

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

VALTER BRACHT

Professor doutor LeseF/CEFD/Ufes  
E-mail: vbracht@starmedia.com

ROSELY PIRES

Professora de Educação Física da rede municipal de Guarapari (ES) e membro do LeseF/CEFD/Ufes

SABRINA POLONI GARCIA

Graduanda em Educação Física na Ufes e bolsista CNPq/Pibic

ANA FLAVIA SOUZA SOFISTE

Graduanda em Educação Física na Ufes e bolsista CNPq/Pibic

## RESUMO

*A presente pesquisa teve os objetivos de: a) verificar em que medida a metodologia da pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia adequada de formação continuada de professores, quando a intenção é provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica e b) colaborar na identificação dos principais obstáculos e/ou entraves à mudança da prática pedagógica em educação física nas escolas. Os resultados, obtidos a partir de um curso de especialização baseado nos princípios da pesquisa-ação, apontam que esta metodologia é efetivamente uma estratégia profícua, mas apontam também para uma série de limitações que emanam do contexto sociopolítico, econômico e cultural e que tornam visível o alto grau de complexidade dos processos e tentativas de inovação pedagógica.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; mudança; pesquisa-ação; prática pedagógica.*

## I. INTRODUÇÃO

A década de 1980 tem uma significação para o pensamento pedagógico brasileiro recente bastante peculiar. Foi marcada por um debate cuja tônica foi a crítica, principalmente de orientação marxista, da função social que o sistema educacional vinha desempenhando na sociedade capitalista (periférica) brasileira. Essa crítica, que não será retomada em detalhes aqui, denunciava o papel conservador do sistema educacional, uma vez que este, através de vários mecanismos (ideológicos, marginalizadores, de exclusão etc.), contribuía, não para a transformação da realidade social, e sim, para a sua reprodução nos moldes vigentes.

Este movimento crítico procura, num segundo momento, caminhar no sentido da construção de alternativas para a prática, o que se configurou nas chamadas Pedagogias Progressistas, cujas propostas de ação visam colocar a educação, portanto a prática pedagógica, na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa.

A década de 1990 colocou para as Pedagogias Progressistas ou Pedagogias Críticas principalmente o desafio de operar mudanças concretas na prática pedagógica no Brasil, no sentido acima referido. Este processo não é etapista como descrito, pois a própria pedagogia freireana (Paulo Freire) nasceu da prática e suas reflexões teóricas nela se nutriam. A tarefa de mudar a prática, no entanto, parece colocar mais obstáculos do que se poderia prever. Para além dos que se situam num nível "macroestrutural", portanto das determinações econômicas e políticas, existem os de ordem "micro", obviamente àqueles ligados, mas que exigem tratamento específico, ou seja, no plano da elaboração de sugestões de ação e mudança curricular.

Um movimento paralelo ao descrito acima e percorrido pela pedagogia no Brasil nas últimas duas décadas pode ser verificado no âmbito específico da educação física (EF). Como resultado, temos também aqui o desenvolvimento de propostas pedagógicas progressistas ou críticas que buscam sua afirmação na prática.

É interessante notar que a adesão "teórica" às propostas pedagógicas críticas parece ser maior do que sua efetiva prática. Alguns estudos (Muniz, 1996; Dias et al., 1999) mostram que o conhecimento dessas propostas é grande no meio acadêmico, mas ainda pequeno entre aqueles que estão em atividade nas escolas de ensino fundamental e médio.

A partir da experiência do Lesef do CEFD/Ufes nos programas de capacitação docente promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu) do Espírito Santo nos anos de 1996 e 1997, bem como da experiência dos cursos de especialização em educação física escolar promovidos também pelo CEFD/Ufes, pudemos constatar que estas ações de capacitação, na forma como vêm sendo levadas a efeito,

nenhuma delas atingindo a forma "interativa-reflexiva" como caracterizada por Chantraine-Demilly (1997), são muito pouco efetivas para a mudança da prática pedagógica. Aliás, a crítica aos programas convencionais de formação continuada aparecem também na literatura sobre o assunto (entre outros, ver Lajonquière, 1993; Chantraine-Demilly, 1997; Nóvoa, 1997; Gil, 1999; Hernández, 1999; Perrenoud, 1997).

Refletindo sobre alternativas de ação neste campo, entendemos que a abordagem presente na perspectiva da pesquisa-ação poderia indicar um caminho mais efetivo. Isto porque, nessa perspectiva, procura-se: a) vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e b) os sujeitos, que na pesquisa "tradicional" participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática.

## 2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa são: a) verificar em que medida a metodologia da pesquisa-ação traz resultados positivos quando o objetivo é operar mudanças na prática pedagógica em EF; b) identificar no processo os elementos de ordem socioestrutural e psicossocial que se colocam como obstáculos para a mudança, permitindo colher informações para pensar estratégias mais eficientes; c) produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para ser utilizado em outros programas de formação continuada de professores, bem como fornecer subsídios para o próprio desenvolvimento das propostas pedagógicas progressistas em EF.

## 3. METODOLOGIA

Como já referido, a perspectiva metodológica aqui adotada é a da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1985, p.18), uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: a) objetivo prático – contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação; b) objetivo de conhecimento – obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar o conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). Como lembra Perrenoud (1997, p. 35), "a investigação-ação é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno".

A pesquisa foi realizada no contexto de um curso de pós-graduação, no nível de especialização, promovido pelo Lesef do CEFD/Ufes e destinado a 15 professores de educação física atuantes em escolas públicas e privadas do estado do Espírito Santo.

