

DANIEL PITER PEREIRA

A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E O ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

CURITIBA
2011

DANIEL PITER PEREIRA

A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E O ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de graduado em Licenciatura
no curso de graduação em Educação Física,
setor de Ciências Biológicas, da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Luciane Paiva de Oliveira

CURITIBA
2011

AGRADECIMENTOS

Pontuar pessoas que me ajudaram a construir essas ideias é a maior dificuldade, pois não foram poucas, afinal, todas aquelas que durante os anos da graduação participaram de algum diálogo comigo, me ajudaram de alguma forma. Mas, em especial, meu agradecimento vai para três professores que perceberam em mim muito mais do que simplesmente o Daniel, aluno da graduação que participava das aulas demonstrando interesse, mas algumas vezes aéreo ou ausente, são eles o professor Rogério Goulart, o professor Sergio Abraão e a professora que me orientou neste trabalho de conclusão de curso Luciane Paiva, a qual soube perceber minhas dificuldades e possibilidades de desenvolvimento deste, exaltando as qualidades, mas fazendo críticas quando necessário, portanto agradeço a vocês por fazerem de mim alguém melhor.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica pretende examinar os elementos que fundamentam a autoridade docente na Educação Física. Inicialmente, examina como a construção da autoridade docente está vinculada a vários fatores, entre eles a própria ideia do que representa conhecimento. Neste sentido, parte do conceito de continuidade e ruptura trazido por Snyders (2001), identificando que para a emancipação do aluno, é necessário entrelaçar três dimensões: O saber formal, o saber discente e o saber docente. Em seguida, discute as formas de poder e suas conseqüências na relação professor-aluno, reconhecendo que o docente desempenha um ato de governo, o qual deve ser balizado por conhecimentos que rompam com o senso comum. Nessa perspectiva propõem que o professor não precisa assumir um caráter dominador, pois, para exercer a prática docente, deve ter controle de si mesmo, ou seja, exercer um autogoverno (Almeida, 2006). Na seqüência, debate os vários entraves que cercam a legitimidade da Educação Física no espaço escolar (Oliveira, 2004), bem como suas implicações para autoridade docente. Conclui que a autoridade docente é um fator determinante na formação cultural e no processo de ensino da Educação Física.

Palavras-chaves: autoridade docente; Educação Física escolar; relação professor-aluno; conhecimento.

ABSTRACT

This bibliographic research intends to examine the elements that form the teacher authority in Physical Education. Initially, it examines how the construction of teacher authority is linked to different factors, among them the very idea of what constitutes knowledge. In this sense, part of the continuity and rupture concept brought by Snyders (2001), identifies that for the emancipation of the student, three dimensions must be entwined. Formal knowledge, student knowledge and the teacher's knowledge. Next, discusses the forms of power and its consequences in the teacher-student relationship, recognizing that the teacher plays a government role, which should be guided by knowledge that break with the common sense. In this perspective, it is proposed that the teacher does not need to take a dominating character, since, in order to pursue the teaching practice, he or she must have self control, in other words, exercise a self-governance (Almeida, 2006). In sequence, it debates the various barriers that surround the legitimacy of Physical Education at school (Oliveira, 2004), as well as their implications for teacher authority. It concludes that the teacher authority is a determinant factor in cultural formation and in the process of Physical Education.

Keywords: teacher authority; Physical Education at school; teacher-student relationship; knowledge.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. A AUTORIDADE DOCENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	8
2.1 O poder e suas conseqüências na relação professor-aluno.....	8
2.2 A legitimidade da educação física no meio escolar	12
2.3 A construção da autoridade nas aulas de educação física	15
CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21

1 INTRODUÇÃO

Liberdade, autoridade e autoritarismo são questões que sempre me chamaram atenção nas intervenções feitas nas escolas durante o curso de graduação em Educação Física. Queria entender até que ponto o professor deveria oferecer liberdade aos alunos, bem como isso poderia influenciar o transcorrer do seu trabalho. Em uma das observações feitas no ensino médio percebi que aquela professora que dava certa liberdade de participação aos alunos, sem ser tão diretiva nas suas propostas, acabava transparecendo mais autoridade que outra professora, a qual, por vezes gritava, gesticulava, querendo que suas propostas preponderassem sobre os discentes, não conseguindo exercer autoridade perante seus alunos. Assim optei por realizar uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar como a literatura aborda a questão da autoridade docente na escola, refletindo sobre como esses elementos repercutem na construção da autoridade docente nas aulas de Educação Física.

