

A DIVERSIDADE DE TEORIAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DOS SEUS SABERES CURRICULARES

Cátia Pereira **Duarte** – Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF

Introdução:

O tema da construção dos saberes¹ docentes foi recorrente nas ciências da educação² durante o século XX. Porém, as discussões sobre estes saberes no currículo escolar a partir de 1990 se fortaleceram tornando-se um assunto conflitante nos âmbitos escolares, pois as singularidades dos locais de trabalho nem sempre encaminham experiências satisfatórias em termos de reconhecimento profissional dos professores.

Como a prática educativa é um fenômeno social que acontece através da educação³ não-intencional e da educação intencional de uma sociedade, balizadas por valores, normas e particularidades da estrutura social (LIBÂNEO, 1994) que são proclamados pela legislação educacional, pelos conteúdos historicamente construídos pela humanidade e pelas necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela sociedade, sendo reconhecida quando se tem um currículo mínimo.

Embora o currículo esteja submetido às regras, às restrições, às convenções e aos regulamentos próprios da instituição educacional, ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso, sem efetivas práticas que superem seus conflitos (SILVA, 1999). Por isso, é importante que este espaço de produção e de criação de significados, seja bastante discutido e praticado pelos sujeitos envolvidos na educação. Considerando as classificações sobre os conceitos de currículo como fato, escrito, prático, conspiração do Estado, de sala de aula (GOODSON, 1999), é preciso entender a complexidade da interconexão escrita e prática do currículo sob as instâncias pré-ativa⁴ (afirmações, planos de estudo, teoria curricular) e interativa⁵ (na sala de aula) trazidas por Goodson (2000), em busca da compreensão de um currículo em ação, ou seja, um “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” conforme traz Geraldi (1993, p. 214).

Entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Os pesquisadores e os docentes tornam-se dois

¹ Para Fiorentini et al (2001, p. 312) “conhecimento aproxima-se mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; já o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”.

² Segundo Tardif (2002), as ciências da educação estudam a formação de professores em todos os níveis de ensino.

³ Para Tardif (2002), a educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os saberes sociais aos membros da sociedade.

⁴ Para Goodson (1999), o currículo pré-ativo tem um significado simbólico, pois a ele pertencem as aspirações e intenções embasadas ou não em teorias curriculares individuais e coletivas que levam os sujeitos a pensar nos critérios de um currículo escrito.

⁵ Para Goodson (1999), o currículo interativo/ ativo tem significado prático, pois a ele pertencem as aplicações cotidianas do que está nos documentos escritos.

grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de produção e de transmissão dos saberes sem nenhuma relação entre si, esquecendo que é possível entender “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

No chão das escolas públicas, percebe-se que os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores, muitas vezes sem reconhecimento das instituições em que se trabalha. Estes saberes residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente e coletivamente ao longo da carreira e são sistematizados a fim de se transformarem num discurso capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Para objetivar seus saberes, professores enfrentam relações de poder que não entendo de forma tradicional este poder absoluto, onde um manda em outro, mas de forma contemporânea, onde este poder é relativo, sem se tornar propriedade de um sujeito ou outro (LACLAU, 1998).

Esta relação gera uma identidade⁶ para estes professores que, nesse contexto, os permite falar sobre educação, com autoridade para avaliar e re-pensar direcionamentos para a prática docente. Nem sempre, ou quase nunca, estes sujeitos têm interesses e/ ou motivações comuns, mas em meio às divergências, necessitam de acordos provisórios que permitam associações, controle e até apatias. Tal política incorpora significados e delimitam possibilidades de pensamento como regimes de verdade, onde algumas vezes se tornam legítimas em uma perpetuação de micro poderes em nível de professor/ disciplina por um lado, e de vigilância do sistema que os sustentam por outro (LARROSA, 1998).