O curso de especialização, pensado como estratégia de formação continuada de professores, foi organizado a partir dos princípios da pesquisa-ação e da formação continuada entendida como formação crítico-reflexiva que privilegia a reflexão sobre a prática como referência para as ações do curso e a pesquisa como princípio para a autoformação profissional.

O curso compreendeu os seguintes momentos (disciplinas): 1) contextualizando historicamente a prática pedagógica em educação física; 2) refletindo e relatando sistematicamente a prática; 3) estudando alternativas pedagógicas para a prática; 4) planejando uma nova prática pedagógica; 5) realizando uma nova prática pedagógica e 6) avaliando os avanços e dificuldades da nova prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento destas etapas, colhemos os dados e as informações que subsidiaram as discussões e interpretações focadas nos questionamentos e objetivos traçados para esta pesquisa. Esses dados referem-se a: depoimentos dos professores (relatos da prática, relatos do desenvolvimento da nova prática e avaliação que fizeram/fazem dessa nova prática, das dificuldades e avanços etc.) que foram gravados; anotações feitas durante o desenvolvimento do curso; os relatórios escritos elaborados pelos professores discentes ao longo do curso e ainda suas monografias de conclusão do curso que sintetizam, na ótica do discente/professor, todo o processo.

Em relação à literatura, tivemos o cuidado de rever boa parte da discussão atual sobre a formação de professores com ênfase na formação continuada. Isto porque a formação de professores, entendida aqui como formação inicial e continuada, está mais presente nos fóruns ou no debate pedagógico brasileiro, e a discussão da mudança da prática pedagógica está fortemente a ela vinculada.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de professores que participou do curso é bastante heterogêneo quanto ao período de conclusão do curso de graduação, instituição na qual se deu a formação inicial, tempo de experiência no magistério, quanto às outras experiências profissionais na área da educação física e quanto ao local de trabalho. Dos 15 participantes, 13 são do sexo feminino e 2 do masculino. Há predominância de professores que concluíram seu curso de graduação na década de 1990 e na Ufes. Isto significa que 7, dos 15 participantes, realizaram um curso de graduação em EF

que possuía o chamado “novo currículo”, ou seja, elaborado a partir das orientações da Resolução n. 03/87 do CNE e que, em princípio, significava uma mudança de paradigma na formação profissional em EF, passando de uma formação de caráter técnico-instrumental para uma formação de caráter mais crítico-reflexivo. Além disso, estes 7 professores estavam em início de carreira, sem vínculo empregatício consolidado e, potencialmente, na fase denominada por Huberman (1992) “choque de realidade”.

O restante do grupo apresenta características mais díspares. Duas participantes têm larga experiência, de mais de dez anos, em escola privada confessional e com atuação no primeiro segmento do antigo 1º grau, portanto, com a chamada educação física infantil. Temos o caso de um professor já com o curso de mestrado em educação concluído, com larga experiência em magistério e também na atividade sindical; uma professora com a atividade de docência interrompida por muitos anos e com retomada recente. Outro destaque importante é o de que apenas duas professoras de escolas privadas atuam por um longo tempo (mais de 10 anos) num mesmo colégio. Os professores das escolas públicas participantes do estudo não permaneceram muito tempo num mesmo estabelecimento escolar, não criando um vínculo mais duradouro com o mesmo. Isto se deve em grande parte, no caso da amostra do presente estudo, ao fato de que muitos atuam na qualidade de professores em designação temporária, um estatuto que compreende em torno de 40% dos professores da rede estadual do Espírito Santo.

Outra característica importante do grupo a ser destacada diz respeito à condição funcional ou de vínculo empregatício, principalmente o grupo com formação mais recente que ainda não conseguiu estabilidade empregatícia, bem como busca espaço de atuação em diferentes campos do universo da educação física. Esta característica específica do campo profissional da educação física precisa ser considerada no processo de formação profissional ou, mais especificamente, no processo de construção da identidade do profissional da EF. Quando o profissional de EF não faz uma opção consciente e decidida pelo magistério, ou quando as oportunidades de trabalho não lhe permitem fazê-la, este profissional vai deparar-se com uma situação conflituosa, no sentido de que sua identidade, enquanto profissional, não apresenta uma definição clara, ou apresenta-se como um campo de conflitos e/ou tensões. Por exemplo: um profissional de EF que atua na escola com a disciplina EF e num clube com treinamento desportivo atua profissionalmente em duas instituições que atribuem às mesmas práticas esportivas sentidos diversos ou diferentes. Havendo uma tensão entre os objetivos da escola e do esporte, isto se reflete na identidade do profissional (sem falar nos diferentes tipos de saberes que este profissional precisa mobilizar para sua atuação). É interessante observar que alguns dos

professores-discentes do curso já passaram por este processo e estão mais seguros quanto à sua identidade profissional e aqueles que atuam apenas na escola se entendem como educadores. No entanto, aqueles que vislumbram ou, por necessidade, atuam em outros âmbitos (clube, academia, escolinhas de esporte etc.) precisam lidar com estas tensões na construção de sua identidade profissional. Diga-se de passagem, na história da educação física, dada a relação que se estabeleceu entre a EF e o esporte, também a identidade da EF foi (e é) “confundida” com o esporte. Assim, o professor de EF foi entendido como treinador; os professores de EF foram levados a construir sua identidade profissional enquanto treinadores, no sentido de um papel específico presente na instituição esportiva, e menos como professores ou educadores.

Caracterizado o grupo, vamos ao relato do desenvolvimento das duas primeiras fases do curso/do processo.