A partir dessas evidências, procurei examinar os elementos que fundamentam a autoridade docente na escola. Para isso recorri a autores que pudessem fornecer argumentos elucidativos sobre a problemática, qual seja: o que colabora para a construção da autoridade docente nas aulas de Educação Física? Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Georges Snyders e suas ponderações sobre o processo de continuidade e ruptura na constituição dos saberes ao longo da escolarização. O resultado dessa pesquisa segue nas páginas subseqüentes.

2 A AUTORIDADE DOCENTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 A autoridade e suas consequências na relação professor-aluno

A escola é permeada por confrontos, conflitos, relações das mais diversas, onde existem hierarquias, regras visíveis e regras ocultas. Nesse contexto as relações não cessam, entre professor-aluno, aluno-aluno, e entre todas as outras formas de relações que fazem parte do cotidiano escolar.

É importante destacar que as interações entre professor e aluno são necessárias à formação, pois é por intermédio de um direcionamento que os alunos poderão ultrapassar seus próprios conhecimentos. Esses confrontos, onde o professor propõe algo novo gerando ocasionalmente uma primeira negação da parte do aluno, se dão como diz Snyders (2001), devido ao fato daquilo gerar um desconforto, um estranhamento àquele novo conhecimento, mas aí reside a necessidade da autoridade do professor que, não de uma forma coercitiva, mas sim elucidativa, fará com que o aluno apreenda esse novo saber, sendo capaz de esclarecer dúvidas, anseios e receios sobre esse novo conteúdo cultural.

Professores e alunos a todo o momento chegam com expectativas e interesses dos mais diversos nesses mesmos espaços, pois trazem sua história pessoal, ou, como diz Silva (2007), são “atores sociais que participam da complexidade do espaço da escola, construindo e intervindo”. (p. 70), mas os processos de ensino precisam ir além do senso comum, para assim elucidar a identificação e obtenção de novos conhecimentos que ultrapassem as experiências imediatas dos alunos. Como diz Snyders(2001):

O acesso a verdade ou, dizendo de outro modo, a pedagogia exige a iniciativa de um professor, a direção por um professor, o único capaz de conduzir até aos conhecimentos teóricos e às atitudes práticas, tanto uns como as outras tão diferentes dos hábitos adquiridos, não pode limitar-se a manter-se fiel a experiência vivida, mesmo a apurando-a deve desenraizá-la. (pg.321).

Vale ressaltar que Snyders(1988) trabalha com a ideia de valorização da cultura primeira, ou seja, da cultura trazida pelos participantes do contexto escolar, pois será ela que proporcionará ao sujeito uma identificação com o conteúdo obtido na escola, portanto, beneficiando sua aproximação com essa cultura elaborada, aquela que o ensino escolar pretende passar como conhecimento histórico produzido e sistematizado pela humanidade.

Esse é um processo que o autor chama de “continuidade e ruptura”, pois há uma relação direta entre três aspectos, o que se verifica entre o saber formal, o conhecimento trazido pelos alunos e o saber que o professor já tem construído para si, os quais, em muitos momentos, tendem a se opor fazendo com que essas interações entrem em choque. Para o autor o papel do professor, será de saber relacionar e interagir nessas três dimensões para possibilitar e potencializar novos conhecimentos.

É na escola que ocorrem os processos de obtenção do saber formal, mas também é nela que se processam outros saberes, trazido principalmente pelos alunos que na sua vivência escolar diária deixam transparecer esses conhecimentos, seja nos intervalos ou na própria sala de aula. Mas esses saberes podem não ser guiados somente por eles, pois podem aparecer, algumas vezes, como conteúdos pedagógicos fornecidos pelos professores que buscam aproximar o aluno do meio, procurando inserir-los na formalidade escolar sem negar a sua formação.

