

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: O SABER EXPERIENCIAL EMERGENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PERIFERIA

Camila Borges Ribeiro*
Dagmar Hunger**

Resumo

Este estudo objetivou analisar os saberes docentes de uma professora de Educação Física da rede estadual de São Paulo. A professora entrevistada relatou que tem problemas quanto ao uso da quadra, em especial porque há invasão da comunidade para o uso de entorpecentes e/ou jogar apenas o futebol, revelando a predominância dos saberes experienciais para atuar numa escola nova, cuja localização e cultura local parecem não priorizar este espaço social como aprendizagem, disseminação e preservação das demais manifestações corporais do processo da civilização humana. Constatou-se em tal configuração um desequilíbrio das forças relativas de poderes entre professora e alunos, do mundo escolar, do futebol e das drogas em relação à cultura corporal de movimento, compreendendo-se que as relações entre esses indivíduos são interdependentes e dinâmicas. Enfim, urge um processo integrado nos campos educacional, familiar, social e político na perspectiva de se equilibrar as forças no que se refere ao uso desse espaço, propiciando condições para o ensino e a propagação dos conteúdos (jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas) da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Saberes Docentes. Forças Relativas de Poder. Norbert Elias.

INTRODUÇÃO

Ao mencionar os termos: aluno, professor, saberes, aulas, educação, é indiscutível que se esteja pensando na escola, espaço social no qual se instituiu a profissão docente. A educação e os sujeitos que compõem a configuração escolar relacionaram-se de forma diferente ao longo da História da humanidade. Em sociedades menos complexas, a educação acontecia de forma assistemática. Na Idade Média, foi assumida pelas famílias em âmbito coletivo até o surgimento da escola na Idade Moderna (FELDMANN, 2009; NADAL, 2009).

Projeto de modernidade e civilização da burguesia, a escola passou a ser responsável pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais para o exercício da cidadania. Com a escola, instituiu-se a docência como profissão, sendo o professor o detentor e transmissor do conhecimento produzido pela humanidade, bem como o instrutor moral (ARANHA, 2006; VEIGA, 2002).

* Doutoranda em Ciências da Motricidade/UNESP/Rio Claro, NEPEF/UNESP/Rio Claro. E-mail: camilaborges@hotmail.com

** Livre-Docente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciência da UNESP/Bauru. Doutora em Educação Física pela UNICAMP. E-mail: dag@fc.unesp.br

A formação e a prática pedagógica foram orientadas pelo modelo tradicional até o surgimento da escola renovada, cuja proposta era a inversão de papéis: o aluno seria o centro do processo de ensino, enquanto o docente colocava-se como mediador do processo. É possível inferir que embora tenha surgido um novo modelo, sua difusão não chegou a todas as instituições de formação e de atuação docente.

Uma terceira corrente, a tecnicista, trouxe de novo o professor à tona do processo. Mas desta vez, foram dados a ele inúmeros recursos que permitiriam reter a atenção do aluno, tornando-os altamente eficientes, uma condição propícia à preparação de futuros trabalhadores das indústrias que se instalavam no país.

A corrente progressista surgiu em meados da década de 80, com influência das propostas de Piaget, Rogers e Neill, equalizou as posições de professores e alunos, na perspectiva de que todos são possuidores de conhecimentos conforme sua história de vida. Tal condição, entretanto, não tirou do professor o mérito de sua profissão, mas propôs uma relação dialógica com o aluno considerando-se o seu conhecimento e o contexto na qual se inserem (FREIRE, 2007).

O modelo tradicional se referia à detenção do conhecimento erudito exclusivamente pelo professor que o transmitiria aos alunos, enfatizando o saber como o mais importante, cabendo ao aluno aprender, ainda que de maneira memorizada. Na escola nova, o professor faria a mediação para que o aluno ganhasse autonomia e fosse capaz de aprender a aprender. No tecnicismo, coube ao professor a reflexão acerca das técnicas de ensino auxiliadas pelo avanço tecnológico e o consequente oferecimento de recursos, o saber fazer ou o saber ensinar tornou-se palco das reflexões pedagógicas. E as concepções críticas do ensino apresentadas pela corrente progressista consideraram as relações entre professores e alunos responsáveis pela construção do conhecimento e para a formação

cidadã, tendo em voga o saber ser (ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 1994).