No primeiro momento, denominado “Contextualizando historicamente a prática pedagógica em educação física” (agosto/99), procuramos deixar claros os objetivos, os princípios e as características que gostaríamos de imprimir ao curso: os professores-discentes precisariam assumir o papel de sujeitos no processo de sua própria qualificação, assumir, portanto, a responsabilidade quanto ao sucesso desse processo junto com o corpo docente (universitário) do curso e buscar conosco as possíveis soluções dos problemas e/ou dificuldades que inibem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em relação a este último aspecto, é importante observar que, nos primeiros momentos do curso, enfatizamos que não era nosso propósito oferecer “novas receitas” de como ensinar educação física, expectativa majoritária nos programas tradicionais de formação continuada de professores. Era nosso entendimento que não dispúnhamos de um conhecimento “superior” ou “mágico” que lhes pudesse ser oferecido e que faria então que sua prática pedagógica se aperfeiçoasse. Neste sentido, foi importante a discussão com base em texto de Pérez-Gómez (1997) sobre os limites da racionalidade instrumental como orientadora das ações docentes. Frisávamos a todo momento que o corpo docente do curso estava disposto a auxiliar na problematização da e na reflexão sobre a prática (incluindo aí, por vezes, nossa própria prática na universidade) e na busca de respostas e alternativas que pudessem ser úteis para o aperfeiçoamento de nossa prática.

Dentro desta perspectiva, uma das primeiras tarefas que se impôs foi ganhar a confiança do grupo, convencê-los da honestidade do nosso propósito, de que estávamos efetivamente buscando compartilhar experiências e não lhes dizer o que era certo ou errado e, também, como propõe Molina Neto (1997), convencer os professores-discentes da importância do seu saber acumulado e como este poderia

servir de base para a busca de soluções para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Inicialmente, os professores-discentes (e nós mesmos enquanto docentes do curso) não conseguiam superar a postura tradicional de quem frequenta os bancos escolares: “lá estão os professores que sabem, que possuem o conhecimento legítimo e que têm a incumbência de passá-lo para nós, enfim, eu vim fazer um curso de pós-graduação e espero que me seja passado um conhecimento importante”. Somente a partir do relato dos professores-discentes sobre sua prática pedagógica, este quadro começou a alterar-se.

Para que esses relatos fossem feitos de forma sistemática, fornecemos roteiros, dicas e orientações sobre quais pontos seria importante considerar. A tarefa dos professores-discentes consistiu em escrever um relato e apresentá-lo para os colegas para a discussão.

Esse processo foi bastante rico em vários aspectos. Entre outras observações do grupo, pode-se constatar que muitos dos problemas, dúvidas e tensões vividos pelos professores são comuns, isto é, o que muitos pensavam ser um problema seu, pessoal, era na verdade um problema, uma angústia comum à maioria. Este fato foi básico para que o grupo considerasse a possibilidade de buscar alternativas num trabalho coletivo. Logo o grupo percebeu que a troca de experiências poderia ser extremamente produtiva para pensar ou construir as soluções para as suas próprias dúvidas e/ou angústias.

Outro aspecto importantíssimo diz respeito ao fato de que se constatou haver um grande grau de incerteza entre os professores quanto à correção de sua conduta enquanto professor: “será que estou certo?”; “será que estou colaborando mesmo para a educação do meu aluno?”; “será que a minha avaliação está coerente?” etc. Em relação a este aspecto, é preciso fazer duas observações: a) mesmo os professores com larga experiência apresentavam incertezas e dúvidas, ou seja, o fato de estarem há mais tempo no magistério não eliminava as dúvidas, mas neste caso elas eram resultado de uma busca constante de aperfeiçoamento, em parte suscitada pelas próprias escolas, e b) em pelo menos dois casos havia certa “estabilidade” ou “cristalização” de uma prática que se traduzia em algumas “certezas” que ofereciam estabilidade à prática, certo conformismo pedagógico que fazia com que os problemas fossem reduzidos a problemas instrumentais e considerados “naturais” no processo ensino-aprendizagem. Outra perspectiva encontrada foi a de certa resistência à mudança, ou mesmo uma avaliação negativa dos processos de mudança em andamento: “É o tradicional, mas está funcionando” (Prof. 12).

Nessa primeira tentativa de uma reflexão mais sistemática sobre sua prática, pode-se perceber, na maioria, a dificuldade em identificar com clareza os pontos

centrais de sua prática ou, então, as diferenças quanto ao que é considerado como central e/ou problemático. Percebeu-se claramente, também, as enormes diferenças de competência ou capacidade de elaborar uma reflexão sistemática da prática, no grau de complexidade com que a percebiam. Isso significa dizer que a maioria, quando levada a listar aqueles problemas e/ou dificuldades que considera principais, refere-se fundamentalmente a situações imediatamente ligadas ao ensino e às relações escolares, não estabelecendo relações com causas e situações que extrapolem o universo imediato da escola. Quando muito, aparecem alusões a causas externas à escola de uma forma muito genérica e inconsistente, do tipo, "isto tudo se deve ao sistema", "é um problema de política" etc. Coloca-se então como tarefa, para aprofundamento da reflexão sobre a prática, desenvolver com os professores-discentes um trabalho que faça com que eles se apropriem de um referencial e desenvolvam competências que permitam uma reflexão sobre a prática que agora perceba criticamente as conexões do cotidiano escolar com as relações sociais mais amplas. ou seja, neste processo de ida e vinda da prática à teoria e vice-versa, a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, estes mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer conexões mais amplas.