Mas essa unidade professor-aluno-conteúdo só terá efeito se pensarmos também o que ensinar e não apenas como ensinar, pois concordando com Snyders (2001) devemos perceber a necessidade de rever os próprios conteúdos e não apenas os métodos, isto é,

Quem quiser renovar a pedagogia, terá de se lançar, antes de qualquer outra coisa, à renovação dos conteúdos, a despeito de todos os problemas culturais e sociais que, então, não-de produzir-se. Naturalmente, o conteúdo não será caricaturado sob a forma de alguns enunciados, alguns resultados, por muito exactos que sejam, que terão de ser engolidos como pastilhas. (p.311).

A importância de pensar sobre os conteúdos é necessária pelo fato de, muitas vezes, ficarmos presos a idéias metodológicas que se dizem inovadoras, mas que no final caem numa concepção tradicional, e com isso a

relação professor-aluno continua estagnada, com posturas impositivas, diretivas e sem relação de troca.

Snyders (2001) faz referência ao método socrático para mostrar que a forma que se deve ensinar não se dá pela via da contraposição, ou seja, o professor não pode identificar algo como verdade, opondo-se à verdade do aluno, pois como seu opositor está negando-o, afirmando que o discente ainda terá de encontrar a verdade e “reduzindo-o a um quase silêncio” (p.315). Sendo assim, por mais que o professor tenha um conhecimento a repassar, ele só será aproveitado se os saberes que ambos trazem possam interagir, formando uma relação de troca, onde todos possam aprender, ou seja:

Para que os conteúdos proporcionem assim, ao aluno, elucidação, esclarecimento, explicação do que sente, a condição essencial é situarem-se em continuidade com a própria experiência [...]. Não importa menos, porém que esses conteúdos estejam em ruptura com a experiência da criança, que ultrapassem essa experiência, pois aquelas respostas a que o aluno aspira, não as conseguirá sozinho, por forças próprias. (SNYDERS, 2001, p.312).

Essa relação se dará de uma forma em que partirá de ambos os lados o empenho em realizar o processo formativo, o que terá grande influência na hora de lidar com futuros conflitos. Mas isso acontecerá se a aproximação for de uma maneira que o professor possa perceber que “[...] a classe, mesmo tradicional, é um lugar de troca em que o estilo de vida e de pensamento dos alunos não pode deixar de marcar o professor [...]” (SNYDERS, 2001, p. 352).

O que ratifica a formação escolar é uma relação que não é única, mas que oferece referência e efetividade em torno do conhecimento, portanto a relação professor-aluno é tão importante que, muitas vezes, o conteúdo ensinado depende em grande parte dessa cumplicidade. Nesse sentido, o professor precisará:

Passar da verdade à verdade para os alunos e capaz de, num dado momento, impressionar os alunos e um qualquer aluno; passar da verdade à verdade que irá responder a uma aspiração do aluno, aspiração a compreender e, ao mesmo tempo, estabelecer com os camaradas e o mestre um certo tipo de relação. (SNYDERS, 2001, p. 312).

Sendo assim podemos pensar a escola numa perspectiva onde o professor deixará de ter o caráter dominador, isto é, daquele que concentra o conhecimento para si. A partir disso, percebemos um elemento significativo, qual seja, que na prática docente o professor deve ter como algo prioritário o controle de si mesmo ou, nas palavras de Almeida (2006), “governo de si próprio para assim governar os outros” (p.314), pois as relações de poder que ali estão postas devem dar vazão à liberdade.

