre esse assunto, afirma que alguns pesquisadores e autores têm contribuído pouco para superar esse hiato entre suas elaborações acadêmicas e as condições enfrentadas pelos profissionais que atuam na escola. Em virtude dessa afirmação do autor, a discussão realizada, durante o trabalho, permeou o caminho de identificar se essas obras são de conhecimento dos professores de Educação Física e se esse conhecimento possibilitou uma mudança significativa na sua ação pedagógica.

## **2 Metodologia**

Para identificar se ocorreu o mencionado anteriormente, optei por realizar uma pesquisa do tipo etnográfica. Essa escolha pautou-se no mesmo entendimento de André (1995), ou seja, de que este tipo de pesquisa permite reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, uma vez que ela se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Contudo, a autora acrescenta que o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, ele deve envolver um processo de reconstrução dessa prática. Para a realização da pesquisa, foram selecionados 14 professores de Educação Física da região, sendo sete professores aprovados em concurso público, portanto, efetivos (PE), e sete admitidos em caráter temporário (PA). Após a definição da amostra, os professores foram entrevistados e os dados obtidos nessas entrevistas

foram analisados e interpretados para, posteriormente, apontarmos a relação entre esses dados e a produção acadêmica da área.

### **3 O Caminho Percorrido na Pesquisa**

O caminho traçado durante a pesquisa teve como influência teórica os princípios da antropologia, mais precisamente da antropologia social. Essa opção, que também se deve às características e objetivos do estudo, norteou a construção dos alicerces que deram sustentação ao seu desenvolvimento. Todavia, entendo que, para a pesquisa desenvolver-se de maneira densa e significativa, seja fundamental uma análise global do fenômeno, sem a qual corremos o risco de tratá-lo superficial e inadequadamente. Portanto, para que ocorra essa compreensão de um fenômeno social total, é preciso, como aponta Laplantine (1998), apreendê-lo totalmente, de fora, como uma “coisa”, e, de dentro, como uma realidade vivida.

Foi comungando com essa ideia de Laplantine (1998) sobre a apreensão total do fenômeno que procurei, durante a pesquisa, não perder de vista a importância dos aspectos culturais e sua influência na construção de qualquer representação sobre a sociedade e suas ações.

Percebe-se a partir daí que, para compreender o universo dos professores de Educação Física, é necessário transitar de maneira contextualizada por uma linha tênue, que é a do pesquisador envolvido e, ao mesmo tempo, distanciado do grupo pesquisado. “Envolvido” no sentido de não tornar a pesquisa superficial, com informações imprecisas e mal interpretadas de seus informantes, e “distanciado”, no sentido de não influenciar negativamente as ações dos pesquisados, tornando-as também imprecisas e tendenciosas.

Além das inquietações descritas anteriormente, entendo que deva haver também a preocupação com os aspectos culturais dos envolvidos no processo, uma vez que estes são preponderantes em relação ao contexto em que se dá a atuação dos professores de Educação Física.

A respeito desses aspectos culturais e a importância de sua contextualização, Geertz (1989) é bem claro ao dizer que a cultura não é um poder, à qual podemos atribuir casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. Ela é, segundo ele, um

contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível e com densidade.

Daolio (1995), ao abordar esta questão da contextualização dos fatos sociais e, portanto, a singularização desses fatos, afirma que é a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio de construções sociais diferenciadas.

Esses padrões culturais, a que se refere o autor, não podem ser marginalizados pelos professores de Educação Física, uma vez que seu trabalho se dá com corpos que carregam essas influências socioculturais, influenciando, conseqüentemente, os diferentes tipos de comportamento e formas de expressão. Para uma melhor compreensão a esse respeito, foi necessária uma segunda fonte auxiliadora. Refiro-me, aqui, a uma investigação que optou pela adoção das características de uma pesquisa do tipo etnográfica.