Considerando que nem todas as disciplinas escolares conseguem limitar os saberes experienciais do currículo em ação com tranquilidade, traz-se a situação da Educação Física neste contexto, lembrando que sua trajetória nasce praticamente junto com os sistemas nacionais de ensino nos séculos XVIII e XIX, sendo concebida como componente curricular obrigatório desde o início do século XX, aceita como atividade⁷ na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, enaltecida como componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

No entanto, analisando a produção desses conhecimentos com base em autores da área da Educação Física (BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1997; DARIDO, 2005) e em indicações governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997; PCNs, 1998; PCNs, 1999), percebe-se que não há consenso em relação aos saberes por falta de autonomia pedagógica (identidade da Educação Física) e de bases de legitimação no sistema formal de ensino (para quê, o quê, como, por que trabalhar a disciplina) (BRACHT, 1997).

Considerando que o currículo é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos sociais, fruto de conflitos, concessões e alianças entre os sujeitos escolares; que o tempo das interferências científicas no processo de ensino-aprendizagem das

⁶ Segundo Hall (2005) é importante que entendamos que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentada; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais, “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades “subjetivas” da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais” (p. 12).

⁷ Enquanto para Sousa & Vago (1999), a consideração da Educação Física como “atividade” trazia embutida a ideia de que “a Educação Física era destituída de um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos alunos” (p. 31), para Rezende (1992), não é o termo atividade que deslegitima uma disciplina, mas a falta de reconhecimento social que pode ser resultante de uma falta de sistematização de seus conteúdos.

disciplinas é diferenciado; que o tempo de reflexão, apropriação e execução dos conhecimentos científicos nas disciplinas é diferenciado; que o espaço para ocorrerem tais discussões são diferenciados para cada disciplina e para diferentes âmbitos escolares, é que se faz necessário questionar, independente das teorias curriculares que embasam suas práticas, como a diversidade de teorias e práticas dos professores efetivos⁸ de Educação Física da escola pesquisada vem consolidando seus saberes docentes no seu currículo? Para tanto, intenciona-se com este estudo identificar as teorias que embasam a prática dos professores efetivos; identificar como e quando o professor procura teorizar sua prática; além de averiguar se estes saberes têm significado a proposta curricular do departamento.

Com estas intenções, este trabalho espera oferecer subsídios para discussões sobre a diversidade das teorias e práticas pedagógicas presentes nos currículos de Educação Física, sobre os aportes teóricos nem sempre construídos junto à prática, sobre as dificuldades e facilidades do cotidiano escolar ainda limitadas por intenções pedagógicas diferentes da efetiva prática profissional, sobre as relações de poder, além de oferecer subsídios para discussões sobre possíveis transformações pedagógicas a partir de debates coletivos sobre a realidade de uma escola pública.

Método

Para compreender a diversidade de teorias e práticas dos professores de Educação Física da escola vem construindo seus saberes curriculares, realiza-se um estudo etnográfico⁹ com análise de conteúdo¹⁰ das entrevistas narrativas realizadas com seus seis professores efetivos.

Em se tratando da etnografia escolar, as idéias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo, mas são reavaliadas cada vez que são aplicados novos problemas interpretativos. Assim, é importante descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos e os discursos, e a partir disto, construir um sistema de análise que demonstre o que é genérico a essas estruturas, independente dos determinantes do comportamento humano neste espaço. Por isso, cruzando estas técnicas, pode-se alargar a possibilidade de acesso ao universo de significação dos informantes da pesquisa, onde os discursos e ações não são realidades que se opõem, mas formas diferentes e complementares de expressão de um mesmo universo simbólico que se manifesta através da especificidade da realidade concreta (STIGGER, 2002).

Esta amostra, representativa em estudos qualitativos de cunho etnográfico, traz similaridades e particularidades significativas. Enquanto Josias, formado pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 1985 foi aprovado por concurso público em 1988, está pouco engajado com as propostas educacionais da escola por estar muito desestimulado com as políticas educacionais brasileiras, se dedica ao ensino e à extensão; Júlia, formada pela Universidade Gama Filho em 1989, aprovada por concurso público em 2005, teve experiência na escola enquanto professora substituta na

⁸ Professores com dedicação exclusiva de 40h na escola.

⁹ Para Geertz (1989), é importante que este tipo de pesquisa seja produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que possibilite pensar não apenas *sobre* eles, mas em um realidade *com* eles.

¹⁰ Segundo Bauer (2002) a análise do conteúdo é um método de análise textual desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este autor salienta que a validade da análise do conteúdo não deve ser julgada como uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e a luz de seu objetivo de pesquisa, pois um texto possui diferentes leituras, dependendo dos vieses que contenha.