Todo professor tem um ato de governo que designa todo um aparato de autoridade. Claro que não significa que ele tenha que estar distante do aluno em graus de hierarquização, mas esta deve estar balizada por um conhecimento que proporcionará a ruptura com aquilo que se apresenta no senso comum, e que permanecerá em constante movimento, um conhecimento que não está pronto e que depende em grande escala do crítico. Como diz Snyders (2001) o professor “...ao mesmo tempo, é aquele que guia, que tem autoridade para guiar, não é um entre outros...” (p.314). Assim compreendemos que:

O professor que tomasse para si a tarefa de não governar excessivamente seria precisamente aquele que, ao exercer suas técnicas de governo sobre os outros, é capaz de exercer ao mesmo tempo seu poder sobre si, já que somente aquele que cuida de si não será escravo de seus desejos e verdades, impondo-as aos outros. O governo dos outros na prática pedagógica passaria, em primeiro lugar, pelo governo de si próprio, já que é essa autocrítica daquilo que ele faz a si mesmo quem vai regular o poder do professor sobre os outros, seus alunos. (ALMEIDA, 2006, p.160).

Tendo em vista que a liberdade é fruto das relações de poder e, como observa Almeida (2006) “no centro das relações de poder, provocando-a encontra-se a liberdade” (p.148), podemos dizer que na prática docente a autoridade do professor é perpassada por uma identificação com o aluno, que no modo de agir poderá fazer com que este desenvolva sua criticidade, pois dará espaço para tal. Assim o professor estará oferecendo ao aluno o direito de se expressar, de se auto-constituir, ou seja, mesmo sendo governado existirá um espaço para resistência necessário a sua própria construção pessoal, portanto:

Não se deve admitir jamais uma forma incontornável de dominação ou o privilégio absoluto da lei, da norma, da disciplina, do governo, mas, ao contrário, entender que enquanto as relações de poder estiverem presentes em todas as relações humanas (ai incluídas as pedagógicas) teremos certezas que nelas há pessoas potencialmente capazes de dizer não a qualquer abuso no uso do poder. (ALMEIDA, 2006, p. 157).

Ainda para o autor, se nas relações de poder o governo dos outros só se dá a partir do governo de si, e o governo de si é justamente saber identificar suas potencialidades e possibilidades se afirmando e se reconhecendo enquanto sujeito de um contexto educacional que exige sua autonomia, então a construção da autoridade pode ser considerada um fator preponderante nestes jogos das relações de poder e do auto-governo no espaço escolar. Tomando esses aspectos como referência passaremos agora a analisar a questão da autoridade e suas relações com o ensino da Educação Física.

2.2 A legitimidade da educação física no meio escolar

A educação escolar está passando por um momento de crise advinda de várias características da sociedade moderna, o que resulta em reflexões a respeito do caráter epistemológico e da própria identidade de algumas disciplinas.

No caso da Educação Física não poderia ser diferente, pois assim como em outras disciplinas ela tem seu papel questionado no meio escolar. Com isto alguns professores enfrentam fatores adversos nas suas ações pedagógicas. Algo que dificulta sua legitimação como docente e contribui para o questionamento dessa disciplina na escola.

Existem várias discussões à respeito dos problemas que vem ocorrendo na educação física em diferentes contextos, inclusive na área escolar, pois, como Oliveira (2004) aponta “a educação física tem passado por grandes mudanças nestes últimos anos, caracterizadas principalmente por algo que se convencionou chamar de crise, mas o que significa esta crise?” (02) Ainda nas palavras do autor “não, não se trata de crise, mas de mudança! E

ainda que para o desconsolo de alguns, não se trata da educação física, mas de um mundo inteiro em mudança”. (p. 02). No entanto, o que nos chama a atenção é que a área, muitas vezes, manteve seu olhar restrito a si mesma e não percebeu que o mundo também estava e está em “movimento”. Nesse sentido o autor também nos mostra que, na tentativa de mudar o panorama da área, não foram percebidos os movimentos que ocorreram na sociedade, portanto, não houve um acompanhamento para que as alterações fossem realizadas simultaneamente. De todo modo, as repercussões na educação física escolar foram grandes, pois estes fatores contribuíram para que ela tivesse seu estatuto questionado, o que, em alguns casos, obrigou os sujeitos a pensar em novos patamares de atuação. Esse posicionamento gerou novas críticas à área, advindas principalmente das ciências humanas que buscavam um caráter formador que superasse uma visão instrumentalizada do ensino e da sociedade.