Da profissão docente, emergiram esses saberes que devem contemplar as dimensões do conhecimento específico, pedagógico e político e por isso são fundamentais para a formação inicial e a prática pedagógica. Saviani (1996), Pimenta (2002) e Tardif (2006) os denominaram de saberes docentes, categorizando-os de acordo com os diferentes domínios do conhecimento e a experiência de vida.

Portanto, os saberes docentes se tratam de conhecimentos, competências e habilidades que os professores mobilizam em sua prática pedagógica cotidianamente e que se constituem conforme as relações sociais, a história e experiência de vida e a identidade pessoal e profissional (TARDIF, 2006).

Entende-se o professor como um sujeito historicamente situado, portanto, pertencente a uma configuração social, nas quais diferentes indivíduos – alunos, famílias, funcionários, diretor, vice-diretor, coordenadores, professores e comunidade – estão em constante relação que se interpenetram e são direcionadas pelos conflitos e tensões decorrentes das posições ocupadas por eles na intenção de exercer poder sobre o outro. Desse modo, são criadas teias de interdependência entre indivíduos que formam configurações e a sociedade.

Sendo a escola da periferia um contexto diferenciado da proposta burguesa, buscou-se analisar quais saberes docentes, em especial os experienciais, emergem nessa configuração a partir da relação entre esses indivíduos que compõem a configuração escolar sob a ótica da professora de educação física.

Para tanto, entrevistou-se uma professora de educação física com 17 anos de atuação, sendo a gravação, transcrição, análise e publicação devidamente autorizadas. A depoente trabalhava em duas escolas da rede estadual de São Paulo em 2013,

uma mais centralizada e outra na periferia, que foram comparadas pela depoente no que se referem aos problemas, dificuldades e soluções de cada contexto. O depoimento passou pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e apresentou duas categorias de saberes experienciais, sendo os da profissão docente e os específicos da atuação numa escola da periferia.

Entende-se como pertinente o reconhecimento dessa realidade, bem como a identificação desses saberes no que se refere à contribuição para a formação inicial de alunos do curso de licenciatura, no sentido de aproximar o diálogo entre a escola e a universidade.

1. CONFIGURAÇÃO ESCOLAR: AS FORÇAS RELATIVAS DE PODER ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE PARA O USO DA QUADRA

Tomando Norbert Elias como referencial teórico dessa pesquisa, entende-se que das transformações sociais emergiu a necessidade de se criar a escola, espaço de acesso à sociedade “formada por nós e pelos outros” (ELIAS, 1980, p. 3) numa relação dinâmica representado por um modelo de estruturas interdependentes que se compõem por:

peças que, através de suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidades umas às outras das mais diversas maneiras. Estas peças constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados (ELIAS, 1980, p. 15).

A profissão docente surgiu com a criação da escola e teve na atividade educacional modelos que se pautaram na hierarquia professor-aluno permeada por castigos e coerções como meio de manutenção da moral; na construção do conhecimento; na utilização de diferentes técnicas e instrumentos de ensino até chegar à proposta dialógica (ARANHA, 2006). Tendo

sido anteriormente alunos e passado por diferentes experiências, os professores levam para sua prática pedagógica estes modelos das mais diversas formas (PIMENTA, 2002; SILVA; SOUZA NETO, 2011). É notório que a prática docente não se restringe a um paradigma racionalista-instrumental, mas, sim, avança para um paradigma comunicativo-dialógico de caráter multidimensional que abrange as dimensões ética, política, afetiva, social e cultural (FELDMANN, 2009).

Do professor é exigido um novo perfil diante das novas relações que se estabelecem na sociedade e em especial no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que a formação docente passa a “defrontar-se com a instabilidade e provisoriade do conhecimento”, uma vez que “as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos” (FELDMANN, 2009, p. 74).

O trabalho docente permite estimular a transformação social a partir das interações humanas. Mas para que isso aconteça é necessário moldar-se a partir das relações que ocorrem no ambiente escolar que carregam desejos e intenções pessoais nas ações docentes. Torna-se crucial considerar que a tarefa docente, embora seja singular, “mescla a dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva. Portanto, o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo” (FELDMANN, 2009, p. 79).

Os professores relacionam-se a todo o momento com outros indivíduos que compõem a configuração escolar: alunos, outros professores, coordenadores, direção, funcionários, pais e comunidade. Essas relações podem ser diretas ou indiretas e ocorrem gerando tensões e conflitos entre tais indivíduos, que, conseqüentemente, formam teias de interdependência tramadas a partir de forças sociais que são “forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias” (ELIAS, 1980, p. 17).