Podemos classificar os problemas e as dificuldades listadas pelos professores-discentes em dois grandes grupos: A) aqueles relacionados especificamente à EF e B) aqueles de ordem mais geral ou não ligados especificamente à EF. Por sua vez, no grupo A encontramos dois subtipos: 1) os que dizem respeito à relação da EF com a escola e 2) aqueles relacionados com problemas/questões internas à EF.

A estratégia envolveu a discussão pontual de cada problema ou dificuldade listada a pelo professor que relatava, e algumas alternativas de superação acabavam sendo sugeridas pelo grupo.

Neste processo, como já pontuamos, acabaram aparecendo questões que afetavam em maior ou menor grau a todos os professores, questões que extrapolavam a especificidade de cada situação, escola ou atuação pessoal. Uma delas diz respeito à situação da EF enquanto disciplina curricular. Os professores de EF acabam se deparando com problemas que são decorrentes do *status* que essa disciplina possui no interior das escolas. Os estudos históricos demonstram que este é um problema que afeta a EF desde suas primeiras inserções nos currículos escolares, como no exemplo do Colégio D. Pedro II (cf. Ferraz, 2001). Esta questão coloca um problema cuja equação não pode se dar a partir apenas de um trabalho pessoal/individual e isolado do professor. Está se lidando com a visão que o próprio campo pedagógico possui da EF e com o imaginário social dessa disciplina que está presente na própria escola, mas também entre os próprios alunos e seus pais.

Como enfrentar um problema como este? Existe alguma ação no interior da própria escola capaz de encaminhar uma solução? Na busca de resposta a estas questões, concordou-se que no próprio espaço escolar algumas ações podem ser positivas, como: buscar uma maior inserção nos espaços da escola onde se discute o seu projeto pedagógico, fundamentando a importância de se considerar a EF como elemento deste projeto; fazer-se presente nas reuniões, discussões e debates pedagógicos da escola; criar e aproveitar oportunidades para discutir sobre o papel da EF com os colegas professores da escola, com os pais dos alunos e com estes próprios e realizar uma prática que valorize o espaço da EF. Todas estas ações foram apresentadas e discutidas pelo grupo, sendo mais necessárias, de mais fácil ou difícil implementação em função da especificidade de cada escola.

Fizemos questão de abordar a discussão em torno deste problema em função de seu caráter específico e da sua importância no conjunto dos problemas levantados. No entanto, os demais não mereceram menor atenção nas discussões e debates durante o curso. O que se ressaltava é que normalmente um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o fundamental é o desenvolvimento por parte do professor da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para tais problemas, vendo-se como um produtor de saberes.

Dentro desta perspectiva, o momento seguinte do curso foi dedicado à discussão de propostas pedagógicas conhecidas como progressistas no âmbito da EF, com o objetivo de identificar nelas elementos e estímulos para a busca das respostas às questões levantadas.

Um dos pontos levantados pelos professores-discentes, principalmente por aqueles que de alguma forma haviam tido contato com as "discussões críticas" na educação e na EF, é o da contribuição da EF para a formação do cidadão. Que tipo de formação nós da EF devemos ou queremos dar aos nossos alunos? Qual função social atribuímos à EF? Os professores-discentes mais envolvidos, como dissemos, com as discussões das pedagogias críticas (ex-alunos do novo currículo do CEFD e professores de escolas com programa de capacitação docente) manifestaram-se no sentido de que deveríamos formar um cidadão crítico. O debate então ocorreu em torno do que significa formar um cidadão crítico? O que é um cidadão crítico?, para posteriormente pensarmos a contribuição específica da EF neste sentido, ou mesmo se a EF seria necessária neste projeto.

Esta foi uma oportunidade para várias constatações: a) que muitos professores assumem posições com base em palavras de ordem mas que carecem de uma melhor fundamentação para tal; b) que, como em muitos outros casos ou aspectos

pedagógicos, também aqui não há uma resposta única ou “correta” para a questão; c) de que esta é uma questão central e que cada professor precisa *construir* uma resposta para orientar sua prática pedagógica.

Este momento, como dissemos, passou em revista as diferentes propostas pedagógicas progressistas que circulam no âmbito da EF; os professores-discentes foram incentivados a encarar este estudo como o momento em que as soluções/respostas para seus problemas, dificuldades, incertezas fossem construídas. A partir daí, o curso entrou na fase seguinte, que correspondeu ao planejamento de uma “nova” prática.

Seguindo a classificação anteriormente mencionada, observamos que o maior número de incidências situa-se no grupo A2, que diz respeito a problemas relativos especificamente à educação física e considerados internos/intrínsecos a esta disciplina, seguido do grupo A1, que se refere aos problemas relativos à EF mas que enfocam a relação EF e escola.

Os problemas apontados pelos professores relativos ao grupo A1 enfocam basicamente a inexistência de uma proposta curricular para a educação física na escola, a falta de tempo de planejamento com a equipe de educação física e com a coordenação pedagógica, a existência de uma cultura cristalizada da educação física dentro da escola que dificulta mudanças, resistências dos professores à mudanças e falta de uma proposta única/consensual sobre a educação física na escola.

Várias foram as soluções propostas e tentadas com algum sucesso, como: buscar um posicionamento mais firme no conselho de classe; buscar realizar o planejamento com os colegas; sucesso na tentativa de mudar a visão da direção da escola acerca da educação física; maior aproximação e sintonia com os outros professores de educação física da escola. No entanto, muitos percalços são ainda citados, tais como: a necessidade de re-planejar ou mesmo interromper a realização do planejamento em função da introdução de atividades da escola, relativas, por exemplo, a datas comemorativas, atividades extras no horário de aula; dificuldade de trabalho conjunto com colegas; a falta de materiais adequados.