Geertz (1989), ao falar sobre a prática etnográfica, explicita que devemos ir além da definição dos livros-texto, que é aquela na qual essa prática é a que simplesmente estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos *etc.* Segundo ele, devemos fazer mais do que isso, precisamos ter um tipo de esforço intelectual que nos leve, ao final do processo, a uma “descrição densa”. Todavia, não devemos nos iludir e achar que a prática etnográfica por si só seja esclarecedora de todos os fenômenos; muito pelo contrário, seu objetivo é tentar compreender os acontecimentos culturais num dado momento histórico para, a partir disso, procurar construir uma leitura deles.

Mas não é apenas Geertz (1989) quem trata da questão da pesquisa etnográfica. André (1995) entende que a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Acrescenta, ainda, que para os antropólogos o termo tem dois sentidos: o primeiro, um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; o segundo, um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Embora essa descrição da autora pareça muito próxima da que Geertz (1989) critica, em outro trecho, André (1995) deixa claro que não pensa dessa forma sobre a pesquisa etnográfica, pois,

para ela, a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas ou à reprodução de falas e depoimentos. Deve ir além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista e categorias de pensamento etc.

Para finalizar esta discussão sobre o referencial teórico, gostaria de mencionar o pensamento de Penin (1994), segundo o qual a autora acredita que, embora possamos entender esse processo cultural dentro da escola de maneira ampla, devemos também perceber que, na escola, existe uma cultura que, segundo ela, é a cultura escolar. Acrescenta, ainda, que a escola cria ou produz um saber específico, considerando, de um lado, os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e, de outro, aqueles provenientes tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar.

#### **4 Cultura, Cultura Corporal e Educação Física**

O antropólogo americano Clifford Geertz, ao defender, em seus trabalhos, um conceito de cultura essencialmente semiótico, inicia uma nova fase sobre o entendimento contemporâneo do conceito de cultura e essa nova fase de análise das sociedades torna-se de suma importância para a antropologia moderna. Foi acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados tecidos por ele mesmo que o autor procurou evidenciar que entender uma cultura é compreender como as pessoas são, como agem e como se relacionam; é, portanto, decifrar essas teias.

Foi esse significado atribuído à cultura por Geertz (1989) que subsidiou, de nossa parte, a retomada das discussões sobre as formas de manifestações culturais que estão relacionadas ao “corpo”. Obviamente que, *a priori*, essas formas e significados não se tornam inteligíveis a todos os atores que fazem parte desse contexto. Mas é justamente aí que está o fascínio de uma pesquisa etnográfica, que tem como um de seus principais objetivos fazer com que o pesquisador transforme em inteligíveis essas formas simbólicas, que irão constituir, na sua totalidade, o que chamo de manifestações culturais. De acordo com esse pensamento, pode-se então dizer que o processo cultural delimita, em grande parte, como as pessoas escolherão suas formas de manifestar-se nas mais diversas situações, inclusive em relação às questões ligadas ao seu corpo.

Rodrigues (2006) afirma ser inegável a existência de conjuntos de motivações orgânicas que

conduzem os seres humanos a determinados tipos de comportamento. Mas o autor alerta que, a cada uma dessas motivações biológicas, a cultura atribui uma significação especial em função da qual assumirá determinadas atitudes e desprezará outras. Percebe-se, como consequência disso, que não há comportamento que não passe pela influência cultural, e é sobre a égide dessa influência que os corpos também são formados. Esse processo que mais parece um processo “modelador” acontece de maneira que os corpos possam ser “conhecidos” e “reconhecidos” de acordo com a sociedade em que vivem.

Na obra de Daolio (1995), percebe-se um entendimento parecido com esse quando o autor afirma que o homem, por meio do seu corpo, pode assimilar e se apropriar de valores, normas e costumes sociais, num processo que ele chama de “inCORPOração”. Essa incorporação nada mais é do que, como dito anteriormente, o processo pelo qual os seres humanos passam a internalizar em seus corpos os valores sociais que estão contidos na sociedade. Depois de internalizados e codificados, eles serão exteriorizados, a fim de que se tornem evidentes e decodificados os “conceitos” e também os “preconceitos” existentes nesse “corpo cultural”.

