

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E DO ESPAÇO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOCENTE

Rodrigo Alberto Lopes
Rosane Maria Kreuzburg Molina

RESUMO

Investigamos, através de estudo de caso qualitativo, impactos da política de democratização da gestão na prática docente em Educação Física, de uma escola municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre. As inovações curriculares empreendidas pela escola - isonomia de carga horária, salas temáticas e debate sistemático do PPP – estruturam-se nas diretrizes político-pedagógicas e administrativas da Lei 9.394/96 e definições políticas da rede, decorrentes da municipalização do ensino. Identificamos inexecutável a compatibilização deste PPP com as concepções pedagógicas do professor investigado, norteadas no treinamento esportivo. Consideramos necessário reestruturar os espaços decisórios, de forma a efetivar as reformulações político-pedagógicas objetivadas pela escola.

Palavras Chave: democratização da gestão escolar; micropolítica da escola; educação física escolar

ABSTRACT

We investigated impacts of the policy of democratization of management practice in Physical Education teaching methods of a school in the metropolitan area of Porto Alegre. The curriculum innovations undertaken by the school – isonomy of class hours, thematic classrooms and systematic discussion of the PPP – structure of the political pedagogical guidelines of Law 9.394/96 and the definitions of this network (municipalization of education). We identified impracticable the compatibilization of this PPP with the investigated teaching concepts, guided in sports performance. We considered the necessity to restructure the decision area in order to accomplish the political pedagogical reforms aimed.

Key words: democratization of management of the school; micropolicies of a school; physical education in a school

RESUMÉN

Investigamos impactos de la democratización de la gestión en la docencia en educación física en una escuela municipal de la Región Metropolitana de Porto Alegre. Las innovaciones curriculares impartidas por la escuela –equiparación de horas aula, salas temáticas y debates del Proyecto Pedagógico- están fundadas en las directrices de la Ley 9.394/96 y en definiciones políticas de la red, decurrentes de la municipalización de la enseñanza. Creemos que es inexecutable compatibilizar ese Proyecto Pedagógico con las concepciones pedagógicas del profesor investigado, norteadas por entrenamiento deportivo. Consideramos necesario reestructurar los espacios decisorios para lograr las innovaciones objetivadas por la escuela.

Palabras –clave: democratización de la gestión en la escuela; micropolítica de la escuela; educación física en la escuela

Introdução

A presente pesquisa discute a relação entre os marcos legais educacionais e as implicações de uma proposta curricular inovadora na perspectiva da Educação Física. Pautamos nossa análise, sobretudo nas posições e discursos oficiais adotados por um docente no âmbito de uma escola da Rede Municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Para isso adotamos como referência, no que concerne a análise dos dados, os conceitos de micropolítica desenvolvidos por Ball (1989). A micropolítica de uma escola significa, segundo o autor, “campos de luta” (Ball, 1989, p. 35), divididos por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, ideologicamente diversos. Para ele, compreender a natureza das escolas enquanto organizações implica na compreensão dos conflitos presentes nela. Afirma ainda, que a micropolítica é o processo que se articula por meio de duas dimensões básicas, contraditórias e inerentes à dinâmica das organizações escolares: o conflito e o controle. Para ele, o compromisso e as negociações entre bastidores chegam a ser tão importantes como os procedimentos formais e as reuniões oficiais. As escolas, nesta concepção, são vistas como campos de disputa ideológica e não apenas como burocracias abstratas e formais. A micropolítica descreve o “lado obscuro” da organização escolar, uma luta entre seus membros para definir a identidade da escola. As principais categorias de análise apresentadas por Ball consistem em: interesses, controle, diversidade ideológica, conflitos e poder.

No âmbito das macropolíticas, o marco legal de referência nesse estudo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) que possibilitou, a partir da sua promulgação, que as escolas construíssem as suas propostas pedagógicas, a partir das suas necessidades e condições. Coube a elas, ainda, a responsabilidade de zelar pelo seu cumprimento e resignificação. Quanto aos docentes, lhes compete de articular o seu plano de trabalho com a proposta pedagógica. Neste município especificamente, os gestores municipais contribuíram no processo de elaboração das propostas pedagógicas das escolas, por meio da 1ª Conferência Municipal de Educação. Este processo envolveu plenárias regionais, onde estiveram presentes todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, professores, pais, funcionários e equipes diretivas de todas as escolas da rede, além de representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade. A proposta também contou com assessoria pedagógica externa, oferecida pela universidade sediada na mesma cidade.