As diferentes relações estabelecidas entre os indivíduos são denominadas por Elias como configurações ou figurações definidas como “teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras” (ELIAS, 1985, p. 25), e afirma ainda que estão em constante mudança porque tomam formas diferentes a cada instante, sendo fonte permanente de construção e reconstrução. As transformações decorrentes das diferentes configurações que se estabelecem em fluxo contínuo impedem a previsibilidade das figurações futuras ainda que sejam planejadas.

Utilizando-se do modelo de jogos, Elias (1980) denomina que esses indivíduos são jogadores que estão em constante busca pelo aumento de seu poder, pois:

Nós dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Sempre que somos mais dependentes dos outros do que estes o são de nós, eles possuem poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes deles pela sua utilização de força, ou pela nossa necessidade de sermos amados, pela nossa necessidade de dinheiro, cura, estatuto, carreira, ou simplesmente por excitação. (ELIAS, 1980, p. 74).

Sendo o poder “*uma propriedade fundamental de qualquer configuração*” (ELIAS, 1985, p. 26) e permeado por uma relação entre indivíduos, Elias preferiu adotar o conceito de força relativa dos jogadores, na qual considera a configuração permanentemente mutável onde “há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para adiante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro” (ELIAS, 1980, p. 143).

De acordo com o depoimento da professora, o modelo que se ajusta à reflexão deste estudo é o de jogos com regras ou processos de interpenetração com normas de multipessoas a vários níveis.

A configuração dos jogos de multipessoas a vários níveis se refere a jogadores individuais ou grupos que se tornam cada vez mais desorganizados e com menor controle sobre o que ocorre em função do grande

número de pessoas ou grupos envolvidos. Torna-se cada vez mais complicado perceber-se no jogo, e qual o rumo que ele irá tomar em função das inúmeras relações de interdependência.

O depoimento da professora de Educação Física revelou que essa disciplina representa um grupo composto por três docentes atrelados em alguns momentos com os professores da disciplina de artes. No entanto, entendem que os docentes de sala representam um grupo e a direção os alunos, os funcionários e a comunidade representariam outros. E, em alguns momentos, parece perceber-se sozinha para intervir no que se refere à ocupação do espaço, pois não há um acordo claro entre a escola e a comunidade.

Partindo da premissa de que:

o jogo não é mais do que um jogo jogado por muitos indivíduos. Porém, à medida que cresce o número de jogadores, o jogador individual não só começa a achar o jogo cada vez mais opaco e incontrolável como também se torna consciente da sua impossibilidade em compreendê-lo e controlá-lo. [...] À medida que cresce o número de jogadores, torna-se cada vez mais difícil para cada indivíduo - e conseqüentemente para todos os jogadores - efectuar jogadas adequadas ou correctas, avaliadas a partir da sua própria posição na totalidade do jogo” (ELIAS, 1980, p. 92).

Essa configuração de grupos desorganizados denota uma diminuição de poder da professora de Educação Física, uma vez que os indivíduos da comunidade se apresentam de forma mais organizada, pois invadem a quadra todos os dias em grupos. Para conseguir usar a quadra é necessário que esteja no espaço antes dos grupos invadirem pela manhã. A professora relata conseguir fazê-lo até o momento em que eles chegam: “cê começa a ver gente estranha, sabe, né, que chega e fica sentada na arquibancada te intimando pra sair da quadra” (Professora).

Ao mesmo tempo em que a professora sente que deve deixar o espaço com a invasão, fica receosa de

sair da quadra e a diretora perceber e ir reclamar com os invasores. De forma bem sutil, ela deixa o espaço finalizando a aula ou esquivando-se para o pátio com uma atividade mais tranquila, pois as salas de aulas estão voltadas para este espaço:

Tem uns... às vezes você fala assim: sai, eles até encostam, falam palavrão, ficam fumando maconha. Aí vai ficar com criança de 1º ano lá no meio, não, né? Entendeu? E aí você fica com medo de chamar atenção, porque às vezes você tá dando aula, você tem que parar no meio, porque eles invadem, eles não tão nem aí. Tem uns que ainda falam: - Ô tia quando você vai sair da quadra? Aí você fala e sabe, já entende que não é mais pra descer. E a gente fica com medo por quê? Ali é totalmente isolado, tem a quadra e tem o morro que você vê toda favela em volta, entendeu? Até chegar uma polícia, até cê chamar alguma coisa, eles invadem de boa lá, que já final de semana eles já invadem normalmente, né, vão roubar alguma coisa, abrem a escola, entendeu? (Professora)

Conforme a professora, embora tenha sido inaugurada em 2006, a escola se encontra pichada, a quadra sem as tabelas e com o alambrado quebrado. A comunidade parece não entender que se trata de um espaço social comum, ainda que também ocorra o Programa Escola da Família aos fins de semana, pois não há preservação do patrimônio.