Além desses elementos epistemológicos há vários outros problemas que se relacionam à construção da legitimidade da Educação Física escolar, os quais vão desde questões estruturais como salário dos professores, espaço físico e condições materiais que se remetem às aulas até a própria formação docente. A respeito disso REZER e FENSTERSEIFER apontam:

Assim sendo, ao pensar “o que fazer” e como trabalhar nas aulas, é necessário levar em consideração este cenário, bem como, responsabilizar o contexto em questão, fomentando argumentos que resguardem esse *módus operandi* [...] Isso representa que todo processo de intervenção precisa estar articulado com a estrutura [...]. Tanto para manter como para modificar as possibilidades e limitações do exercício da docência em determinado âmbito... (1988, p. 322).

Vários fatores contribuem para que a educação física escolar seja vista com demérito, prova disso é a figura caricaturada do professor, que é, em muitos momentos, tido pelos demais integrantes do contexto escolar como aquele que leva os alunos para se divertir, para se descontraírem ou, como diz Silva (2007), o responsável por aulas que “servem como momento de descanso e de contra-peso às outras disciplinas” (p.71).

Nesse sentido também não podemos eximir alguns docentes que contribuem para a deslegitimidade no contexto escolar, pois apesar da luta

constante para legitimação e reconhecimento da Educação Física escolar como área do conhecimento que deve ter seu devido respeito na escola, ainda assim, há alguns que se acomodam, deixando de lado a luta constante que deveria ser travada diariamente na construção de aulas que façam a disciplina ser significativa dentro do contexto escolar. Portanto, concordamos com REZER e FENSTERSEIFER:

Na verdade vivemos uma espécie de paradoxo, pois, se por um lado, não assistimos uma maior preocupação com o “fazer docente” em nossa área, porque afinal “dar aulas de EF é muito fácil”, por outro, passamos por uma espécie de reconhecimento de que não temos enfrentado nossos problemas “didático-metodológicos” (problema para quem?) e que por isso tem sido muito difícil “dar” aulas de EF. (2008, p. 319)

Sendo assim, no panorama atual, a necessidade de discutir a formação dos futuros professores, a formação continuada e a contribuição de novas propostas pedagógicas são fundamentais, pois, é do conjunto dessas dimensões que se forma, se fortalece e se constitui o caráter de um docente comprometido, que busca sempre melhorias no ensino. Sabendo que:

Resgatar a complexidade da docência significa considerar que aquilo que fazemos em uma aula de EF na escola, em uma academia ou em um laboratório de fisiologia, pode se constituir a partir de uma significativa complexidade. Não por decreto, mas sim, porque traz em sua esteira uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser elevado. (REZER e FENSTERSEIFER, 2008, p. 319).

O resgate dessa “complexidade docente” se faz necessário para o trabalho pedagógico, afinal ser professor passa pelo domínio do conhecimento de sua área com autonomia, se afirmando perante os conteúdos, para que possa dizer que tem algo a ensinar aos alunos, se legitimando frente aos saberes, perante a escola e, principalmente, na relação que mantém com os alunos. Portanto:

Resgatar a complexidade do que não é simples, como pretensamente somos seduzidos a aceitar, pelas artimanhas de um processo que sufoca, minimiza e subvaloriza a importância do ser professor nestes tempos difíceis, passa pela reinvenção do cotidiano da sala/quadra

de aula, de nossa maneira de encarar os desafios que nossa escolha profissional exige. (REZER e FENSTERSEIFER, 2008, p.327)

Ou seja, autoridade docente se constrói justamente quando o professor se reinventa nas suas maneiras de dar aula. Para isso o processo de ruptura e continuidade proposto por Snyders (2001) pode indicar elementos valiosos que contribuam para a legitimidade da educação física e, conseqüentemente, para que o papel do professor seja ressignificado na escola.

