XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AOS "CAMPOS DE LUTA" DA MICROPOLÍTICA DA ESCOLA: POLITICAS EDUCACIONAIS E DE GESTÃO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Rodrigo Alberto Lopes
Rosane Kreusburg Molina
Roberta L. Santos

RESUMO

Este estudo analisa como os professores de Educação Física de uma rede municipal compreendem, vivenciam e significam a escola, especialmente as políticas educacionais e de gestão, propostas a partir da promulgação da LDB/ 1996. Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são a análise de documentos, entrevistas e observação etnográfica. Colaboram com o estudo um grupo de doze professores. Estes identificam que a formação docente e as mudanças sociais representam os principais desafios ao trabalho coletivo e à compreensão da "vida da escola". Os professores têm apresentado alternativas para a superação destes desafios em suas próprias biografias e nos próprios contextos onde ministram suas aulas.

Palavras-chave: *política e gestão educacional; docência; educação física escolar*

ABSTRACT

This study examines how teachers of Physical education from a municipal network understand, experience, and meant the school, especially the educational policies and management proposals from the promulgation of LDB / 1996. The methodological tools used in this research are document analysis, interviews and ethnographic observation. Collaborate with the study a group of twelve teachers. They identify that teacher training and social changes represent major challenges to the collective work and the understanding of "school life". Teachers have presented alternatives to overcome these challenges in their own biographies and in the own contexts where teach their classes.

Keywords: *political and educational management, teaching, physical education*

RESUMÉN

Este estudio examina cómo los profesores de educación física de una red municipal vivencian y significan la escuela, especialmente las políticas educacionales y de gestión propuestas a partir de la promulgación de la LDB / 1996. Las herramientas metodológicas utilizadas en esta investigación son el análisis de documentos, entrevistas y observación etnográfica. Colaboran con el estudio un grupo de doce profesores. Ellos identifican que la formación docente y los cambios sociales representan

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

importantes desafíos para el trabajo colectivo y la comprensión de la "vida de la escuela". Los profesores han presentado alternativas para superar estos desafíos en sus propias biografías e incluso en contextos en los que imparten sus clases.

Palabras clave: *política y gestión educativa; enseñanza; educación física escolar*

INTRODUÇÃO

No que tange às especificidades da educação escolar, muitos temas e questões que ocupam a centralidade das preocupações dos pesquisadores e dos gestores escolares, em diferentes instâncias, constituem-se, com frequência, para o professorado de Educação Física como questões secundárias. A explicação para o pouco envolvimento desse coletivo docente com essas questões pode ser localizada em três grandes eixos: a) o fenômeno da intensificação do trabalho docente em busca de soluções para problemas cuja origem transcende a sala de aula, mas nela interferem; b) a crescente colonização do trabalho docente, por meio da oferta de projetos pedagógicos que desconsideram o tempo, o saber e a participação desse coletivo; c) o fato de esse colegiado trabalhar com um conhecimento não-quantificável - o movimento corporal humano -, interpretado na cultura escolar, em geral, como de escasso valor político-pedagógico nos processos escolarizantes.

Nossa experiência investigativa, entretanto, evidencia os professores de Educação Física como um coletivo docente perplexo e empenhado no cumprimento de sua responsabilidade pedagógica ao mesmo tempo em que se ocupa em refletir sobre o que fazer diante de uma série de mudanças sociais, culturais e educacionais que produzem impacto na escola e que, muitas vezes, não percebem do que se trata. Por essas e outras razões entendemos que é relevante identificar de que modo os professores de Educação Física compreendem a escola e como significam a docência, nos marcos das políticas educacionais e das políticas de gestão vigentes.

Neste estudo, nos reportamos a algumas das diretrizes decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), Lei n. 9.394/96. A Educação Física, nessa LDBen, artigo 26, é considerada um componente curricular obrigatório integrado aos princípios político-pedagógicos definidos nos marcos dos projetos de cada escola, nos diferentes níveis de escolarização.

No contexto das escolas, a gestão democrática — expressiva inovação no campo da gestão dos processos escolares — tornou-se princípio fundamental a ser exercido no ensino público brasileiro, impulsionado especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, artigo 206, e da LDBen/96, artigo 3º, inciso VIII. O artigo 14 da LDBen, ao definir a abrangência e o significado da gestão democrática do ensino, dimensiona a importância da participação de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico. Os objetivos e as finalidades da escola passaram, desde então, a ter, no projeto político-pedagógico, a materialidade documental dos processos coletivos de produção da identidade de cada unidade escolar que, ontologicamente, se constitui como instituição complexa.