Dois aspectos aparecem com destaque no que diz respeito às dificuldades de solução dos problemas. Um deles refere-se ao fato de que a aula de educação física como tempo pedagógico é entendida pela escola ou pelas “autoridades” da escola como o tempo do qual se pode lançar mão para a realização de atividades gerais. Considera-se que a utilização desse tempo para atividades não relacionadas especificamente à educação física não traria maior prejuízo pedagógico, julgamento este relacionado, seguramente, à baixa valorização da educação física enquanto disciplina curricular. Este é um aspecto que afeta duramente a prática pedagógica dos professores de educação física. Existe uma luta para mudar esta situação, o que não depen-

de exclusivamente da atuação isolada dos professores, mas sim de um esforço coletivo para obter uma inserção mais significativa da educação física nos currículos escolares, bem como do grau de legitimidade pedagógica “concedida” à educação física pelos projetos pedagógicos que disputam a hegemonia neste campo. O interessante é que alguns professores já relatam alguns pequenos avanços neste sentido.

O outro aspecto diz respeito às dificuldades com o trabalho coletivo no sentido de articular as diferentes propostas (e professores) de educação física de uma mesma escola e os professores de educação física com os de outras disciplinas. Trata-se da importante questão do trabalho coletivo na escola, ponto crucial que não afeta apenas a EF. Fica muito claro, pelos problemas colocados pelos professores e pelas tentativas de mudança, que a não articulação dos professores em torno de um projeto pedagógico construído coletivamente afeta negativamente o trabalho isolado das diferentes áreas ou disciplinas. Aliás, a imperiosidade e a importância do trabalho coletivo são unanimidade na literatura que trata tanto da questão da mudança/inação educacional quanto da formação profissional continuada e/ou em serviço.

No grupo A2 estão reunidas as questões mais imediatamente relacionadas com “a sala de aula”. Neste sentido, as dificuldades levantadas dizem respeito à falta de um referencial ou embasamento teórico para a tomada das decisões pedagógicas, dúvidas de como tratar os conteúdos, à não elaboração de um planejamento e mesmo a dificuldade em fazê-lo, dificuldades em ampliar o espectro de conteúdos tratados, entre outros. Após o planejamento e sua realização, os professores relataram avanços obtidos, que englobam: obtenção de participação mais efetiva dos alunos; papel positivo para o planejamento mais bem elaborado, propiciando maior segurança no desenvolvimento das aulas e maior respeito por parte dos alunos; mudança na visão da EF e dos conteúdos por parte dos alunos. Porém, também aqui persistem ainda muitas dificuldades, entre elas: resistência dos alunos a uma prática pedagógica que pretende ir além do simples jogar, como, por exemplo, que introduza a reflexão sobre o jogar; falta de melhor embasamento teórico para trabalhar os conteúdos numa perspectiva crítica.

Gostaríamos de destacar no plano das dificuldades o seguinte aspecto. Como muitos dos professores optaram em trabalhar com propostas pedagógicas progressistas de EF, ou seja, promover mudanças nesta direção, isto implicava desenvolver também novas competências, pressupunha o domínio de novos saberes sobre as diferentes manifestações e dimensões da cultura corporal de movimento, saberes e/ou conhecimentos dos quais se ressentiram os professores. Isto significa que a mudança de uma prática pedagógica implica formação continuada, aquisição/desenvolvimento de sempre novos saberes e competências. Em contrapartida, e soman-

do-se a estas dificuldades, existe o fato de que a escola cristalizou um entendimento do que seja a EF com base no senso comum que não concebe a aula de educação física como momento de aprendizagens significativas e muito menos aprendizagens que requeiram esforço intelectual. Assim, algumas das dificuldades advieram do fato de que as ações propostas pelos professores contrariam a visão de senso comum da EF presente na escola e no imaginário social como um todo. Neste sentido, é importante destacar que, mesmo diante destas dificuldades, muitos professores perceberam na prática que elas são passíveis de superação.

No grupo B concentram-se os problemas de ordem mais geral e que afetam o trabalho na escola, como, por exemplo, a falta de um projeto pedagógico que seja democraticamente construído, a sobrecarga de tarefas, a integração com todos os professores da escola. Apesar das iniciativas, é neste âmbito que talvez os professores tenham encontrado mais dificuldades para promover mudanças. A dinâmica escolar parece não favorecer, como foi colocado por ocasião da discussão do item A.I, a realização de um trabalho integrado e coletivo na escola; existem fronteiras ou muros disciplinares que compartimentam o trabalho pedagógico. A isso se soma um trabalho pedagógico individualista desenvolvido por professores de uma mesma disciplina. Destaque-se que os professores acabaram desenvolvendo a sensibilidade para identificar nesta característica do trabalho escolar um sério problema pedagógico a ser superado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos neste momento apresentar uma síntese final provisória a partir dos dois objetivos básicos de nossa pesquisa: a) avaliar a metodologia da pesquisa enquanto estratégia para a formação profissional continuada com vistas à promoção de mudanças pedagógicas e b) identificar os principais obstáculos que se colocam para a mudança pedagógica.