2.3 A construção da autoridade nas aulas de educação física

O estranhamento ao saber formal não é algo a ser combatido, seria romantismo pensar que podemos ensinar todos os conteúdos necessários e que os alunos aceitarão de bom grado e ficarão satisfeitos com tal oportunidade. Snyders (2008) problematiza essa questão dizendo que “a esperança de interessar, de atingir os alunos, sem os confrontar com as interrogações essenciais, parece-nos quimérica...” (p.311). Portanto, idealizar uma prática perfeita não é senão pensar que podemos alimentar a esperança de não ter problemas. Assim podemos dizer que é justamente o contrário disso que potencializa a educação, pois é nas dificuldades, nas situações complicadas que a busca por soluções e por melhorias ocorrem. Portanto, concordando com Caparroz e Bracht (2007) “a prática precisa ser pensante” (p.27), ou seja identificamos nela uma necessidade de ser sempre repensada e ressignificada, para buscar dinâmicas melhores, pois, é dessa forma que o professor consegue sua autonomia diante das diversas restrições impostas pelo cotidiano. Para tanto:

Reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor. (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p.31).

É na reflexão da sua prática que o professor de educação física deve legitimar-se, exercendo autoridade, buscando um melhor desenvolvimento de suas aulas e, conseqüentemente, intensificando sua relação com os alunos, tornando-a mais próxima e contribuindo para o processo formativo. Ainda assim temos que reconhecer que,

A docência exige inevitavelmente a clareza a respeito da impossibilidade de se separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, tão pouco se pode incorrer em outras dicotomias que levem à divisão da autoridade e da liberdade, a ignorância do saber, o respeito ao professor do respeito aos alunos, ensinar de aprender. (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p.31).

Nesse sentido, podemos dizer que o professor que busca aproximar aluno, conteúdo, meio escolar e a relação que ele tem com esses determinantes para que as ligações com o saber ocorram em relação ao aluno, desempenhará um papel fundamental para desenvolver os objetivos e, conseqüentemente, estará se manifestando como sujeito que exerce uma autoridade importante e significativa sobre a formação humana.

No entanto, podemos fazer ressalva citando Snyders(2001), quando:

A verdade ensinada não toma a direção contrária da vida do aluno, mas distingue-se dela, a relação professor/aluno não se verifica como uma igualdade horizontal, sem ser, no entanto uma hierarquia entre potências exteriores umas às outras. (p.317).

A necessidade de ter controle das aulas faz com que o uso da autoridade seja um fator determinante para o ensino, pois é por meio dela que uma boa relação professor-aluno será construída. Portanto discutir, perceber e analisar os fatores que a constroem torna-se importante para determinar o seu valor, inclusive na educação física escolar.

Embora sejam muitos os problemas que dificultam a construção da autoridade docente na educação física, não devemos deixar de mencionar alguns que são mais visíveis, como a indisciplina discente e as várias questões ligadas a ela. Nesse caso, vale ressaltar que atualmente a indisciplina tem sido uma constante na vida dos professores e alunos, muitos observam como mau comportamento, desrespeito, falta de educação, etc; outros vêem como algo

positivo, benéfico e contrário à educação tradicional, que tinha como perfil o aluno dócil e passivo. Quando falamos em autoridade e relação professor-aluno, a indisciplina acaba sendo um fator importante de mencionar porque é algo que está em voga nas falas dos professores.

Para a educação física a indisciplina relacionada à autoridade docente pode ter duas conseqüências, uma se dá pela necessidade do professor perceber o aluno indisciplinado como um aluno participativo, comunicativo, que interage com os colegas auxiliando para que as aulas aconteçam. Mas de um lado negativo pode revelar aquele aluno que desrespeita as regras, não participando de acordo com o que é proposto nas aulas, confrontando o professor e os colegas a todo o momento.

Acreditamos que quando a autoridade se faz presente, o docente é capaz de perceber e identificar essas características dos alunos, tentando incorporar essas individualidades às propostas de ensino, recuperando as experiências trazidas por cada um deles no momento da aula.