Semelhante a outras organizações, a escola é *lócus* de bases conflitivas que, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. Movimentos materializados por lutas ideológicas, materiais e de interesses individuais e coletivos (BALL, 1989), cingidos por cores identitárias e de poder que cada campo de conhecimento e

cada grupo humano, neste caso, constituintes das comunidades escolares, encontram-se culturalmente situados: disciplinas, gestores, professores, estudantes, funcionários e pais. Em síntese, a escola é um lugar no qual convivem ideologias e valores conflitivos.

Um projeto político-pedagógico, além de materializar um projeto de escola no qual se compromete à processos coletivos de ensinar, aprender e avaliar também coloca em evidência os interesses dos gestores, dos professores, dos estudantes, dos funcionários e dos pais e os conflitos deles decorrentes. Tomamos como recorte neste estudo os sentidos e significados conferidos à escola pelos professores de Educação Física, disciplina constantemente significada como meramente expressiva, e consequentemente marginalizada no currículo escolar e na "arena" de construção de políticas da escola (BALL, 1987). Mesmo que legítima, a busca por reconhecimento da área na micropolítica das escolas deve ser formulada em sinergia com o desafio de habitar um novo cenário na política de gestão da escola (GOMES, 1998).

Neste artigo, registramos e discutimos alguns resultados da investigação feita com o objetivo de conhecer os impactos do conjunto de políticas locais e nacionais, decorrentes das diretrizes promulgadas na Lei n. 9.394/96, na vida de quatro escolas de ensino fundamental de uma rede municipal, focalizando a análise no âmbito do componente curricular Educação Física, na perspectiva de um grupo de professores diretamente implicado nesse processo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM O ESTUDO

O enfoque teórico desse estudo considera as entrevistas concedidas pelo grupo de professores colaboradores como evidências da vida da escola. Utilizamos o termo "vida da escola" na compreensão que lhe dá McLaren (1997), ao fazer uma combinação da teoria e da prática para gerar questionamentos sobre questões políticas, sociais e econômicas que envolvem o trabalho docente no mundo social da escola.

O tema, o problema e os objetivos que estruturam a pesquisa demarcam nosso interesse pelos contornos dinâmicos da realidade social e os processos pelos quais os professores de Educação Física lhes conferem sentido ao cotidiano das escolas que habitam.

Refletir sobre a construção social da realidade (BERGER e LUCKMANN, 1996) exige prestar atenção aos processos de construção da vida cotidiana (HABERMAS, 1999), problematizando as compreensões mais comuns do mundo da vida, neste caso, da vida profissional dos professores de Educação Física e da escola.

Recorremos, também, ao pensamento de Ball (1989 e 2006) por entender que suas pesquisas e publicações são recursos exemplares para analisar a trajetória das políticas educacionais. Interessa-nos, neste estudo, sobretudo o conceito de micropolítica por ele desenvolvido, no que se refere aos processos escolares. A micropolítica de uma escola significa, segundo o autor, "campos de luta" povoados por conflitos ideologicamente diversos, em curso ou potenciais. Afirma o autor 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. Situar um problema de conhecimento no contexto da micropolítica da escola significa investigá-lo, em palavras de Ball (1989), pelo "lado obscuro" da organização escolar, lugar no qual ocorre a luta entre seus membros e se constroi a identidade das disciplinas, da docência e da escola. Por isso, entendemos que investigar o modo com que os professores de Educação Física compreendem a escola e como significam seu trabalho docente é uma experiência

que possibilita compreender relações e processos escolares que transcendem os limites da própria disciplina.

Reconhecer a relevância na investigação da micropolítica da escola requer compreendê-la dentro de algumas premissas básicas: a) rechaçar a ideia da escola como instituição única, tal e como lhe outorgam os textos legais; b) discordar das compreensões que explicam a organização escolar a partir da teoria geral de sistema e das teorias da aprendizagem. É centrar o interesse do estudo na complexidade da dinâmica intra-escoltar, considerando-a como um dos elementos contextuais que constituem o capital social (BECKER, 1984) da instituição escolar, sem desconsiderar a dinâmica social mais ampla.

No âmbito das macropolíticas, o marco legal de referência neste estudo são as diretrizes decorrentes da LDBen, Lei nº.9.394/96, que outorga às escolas a responsabilidade da construção de propostas pedagógicas, alicerçadas nas necessidades e princípios definidos pela comunidade escolar (VEIGA,2004), com a responsabilidade de zelar pelo seu cumprimento e ressignificação.