Há uma pessoa responsável por realizar a mediação entre escola e comunidade. No entanto, apesar do acordo entre uma mediadora e a comunidade, parece não haver resultados significativos. Todos temem tomar alguma atitude, conforme o depoimento:

A diretora chegou à conclusão que era melhor não mexer, por quê? Os carros, não tem estacionamento na escola, os carros ficam na rua, vira e mexe eles detonam um carro, então, sabe assim, cê fica travada pra fazer alguma atitude, cê tem medo de conversar, entendeu? Tudo bem, meia dúzia entende, mas outra meia dúzia não entende e é essa meia dúzia que vai fazer vandalismo com os carros. Tem muita professora que desce a pé, porque ali cê tem que subir uma ladeira pra pegar ônibus na avenida ou então desce e pega lá embaixo. E muita professora sai às cinco e meia, né, sem ser

no horário de verão, no horário normal já tá meio escurecendo até sabe, tem isso, porque existe esse negócio de estupro por lá, tem um escadão do lado da escola, então, é uma coisa perigosa, cê entendeu? Porque tem a escola, tem a rua, tem as casas, mas ninguém se envolve, você não vê ninguém daquela rua, da escola, você não vê ninguém no portão de casa nem nada, é muito engraçado, cê não vê, cê só vê o movimento na escola. Aí em volta é tudo matagal, entendeu? (Professora)

A desorganização decorrente do grande número de participantes do jogo exige que haja uma reorganização, considerando as possibilidades de que o grupo seja fragmentado em pequenos grupos pelo grande número de participantes; estes pequenos grupos, por sua vez, podem jogar individualmente ou reorganizar-se em uma nova configuração que também jogarão de forma autônoma e o grupo pode manter sua configuração numa rede complexa de relações de modo a “desenvolver-se um grupo de dois níveis a partir de um grupo de um único nível” (ELIAS, 1980, p. 92). A reorganização desses grupos da escola com um trabalho efetivo da mediadora poderia equilibrar as forças relativas de poder e beneficiar a todos.

Do exercício da profissão e da experiência docente nesse contexto paradoxal, cujos conflitos e tensões são constantes e limitam a utilização do espaço por todos os indivíduos envolvidos, emergem os saberes docentes gerais e específicos e os não saberes.

2. SABERES EXPERIENCIAIS DA PROFISSÃO, ESPECÍFICOS DA ATUAÇÃO NA PERIFERIA E OS NÃO SABERES

Os saberes docentes se referem aos conhecimentos relativos à identidade pessoal e profissional dos professores constituídos pelas experiências de vida como alunos e professores dentro e fora da sala de aula e pelas relações estabelecidas com os outros sujeitos que compõem a configuração escolar. Portanto, são saberes plurais e

temporais construídos socialmente na complexidade do cotidiano escolar a partir da “negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2006, p. 12-3).

Tardif (2006) os enquadra em quatro categorias compreendidas pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são os saberes pedagógicos provindos das ciências da educação transmitidos pela instituição responsável pela formação do professor. Os saberes disciplinares são aqueles saberes sociais advindos de diversas áreas do conhecimento e que são incorporados na formação docente. Os saberes curriculares são os saberes apresentados como programas escolares para a formação erudita e que os professores apreendem e devem aplicar como atuantes. E os saberes experienciais, por sua vez, são aqueles que o docente adquire na sua prática cotidiana e nos conhecimentos e vivências que teve durante sua vida.

Para J.C. Libâneo (1996), os saberes docentes se tratam do conteúdo do fazer pedagógico e compreende três dimensões que definem a competência: o saber, o saber ser e o saber fazer. Os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares se referem ao saber advindo do conhecimento, do saber e do saber fazer. E os saberes experienciais se referem ao saber ser e ao saber fazer.

Outra categorização dos saberes é feita por Pimenta (2002), ao classificá-los em saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Complementa-se a ideia de Tardif (2006) a explanação de que as vivências do estudante/aluno como aluno e/ou professor permitem a diferenciação do bom e do mau professor e das condições socioeconômicas para o exercício profissional. Nessa perspectiva, a autora coloca que os saberes experienciais “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de

trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Conforme a mesma autora, os saberes da experiência têm sido relegados em função do status dos outros saberes ao longo da história da formação de professores. No entanto, são estes saberes que podem promover a reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando a reconstrução e ressignificação das ações do cotidiano e da produção de novos conhecimentos.