Pontualmente destacamos:

- 1) Ficou claro que a prática docente envolve a vivência de situações e problemas não solucionáveis com a simples aplicação do conhecimento técnico-teórico disponível e, além disso, expõe o professor a demandas que se modificam. Essas circunstâncias exigem a tomada de decisões e a *construção* de soluções por parte dos próprios professores e não simplesmente a aplicação de soluções pré-conformadas.
- 2) Confirmou-se a idéia de que as diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo ensino-aprendizagem mo-

delam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e na quadra e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Somente haverá chance de mudança se forem oferecidas aos professores condições para que reflitam sobre suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em situações extensivas e dinâmicas, que possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas, o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las.

- 3) O curso, em função do seu aporte metodológico, permitiu o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança mútua entre as partes envolvidas, em que as “máscaras” e as “defesas” tiveram a oportunidade de cair e pôde haver o confronto entre o declarado e o realizado.

De forma mais geral, podemos vivenciar um processo que referenda os dizeres de Zeichner citado por Geraldi et al. (1998, p. 255) sobre esta estratégia metodológica, isto é, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado, é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma.

Como podemos perceber, o autor acima citado é bastante otimista na avaliação da pesquisa-ação enquanto instrumento tanto da formação de professores quanto de obtenção de conhecimentos sobre os problemas de ensino e educação. De certa forma, a partir dos resultados dessa nossa pequena e limitada investigação, tendemos a reforçar esta visão otimista, embora entendamos que seja necessário chamar a atenção para um grande número de limitações e possibilidades de distorções, como, aliás, o próprio autor, bem como aqueles que se debruçam criticamente sobre os relatórios de pesquisa e experiências realizadas com este aporte, o faz (ver a respeito Elliot, 1998; Geraldi et al., 1998; Pimenta, 2000).

Para a discussão destas limitações e perigos de distorções, parece-nos importante introduzir um elemento que é objeto de polêmica quando se debate o problema da mudança ou inovação pedagógica relacionada com a formação/atuação de professores. Referimo-nos à relação entre a influência ou grau de determinação de elementos macro (políticas públicas, ações governamentais de âmbito federal, estadual e municipal, com suas diretrizes, política de pessoal, fornecimento de infraestrutura, bem como suas sobredeterminações macroestruturais de ordem econômica e política) e de elementos micro (a sala de aula, o professor, a escola e sua administração etc.).

O tema é polêmico e controverso. Por um lado, o poder público tende, no âmbito das reformas educacionais, a dar um tratamento de caráter tecnológico à

questão, em que, a partir da crença nas possibilidades científicas de orientar o ensino de forma sistemática e racionalmente, as reformas são pensadas centralmente, cabendo aos professores implementá-las e, em caso de insucesso, culpam-se os docentes por não terem sabido levá-las à prática (ver Gil, 1999, p. 33-35). Por outro, uma mudança “pela base”, isto é, a partir dos agentes da escola, também apresenta problemas pelo caráter conservador e presentista da escola, em função dos corporativismos e mesmo das dificuldades dos agentes, sem ajuda externa, em superar as limitações que lhes foram impostas pelo contexto por muitos anos.

Assim, Gil (1999, p. 35) lembra ainda dois outros enfoques, além do tecnológico, que podem orientar propostas de inovação pedagógica:

- a) a concepção política, na qual a inovação é objeto de conflitos e compromissos. Neste caso, a realidade não é entendida como uma soma de esforços, tal como propõe a perspectiva tecnológica. A cooperação não é considerada algo automático, mas o resultado da negociação e do compromisso;
- b) a perspectiva cultural, que considera os distintos setores envolvidos em uma inovação como partes integrantes de distintas culturas ou subculturas que representam conflitos de valores que adotam significados diferentes da realidade.

O modelo adotado pelo atual governo federal brasileiro aproxima-se da caracterização feita do enfoque tecnológico, pois privilegia ações como a avaliação centralizada com a publicização dos resultados e construção de *rankings* (Saeb e Enac), introduzindo, via estes mecanismos, elementos de mercado no sistema educacional (Afonso, 2000) e a elaboração de orientações didático-pedagógicas nacionais, os PCNs. Restaria indagar sobre o enfoque adotado pelos governos estaduais e municipais que vêm sendo administrados por governantes de partidos de esquerda.

Isso já indica uma dificuldade para se operar mudanças a partir da unidade (escola), uma vez que as políticas públicas privilegiam o enfoque tecnológico, em cujo contexto, como nos lembra Gil (1999, p. 36), os saberes, as vozes e a cultura do professor não costumam ser levados em conta. Como afirma Mac Donald (apud Gil, 1999, p. 41), os docentes são maus implantadores das idéias de outros. Os professores tendem a fazer uma apropriação idiossincrática dos materiais oferecidos por propostas oficiais e não seguem em aula o que os formadores planejam e propõem (Hernández, 1999, p. 45).

Segundo ainda Gil (1999), parece cada vez mais claro que se o processo de inovação não se conectar com as construções conceituais e com a forma de atuar dos professores, se não contar com a aceitação necessária, se não contribuir para gerar conhecimento na ação, para favorecer as decisões práticas adequadas, seus objetivos se esgotarão, diluindo-se, perdendo o sentido. Diga-se de passagem, o significado do termo mudança pedagógica não deve aqui ser reduzido a elementos quantitativos do tipo redução dos índices de reprovação, resultado por demais necessário, nem mesmo à melhoria do desempenho dos alunos em testes ou provas estandardizadas que medem o conhecimento. É preciso levar-se em conta se o sentido (político) da mudança ocorre na direção de uma pedagogia crítica.