época da construção da proposta curricular está preocupada com as propostas educacionais, se dedica ao ensino e a extensão; Valquíria, formada pela UFJF (não frisou o ano) se efetivou no Decreto Sarney em 1985, está pouco engajada com as propostas educacionais por estar se aposentando, se dedica ao ensino; José, formado pela UFJF em 1980, veio transferido da Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica em Barbacena/EPCAR em 1992, está engajado nas propostas educacionais da escola, se dedica ao ensino, à extensão e à pesquisa; Augusto, formado pela Universidade de Volta Redonda (hoje Universidade Federal de Alfenas) em 1882, também transferido da EPCAR em 1992, está preocupado com as propostas educacionais da escola, atua no ensino, extensão e pesquisa; João, formado pela LERGI em 1984, também transferido da EPCAR em 1992, está pouco engajado com as propostas educacionais da escola, mas preocupado com o bom andamento das atividades dos colegas à medida que sinaliza problemas e soluções, se dedica ao ensino e à extensão.

Para realizar a coleta dos dados, os professores preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido, momento onde ficaram sabendo que se usaria pseudônimo para cada sujeito da pesquisa, oferecendo riscos mínimos conforme Resolução 196/96. Após esta etapa, aprovou-se o projeto nº CAAE 0188.0.180.312-08 em Comitê de Ética¹¹ para então entrar em campo e iniciar os registros desta pesquisa.

Análise dos dados

Atualmente o departamento de Educação Física da escola vem desenvolvendo discussões a cerca de suas práticas, tentando formalizar um programa curricular para a disciplina. No entanto, durante as reuniões com discussões de textos sobre a função da escola e o papel da Educação Física no âmbito escolar, foi possível perceber que alguns professores não desejavam estar ali, pois alguns chegavam atrasados, outros não comentavam nada durante o encontro, outros não compreendiam o que estava em discussão forçando uma discussão mais experiencial. Alguns questionavam se precisávamos de uma nova proposta curricular ou apenas rediscutir a última para atualizá-la (Valquíria, Augusto, José e João), enquanto outros desejavam construir uma proposta porque a anterior não poderia ser assim considerada (Josias e Júlia). Como a maioria destes professores efetivos havia participado da construção da proposta curricular de 1996 (apenas uma trabalhou com esta proposta sem fazer parte do início das discussões), deduziu-se que de posse das formas de trabalho se entenderia aqueles impasses.

E assim, logo na primeira entrevista com Augusto¹², compreende-se que no início dos anos de 1990, havia uma tímida sinalização dos professores antigos em construir uma nova proposta curricular, que somada a um desejo dos professores redistribuídos da EPCAR, fez este professor estruturar um projeto com financiamento da universidade para chamar consultores e efetivar uma nova proposta curricular. Com esta atitude, o professor provocou efeitos, como sobrecarga de trabalho que pode ser interpretada como autonomia e controle (AGOSTINHO, 2008).

Permeando essas tensões de poder entre os professores efetivos antigos e os recém-distribuídos, Valquíria¹³ falou da sua forma de trabalho valorizando a questão da legitimidade da área através das tendências críticas: *continuo insistindo que podemos*

¹¹ Durante o processo de construção do projeto para aprovação no comitê de ética, senti muitas dificuldades: para preencher alguns tópicos no site da Universidade, por não estar realizando um estudo na área da ciência da saúde (onde entre a Educação Física) e sim na área das ciências humanas; para sintetizar um projeto espiralado em tópicos sucintos; para usar palavras que mantivessem a idéia central do estudo e que não tivesse múltiplos significados.

¹² Entrevista cedida dia 09 de julho de 2008.

¹³ Entrevista cedida dia 18 de junho de 2008.