A Educação Física não pode ser considerada um campo de conhecimento independente dos demais, pois há uma relação dialética entre esta disciplina e as demais, (GRAMSCI, 1978, KOSIK, 1976), presente nos processos de escolarização, razão pela qual estudos sobre as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis identificadas pelos professores de Educação Física, no contexto da prática, assumem importância nos debates sobre a educação, a escola e as políticas que lhes dizem respeito (SARASON, 2003).

A pesquisa que dá origem a este artigo privilegiou prestar atenção às entrevistas protagonizadas pelos docentes a partir de provocações para o diálogo sobre os impactos mais significativos das políticas educacionais e de gestão escolar no trabalho docente e na dinâmica da escola. Portanto, o tema, o problema e os objetivos deste estudo situam-se na concepção construcionista dos desenhos metodológicos qualitativos por fazer referência ao trabalho docente no contexto da prática.

Embora não nos ocupemos diretamente em investigar a identidade docente, esta dimensão está indiretamente contemplada, pois, como afirma Melucci (2004), as identidades parecem estar relacionadas não somente aos vínculos contratuais que regulamentam a docência nos sistemas públicos de ensino, mas também ao significado que o professorado confere à docência e as formas como esse sujeito é imaginado e se imagina no contexto da escola, regido por específicas políticas de gestão.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR

Examinar a Educação Física no contexto da escola exige lembrar uma série de questões que incluem o seguinte: Em que termos os textos legais contemplam essa disciplina no currículo escolar? Por que as manifestações do esporte predominam como conhecimento privilegiado do trabalho desses professores? Quais diretrizes contornam os marcos legislativos da formação desses docentes?

As Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira de 1961, 1968 e 1971 tendiam a reproduzir ideais positivistas que visavam à defesa nacional e ao crescimento econômico. Castellani Filho (1988) resume esse ideário ao afirmar que o homem passou a ser visto como uma abstração, um meio para alcançar um fim. Nesse cenário, as diretrizes destas três LDBs, marcavam a educação tecnicista. Nesse contexto, a educação física escolar foi considerada uma "atividade" que privilegiava o desenvolvimento das destrezas técnicas e das forças físicas, morais, psíquicas e sociais sem, entretanto, espaço para a reflexão teórica e crítica. A LDB de 1971, como registra o texto do Coletivo de Autores (1992), acrescenta a essas diretrizes padrões de referência que definiram mecanismos padronizados de cunho

esportivo para a Educação Física escolar. A LDB de 1996 confere à Educação Física o status de componente curricular com todas as responsabilidades conferidas às demais disciplinas. Entretanto, no que tange à relação da disciplina com o esporte, mantém uma indicação legal que tem habitado de forma diversificada o cotidiano das aulas nas escolas brasileiras. Diz o artigo 27 da LDB/96: "promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais". Marco legal que legitima ao menos dois grandes problemas no campo da educação física escolar. Por um lado, ao não fazer a reflexão sobre as práticas esportivizantes no contexto escolar, proporciona a reprodução dos princípios da meritocracia e da competitividade. Por outro, ao referir-se exclusivamente ao esporte, evidencia forte indiferença a outras manifestações da cultura corporal. Assim, a atual LDB, concordando com as considerações de Correa e Moro (2004), indica rumos para a saída do paradigma desportivista de forma ambivalente.

As possibilidades de fazer uma educação física escolar inserida no contexto do currículo, contemplada e significada nos objetivos do projeto político-pedagógico da escola depende, portanto, da compreensão de cada coletivo docente e, sobretudo, dos professores de Educação Física, sobre o valor educativo e a pertinência dessa inserção, questão que nos leva a lembrar, mesmo de modo sucinto, os limites da LDB/96 quanto às Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: privilegia a formação pelo domínio de "competências de natureza técnico-instrumental". Sobre a noção de competência, como estrutura nuclear imprimida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, há, na LDB/96, conceitos sedimentados nos anos 1980 (CASTIONI, 2002; SACRISTÁN, 2009) e explicitados de forma mais refinada no Decreto 2.208/97 ao determinar a separação do ensino médio e técnico, a fim de atender a claros interesses do mercado, justificados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD - e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID - que, por sua vez, subsidiaram todo o processo de mudança na educação, seja no plano organizacional ou curricular. As competências passaram a integrar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas, com destaque cada vez maior ao cumprimento das metas estabelecidas pelos processos de avaliação de grande escala (SAEB, SAERS e outros), conferindo ao estilo de gestão da escola o mérito dos bons resultados obtidos nessas avaliações. Assim, no contexto das políticas educacionais brasileiras, as competências quantificáveis, determinadas pelo pensamento neoliberal, se constituem em critérios que instrumentam e constroem, por meio dos procedimentos avaliativos sistemáticos, padrões de referência sobre o que é bom e o que é ruim no ensino brasileiro, em todos os níveis.