A depoente apontou a existência de saberes experienciais relativos à prática pedagógica de maneira generalizada, bem como apresentou situações específicas que revelam saberes e não-saberes. O termo “não saberes” foi pensado a partir do artigo de Martiny e Gomes-da-Silva (2001) ao se referirem sobre situações vivenciadas no estágio supervisionado, na qual não sabiam o que fazer.

Os saberes adquiridos da profissão docente se tratam da: a) percepção do interesse dos alunos durante a aula; b) colocar-se em vários papéis que não só o de professor, inclusive o da família; c) ser flexível para alterar a aula quando há necessidade; d) estar disposta ao trabalho interdisciplinar e coletivo; e) ser responsável pela organização de eventos na escola; f) desenvolvimento das relações humanas, g) saber escutar o aluno e h) conhecer os alunos e suas construções.

Os comportamentos dos alunos são indicativos se estão interessados na aula, e constitui-se como uma das dificuldades da professora em seu primeiro ano de atuação de acordo com seu depoimento:

[...] com o tempo que a gente vai da aula, você percebe aquilo que os alunos gostam e o que os alunos não gostam, né? O que chama atenção e o que não. Quando é aquilo que não gosta, você se prende um pouco e muda, senão começa, to com dor de cabeça, to com dor de barriga, quero ir no banheiro, quero beber água, se é alguma coisa que chama atenção deles que eles ficam ativos na aula, eles até esquecem essas coisas. (Professora)

Além de cumprir seu trabalho como professora de Educação Física, entendendo ser também responsável pela educação dos alunos,

[...] você ao mesmo tempo tem que fazer todos, todo papel, sabe de mãe, de família, comparando [...] o papel da escola agora mudou muito da, da época que eu me formei, que eu ingressei no Estado pra cá. Agora, né, a função da gente, além de você tá educando, né, você tem que acolher os alunos assim como família deles mesmo, porque eles, assim, o que eu percebo dos meus alunos, que eles não têm noção de família. Então, cê, sabe eles acabam procurando em você mais uma mãe, uma irmã do que uma professora mesmo. (Professora)

O planejamento também acaba sofrendo interferências, tendo que ser mudado conforme a possibilidade de uso do espaço, pois a possibilidade de acidente aumenta, estando três professores com suas turmas na quadra. Ao ter que usar o pátio, é necessário evitar a excitação dos alunos para não atrapalhar o andamento das demais aulas. Na sala de aula comum, a Educação Física não acontece, pois é o único momento, exceto pelo recreio, em que os alunos saem para um espaço diferenciado. E, no recreio, as relações de contato são de brigas frequentes e diárias. O que é planejado, portanto, é alterado de acordo com essas intempéries.

[...] os professores de Educação Física, né, que trabalham comigo na quadra, porque a gente chega a ficar três professores na quadra, porque não tem espaço, o pátio ele é fechado e dá eco, todas as salas de aula, as portas dão pro pátio e tem aquela janelinha que dá pro pátio também. Então, é muito barulho, já não chega o recreio. Então, a gente evita, a não ser que esteja chovendo, aí a gente dá uma atividade mais calminha pra não fazer barulho no pátio. Então, a gente querendo ou não tem que dividir a quadra. Então, a gente procura dá uma atividade, sabe assim, que dê pra, pra, pra, pras séries que tem lá, né, pros anos, o primeiro, o segundo, o terceiro, que tem lá, a gente tenta dá uma atividade assim, aí, tem, tem vezes que a gente fica sozinho na quadra, aí você pode, né, aquilo que você tem planejado. Mas a maioria das vezes você acaba dando uma aula que, pra envolver todo mundo, aí você tem aquele perigo de tê muitos alunos, entendeu? Lá os alunos

assim, se não desce, se na aula de Educação Física não desce pra quadra, você não consegue dá nada na sala de aula, eles ficam sabem assim agressivos e aí as professoras da sala não querem que fique na sala de aula, porque é a forma de eles saírem da sala pra extravasar pra depois voltar, né, entendeu? É, tem muita indisciplina, eles têm, eles são muito agressivos, aquela escola, muito, a hora do intervalo é uma coisa assim impressionante, cê olha assim, eles só sabem, cê só vê briga, cê só vê briga, não vê criança brincando, vê briga de um batendo no outro, um socando o outro, um ameaçando o outro, sabe assim, vai no banheiro aí entra três ou quatro e fica ameaçando no banheiro, é, é, é complicado, lá é complicado. (Professora)