Obviamente que, se o corpo passa a ser compreendido no que diz respeito ao seu “desenvolvimento”, numa perspectiva cultural, poderemos inferir, como Daolio (1995), que a cultura deve ser entendida como um dos principais conceitos para a Educação Física. Entretanto, o autor acrescenta que, quando se assume essa postura, ou seja, de que a Educação Física deve ter uma atuação eminentemente cultural, há que se considerar a história, a origem, o local daquele grupo específico e as suas representações sociais, que são constituídas pelas suas necessidades, seus valores e seus interesses.

É fundado nesse entendimento que acredito que a Educação Física deva passar a ser vista como área cuja temática principal seja a cultura corporal, cultura essa que deve ser vislumbrada, como já esboçado anteriormente, de maneira contextualizada, histórica, crítica, objetivando a realização de um trabalho não com um esporte, dança ou um jogo qualquer, mas com sentido e significação.

## **5 Análise das Entrevistas e os Resultados**

Quando iniciei as entrevistas com os professores de Educação Física, tive como uma das preocupações demonstrar que não estava tentando naquele momento julgá-los. Nesses primeiros

contatos com os professores, procurei conversar sobre vários assuntos, principalmente porque isso se mostrou uma estratégia eficaz para que as entrevistas transcorressem de modo mais tranquilo.

Nessas conversas preliminares, um dos assuntos que vieram à tona foi a questão da política educacional. Sobre ela, a maioria dos professores com quem conversei dizia não gostar muito, embora soubesse de sua importância para resolver os problemas da educação, mas não se sentia capacitada para atuar nesse campo. Outros diziam que estavam mais preocupados em desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível e, do Governo do Estado, só queriam o material adequado para trabalhar.

Esse desinteresse, por parte dos professores entrevistados pelas questões relativas às políticas educacionais, fez com que eu trilhasse outro caminho para identificar a causa disso. Optei por buscar os motivos que os levaram à escolha pelo curso de Educação Física e também como se deu sua formação nesses cursos. A justificativa para isso é que a compreensão dos caminhos que os levaram a ingressar nesses cursos, bem como sua formação, talvez pudesse elucidar essa indiferença.

Sobre os interesses que os levaram a buscar o curso, pude perceber que, embora os motivos apresentados sejam distintos na sua gênese, eles acabam, na sua grande maioria, tendo certa conexão com a prática de atividades físicas que essas pessoas realizavam anteriormente. Para elucidar melhor o que acabo de afirmar, veremos a seguir um dos relatos.

*Eu queria fazer medicina, aí eu estudei, fiz o vestibular, mas não passei, tentei para biologia e também não passei. Eu sempre gostei de jogos e dança, aí eu fiz Educação Física, foi minha terceira opção (PA).*

Os outros professores entrevistados também tiveram como motivos para a opção pelo curso de Educação Física os ligados, de alguma forma, a experiências na área esportiva ou a afinidade com seus professores no período em que estudavam; raros foram os casos em que esse vínculo não esteve presente de maneira explícita.

Esse interesse sobre o curso de Educação Física também traz como consequência uma expectativa de como ele se desenvolve. Expectativa essa que, na maioria das vezes, faz com que o ingressante

no curso tenha a certeza de que ele irá aprender a dançar, nadar, jogar vôlei, basquete, handebol, futebol e outras modalidades, porque só assim, pensa ele, poderia ensinar. Embora esse pensamento de que o professor que ensina melhor é aquele que sabe jogar e executar o gesto técnico com perfeição ainda seja o predominante na área, existem alguns professores da rede estadual que ainda lutam contra isso, mesmo sendo raros e se sentindo, segundo eles, como “estranhos no ninho”, eles ainda lutam contra essa visão.

Encontrei um desses professores durante a minha pesquisa. Ele manifestou um descontentamento desde seu ingresso até o término do curso. Relata que, na época em que se formou (1980), só se falava em esporte e, conseqüentemente, preparação para trabalhar com ele. Comenta ainda que, naquele período, a Educação Física era de rendimento, era a época em que ela estava se expandindo no Brasil, mas que ele havia se identificado com as aulas que tinham a ver com a questão do movimento, recreação e ritmo. Ele relatou que questionava, na faculdade, a aula de voleibol, que tinha de fazer o toque perfeito, aprender as regras etc.