*conciliar o lazer nas aulas de Educação Física, mas com conteúdo. (...) Quando eu comecei a trabalhar o que estava em alta eram as novas teorias com essa metodologia crítico-superadora*¹⁴. *Nas avaliações motoras nunca comparava os alunos entre si, mas o desenvolvimento dele, observando quanto ele tinha avançado. Além disso, me preocupava com a formação integral, nas palavrinhas mágicas como um muito obrigado! algo que os alunos estão perdendo nas suas relações sociais.* Assim, a professora identifica a Educação Física como disciplina curricular com conteúdos definidos, influenciada pela tendência crítico-superadora que está ligada ao movimento crítico¹⁵ da educação na década de 1990. Nesta época se organizava a última proposta curricular do departamento, porém com resquícios de avaliações desenvolvimentistas¹⁶ típicas de tendências acríicas¹⁷ da educação, nota-se um esforço para aplicar as novas tendências teóricas a sua prática. Obviamente, é compreensível que a mudança teórica chegue mais rápido que a mudança prática, afinal desestabilizar algo conhecido, estruturar um novo raciocínio, convencer-se de novas possibilidades e consolidar concepções práticas e ideológicas exigem um tempo maior que o tempo de redação de um documento.

Em relação à forma de trabalho, João¹⁸ discorda da professora Valquíria em relação a importância da legitimidade da disciplina, demonstrando uma admiração pela diversidade dos conteúdos, sem acreditar em uma sistematização dos mesmos: *respeito as temáticas das modalidades para trabalhar na Educação Física com um devido aprofundamento, mas priorizo a vivência prática e não os cadernos.* Com isso, percebe-se que este professor se reconheceu acríico e desenvolvimentista quando chegara da EPCAR, *quando eu cheguei aqui no colégio trabalhávamos quatro esportes, um por bimestre: vôlei, basquete, handebol e futsal. Mas aí questionei, nós vamos ficar limitados a quatro modalidades?*, se tornando crítico a partir dos conflitos com a colega com quem dividia suas turmas. Além disso, combatendo qualquer teoria fechada que se apresentasse (*acaba-se tirando este espaço que o aluno tem para relaxar, de lazer, de convivência*), o professor mostra-se fiel a concepção recreativo-formativa¹⁹ da Educação Física, sem perceber que esta tendência pautava-se nas teorias acríicas com viés

¹⁴ Esta abordagem da década de 80, consolidou-se em uma obra chamada Metodologia da Educação Física do Coletivo de Autores (1992), que trata de temas da cultura corporal (jogo, esporte, ginástica, capoeira, dança), pedagogizando-as (ou pretendendo pedagogizá-las), com o propósito de desenvolver uma prática crítica, reflexiva, autônoma, saudável e eticamente orientada. Baseada em uma tendência pedagógica da educação brasileira considerada histórico-crítica (SAVIANI, 1985) e em uma tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985).

¹⁵ As tendências pedagógicas críticas são conhecidas como histórico-críticas, que parte do pressuposto de que a educação é determinada pela sociedade, mas também a determina (SAVIANI, 1985) e, como crítico-social dos conteúdos, que consiste na preparação do aluno para o mundo adulto por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1985).

¹⁶ Esta abordagem discutida pelos professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel da Universidade de São Paulo, e Ruy Jornada Krebs, da Universidade Federal de Santa Maria (BRACHT, 1999), tem uma base teórica na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e visa oferecer à criança, oportunidades de experiências de movimento de Educação Física nas primeiras quatro séries do ensino básico.

¹⁷ As teorias acríicas ou não-críticas acreditam que a educação tem o poder de determinar as relações sociais, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas acreditam que a educação é determinada pelas relações sociais e as teorias críticas acreditam que a educação é determinada ao mesmo em que determina as relações sociais.

¹⁸ Entrevista cedida dia 27 de junho de 2008.

¹⁹ Esta concepção de ensino, segundo Resende (1994) e Kunz (1997), se baseou na prática de atividades físico-recreativas nas perspectivas do lúdico e do lazer propostas pelos professores-recreadores visando a importância da formação participativa, criativa e cooperativa dos alunos.

tecnicista²⁰ da Educação Física. Neste conflito entre ter ou não ter uma estrutura em um planejamento, Arendt (2007) comenta que o problema é educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa, ser assegurado.