A escola a qual nos referimos assumiu com mais expressão a autonomia sinalizada tanto pela atual LDB como pela Rede Municipal de Ensino para reformular o seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, no ano de 2006. Das inovações pedagógicas empreendidas, destaca-se a implantação de isonomia de carga horária entre todas as disciplinas do currículo e a organização das mesmas em salas ambiente ou temáticas. O PPP também preconiza a interdisciplinaridade e a articulação da escola com a comunidade local. O projeto da escola conta com um grupo de estudos que sistematicamente discute a execução da proposta, empreendendo mudanças quando essas se fazem necessárias. As reivindicações da comunidade são trazidas ao debate, cabendo a comissão, via plenárias, apreciar os temas propostos.

O Projeto Político-Pedagógico desta, caracterizado como inovador pelos gestores da rede municipal, tem sido utilizado como referência às demais escolas da rede. São destacados nele os mecanismos de gestão democrática, que identifica uma proposta pedagógica coerente com as necessidades, desafios e possibilidades presentes em seu contexto.

As salas temáticas surgiram como uma forma das disciplinas do currículo possuírem seu próprio espaço físico. Nelas, os conhecimentos podem ser construídos, vividos e avaliados em um ambiente específico. A caracterização de cada sala é responsabilidade dos estudantes que geralmente, optam pela reconfiguração das mesas e cadeiras, além da exposição de trabalhos e informações pertinentes àquela área de conhecimento. A isonomia de carga horária entre todas as disciplinas do currículo – segundo o Projeto Político-Pedagógico vigente – surgiu como proposta metodológica com o intuito de minimizar as relações de poder que historicamente perpassam a organização escolar, possibilitando assim um redesenho da micropolítica da escola. A organização das disciplinas escolares, na maioria das escolas, mantém a Matemática e a Língua Portuguesa, por exemplo, com cargas horárias significativamente superiores em comparação às Artes e à Educação Física. Esta escola por sua vez, por meio da isonomia de carga horária, objetiva reconhecer igual relevância pedagógica a todas as disciplinas.

A escola investigada possui um professor de Educação Física, nomeado no último concurso público realizado no município no final de 2005. Em um primeiro momento ele assumiu a função em outra escola, para apenas em meados do ano seguinte passar a fazer parte do corpo docente desta, o que, conseqüentemente, o privou de participar do processo de construção da proposta pedagógica dessa escola. É professor há cinco anos. Durante a sua formação inicial, foi treinador de equipes competitivas de voleibol. Atualmente, além de professor desta escola, é proprietário de um centro de treinamento de *surf*, para o qual logo pretende dedicar-se exclusivamente.

No que tange à Educação Física, a LDB 9.394/96, identifica-a como um componente curricular obrigatório. Preconiza que a mesma esteja integrada à metodologia e aos princípios pedagógicos previstos no projeto político de cada escola.

O principal objetivo do nosso estudo é foi identificar como a democratização o ensino e da gestão de uma escola presumidamente *inovadora* – impacta a prática pedagógica da Educação Física, na perspectiva do professor.

Por meio deste estudo objetivamos também compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física de uma escola, a partir das seguintes questões de pesquisa: como a Educação Física, na perspectiva do docente, se apropriou das inovações desta escola? Quais os principais desafios para a compatibilização das aulas de Educação Física à proposta curricular desta escola? Como e por quais meios o professor tem apresentado os seus entendimentos e posicionamentos no que tange às inovações curriculares desta escola?

Os pressupostos que estruturam estas questões supõem que as premissas construídas durante a formação acadêmica inicial, os referenciais teóricos acerca do tema e as experiências no campo esportivo, orientam e desenham o perfil dos professores de Educação Física da seguinte forma:

- a) Não vêem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em que trabalham como elemento de referência dos seus saberes e fazeres docentes, o que faz, por conseqüência, que mudanças tais como as empreendidas na escola *lócus* da pesquisa sejam vistas como incoerentes com a prática da disciplina em contexto escolar;

- b) Organizam as aulas a partir de metodologias individualistas, o que, por consequência, restringe as possibilidades de articulação interdisciplinar;
- c) Fundamentam suas concepções de ensino-aprendizagem em princípios identificados com o treinamento esportivo.

Pelo fato desta escola possuir uma proposta pedagógica bastante particular em relação às demais desta Rede Municipal, consideramos que investigá-la era uma oportunidade de explicitar de maneira relevante um caso de mediação entre o PPP e a Educação Física. Por meio de um estudo de caso descritivo interpretativo pesquisamos a prática pedagógica do único professor de Educação Física desta escola.

Para a coleta, organização e análise dos resultados, utilizamos instrumentos e processos recomendados por autores como Stake (1998), Woods (1986) e Triviños (2001).