Como disse, esse é um caso raro, pelo menos no grupo pesquisado. Na sua grande maioria, o pensamento recorrente por parte dos professores de Educação Física, que atuam na escola, ainda, é que a elaboração dos conteúdos das aulas deva ser pautada com base nos paradigmas esportivos hegemônicos. Diante disso, devemos fazer a seguinte pergunta: como e por que esses professores foram trabalhar na escola?

Acredito, porém, que, para tal indagação, talvez não exista uma única resposta, e, sim, um conjunto de fatores que fizeram com que a trajetória desses egressos dos cursos de Educação Física fosse desembocar no leito escolar. Durante os diálogos, percebi que muitos estavam naquele local por acaso ou por que não encontraram abrigo nos clubes e academias. Talvez o relato abaixo retrate melhor como isso normalmente acontece.

*Foi assim: quando eu terminei de fazer Educação Física, eu mudei para o Rio de Janeiro, e lá no Rio de Janeiro eu fui trabalhar em academia porque lá as pessoas valorizam muito o corpo (...) eu fui para uma academia onde o aluno passava pelo exame médico, (...) aí eu trabalhava em cima do laudo. Depois o médico dizia: com essa pessoa tem de trabalhar assim, essa parte pode, essa não pode, eu achava legal. Mas aí eu casei e vim para cá, conheci uma colega que trabalhava numa escola e ela tinha estudado comigo, (...) e ela me disse: “você não quer trabalhar na escola” (...), e eu não estava fazendo nada e falei “tudo bem”, (...) e comecei a dar aulas (PA).*

Vejamos outro exemplo típico que acontece com muitos professores quando eles terminam o



curso e, por terem um emprego fixo, ficam à espera de um concurso ou da melhor oportunidade de ingressar na escola.

*A princípio, eu não tinha intenção de trabalhar na escola, tanto que, depois que eu me formei, eu trabalhei três anos como secretária, eu só fui para a escola porque acabei cansando de trabalhar na área como secretária. Aí, como eu tinha essa opção de trabalhar na escola, eu tentei e me dei bem (PA).*

Nota-se nesses relatos que não só o compromisso com a educação é secundário, como também o é a responsabilidade social e política. Para Soares *et al.* (1999), a Educação Física não pode mais reforçar essa visão e ficar à margem do processo de transformação social. Ela tem uma responsabilidade de ensinar, e ensinar bem, o que podemos traduzir, de acordo com a autora, num ensino comprometido com os problemas sociais cada vez mais latentes na sociedade brasileira.

Mas como ensinar bem sem atualizações constantes? Essa questão é central no ensino público brasileiro, uma vez que, em virtude da jornada excessiva de trabalho e dos baixos salários, a maioria dos professores dificilmente participa de cursos de atualização. Creio ser incompreensível um profissional que tem como um de seus objetivos auxiliar na transformação do ser humano, a partir dos conhecimentos elaborados historicamente, não se atualizar constantemente. Contudo, a condição de trabalho oferecida aos professores acaba por inibir essa possibilidade. Não atribuo este como sendo o único fator, mas, sem dúvida, é um dos mais importantes.

Essa questão está presente em vários momentos da pesquisa. Um dos professores entrevistados disse que já tinha feito alguns cursos de handebol, Educação Física infantil e, inclusive, tinha começado um curso de pós-graduação, mas que acabou parando; e quando lhe perguntei por que havia parado o curso, respondeu “*que era muito sacrifício para pouco dinheiro*”. Um outro respondeu que não fazia porque não tinha tempo e que sua desmotivação também era ligada ao próprio desinteresse do Estado. Mas, de maneira geral, as reclamações ficavam no âmbito da indisponibilidade de tempo, como veremos a seguir.