Já José²¹ reconheceu que sua forma de trabalho se modificou a partir da prática com estagiários que demonstravam um embasamento histórico-crítico²² para legitimar a Educação Física escolar dando mais segurança político-pedagógica aos professores, além de perceber que o embasamento teórico com consultores externos possibilitava qualificação profissional: *A gente veio da escola da aeronáutica e lá éramos técnicos, trabalhávamos com natação, atletismo, basquetebol, vôlei. Já dava aula no estado, caminhando para a Educação Física escolar. Quando a gente chegou, o conteúdo era os esportes, mas como a gente devia atender os estagiários de Educação Física, devíamos superar essa idéia. (...) Quando eu recebi os primeiros estagiários eu comecei a notar que existia uma defasagem do que eu tinha aprendido na faculdade. O que eu fiz foi procurar me informar sobre concepções histórico-críticas e crítico-superadoras. (...) Com idas e vindas, a proposta curricular possibilitou que os professores fossem saindo para seus mestrados, respectivamente.* Com estas observações, percebe-se que o professor se reconheceu acrítico e desenvolvimentista e técnico no passado, mas que com o tempo, interessado nas teorias dos alunos da graduação, percebeu a necessidade de conhecer a tendência histórico-crítica da educação, a abordagem crítica-superadora da educação física e a linha renovadora²³ proposta pelos consultores da proposta curricular. Talvez o professor tenha persistido com práticas de técnicas de movimentos discutidas na abordagem desenvolvimentista (TANI et al, 1988) com as crianças e tecnicista com os adolescentes, mas assim como Valquíria, entende-se que o fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens, pelo contrário, segundo Arendt (2007, p. 53), “às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início”.

Neste sentido, Augusto²⁴ também demonstrou que aprendeu na prática de aula que a falta de reflexões teóricas limita as possibilidades de atuação profissional e que os estudos para compreender são mais reconhecidos se aproveitados para capacitação: *No passado havia um programa bem tradicional, de 1ª à 4ª uma psicomotricidade mesmo, de 5ª à 8ª bastante esportivo e estava sendo introduzido no colégio, o Ensino Médio! Como eu trabalhava em uma escola militar, especificamente com a natação, estava afastado do contexto da escola. Com isso, eu fui me interando de algumas coisas e percebendo que o documento não atendia mais a demanda. (...)Independente do que foi*

²⁰ Esta concepção de ensino técnico-esportiva ou tecnicista, segundo Resende (1994) e Kunz (1997), se baseou na prática do esporte proposto pelos professores-treinadores visando a competição, o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades físicas, técnicas e táticas dos alunos-atletas com 10 anos ou mais.

²¹ Entrevista cedida dia 05 de agosto de 2008.

²² Ver nota de rodapé 15.

²³ Esta linha foi evidenciada pelos consultores, segundo Augusto: *a tese da livre docência do Helder era renovadora e se vinculava a uma linha progressista da Educação Física.* No entanto, este movimento para Bracht (1999) nasce de um processo de crítica ao paradigma da aptidão física na década de 1980, filho de um pensamento crítico-reprodutivista, influenciado pelo viés cientificista em um primeiro momento, sem propostas concretas. Em um segundo momento, por perceber que junto à crítica da aptidão física surgiam também pesquisas de desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora), se tornou um movimento crítico mais radical ou progressista, influenciado pelas pesquisas humanas do pensamento histórico-crítico da educação brasileira.

²⁴ Entrevista cedida dia 18 de dezembro de 2008.

aplicado e dos resultados gerados em torno dele, gerou interesse de capacitação dos professores, direcionando dos estudos para esta área da Educação Física escolar. Implícito nestes comentários está a condição humana do conhecimento que acompanha homens e mulheres desde que estes realizam um metabolismo entre o mundo social e a natureza (TORRIGLIA, 2008). Com este relato, acredita-se que este professor se reconheceu acrítico e tecnicista no passado, no entanto, se tornou crítico-reprodutivista²⁵ por intenção e base teórica: enquanto não a consideramos (teoria desenvolvimentista), não avançamos na Educação Física (...) e mais: as perspectivas críticas que de forma geral vem tentando avançar, mas ainda não conseguiram consolidar seu discurso idealista em termos de conteúdo, de transformação, do funcionamento desta convicção na forma que está escrita. Com estas convicções, parece que o professor constata, interpreta, compreende e explica sua realidade concreta (COLETIVO DE AUTORES, 1992), desejando melhorar a representação da disciplina na escola, sem desejar transformar a sociedade.