A entrevista semi-estruturada foi organizada de forma a evidenciar os posicionamentos acerca do tema por parte do docente colaborador com a pesquisa. No que tange a análise de documentos, o Projeto Político-Pedagógico foi o principal elemento norteador. A partir do seu estudo, interpretamos como estão dispostos os princípios norteadores dos processos escolares, sobretudo os que dizem respeito às salas temáticas, a isonomia de carga horária e as reuniões de significação do PPP. Segundo Stake (1998), a análise de documentos pretende oferecer evidências para que se possa entender como o objeto de estudo produz significado dentro do seu contexto, para posteriormente fazê-lo retornar a ele com maior compreensão.

Para a organização dos dados, utilizamos fragmentos de entrevistas, impressões provenientes da observação e diretrizes oficiais coletadas nos documentos oficiais, distribuídas em três categorias de análise: a) apropriação do processo de construção e discussão da proposta pedagógica da escola; b) visão de Esporte c) articulações entre o esporte ensinado na escola e o Projeto Político-Pedagógico.

De Atividade a Componente Curricular (1961 -1996): as Políticas Educacionais na perspectiva da Educação Física na (da) escola

A partir do período do Estado Novo, o objetivo do país, via políticas de diferentes espécies, era de desvincular a sociedade do pensamento pedagógico e acentuar o desejo de construção de um Estado civil e de conservação social. Esta instrumentalização efetivou-se através da ênfase a disciplinas como a Moral e Cívica e a própria Educação Física, inclusive uma servindo-se da outra complementarmente. O governo, através do esporte, pretendia desenvolver o corpo das crianças para que estas servissem de mão-de-obra especializada futura, dispostas ao trabalho, à melhoria da raça e à moralização. O autor também define como características da Educação Física do período a militarização do corpo e do espírito. Ainda, inculcar sentimentos de sinergia, solidariedade, obediência, códigos de conduta, ideal de vitória, senso de superioridade, ambição honesta, perseverança e confiança.

O fim do Estado Novo, contudo não impactou os marcos legais educacionais. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1968 e 1971 tendiam a reproduzir ideais positivistas que visavam à defesa nacional e o crescimento econômico. Elas ateram-se a tão somente a articular, regular e controlar a organização escolar, mantendo-se, dessa forma, vinculadas aos interesses do Estado nacional, configurando segundo Castellani Filho (1988), em um romper para manter. O homem passou a ser visto como uma abstração, um meio para alcançar um fim (homem investimento).

Para Castellani Filho (1988), também foi explicitada nestas diretrizes a tendência a uma educação tecnicista. Este processo é fruto da aproximação das Políticas Educacionais com a Teoria do Capital Humano, ou ainda, como uma forma legítima de intensificar o modelo de desenvolvimento econômico que era empregado no Brasil. A Educação Física é vista nesta diretriz simplesmente como atividade, o que a desprova de potencial crítico. Preconiza o desenvolvimento apenas de destrezas técnicas e das forças físicas, morais, psíquicas e sociais, não cabendo a esta designação a capacidade de reflexão teórica, servindo apenas como um “fazer por fazer”. Entretanto, uma importante nova compreensão promovida pela LDB 1971, e que se relaciona à Educação Física, diz respeito à criação de padrões de referência que sutilmente referendavam uma Educação Física esportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Segundo esse coletivo de autores, ela definiu mecanismos padronizados para as aulas e orientou, veladamente, o planejamento, o controle e a avaliação da educação desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

Em relação às diretrizes anteriores, a LDB de 1996 apresenta avanços no entendimento da Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar, principalmente quando comparada às de 1968 e 1971. A área, na época, foi significada simplesmente como *atividade*, sem conhecimentos a ela inerentes, não-responsável pelo emprego de criticidade aos seus objetos de estudo (CASTELLANI FILHO, 1988). Outro fator interveniente está destacado na quarta diretriz do artigo 27, que preconiza a necessidade da “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1997).

Segundo Evans (*apud* CORREA E MORO, 2004), a autonomia dirigida às escolas pela LDB, contudo, fez com que a Educação Física acentuasse apenas a prática do esporte formal, cuja égide está calcada na competitividade. As escolas identificaram neste conteúdo um interessante mecanismo de *marketing*, com o qual poderiam empreender concorrência com outras escolas, servindo o esporte na Educação Física como uma propaganda ou um meio “anunciador da qualidade da educação que tem para oferecer” (EVANS *apud* CORREA E MORO, 2005, p. 46).

Ainda discutindo o artigo 27, em tom de contestação, Correa e Moro (2004), problematizam a indiferença da lei com as outras manifestações da cultura corporal, uma vez que se cala sobre a dança, a ginástica, as lutas e aos conteúdos de caráter lúdico. Segundo Correa e Moro (2004), a LDB de 1996, assim indica, de forma ambivalente, rumos para a saída do paradigma esportivizador ao mesmo tempo em que o legitima ainda mais como dominante na Educação Física escolar. Dessa feita, para os autores, a possibilidade de insurgência desta dicotomia está na maneira como cada escola e cada colegiado posiciona-se perante os conteúdos da Educação Física escolar, e como entendem e relacionam o desporto enquanto atividade componente do currículo escolar.