*Eu gosto de estudar, mas eu trabalho no Estado e na Prefeitura e é difícil você trabalhar o dia todo e ainda estudar, o Estado não ajuda e você precisa sobreviver. O sistema no Brasil é este, funciona ao contrário, em vez de você estudar bastante e se aperfeiçoar para depois trabalhar, você vai trabalhar depois de formado e não consegue mais estudar. Eu acho fundamental o estudo porque senão o ensino fica aí como está (PE).*

Em virtude desses relatos, acredito que o professor vem perdendo aos poucos aquilo que Saviani

(2000) acredita ser fundamental: a antevisão da diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Para o autor, esse caminhar sem rumo não possibilita a organização e a implementação dos procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Cabe aqui mais uma pergunta: será que é essa falta de rumo que tem feito com que o professor desista aos poucos de ser professor, que continue na profissão, mas sem esperanças de realizar uma mudança a partir dela?

Outro fato que merece destaque e que foi identificado a partir da fala dos professores é sobre o motivo que os levou a participar de algum curso de atualização. A grande maioria dos professores que manifestou interesse em participar de algum tipo de curso, independente de serem efetivos ou temporários, o fez pensando puramente na instrumentalização técnica. Embora essa visão ainda seja a que predomina na área, existem alguns professores que têm interesse diverso da maioria. No depoimento abaixo, pode-se perceber isso.

*No início do ano, eu trabalho um pouco com música, priorizo a questão corporal [de acordo com o professor, ele compreende a questão corporal como sinônimo de autoconhecimento do corpo], embora os alunos não gostem, eu tento mostrar a eles a importância desse trabalho. Eu vejo a questão do corpo fazendo o cara interagir com ele o tempo todo, apesar dos alunos quererem jogar o tempo todo, às vezes eu tento quebrar isso, mas eu acho que eles acabam achando legal no final (PE).*

Talvez não seja mera coincidência essa visão sobre as aulas de Educação Física, não que eu esteja julgando se é a melhor aula, mas, pelo menos, é a que propõe um trabalho diferenciado em relação às outras. Afirmo anteriormente que talvez não seja mera coincidência essa visão, porque este foi um dos poucos professores entrevistados que havia feito outros tipos de cursos, que não aqueles meramente esportivos.

*Eu fiz alguns cursos quando comecei a dar aulas, mas me envolvi com o sindicato dos professores e tive de parar um pouco de fazer cursos na área, (...). Em Educação Física eu fiz cursos para trabalhar com crianças deficientes mentais, recreação, fiz também um curso de antropologia durante seis meses, e achei muito legal, principalmente antropologia que foi uma coisa assim que me empolgou bastante. Acho que por isso que eu procuro no começo da aula falar bastante, às vezes eu pego uma notícia, o que está acontecendo e tento ver o que o aluno está percebendo disto... (PE).*

Diante dos fatos apresentados até o momento, surge uma interrogação: onde está incorporada a vasta produção acadêmica ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 que questionou o paradigma esportivo de rendimento? Para proferir tal resposta, é necessário analisar algumas alocações sobre

essa questão.

*Eu não conheço todas as obras, mas eu até tive uma que me ajudou bastante que era a do Hudson Boaventura, mas é difícil ter algum livro para a Educação Física, quero dizer, com coisas novas, acho que não tem tido muita coisa nova na área. Via de regra, o que os livros têm, inclusive os Parâmetros Curriculares, é algo que eu já fazia, por exemplo, se o professor de matemática ou de geografia for fazer alguma coisa diferente hoje, na Educação Física já se fazia (PE).*

É nítido o desconhecimento por parte desse professor sobre o que foi produzido na área nos últimos 20 anos. Além disso, ele falou de um outro livro que é fundamental para suas aulas, é o que seu professor de basquetebol lhe indicou na época em que estava na faculdade, há mais ou menos 25 anos, tempo de formação desse professor. Um outro professor, ao falar de seu conhecimento sobre as obras, disse o seguinte:

*As que eu conheço são de vôlei, mas eu não me lembro agora do autor. O grande problema da escola é que a gente não tem nada, o que eu tenho é meu, que nem de handebol, eu tenho até hoje uma apostila da faculdade que eu uso até hoje. Por exemplo, aquele que tem aí na escola, como se chama, aquelas propostas, eu acho que pra mim não tem nada a ver... (PA).*

Nesse caso, a professora em questão não conseguiu distinguir nem os livros técnicos que utiliza, se é que utiliza algum realmente, nem vislumbrar uma produção diferente dessa. Além disso, lança mão de uma apostila da época em que estudava, há mais ou menos 15 anos. No relato anterior, as preocupações e o material utilizado para solucioná-las são basicamente os mesmos. De um lado, o esporte como tema central das aulas e, logicamente, um livro ou apostila que dê conta de instrumentalizar o trabalho com esse conteúdo e, de outro, a crítica ao material oferecido como subsídio pelo Estado.

Retornando ao problema do conhecimento das obras, atribuo grande parte desse desconhecimento às instituições de ensino superior, que em seus cursos de graduação não têm se preocupado com uma formação mais voltada para a área das ciências humanas. Na realidade, elas têm se preocupado apenas com os interesses do mercado de trabalho, mercado esse que é pautado em valores de uma sociedade capitalista.

Voltando à questão do conhecimento das obras das décadas 1980 e 1990, percebi que foram poucos os professores que obtiveram o contato com uma produção mais crítica da área; além disso, houve uma resistência em relação à sua incorporação. Percebi isso, tanto nos relatos

anteriores quanto neste a seguir.

*Eu conheço algumas coisas, eu vi para o concurso. Na faculdade mesmo eu não vi nada. Eu discordo de algumas, porque você tem de ter uma teoria e em cima dessa teoria você deve ter uma prática, e eu vejo muita teoria sem prática, aí não dá certo (PA).*

Quando esses professores expressam seu pensamento acreditando existir uma distância entre o que é produzido academicamente e sua realidade, parecem revelar certa mágoa.

Em outro trecho da conversa, a professora revela que os pesquisadores não entendem a realidade dos professores na escola, que eles não sabem nem da metade dos problemas enfrentados no dia a dia. Continua ela:

*... temos de lidar com alunos que não querem saber de nada, outros que vêm com fome, uns que só querem jogar, que desrespeitam a gente, não temos material, as salas são muito grandes, trabalhamos demais, e [finaliza a professora] ainda querem que trabalhemos direito.*

Essa reclamação da professora não foi um caso isolado; pelo contrário, foi constante durante o trabalho de campo. As reclamações foram de todas as ordens; algumas delas legítimas, outras não. Uma delas referia-se ao número excessivo de alunos e às condições de trabalho oferecidas a eles pelo Estado, reivindicação, fundamentada, já que é inviável trabalhar com um número muito grande de alunos de uma só vez.

Compreendo a gravidade desses problemas; contudo, sua resolução só se dará com uma atuação política mais efetiva não só nos aspectos mais gerais da educação, mas também na elaboração do projeto pedagógico da escola, participação essa que, historicamente, tem sido negada pelo professor de Educação Física. Todavia, uma ação pedagógica consistente e transformadora passa não só pelo engajamento, mas também pela compreensão de como podemos travar esta luta. Porém, essa compreensão só poderá aflorar pela incorporação de leituras críticas em relação não só à área, mas, sobretudo, em relação à sociedade.

Essa desesperança, por parte dos professores, tem gerado o que Codo (1999) chama de síndrome de *Burnout*. Segundo o autor, *Burnout* foi o nome escolhido, em português, para determinar uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as

coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. Ela envolve três componentes básicos, que são: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Codo (1999) ainda relata que, quando um professor entra em síndrome de *Burnout*, ele assume uma posição de frieza frente a seus alunos, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades; as relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos.

Parece que essa atitude descrita pelo autor é cada vez mais frequente no sistema educacional público, uma vez que o professor se vê desamparado pelo sistema, sentindo-se incapaz de realizar seu trabalho de maneira adequada. E, em não atingindo os objetivos aos quais se propõe, o professor fica com um sentimento de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto almejou.