Então devemos mencionar o fato de que na relação professor-aluno o docente deve compreender que, sendo ele quem determina o controle das aulas, é quem dita um contra poder, pois, retomando Almeida (2006), “se o professor impõe aos alunos sua verdade, está impedindo a estes a prática de sua liberdade na relação de poder” (p. 157). Portanto, ele deverá medir qual o peso dessa autoridade para que não o faça de uma maneira impositiva, dando margem para outras formas de indisciplinas como atos de agressão, violência e desrespeito.

Sob esse aspecto é importante o professor nunca esquecer que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Caparroz e Bracht 2007, p. 31).

Partindo dessa e de outras questões temos que elencar a relevância da formação pessoal do professor, ou seja, a formação humana que deverá ter ao lidar com sua turma na sala/quadra de aula. Assim, voltando às ideias de Almeida (2006) sobre o “controle de si”, o docente que é capaz de compreender a si mesmo, refletindo sobre suas ações e intervenções, faz sua autoridade prevalecer perante todas as situações, principalmente nas situações adversas que tendem a ocorrer no cotidiano escolar, tornando a relação professor-aluno profícua.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses elementos propostos concluímos que a necessidade de construir a autoridade docente se faz presente na relação professor-aluno, pois é através dela que o processo formativo poderá ter saltos qualitativos. Portando no primeiro capítulo tentamos entender e relacionar essas idéias trazidas por Snyders (2001) e Almeida (2006), com o primeiro é tratado o processo de “continuidade e ruptura” na formação discente e respectivamente o “controle de si” para exercer uma autoridade docente na relação que tem com seus alunos. Tudo isto nos fez refletir sobre a ação do professor, de como ele é um elemento essencial na busca pelo conhecimento.

Assim ressaltamos no segundo capítulo a contribuição de outros dois artigos, o primeiro de Oliveira (2004) que nos traz uma problemática a respeito da crise na Educação Física, portanto, nos fez olhar com outros olhos essas questões e o segundo de Rezer e Fensterseifer (2008) que abordam os problemas escolares quanto ao fazer docente na Educação Física e a necessidade do “resgate da complexidade docente” para a legitimação da disciplina no meio escolar e conseqüentemente uma afirmação da autoridade docente que implicará no caráter formativo da relação professor-aluno.

Ainda num terceiro capítulo abordamos em diálogos com Caparroz e Bracht (2007) a necessidade da “prática-reflexiva” ou “ação-reflexão-ação” do professor implicando no seu modo de desenvolver as aulas de Educação Física, percebendo erros, apontando soluções e assim fomentando a construção da autoridade docente. Amarrando na sequência esses diálogos com os ditos anteriormente, assim entendendo que a construção da autoridade docente se passa por uma ampla e complexa rede de conhecimentos práticos, reflexivos, vivenciados e trabalhados diariamente para tornar o ato de ser professor desta disciplina uma coisa única.

Para argumentar essa temática da construção da autoridade docente nas aulas de Educação Física tivemos dificuldade com a falta de materiais que problematizassem essa questão, assim percebemos o quanto este assunto é pouco discutido e como pode ser trabalhado para contribuir na reflexão sobre a

prática docente. Para tanto nossa intenção é continuar pesquisando, tendo como perspectiva futura uma pesquisa empírica sobre o assunto abordado nesta revisão bibliográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q. Pedagogia Crítica da Educação Física no Jogo das Relações de Poder. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 141-164, setembro/dezembro de 2006.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Os movimentos recentes da Educação Física Brasileira: algumas notações históricas. 2º Encontro dos Coordenadores de Curso de Educação Física. Criciúma, UNESC. Outubro de 2004.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. *Revista. Pensar a prática* 11/3/ 319-329, set/dez. 2008.

SANTOS, I. L. dos et al. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Revista Movimento*, Porto Alegre, V. 14, N. 03, P.117-137, Setembro/Dezembro de 2008.

SILVA, R. B.; OLIVEIRA, A. A. B. de; LARA, L. M. A Educação Física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. *Revista. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não-diretivas? São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.