Dentro de uma perspectiva, aqui denominada de política e/ou cultural de inovação pedagógica, ganham força idéias ou princípios, como a autonomia da escola e dos professores, a busca de um professor reflexivo e produtor do seu conhecimento e a idéia da investigação-ação na perspectiva de uma mediação entre a "base" e a "elite", princípios estes que embasaram o curso de especialização e a presente pesquisa.

Os resultados da pesquisa são claros ao identificar a falta de um vínculo empregatício mais estável como um dos fatores que dificultam a inserção e participação do professor na construção da prática pedagógica numa perspectiva coletiva. No Espírito Santo, em torno de 40% dos professores do sistema estadual de ensino são contratados por tempo determinado (normalmente um ano), chamada designação temporária (Dias et al., 1999). Isto significa a interferência negativa de fatores macro, no caso as políticas públicas estaduais de educação, a partir das mediações acima discutidas, nas tentativas de mudança da prática pedagógica.

Outro aspecto desta questão diz respeito às condições objetivas para que os professores se tornem e atuem como profissionais reflexivos, para o que nos chama a atenção Pimenta (2000, p. 93), quando pergunta: "Quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas como práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?". Estas questões precisam ser levadas a sério para não propormos a formação de professores reflexivos utilizando o recurso da pesquisa-ação como panacéia dos males da educação brasileira.

Uma das características importantes vinculadas à idéia do professor pesquisador e reflexivo é a busca do trabalho coletivo ou o entendimento da escola como um coletivo organicamente articulado, o que permitiria a valorização da autonomia do docente enquanto agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização

das relações intra-escolares. Nesta direção, os professores-discentes participantes da pesquisa indicaram e enfrentaram várias dificuldades:

- a) a predominância de uma cultura escolar, principalmente nas escolas públicas e muito em função da precariedade dos vínculos com a escola, em que o trabalho coletivo praticamente inexistente, significando que cada professor é responsável pela sua disciplina ficando enclausurado no interior de seus muros;
- b) a construção do projeto pedagógico da escola significa, na maioria das vezes, ainda o cumprimento de uma exigência burocrática, e muitos professores sentem dificuldades de participar de sua elaboração, já que sua formação lhes impõe sérias limitações para fazê-lo, assim como o entendimento do que é ser professor na escola não inclui este tipo de engajamento e responsabilidade;
- c) a convivência com colegas que assumiram o conformismo e o conservadorismo dos hábitos presentes na cultura escolar (Peréz-Gómez apud Pimenta, 2000, p. 84) coloca obstáculos às iniciativas para um trabalho coletivo inovador;
- d) a hierarquia administrativa da escola permite a tomada de decisões que interferem unilateralmente no desenvolvimento interno das disciplinas; no caso da educação física isto é mais flagrante, posto sua posição inferiorizada na hierarquia das disciplinas escolares.

Estas dificuldades tendem a fazer com que os professores pensem, a partir de um estímulo de um processo de formação continuada, em soluções primordialmente individuais para o aperfeiçoamento de sua prática, o que confere a essas iniciativas limitações expressivas. Essas limitações e/ou dificuldades aparecem nos relatos dos professores-discentes de nossa pesquisa: a maior parte das iniciativas foram e previam ações individuais e intradisciplina, as exceções aconteceram onde a escola tinha uma coordenação pedagógica atuante e que pressionava na direção de uma interdisciplinaridade; dificuldades com engajamento de colegas de disciplina e de outras disciplinas; dificuldades com a coordenação pedagógica da escola que agia de forma autoritária.

É importante ressaltar que uma séria limitação decorreu de uma das características do nosso curso de especialização/formação continuada, característica, aliás, compartilhada pela grande maioria destas iniciativas em nosso país. Referimo-nos ao caráter disciplinar do curso. Os professores-discentes são todos responsáveis pela disciplina curricular educação física. Assim, embora tenham investigado a inser-

ção da educação física e da sua prática pedagógica na escola como um todo, não houve engajamento da escola, dos outros professores e responsáveis no processo de investigação-ação. As possibilidades de mudança pedagógica, quando são iniciativa e estão focadas numa única disciplina, acabam fortemente limitadas. Os professores-discentes indicaram inúmeras vezes problemas decorrentes da falta de engajamento dos colegas e do fato da escola não assumir pedagogicamente a educação física ou então assumi-la a partir de uma visão equivocada de sua função e possibilidades. Isto tudo reforça ainda mais a importância de envolver a escola pela base e como um todo nas iniciativas de inovação pedagógica. Aliás, o quanto é profícuo o trabalho coletivo, a troca de experiências a partir da reflexão sobre a prática ficou muito evidente nas manifestações e avaliações dos professores-discentes, mas precisa-se ultrapassar as barreiras disciplinares, articular o geral e o específico. Para tanto, o engajamento em programas de formação continuada não deveria se dar de forma individualizada e sim institucional, como lembra Lucarelli (apud Reale et al., 1995, p. 67): “O caráter pessoal e não institucional de participação nos cursos reduz a possibilidade de transformação efetiva da prática docente de uma escola, considerada como unidade educativa onde se concretiza o processo ensino-aprendizagem”.