Em relação à forma de trabalho, o professor Josias²⁶ não demonstrou ter se modificado em função de teoria ou prática daquele momento histórico, valorizando sua insatisfação em relação à linha de trabalho e sua frustração por não ter superado isso concretamente a partir de suas experiências: *Na minha época o que fundamentava a Educação Física era o programa construído pelo departamento: psicomotricidade de primeira a quarta série, uma coisa meio enjoadinha e o esporte de quinta a oitava série. Os estagiários vinham, observavam as aulas, depois faziam as intervenções dentro do que o colégio estava propondo. Não tinha uma linha. Nas discussões de 90 se criou alguma coisa, mas na realidade a gente explica muito pouco do Coletivo, ali dentro (o professor se refere à obra) deve ter assuntos interessantes e não estão colocados na proposta. Este professor assumidamente crítico desde sempre, parece não ter avançado na aplicação dos seus fundamentos teóricos por conta de uma conjuntura da escola. Esta realidade mostra que o professor não confiou que o seu conhecimento poderia ser a captura do movimento na realidade, onde a unidade da teoria e da prática visaria a transformação daquilo que o incomodava, ou seja, lhe faltou uma linguagem ou um movimento de fala que o homem deve saber manipular como lembra Heller (1991).*

Na linha de Josias, Júlia²⁷ demonstrou indignação com a falta de compromisso de colegas que não se preocupam em passar conhecimento dentro da abordagem crítico-superadora da Educação Física, além de salientar que depois de um tempo de experiência sem aprofundamento teórico é que sentiu falta de refletir sobre a própria prática: *Em relação aos efetivos de Educação Física da escola eu fico de cara! Ela é uma disciplina que tem muito a contribuir para a formação intelectual, atendendo ao papel e a função de fazer uma formação humana, fundamentada na abordagem crítico-superadora que é fundamentada na pedagogia histórico-crítica. (...) Fiquei praticamente 10 anos trabalhando com dança, sem estar estudando, aí em 1999 em frente, quando saiu o 1º grupo da especialização da Federal sobre metodologia da educação física na escola, eu me inscrevi, passei e fui fazendo. Foi muito legal! Esta professora reconheceu que em um determinado momento, afastada dos estudos, esteve utilizando uma tendência acrítica da educação, valorizando a técnica em suas atividades de dança, porém com uma curiosidade científica, buscou se atualizar e através da pedagogia histórico-crítica da educação e crítico-superadora da Educação Física, a mesma reconstruiu e legitimou sua prática. Mesmo ingenuamente acreditando que*

²⁵ Ver nota de rodapé 18.

²⁶ Entrevista cedida dia 02 de julho de 2008.

²⁷ Entrevista cedida dia 10 de novembro de 2008.

somente a sua abordagem resolverá os problemas do cotidiano da Educação Física, a professora como todos os sujeitos, formam seus mundos como seu ambiente imediato, capaz de alcançar objetivações mais elevadas, que possibilitam transcender a própria ambiência, mediante contínuos processos de objetivação (HELLER, 1991).

Após compreender as expectativas e as decepções dos professores em relação às suas práticas possíveis e suas fundamentações, encaminham-se as conclusões, na intenção de detectar se, através desta proposta curricular, consolidou-se um currículo para o departamento.

Conclusões:

Considerando que os professores desejavam melhorar sua representação na escola a partir de uma proposta curricular e não mudar a sociedade em sua totalidade, conclui-se que havia uma postura crítico-reprodutivista que conseguiu através dos momentos de reflexão e sistematização curricular de 1990, a legitimidade da disciplina²⁸ com a oficialização do departamento de Educação Física separado do departamento de Comunicação e Expressão.

Com estes objetivos homogêneos, os professores se percebem teoricamente críticos, com práticas ainda acrílicas, cientes de que há um longo caminho a ser percorrido entre o currículo pré-escrito e o currículo interativo. No entanto, os interesses que levam os professores a teorizar suas práticas são heterogêneas, permeadas por conflitos entre professores que dividem a mesma turma e tem dificuldades de estabelecer os conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação para ser adotados; por conflitos entre professores que realizaram concurso público para efetivar-se e professores que são cedidos de outras instituições em relação a base teórica que deve prevalecer no currículo; por conflitos entre professores e alunos em relação a legitimidade da Educação Física, por conflitos entre professores e alunos da graduação em relação à formação teórica não corresponde aos saberes experienciais, e por interesses pessoais de capacitação profissional.