Vago (1999), entretanto, alerta que a falta de definições mais específicas por parte da Lei nº 9.394/96 quanto ao objeto do estudo da Educação Física, fez com que ocorressem usos irresponsáveis desta autonomia/liberdade. Entre eles, o autor cita a descaracterização curricular, evidenciada na transformação metodológica das aulas como forma de atender os princípios do treinamento esportivo. O que ocorre paradoxalmente com a Educação Física, em consequência, é a “perda gradativa de sua identidade como disciplina curricular” (p. 6). Esse processo vem impossibilitando a Educação Física, segundo o autor, de ser portadora de conhecimentos relevantes para o interior das escolas. Dessa forma torna-se simplesmente um adendo, “um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los, [...] continua *figurando* na escola, mas

desfigurada de seu caráter de área de conhecimento” (*ibidem*, grifos do autor). Na nossa opinião, também colabora para esta apropriação desvirtuada das possibilidades legais, a falta de conhecimento dos marcos da área, por parte daqueles que tomam para si, diretamente, a tarefa de elaboração das propostas pedagógicas. Esse panorama é fruto do desinteresse dos professores de Educação Física por espaços de debates políticos e pedagógicos na escola. De maneira mais alarmante, Vago (1999) denuncia que existe correntes entre os profissionais de Educação Física escolar que pretendem mediá-la em outros espaços, como academias e clubes, em um movimento cunhado como “terceirização de serviço”, atestando a “morte para o caráter educativo da Educação Física como prática escolar” (p. 7).

O Projeto Político-Pedagógico e as articulações com a Educação Física escolar

A responsabilidade das escolas criarem os seus Projetos Político-Pedagógicos tem como marco legal de referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº. 9.394/96. Entre as principais diretrizes, destacamos a que promove autonomia para cada instituição de ensino elaborar a sua própria proposta pedagógica. Esta nova possibilidade produziu mais coerência entre os contextos locais e as políticas educacionais nacionais. Segundo Correa e Moro (2004, p.32), as unidades escolares passaram a se tornar “focos de ações curriculares pautadas no acesso a saberes sistematizados”.

Nos estudos de Vasconcellos (2002), o Projeto Político-Pedagógico constitui a identidade da escola. Apresenta-se como um plano global de caráter estratégico, que procura empregar sistematização ao trato do conhecimento na organização dos objetivos pedagógicos. Define um tipo de ação educativa a partir de uma realidade específica.

Para Veiga (1998), a possibilidade das escolas assumirem a autonomia para criação de sua proposta pedagógica é uma efetiva oportunidade para cada uma “explicitar objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais [...] selecionar e organizar os conhecimentos curriculares” (p.18).

A Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 13, define atribuições aos professores e lhes confere compromissos e responsabilidades, das quais destacamos: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1997).

Com isso, os docentes ficaram imbuídos, via legislação, de efetivarem as decisões da escola, respondendo pela construção e re-significações político-pedagógicas decorrentes dos sentidos e metodologias envolvidas nas práticas docentes. Neste espaço é onde eles devem exercer autonomia e participação, devendo agir com coerência, responsabilidade e convergência pedagógica com o projeto da escola, sendo que, em palavras de Correa e Moro (2004, p. 48), “[...] será na construção do Projeto Político-Pedagógico que o trabalho de intelectual transformador do professor poderá ser significativo no processo da educação escolar”.

O projeto da Escola

Esta escola, localizada em um bairro periférico de um município da região metropolitana de Porto Alegre, reestruturou a sua proposta pedagógica em 2006. Segundo o PPP da escola, estas inovações decorrem principalmente das possibilidades presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas

também das políticas municipais de educação. Nas designações da última LDB, destaca-se a flexibilização do ensino público expressa na responsabilidade das próprias escolas construírem o seu plano de trabalho. A Rede Municipal em que esta escola está inserida, por sua vez, promoveu a I Conferência Municipal de Educação em 2005, concretizando um espaço de discussão no qual as escolas apropriaram-se de alguns dos mecanismos da gestão democrática e compreenderam como este processo relaciona-se com o da construção dos PPPs.

Dessa forma a escola, por meio de discussões com o conjunto da comunidade escolar, reconfigurou alguns aspectos estruturais. Por exemplo, repensou a tradicional dotação de maior carga horária para a Língua Portuguesa e para a Matemática em relação às outras disciplinas do currículo. A proposta pedagógica construída confere isonomia de carga horária para cada uma das disciplinas e, com isso, possibilitou à Educação Física e às Artes, tradicionalmente identificadas no âmbito escolar como aquelas de menor prestígio, tratamento igual na organização temporal.