A disposição para o trabalho interdisciplinar é a busca pela troca de experiência e construção do conhecimento coletivo. Com os professores de Educação Física e Artes, ela consegue fazer um trabalho integrado com maior frequência, principalmente nos eventos como festa junina ou algum outro projeto da escola que resulte em alguma apresentação. No entanto, o mesmo não acontece com professoras de sala de aula, salvo algumas exceções:

[...] Alguns professores não, né? Eu to falando assim é a maioria eles veem assim, ah especialista chegou, ah toca os alunos, daqui a 50 minutos eu venho aqui pega. Sabe, ninguém se interessa em senta ali, sabe até dá opinião, porque tem alguns professores que falam, ai, ó meu filho lá escola fez isso e aquilo na aula e ele gostou. Sabe que eu paro o que eu tô fazendo e faço aquilo que a professora falou que às vezes é uma coisa interessante e a maioria das vezes o aluno gosta. Sabe aquela troca de experiência, cê entendeu? Então, eu não vejo isso, e eu acho que seria bem importante, acho que é... na verdade, a gente o PEB I da sala e os especialistas tinham que trabalhar em conjunto, mas é impossível. (Professora)

O desenvolvimento das relações humanas é contínuo, pois o trabalho em configurações diferentes favorecem a novas relações, interações e aprendizados. Bem como o saber escutar o outro, seja o aluno ou os pares:

[...] é você lida com o ser humano, que eu, que eu acho que aprendi bastante, sabe a, na verdade cada dia assim, desses anos todos que eu dou aula, cada dia que você, cada ano que você trabalha numa escola, é um aprendizado diferente, porque são... é uma escola diferente, são lugares diferentes, professores diferentes, entendeu, que você tem que se adapta. [...] eu só tranquila, sabe, se uma professora pede pra fazê alguma coisa, ah cê trabalha isso aqui pra mim? Eu paro o que eu to fazendo e faço, não, vamo trabalha junto, eu não vejo problema nenhum em faze isso. [...] Mas assim o aprendizado foi lida com o ser humano, né? Que eu acho assim uma coisa muito difícil, cada um é de um jeito, né? Entendeu, [...] Ah é muita coisa que a gente acaba aprendendo... [...] a trabalha em conjunto, né? Você trabalha em conjunto, entendeu, você sabê escuta o outro, né, porque são muitas pessoas, até os próprios alunos, né? Porque assim eu dô abertura pros meus alunos falarem o que eles gostam, o que eles querem faze, o que eles esperam da aula de educação física, tudo bem que a maioria fala é futebol, mas...(risos)...todos falam que é futebol, até as meninas, [...] eu nunca fui muito paciente, entendeu, com nada, pra mim tudo tem que se pra ontem, pra hoje já perdeu a graça, né? Aí você tem que aprende a escutá, cê tem que aprende, cê tem que ouvi, né, cê tem que sabe fala na hora certa, cê tem que sabe dá bronca na hora certa, cê tem que sabe conversa com o aluno na hora certa, entendeu? E pra mim foi um aprendizado muito grande esses anos todos. (Professora)

Embora as aulas de Educação Física aconteçam duas vezes na semana, o encontro com os alunos em outros espaços da escola permite observá-los por outras facetas, inclusive acerca de seus comportamentos. No entanto, a observação das construções do conhecimento dos alunos, da descoberta e do desenvolvimento de suas capacidades é percebida pela professora ao longo do ano conforme seu relato:

[...] eu fico muito satisfeita quando começo, pego essas crianças de 1º ano, entendeu, e aí cê vai ensinando as coisas pra ela, eles, sabe, vão aprendendo do jeito que a gente ensinou, do jeito deles. Aí chega no final do ano você vê o quanto que cada criança sabia, porque assim nome de ninguém, de aluno, eu num guardo de jeito nenhum, só aquele que me atormenta muito durante o ano que eu guardo, mas eu sei o que cada um [...], é uma coisa impressionante, eu sei o que cada um quando