No que tange ao ensino superior, o Estado tem regulamentado, de forma articulada, os processos de ensinar e aprender com pouco espaço para perspectivas de trabalho pedagógico de resistência ao paradigma do gerenciamento da qualidade total. As diretrizes são para formar trabalhadores flexíveis, técnicos e ágeis, incluídos os professores de Educação Física, com pouca importância às estratégias pedagógicas de matriz democrática e participativa. Essas normativas têm contribuído para ampliar o fosso entre a política de protagonismo da escola - gestão democrática - e a política de formação docente.

CONTEXTO EMPÍRICO, FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

De desenho teórico metodológico qualitativo, sob a perspectiva construcionista (DENZIN e LINCOLN, 2003; KINCHELOE e KATHLEEM, 2004), o estudo articula a teoria das representações (MOSCOVICI, 1978 e 1994) com a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1999). A delimitação empírica está circunscrita a uma Rede Municipal de Ensino de uma região metropolitana, com trinta e cinco escolas de ensino fundamental e conta com a colaboração de um grupo de doze professores de

Educação Física com docência em quatro escolas dessa rede. A rede municipal realizou o primeiro concurso público para provimento desse cargo no ano de 2005 e até então as aulas de Educação Física, embora em muitos casos já fossem ministradas por professores ou graduandos em Educação Física, docentes vinculados à Secretaria Municipal de Educação para provimento de cargos de magistério – anos iniciais - ou a outras disciplinas.

Colabora com este estudo um grupo de professores, seis homens e seis mulheres, que contempla os seguintes critérios qualitativos de representatividade: estão vinculados à mesma rede de ensino, em quatro escolas de tipologia diversificada, tanto em relação à região do município quanto ao número de estudantes matriculados e à antiguidade da unidade escolar no contexto da rede. Todos assinaram o Termo de Consentimento e livre participação na pesquisa, autorizando a divulgação de resultados em contextos e periódicos científicos desde que preservadas as identidades dos atores, das escolas e da rede.

O trabalho desenvolvido apode ser resumido em três fases:

- Primeira — negociamos o acesso à rede com os gestores municipais e com eles qualificamos o projeto inicial de pesquisa. Negociado o acesso com a Secretaria Municipal, incluído o grupo de supervisores pedagógicos da Educação Física escolar, passamos a negociar o acesso com os gestores das quatro escolas;

- Segunda — período de imersão no contexto dessas quatro escolas. Foram dois anos de permanência no campo para construir as conexões entre nossas subjetividades e a objetividade do fenômeno, na concepção descrita por Eisner (1998), para minimizarmos os equívocos nas afirmações que pudéssemos fazer como evidência de um conhecimento produzido de modo colaborativo com os atores e em diálogo com o contexto que os situa e confere significado ao cotidiano (HABERMAS, 1999) desse exercício docente. Os professores colaboradores com o estudo concederam entrevistas individuais gravadas cujas informações nos permitiram situar e explorar impactos e significados que as políticas educacionais e as políticas de gestão, na dimensão das ações por eles identificadas, foram outorgando (ou não) ao trabalho docente e à dinâmica escolar nesses anos. Guiaram as entrevistas orientações construídas a partir da análise dos documentos, com destaque para a reconstrução de como foram incorporando (ou não) as orientações decorrentes das políticas educacionais e de gestão da escola no período pós-LDBen/96. Interessamo-nos em saber: de que modo e quando foram mudando (ou não) suas rotinas de trabalho; como negociaram (ou não) na dinâmica escolar seus interesses e convicções; o que aprenderam dessas experiências. Trabalhamos, portanto, com depoimentos de experiências docentes, colaborativamente delimitados por nós e os professores que evidenciaram uma trama de relações em um espaço temporal concreto;

- Terceira — também denominada fase na qual ocorre o processo analítico, aqui tratamos de identificar aspectos comuns das experiências docentes, mencionadas com relevância de significado nas entrevistas gravadas, tendo como eixo condutor o problema e os objetivos da pesquisa. Concordando com (KINCHELOE e KATHLEEN, 2004), o processo analítico ocorre em espiral e é concomitante às demais ações que empreendemos enquanto estamos no campo empírico. Deste modo, é melhor dizer que nessa terceira fase o que fizemos foi sistematizar o processo analítico, conferindo-lhe rigor teórico-metodológico por meio do processo que Macbeth (2001) denomina de reflexividade textual.