Além disso, a escola orientou as disciplinas a organizarem-se em salas temáticas, de modo a transformá-las em um ambiente motivador de aprendizagens no que tange aos conteúdos específicos. O objetivo principal dessas inovações (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006) é proporcionar aos alunos maior aprofundamento conceitual daquilo que é desenvolvido em cada uma das disciplinas.

O que diz o docente

Pelo fato de o professor de Educação Física ter vindo a fazer parte do corpo docente desta escola somente após a criação do Projeto Político-Pedagógico foi importante entender como ele se apropriou dessas diretrizes. O professor colaborador com a pesquisa declara que não participa das discussões promovidas pela escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas. Justifica suas ausências pela indisponibilidade de tempo, e também pelo seu desinteresse por “discussões pedagógicas”. Lembra que quando ingressou nessa escola, nenhum dos gestores solicitou-lhe a leitura do PPP. Apenas o informaram que a escola possuía o currículo organizado por isonomia de carga horária e que as disciplinas eram desenvolvidas em salas temáticas. Foi-lhe informado da necessidade de elaborar um plano de trabalho para as turmas que atenderia. Considera que realizou uma rápida inserção na dinâmica da escola, até por que, na sua concepção, não há a necessidade dos professores conhecerem os marcos político-pedagógicos norteadores, já que estes apenas “chovem no molhado”. No seu modo de ver, as diretrizes gerais de uma escola possuem idéias vagas e incoerentes com o que se refere aos saberes e fazeres de um professor de Educação Física.

Considera que as reuniões pedagógicas, as de discussão da proposta pedagógica e os conselhos de classe, não possuem relevância para o objeto de estudo da Educação Física escolar, já que se vê como um professor vinculado apenas à prática que, segundo seu entendimento, é suficiente para exercer docência na área. Sua visão é de que os conselhos de classe estão desconfigurados em termos de sentido nesta escola como um todo. Estes não potencializam discussões pertinentes nem à prática docente, nem à avaliação dos alunos, resumindo-se a rotular os estudantes de indisciplinados.

O plano de estudos da Educação Física, um dos anexos do PPP da escola, projeta para as séries finais do Ensino Fundamental o esporte como conteúdo exclusivo. O plano foi formulado pelo professor colaborador com a pesquisa, e prevê apenas prática de modalidades de caráter coletivo, como futsal, vôlei, basquete e handebol.

Chamou-nos atenção a ausência de outros elementos da cultura corporal como os jogos, as danças, as lutas e a ginástica, perfeitamente adequados para exploração nas salas temáticas. Isso está justificado pelo professor pelo fato de não se considerar preparado para desenvolver estes conhecimentos. Julga-se, na realidade, apenas como um bom professor de vôlei, já que participou de diversos cursos de especialização da área. Na sua visão é uma irresponsabilidade ensinar técnica e tática dos conteúdos esportivos sem possuir qualificação específica. Outra justificativa alegada para esta postura está na falta de materiais adequados para a prática de esportes que necessitam de implementos diferenciados, como o atletismo, a ginástica olímpica e os esportes “radicais”. Contribui com esta compreensão de ensino o fato do professor, durante o período da sua formação inicial, ter sido técnico de equipes competitivas de vôlei, na universidade em que estudava. Ele próprio assume que esta experiência foi aquela que mais o impactou e é a que sustenta as práticas docentes que hoje o caracteriza. Crê que a Educação Física escolar deveria metodologicamente espelhar-se nas escolinhas esportivas. Utiliza como referência a sua experiência na escola anterior, onde cada docente se responsabiliza por uma modalidade, que é praticada exclusivamente durante um ano inteiro. Por isso, identifica-a como uma “escola perfeita”. Entende que os alunos devem praticar todos os esportes no Ensino Fundamental para que no Ensino Médio optem por àquele com o qual se identificam. Em relação a esta posição, fundamenta-nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), construídos em 1998.

A metodologia utilizada pelo professor no ensino dos esportes, mesmo que não expressa no PPP e nem citada diretamente em sua entrevista, baseia-se no método desenvolvimentista. Os indícios estão no fato dele hierarquizar os níveis de dificuldade dos gestos motores, com o intuito de aproximá-los daqueles pré-estabelecidos como corretos.

Acerca dos marcos legais que normatizam o ensino dos esportes na escola, o docente se identifica com os que vigiam em legislações anteriores por considerá-los mais próximos, conceitualmente, com dos propósitos do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física. A vigente LDB, no seu entendimento, deveria recomendar em suas diretrizes a formação de atletas, a formação para a cidadania e o conhecimento dos esportes.