entrô e quando termina o ano, o que sabia e o que não sabia, isso eu consigo. Então, pra mim é uma satisfação, é uma coisa que me marca, sabe, assim, cê vê o progresso da criança. Lógico, tem uns que, que é mais lento, mas às vezes tem aquela criança que chora, porque se vê uma corda ela chora, ela num qué, num qué, aí você envolve ela, cê envolve ela, quando cê vai vê ela tá do jeito dela pulando e no final do ano ela vem: - Olha prô, você que me ensino. Sabe pular ou qualquer outra atividade que você dá, pra mim é uma satisfação muito grande, eu fico muito feliz de, de vê isso. Por isso que eu gosto de dá aula pros pequenos, que sabe, é, é, é, eles vêm te mostrar, ele: - Prô, eu não sabia, você que me ensinô. Aí, isso pra mim é tão gratificante menina. Sabe que até enche os olhos de lágrima, isso é muito bom pra mim. (Professora)

Acerca dos saberes específicos de atuar numa escola da periferia aparece: i) a negociação para o uso do espaço evidente no currículo oculto da escola, j) equilíbrio emocional para lidar com as histórias de vida dos alunos e os não saberes: k) administração de reuniões com pais e l) como responder em determinadas situações que não fazem parte do contexto e da história pessoal de vida da professora.

A professora relata que, algumas vezes, o aluno é julgado por comportar-se mal até que tem acesso a sua história de vida, e, assim, ao compreender o contexto, passa a tentar ajudá-lo da maneira dentro de suas possibilidades. São inúmeros os casos de uso e/ou tráfico de drogas, roubo e prisões de familiares, abuso sexual, espancamento e abandono de crianças e famílias desestruturadas. E, apesar dessa configuração que é desfavorável a uma perspectiva de ascensão social desses alunos, a professora relata que eles são carinhosos.

Bom eu dou aula pra criança de seis a nove anos, dez anos, [...] sabe às vezes o pai que vem conversar com você, porque o aluno tá dando problema, aí a professora chama, aí fala: - Ó, conversa com a professora de Educação Física ou professora de Artes. Aí a mãe começa a conversar com você, ela chora, sabe, ela chora e começa a conta todos os problemas, cê fala meu Deus, olha o que essa criança de sete anos tá passando, entendeu, ela

muda de comportamento, só que ela fica agressiva, ela xinga professor, ela bate em funcionário e você a primeira coisa é chama a mãe, né, pra sabe o que que tá acontecendo, porque a criança não fala. Aí depois começa a fala, aí você, eu acabo me envolvendo, entendeu? E assim, é, é, é complicado, apesar de ser, aí, mas de certa forma é bom porque você sabe o que tá acontecendo, você pode ajuda a criança, né? De, de um jeito, um carinho, alguma coisa, porque às vezes a criança é agressiva a gente pega até antipatia por ela, mas cê vai vê o que essa criança passo, aí cê já começa a vê ela com outros olhos, né? (Professora)

Ao mesmo tempo dadas situações provocam surpresas, por escaparem do cotidiano da professora no que se refere a sua vida privada, como no caso transcrito:

[...] Tem o, eu fiquei sabendo há pouco tempo, que um aluno meu falou, ah prô tá vendo aquele, a quadra é aqui, aí tem um morro, aquelas casas uma cima da outra, aquelas ruas, cê nem vê, mas tem rua, porque de vez em quando cê vê um carro passando, cê deduz que é uma rua, né, tá vendo aquele sobrado cinza e verde, falei ah tô, achei que o menino fosse fala que ele morava lá, aquele é o chefe, patrão do meu pai, aí cê fala patrão do pai... então, ele é o chefe do tráfico do PCC, eu falei ahhh, que legal! Vai falá o quê? (risos) Eu vô falá o quê? Não, eu achei, olha que ia falar, ah aquela casa, ainda eu ia brincar, faz bolo de chocolate que eu vou lá, no fim o cara é chefe do tráfico do PCC, eu falei, ô meu Deus, ainda bem que eu num falei de ir comer bolo lá, né? (Professora)

Embora tenha formação em Pedagogia, o que abrange a administração escolar em sua formação, a professora diz sentir dificuldades em conversar, devido à sua personalidade, com pais durante uma reunião coletiva, então, prefere continuar ministrando as aulas de Educação Física.

É nesse cenário de transição em que a escola vive atualmente que os indivíduos que compõem essa configuração indagam sobre seus papéis e suas responsabilidades (FELDMAN, 2009). Os saberes e não saberes identificados neste estudo contemplam a história e as experiências de vida de uma professora

de Educação Física que vive o cotidiano escolar e que permanece em construção de seus saberes carregados de significado, incertezas e projeções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou que a configuração escolar sob a ótica da professora de Educação Física apresenta limitações para sua atuação e de outros docentes, bem como da direção da escola. Os grupos da escola encontram-se desorganizados e se entendem como impotentes para reverter a situação ainda que haja uma mediadora.