Outro ponto importante diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade escolar e da prática pedagógica de cada professor. Como destacado anteriormente, os professores possuem diferentes níveis de capacidade de reflexão crítica, devendo o curso ou a formação continuada servirem de estímulo para o desenvolvimento desta capacidade. O que se percebeu, em alguns momentos, é que a ênfase em se tomar como ponto de partida das reflexões os problemas concretos da sala de aula ou vividos no cotidiano escolar pode levar ao entendimento de que o recurso a teorias ou o estudo de teorias com maior grau de abstração e/ou abrangência, por exemplo teorias sociológicas referentes ao sistema escolar, significa perder tempo porque não estão diretamente relacionadas aos problemas em pauta. Não é tarefa fácil superar a visão imediatista e instrumental do conhecimento. Elliot (1998, p.146-7) chama a atenção explicitamente para isso, chegando a afirmar que em muitos casos, “a pesquisa-ação torna-se um empreendimento amplamente atóxico.” Fica como problema de difícil equação, num processo de reflexão sobre a prática, a decisão sobre o grau e o tipo de teorias a serem introduzidas na discussão para o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Ainda na tônica dos alertas sobre as limitações ou mesmo equívocos relativos à reflexão na ação e sobre a ação, gostaríamos de nos referir aos alertas de Zeichner citado por Geraldi et al. (1998, p. 249-253). Esses alertas são importantes porque os termos *prático-reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* de reformas de

ensino e da formação de professores em vários países. O autor entende que existem pelo menos quatro falsos conceitos (preferiríamos falar em interpretações reducionistas) de professor reflexivo ou de prática reflexiva: o *primeiro* é de que o professor reflexivo é o professor universitário que apenas ajuda o professor que está na escola; o *segundo* é achar que a reflexão deve se dar apenas sobre questões técnicas, excluindo o âmbito ético e moral do ensino; o *terceiro* é o entendimento de que a reflexão ocorre individualmente, ou seja, deixam-se de lado as condições sociais da escolarização que influem no trabalho na escola e o *quarto* é considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem apenas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada.

Esses alertas são importantes tanto para a condução de programas de formação continuada baseados nos princípios da investigação-ação como para avaliar as possibilidades e os limites das mudanças pedagógicas a serem alcançadas com estes programas.

Entendemos que a metodologia adotada mostrou-se profícua, mas é preciso buscar superar as limitações e os problemas aqui levantados. No nosso caso específico, colocam-se como limitações a serem superadas, entre outras: a) o caráter descontínuo do processo, colocando-se a necessidade de implantar programas que sejam contínuos e permanentes e b) superar o caráter disciplinar, buscando privilegiar o aporte da unidade escolar e não o professor individualmente, envolvendo a instituição num programa de formação continuada e de inovação pedagógica.

Para finalizar, retomamos brevemente as perguntas iniciais que foram nosso ponto de partida: Por que o movimento crítico da educação física brasileira das décadas de 1980 e 1990 não vem resultando numa mudança significativa da prática pedagógica? Como efetivar/provocar as mudanças pedagógicas numa direção progressista ou crítica? Esperamos ter ficado evidente na discussão que fizemos a partir desta investigação-ação que não existe uma resposta simples para estas questões, do tipo: a discussão é muito teórica, ou a universidade está muito distante da escola, como se tem ouvido em muitos fóruns. O quadro é complexo, mas por isso mesmo deve ser tomado como um desafio e não como um alibi para a não-ação. Entendemos que este nosso trabalho contribui tanto para um melhor entendimento dessas questões, principalmente na identificação dos maiores entraves à mudança, quanto para identificar possibilidades de ação no sentido da efetivação da inovação pedagógica tão desejada.

## THE PEDAGOGIC PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION: THE CHANGE STARTING FROM THE ACTION-RESEARCH

*ABSTRACT: The objectives of the present research are: a) to verify the possibility that the methodology of action-research be an appropriate strategy of teachers' continuous formation, when the intention is to change the pedagogic practice according to a critical perspective, and b) try to identify the main obstacles and/or impediment to the change of the pedagogic practice in physical education in the schools. The results, obtained from a specialization course based on the principles of the action-research, point out that this methodology is effectively an useful strategy, but they also indicate a serie of limitations that emanate from the social-political, economic and cultural context and that turn visible the high degree of complexity of the processes and attempts of pedagogic innovation.*

*KEY-WORDS: Physical education, change; action-research; pedagogic practice*

## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL CAMBIO A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

*RESUMEN: La presente pesquisa tuvo dos objetivos: a) Averiguar en que medida la metodología de pesquisa-acción se presenta como una estratégia adecuada de formación de profesores, cuando la intención es provocar cambios en la práctica pedagógica en una perspectiva crítica e b) Colaborar en la identificación de los principales obstáculos y/o impedimentos a los cambios de la práctica pedagógica en educación física en las escuelas. Los resultados obtenidos a partir de un curso de especialización basado en los principios de la investigación-acción apuntan que esta metodología es efectivamente una estratégia provechosa, pero también apuntan para una série de limitaciones que sale del contexto socio-político, económico y cultural, y que torna visible el alto grado de complejidad de los procesos y tentativas de innovación pedagógica.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; cambios; investigación-acción; práctica pedagógica.*

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.139-158.

DIAS, A. et al. Diagnóstico da educação física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21, n. 1, p. 183-192, set. 1999.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p. 137-152.

FERRAZ, M. V. M. *A institucionalização do campo de conhecimento da educação física: uma história do ensino da educação física nas escolas secundárias do Rio de Janeiro (1851-1939)*. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIL, J. M. S. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física*. Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS/Sulina, 1999, p. 29-43.

HERNANDÉZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAJONQUIÈRE, L. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, n. 46, p. 460-475, dez. 1993.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997.

MUNIZ, N. L. *Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?* 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERÉZ-GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

REALE, A. M. de M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Caderno CEDES*, n. 36, p. 65-93, 1995.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência

Valter Bracht

Caixa Postal 01-9014

Vitória – Espírito Santo

CEP 29060-970