No processo de avaliação o professor mantém-se fiel à vertente desenvolvimentista com a qual se identifica. Os estudantes são avaliados por meio de gestos técnicos adequados e de execução pré-estabelecida. O professor, porém, ressalva que o esforço na tentativa da adequação é recompensado, já que segundo ele, cada estudante possui limites e possibilidades particulares.

Entre as disciplinas do currículo desta escola, a que possui maiores dificuldades de articulação com a proposta pedagógica da escola, segundo o professor investigado, é a Educação Física. Para ele os objetivos de cada área são particulares e incompatíveis entre si. O professor considera que quando ocorrem inovações pedagógicas na escola os formuladores do PPP priorizam as necessidades das outras áreas de conhecimento. Por isso, a suposta igualdade das relações de poder entre as disciplinas, preconizada pelo PPP da escola, segundo ele, fica restrita ao discurso. A Educação Física, na sua visão, está presente na escola por legalmente dever constar. Exemplifica este posicionamento ao entender que a proposta pedagógica vigente valoriza a criação de salas temáticas, quando na visão dele, para a Educação Física, estas são dispensáveis. Considera como necessidades da área, a obtenção de materiais esportivos em maior quantidade e qualidade, inclusive para modalidades como a ginástica e o atletismo. A valorização por parte dos gestores da escola na participação dos estudantes em competições esportivas

do município, dispensando-os das aulas sem restrições quando a competição exigir é outra demanda que o docente identifica como significativa e que não é contemplada. A Educação Física, segundo o docente, parece não ter sofrido impactos significativos com o novo desenho curricular implantado. O professor considera que a isonomia de carga horária apenas fez com que os estudantes se fatigassem e se desinteressassem rapidamente pelas aulas. No que se refere às salas temáticas entende que a da Educação Física existe, apenas não tão decorada quanto às das demais. Segundo ele, o seu espaço físico de mediação pedagógica é a quadra. Os conteúdos teóricos que nas suas aulas desenvolve são os oferecidos na prática. O Projeto Político-Pedagógico da escola, entretanto, vê na construção do ideário das salas temáticas um espaço para que as disciplinas sejam “vivas em ambientes próprios, nos quais os materiais possam ser melhor organizados, possibilitando a discussão de assuntos condizentes com os fomentados pelos artefatos pedagógicos disponibilizados aos alunos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006).

A relação da Educação Física com o PPP, na visão deste docente, é incompatível. As diretrizes político-pedagógicas da escola sugerem alguns entendimentos do que seja a Educação Física com os quais discorda. Mesmo assim o professor surpreende ao pressupor que este documento contenha o que provavelmente a disciplina já trabalhe. Portanto, contraditoriamente, afirma que a sua prática docente está articulada com as diretrizes do PPP. Não reconhece que participar da construção do PPP possa qualificar a sua prática pedagógica. O PPP se configura, na sua visão, apenas num “documento de gaveta”, numa demanda da Secretaria Municipal de Educação para ser atendida pela escola. Não comparece a nenhuma reunião ou plenária que trate da proposta da escola, justificando que estas geralmente ocorrem em períodos em que está envolvido com seu outro trabalho. Mesmo assim, reconhece que caso não houvesse essa incompatibilidade de horários, também não participaria, pois considera esses encontros uma “perda de tempo”, já que crê que o ensino se materializa no fazer do professor e não na elaboração de documentos.

Interpretações, ponderações e considerações finais

A pesquisa evidenciou um acentuado descompasso entre os princípios que estruturam o projeto dessa escola e o que é executado nas aulas de Educação Física. O professor posiciona-se contrário ao ideário do PPP. Não compartilha das diretrizes do documento e minimiza os efeitos das inovações metodológicas empreendidas na escola para o conjunto das disciplinas curriculares.

Esta escola exerce a responsabilidade sinalizada pela atual LDB para reformular a sua proposta pedagógica. Integrou politicamente a Educação Física ao projeto pedagógico incluindo-a nas mesmas diretrizes metodológicas pensadas para as outras disciplinas com o intuito de reduzir o exercício de poder de umas disciplinas em relação a outras. Com isso, assegura a cada disciplina as mesmas “possibilidades temporais de ação pedagógica” por meio da distribuição igual da carga horária curricular. Entretanto, são necessárias mais do que medidas legais e/ou libertadoras; esta escola carece de uma cultura docente que explicita a estes o seu papel de protagonismo e os muna de conhecimentos que justifiquem as suas ações e discursos enquanto agente da educação.