No entanto, aparentemente, estes novos saberes docentes sobre as teorias curriculares têm re-significado as práticas dos sujeitos, que ficam cada vez mais individualistas, disputando poderes como se eles fossem verdades a serem seguidas, sem que, com isso, se re-signifique coletivamente uma proposta curricular para o departamento. Como Ball (1997), entende-se que a política curricular é um processo de interrelação entre contextos diferentes sendo o texto escrito uma parte da política e a sua implementação nos espaços escolares uma outra, onde as dinâmicas se constituem simplesmente como política curricular e não como resultado da mesma.

Além disso, essas redes de relações, grupos e contextos através do movimento quase nômade dos sentidos que circulam nos pertencimentos múltiplos dos sujeitos (AGOSTINHO, 2008) pode favorecer o movimento das identidades docentes, num processo ininterrupto de adaptação e resistência às hegemonias instituídas, desde que se mantenha vivos os projetos coletivos. Essa consequência, para Ball (2002), pode gerar uma cultura e um modo de regulação conhecida como performatividade²⁹, uma tecnologia que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle,

²⁸ Entrevista com Augusto dia 18 de dezembro de 2008.

²⁹ Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Para o autor, estes desempenhos significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação, onde o aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controle do âmbito de julgamento e dos seus valores.

atrito e mudança por parte da instituição, que muitas vezes acontecem em relação à forma sem atingir o conteúdo das idéias e ações.

Assim, a política como discurso acaba tendo a função de redistribuir uma determinada concepção não importando as contradições encontradas nos espaços escolares, pois somente algumas vezes acabam sendo ouvidas como significativas ou dotadas de autoridade. Por isso, quando a proposta curricular ou o texto político não possuem diretrizes muito completas ou são muito fechadas, seus autores esforçam-se para controlar seus significados, muitas vezes não conseguindo atingir seus objetivos em meio a tantas possíveis interpretações.

Essa crise do departamento é basicamente de natureza política, por isso será preciso re-significar as percepções de mundo, do que se é e se sonha, para re-significar as nossas relações com o conhecimento e com os outros, na tentativa de transformar o mundo a partir da transformação de nós mesmos.

Referências:

- AGOSTINHO, P. G. C. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. In: Reunião Anual da ANPED, 31. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 162-163.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham : Open University Press, 1997.
- _____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.
- BAUER, M. W. Análise do conteúdo clássica. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Educação Física e aprendizagem social. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: SOARES, C. L. (orgs.) Corpo e Educação. Campinas: Cedes, n. 48, p. 69-88, ano XIX, 1999.
- BRASIL. Lei n. 5.692/71, 11.08.71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 12/08/71.
- BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23/12/96.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997 (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1999 (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Educação Física).
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. et al (coord.). Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FIorentini et al. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C., FIorentini, D. e PEREIRA, E. (orgs.) Cartografias do trabalho

- docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001, p. 307-335.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GERALDI, C. M. G. A produção de ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia. 1993. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. El cambio em El Curriculum. Barcelona: Octaedro, 2000.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HELLER, A. Sociologia de La vida cotidiana. Barcelona: Península, 1991.
- KUNZ, E. Por uma concepção crítico-emancipatória para o ensino da educação física escolar. Revista Artus. Rio de Janeiro: UGF, v. 13, n. 1, p. 49-50, 1997.
- LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, Chantal (org.). Desconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- LARROSA, J. & PEREZ de LARA, N. (orgs.) Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- RESENDE, H. G. A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica. 1992. Tese (Livre Docência) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- _____. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: Resende, H.G.; Votre, S. J. (Org.). Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho/ SBDEF, 1994. p. 11-40.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Jornada Pré-Conbrace, 1, 1999, Campinas. Anais... Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1999. p. 29-35.
- STIGGER, M. P. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.
- TANI, G. et al. Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/ EDUSP, 1988.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.
- TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. In: Reunião Anual da ANPED, 31. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 157-158.