Retomando a questão das leituras, percebi que não é mera coincidência que os professores com visão mais crítica e sintonizada com os problemas mais gerais são justamente aqueles que mais leram e tiveram contato com a produção mais crítica da área. Fato esse que só reforça as ideias de Saviani (2000) de que só poderemos lutar e vencer os dominadores se dominarmos seus conteúdos culturais.

Amparado na esteira desta discussão, sobre o conteúdo das aulas e sobre qual lógica ele é pensado, é que procurei, durante todo o período em que tive contato com os professores, detectar qual o conhecimento que eles tinham sobre esta luta travada a partir da década de 1980 por uma Educação Física centrada não mais nos aspectos biológicos e de rendimento do ser humano, mas, sim, no entendimento deste como um ser cultural, social, político e histórico. Dimensão essa que, se for compreendida pelo professor, talvez dê um novo alento à área, resgatando, assim, a importância da Educação Física.

## **6 Conclusão**

Após ter passado o período de desenvolvimento da pesquisa de campo com alguns professores de Educação Física de São Paulo, percebi que vários são os motivos que levam o professor a não incorporar as obras acadêmicas produzidas nas décadas de 1980 e 1990. Dentre esses fatores, considero que alguns têm maior relevância para esse acontecimento. Julgo, porém, ser a formação

profissional o ponto de partida para o entendimento dessa complexa estrutura, uma vez que é na Universidade que esses profissionais deveriam ser estimulados à discussão mais densa sobre a área. Entretanto, parece que tem acontecido justamente o contrário; nela, eles têm encontrado apenas o reforço daquilo que já “sabiam”.

Durante a pesquisa, percebi também que vários fatores intervêm para o desenvolvimento do trabalho do professor. Não adianta construir escolas, superlotar as salas de aula e depois abandoná-las. Os professores devem ter uma estrutura adequada para desenvolver seu trabalho; além do mais, devem também ser preparados de maneira apropriada para tal exercício. Além desses problemas, identifiquei durante a pesquisa que o contato com as obras em questão deu-se, na sua quase totalidade, por meio dos cursos preparatórios para os concursos. Os professores relatam que, em alguns desses cursos preparatórios, receberam apenas um resumo das obras, que nem sempre reflete o pensamento do autor. Além disso, essa leitura não é mediada, fazendo com que haja entendimentos equivocados sobre as propostas dos autores.

Diante dos fatos apresentados, tais como a má formação profissional, a falta de uma política pública que dê suporte técnico pedagógico aos professores e o contato superficial e mal mediado em relação às obras, devo afirmar que os professores de Educação Física não tiveram acesso às obras produzidas nas décadas de 1980 e 1990 de maneira sistematizada, ficando esse acesso, segundo alguns dos entrevistados, restrito a períodos de concurso público sob forma de resumo. Percebe-se com isso que esse contato ocorreu de maneira superficial e resistente. Superficial, porque, geralmente, ele se deu em cursos preparatórios para os concursos; e, resistente, em virtude de o professor considerar que essas obras não atendem à sua realidade.

## **Referências**

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PENIN, S.T.S.A *aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.

RESENDE, H. G. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 71-93.

RODRIGUES, J. C. *O tabu do corpo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, C. L. et al. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, A. et al. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 211-224.

Dados do autor:

\*Adalberto dos Santos Souza

Doutor em Educação Física – UNICAMP – e Professor – DCEFS/UFSJ

Endereço para contato:

Universidade Federal de São João del-Rei

Centro Educacional Tancredo de Almeida Neves – CETAN

Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde – DCEFS

Sala 1.27EF

Av.Visconde do Rio Preto, S/N – Colônia do Bengo – BR 494 Km 2

36301-360 São João del-Rei/MG – Brasil

Endereços eletrônicos: [adalberto@ufsj.edu.br](mailto:adalberto@ufsj.edu.br); [neysouza11@hotmail.com](mailto:neysouza11@hotmail.com)

Data de recebimento: 25 jan. 2010

Data de aprovação: 6 maio 2010