O professor de Educação Física, ao desvalorizar o espaço de discussão do PPP oportunizado sistematicamente, reconhece nas discussões pedagógicas irrelevância para a Educação Física. Suas premissas impedem a articulação entre as suas concepções de ensino-aprendizagem e a apreendida pela escola, uma vez que estes estão alicerçados em

princípios identificados com o esporte de rendimento, que junto consigo carrega toda a discutível relevância pedagógica atentada por autores identificados com a vertente crítica da Sociologia do Esporte, tal como Bracht (1997), Kunz (2006) e Hildebrandt (2005) a definem. Como agravante, o docente, mesmo contrário à proposta da escola, limita-se as lamurias, uma vez que se abstém de discutir sua posição frente ao colegiado.

Dessa forma, inclinamo-nos a identificar no docente investigado o que Ball (1989, p. 136) chama de um “professor fatalista”. O autor define este como alguém sem relações influentes na micropolítica escolar que, mesmo insatisfeito com a situação vigente, mostra-se sem disposição para empreender mudanças significativas no cotidiano escolar. Professores com este perfil crêem que ao expor posicionamentos conceituais de inconformidade com o panorama, produzem resultados que, além de não atingir seus propósitos, acabam por potencializar a marginalização das suas concepções ante a coletividade na qual está inserido.

A metodologia que o professor adota – o treinamento esportivo – é resultado de experiências anteriores do docente, sobretudo as realizadas em espaços não escolares. Esta postura, na nossa visão, o caracteriza mais como treinador do que como professor. Um aspecto importante na nossa concepção de gestão escolar e conceitualmente filiado ao pensamento de Sacristán e Pérez Gómez (1998) é a necessidade de uma congruência de estilos pedagógicos entre, sobretudo, os professores e gestores. Consideramos que seja necessária uma linha de atuação docente comum e condizente com a proposta pedagógica coletivamente estruturada. Assim, na visão de Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 251), haverá “estímulos constantes e sem demasiadas contradições”. Estilos pedagógicos notadamente individualistas, como o verificado no professor investigado, expõem os alunos a experiências contrapostas e até mesmo contraproducentes aos objetivos do projeto pedagógico das escolas.

Não consideramos correto justificar na falta de conhecimentos específicos e de materiais adequados o pretexto para a falta da vivência de outros elementos da cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física, como jogos, lutas, danças e ginástica. Não estamos com isso desmerecendo a prática do esporte “na” escola, e sim considerando que esta presença deve implicar na discussão de seus códigos e sentidos, a ponto de transformá-lo pedagogicamente, tornando-o coerentes com os princípios pedagógicos, ou seja, de acordo com Bracht (1992), um esporte “da” escola. A forma como o ensino do esporte é desenvolvida nesta escola, a nosso ver é inibidora de um processo que privilegie, via espaços legais legitimados pelo PPP, a discussão crítica dos seus conteúdos. A priorização do esporte legitima-o ainda mais como conteúdo hegemônico da área, ao mesmo tempo em que marginaliza os demais, mantendo-os “mistificados” para os estudantes quanto à técnica, à história e as suas representações.

Corroboramos também com os princípios de Soares, Taffarel e Escobar (2006), que entendem que a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar não tem tarefas diferentes das demais. Ela, para legitimar a sua relevância pedagógica deve engajar-se nas responsabilidades decorrentes tanto das micro quanto das macropolíticas. Uma delas, em nossa visão, é a de os professores zelarem pela articulação dos seus planos de trabalho, com as diretrizes dos PPPs das escolas em que trabalham, sobretudo quando estes se apresentarem como resultado das pretensões da comunidade escolar, estabelecendo um equilíbrio entre os desejos e as possibilidades de exequibilidade das propostas pedagógicas.

Não poderemos, contudo, direcionar à Educação Física toda a responsabilidade pela incoerência identificada entre as políticas educacionais expressas nos marcos legais amplos (LDB) e restritos (PPP) e a sua materialidade na vida cotidiana da escola.

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 255) “autonomia exige responsabilidade e controle, por que não só implica em satisfação de direitos, mas também cumprimento de objetivos”. Os estudos de Ball (1989) entendem que a autonomia, quando mal exercida, provoca o isolamento dos professores em pensamentos individualistas, ampliando fronteiras que dividem o conhecimento pertinente as suas necessidades, dos fundamentalmente pretendidos democraticamente pela gestão. A partir disso, Ball (1989) cunha o termo “pseudoparticipação”, que segundo ele, é um estado em que os professores, em espaço de construção das políticas da escola, atentam para seus próprios benefícios. Na escola há um evidente descompasso entre o que pretende a escola, via mudanças oportunizadas no PPP, e a concepção de Educação Física. A autonomia, nesse caso, torna-se uma “confortável ilusão” que forja uma sensação de independência nos professores, sem que, contudo, haja coerência nos seus fazeres docentes. Assim, Sacristán e Pérez Gómez (1998) ressaltam que delegar autonomia não significa diminuir nem tampouco relevar possíveis distorções de interpretação de princípios pelos quais são regidas as políticas da escola. A autonomia trata-se de um conjunto de liberdades para atuar que obedece a limites restritos e que pode ser retirada ou reduzida se forem infringidos estes limites. Portanto, impera que se estabeleça um sistema de controle interno que investigue como funciona na realidade a proposta, mudando-a e melhorando-a assim que convir aos envolvidos, dando dessa forma efetivamente conta da autonomia gerenciada.