Para conseguir realizar um trabalho mínimo utilizando a quadra, é necessário ou chegar antes da invasão ou realizar uma nova negociação de uso todos os dias sem muitos choques, pois temem sofrer algum dano físico ou de seus bens patrimoniais.

Dos saberes da experiência, emergem os da profissão que permitem que a professora consiga ministrar suas aulas ao longo do ano ainda que com inúmeras alterações do planejamento e os específicos para saber lidar com esse contexto em especial. E os não saberes apresentam-se como limitações frente a uma configuração que envolve valores e perspectivas diferentes da identidade pessoal da professora depoente.

No modelo de jogos proposto por Elias, a professora de Educação Física e a escola como um todo apresentam, nesta configuração, um poder menor do que a comunidade local que não compreende este espaço social como seu patrimônio. Portanto, constatou-se a necessidade de se refletir sobre tal configuração, no sentido de equilibrar as forças relativas de poder, a partir da compreensão de que as relações entre esses indivíduos são interdependentes e dinâmicas.

Concluiu-se que esse equilíbrio poderia favorecer a todos no que se refere ao uso desse espaço social, a escola, bem como propiciaria condições para se projetar

uma Educação Física que permita concretamente a apreensão dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

AMONG THE SCHOOL WALLS: THE EMERGING EXPERIENTIAL KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE PERIPHERY

Abstract

This study aimed to analyze the teachers' knowledge of a physical education teacher network state of São Paulo. The interviewed reported having problems regarding the use of the court, especially because there is invasion of the community to smoking marijuana and/ or playing football, revealing the predominance of experiential knowledge to work in a new school, whose location and local culture do not seem to prioritize this social space as learning, dissemination and preservation of other bodily manifestations of the process of human civilization. It was found in such a setting an imbalance of the relative strengths of power between teacher and students, from schools, football and drugs in relation to body movement culture, it being understood that the relationships between these individuals are interdependent and dynamic. Finally, it urges an integrated process in educational, family, social and political fields from the perspective of balancing forces in relation to the use of that space, providing conditions for teaching and propagation of content (games, sports, gymnastics, dances and fights) of the body movement culture.

Keywords: School physical education. Teachers' knowledge. Relative strengths of power. Norbert Elias.

ENTRE LAS PAREDES DE LA ESCUELA: EL CONOCIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EMERGENTE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PERIFERIA

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el conocimiento de profesores de una maestra de educación física de la red del estado de São Paulo. La profesora entrevistada informó tener problemas para la utilización de la cancha, sobre todo porque hay invasión de la comunidad para fumar marihuana y/o jugar la pelota, revelando el predominio del conocimiento de la experiencia para trabajar en una nueva escuela, cuya ubicación y la cultura local no parecen dar prioridad a este espacio social como aprendizaje, difusión y preservación de otras manifestaciones físicas del proceso de la civilización humana. Fue encontrado en esa configuración un desequilibrio de las fuerzas relativas de poder entre el profesor y los estudiantes, de la escuela, del fútbol y de las drogas en relación con la cultura corporal del movimiento, en la comprensión de que las relaciones entre estos individuos son interdependientes y dinámicas. Por último, insta un proceso integrado en los ámbitos educativo, familiar, social y político desde la perspectiva del equilibrio de fuerzas en relación con el uso de ese espacio, proporcionando las condiciones para la enseñanza y difusión de contenido (juegos, deportes, gimnasia, danzas y luchas) de la cultura corporal del movimiento.

Palabras clave: Educación física escolar. Conocimiento de profesores. Fuerzas relativas de poder. Norbert Elias.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Téc. Pedro Benjamim Garcia; Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- ELIAS, N. *Introdução a sociologia*. Editora 70, 1980.
- _____. *A busca pela excitação*. Lisboa: DIFEL, 1985.
- FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. IN: FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Didática*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. Em: FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, out./nov./dez. 2011.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. IN: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação docente. *IV Congresso Estadual paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de São Pedro – PS, 30 mai. 1996.
- SILVA, M.; SOUZA NETO, S. *Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física*. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- VEIGA, C. G.. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, set/out/nov/dez, 2002, p. 90-103.

Recebido em 07 de fevereiro de 2014.

Aprovado em 10 de março de 2014.