Recorremos novamente a Ball (1989) para identificar o perfil no qual poderíamos enquadrar a equipe diretiva da escola *locus* da pesquisa em questão, procurando por meio disso não “rotular” as políticas adotadas por esta equipe diretiva, mas sim estabelecer um padrão, orientados pela bibliografia disponível, que nos permite compreendê-la e, a partir disso, interpretar as evidências oferecidas pelos dados empíricos. O prestígio que goza a escola frente aos gestores municipais, fruto da sua indiscutível habilidade e determinação em empreender mudanças político-pedagógicas, em contraste com a sua indiferença frente ao obtuso caminho adotado pela Educação Física, dá-nos indícios que a escola é administrada, conforme Ball (1989, p. 164) por uma “direção cosmopolita”. Procura por meio de seus posicionamentos e ações adequar os seus princípios ao pensamento dos organismos gestores, mesmo que isso não venha a representar a vontade dos membros da sua comunidade escolar. Tal expediente costuma trazer notoriedade aos atos de uma direção, sobretudo por que as secretarias e coordenadorias costumam fazer uso destes como exemplos de administração “correta”. Nem sempre, porém, essa pretensa harmonia de idéias, quando analisada a partir do interior, se sustenta.

Não podemos, porém, afirmar tão somente a partir deste estudo que a escola *locus* desta pesquisa, encaixa-se como um exemplo do perfil que nos arriscamos a caracterizar. Nosso objeto de estudo esteve na relação da Educação Física com as inovações presentes em uma escola de proposta político-pedagógica inovadora, analisando a ótica de um docente que a representou. Cabem a estudos com abrangência centrada na área da gestão (democrática), identificar maiores evidências que comprovem os indícios apontados por essa ou, ainda, que procurem compreender pela perspectiva de outras áreas de conhecimentos as discrepâncias conceituais na relação disciplina/professor/direção, identificadas nesse estudo.

Segundo Bussmann (1995), a gestão da escola é responsável pela execução da proposta educativa, ou seja, cabe a ela dinamizar meios pelos quais sejam alcançados os seus objetivos e dessa forma sejam cumpridas as tarefas socioeducativas definidas por ela. Uma equipe diretiva de uma escola que se considera democrática (e que neste caso, ainda “carrega o rótulo de inovadora”), além de pautar suas políticas em práticas coletivas, não deve eximir-se de assumir a liderança do coletivo, assumindo essa responsabilidade de modo firme e seguro. Desse modo espera-se assegurar que as decisões adotadas de forma participativa sejam desempenhadas por seus membros.

Não estamos defendendo a idéia de que os docentes sejam simples executores de planos elaborados por outros. Este movimento implica, segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 201), também em acomodação. Para ele, “[...] um baixo nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é o planejar, significa atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência.” Entendemos que os professores de um modo geral devam participar dos espaços de discussão das escolas, e neles resignificar tanto a sua prática, como seus posicionamentos frente às políticas educacionais. Consideramos, a proposta de ensino tal como uma arte, utilizando uma metáfora de Sacristán e Pérez Gómez (1998), onde o artista é o dono do esboço, domina todo o seu processo e a obra resultante, mesmo que por vezes seja diferente da que idealizara, é reflexo direto dos seus sentidos e significados e não como um prédio, onde os operários executam as idéias planejadas pelo arquiteto, com pouco conhecimento do todo e apenas se inteiram dos seus esforços quando terminam, sem ao menos discutirem o processo, nem beneficiarem-se dele.

Referências

BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela. Madrid: Paidós, 1989

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In.: VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, Sp: Papirus, 1995

CORRÊA, L.; MORO, Roque L. Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular. Ijuí: Editora Unijui, 2004

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4.ed. Artmed, 1998

SOARES, Carmen L; TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner W. Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. 13.ed. Campinas: Papirus, 2006

STAKE, Robert E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, 1998

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2.ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis Editora, 2001

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência: a gymnastica e as exigências da "vida moderna" (Minas Gerais, 1906-1930). Revista Movimento, Porto Alegre, , v. 10, n. 3, p. 77-97, 2004

WOODS, Peter. La escuela por dentro. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986

Rodrigo Alberto Lopes

Avenida Castro Alves, 915 – Sapucaia do Sul/RS – CEP: 93214-060

Email: rodrigolopes11@yahoo.com.br

Recurso necessário para a apresentação: Microsoft Power point