Esse processo analítico nos possibilitou elaborar interpretações e compreensões organizadas neste artigo, próximo ao que utiliza Torres (2006) ao escrever sobre a desmotivação dos professores, numa matriz de dois blocos: a) dificuldades para analisar a escola, e b) razões que justificam os posicionamentos adotados. O primeiro bloco reúne as manifestações dos professores colaboradores que

dão conta de evidenciar a forma como compreendem o contexto da sua profissão e do seu trabalho: a escola. O segundo bloco sistematiza as evidências narradas sobre como negociam e significam seu trabalho e em quais limites se movem na dinâmica da organização escolar.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A REDE MUNICIPAL

Nos estudos de Vasconcellos (2002), o projeto político pedagógico é considerado como a identidade da escola. Materializa, na forma de um texto normativo local, um tipo de ação educativa a partir de uma realidade especifica. Para Veiga (1998), a possibilidade de as escolas construírem autonomamente suas propostas político-pedagógicas constitui-se, igualmente, em oportunidade de definição de identidades à medida que, de modo coletivo, expliquem os objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais a partir dos quais, coletivamente, justifica-se a seleção e a organização dos conhecimentos escolares.

No que tange à responsabilidade dos professores nessa tarefa de cunho político-pedagógico, a Lei n. 9.394/96, artigo 13, define: 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.

Ocorre que, em várias redes municipais, como é o caso da que se constitui campo empírico deste estudo, a implantação do Sistema Municipal de Ensino, contemplando os diversos aspectos que o caracterizam – projeto político-pedagógico, gestão democrática, acesso universal ao ensino, oficialização das escolas da rede, equalização e ação redistributiva - (LDB/96, artigos 11, 12 e 18), não foi ação fácil nem ocorreu de forma imediata. Isso evidencia, no município estudado, o fato de a primeira conferencia municipal ter ocorrido somente no ano de 2005 e a segunda no ano de 2009, esta com o caráter preparatório para a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010.

De todas as formas, o município iniciou, a partir do ano 2000, o delineamento de um projeto de escola que incluiu o direito à comunidade de eleger os diretores de cada unidade escolar, fato consolidado somente no ano 2005, ano em que ocorreu também o primeiro concurso público no município para a vaga de professores de Educação Física Em 2009, todas as escolas contavam com professores de Educação Física, nomeados por concurso, e a área de conhecimento passou a ter uma equipe de supervisão específica.

Eleger os diretores, dispor de professores de Educação Física, ter uma supervisão pedagógica especifica para esse campo são alguns dos elementos que compõem o projeto de escola do município. Entre os anos 2000 e 2009, todas as escolas construíram seus projetos político-pedagógicos em consonância com a política educacional do município que, entre outras diretrizes, propõe: isonomia de carga horária entre as disciplinas, currículo organizado por projetos, salas-ambiente por disciplina, sala de recursos para inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, adesão aos programas educacionais do Governo Federal, entre os quais o Mais Educação e o Escola Aberta. Um cronograma de reuniões semanais no âmbito das escolas mais os seminários e conferências ampliadas para o conjunto da rede é a estrutura que dinamiza o planejamento e a avaliação das diretrizes das políticas educacionais nacionais e locais, estrutura que prevê a participação de toda a comunidade escolar.

SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ESCOLA, A DOCÊNCIA E O MUNDO SOCIAL.

Por força do modelo neoliberal de escolarização, os saberes e os conteúdos dos currículos escolares são valorizados de forma diretamente proporcional à sua capacidade pragmática de proporcionar prestígio social e poder econômico. Evidenciam essa afirmação, por exemplo, o forte ressurgir, nos anos de 1980, do conceito mercantilista denominado capital humano (BECKER, 1984) e, mais recentemente, o ensino por competência (CASTIONI, 2002, SACRISTÁN, 2009) para referir-se às dimensões utilitaristas do conhecimento e da educação. Por meio de análises feitas a partir dessa ótica pragmática está se construindo um significado despolitizado para a prática social que professores, estudantes, funcionários e pais exercem na escola, possibilitando legitimar classificações comparativas de índices de aprendizagem, semelhante aos que se encontram registrados nos informes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que definem indicadores de qualidade na educação. Entre outros modelos de avaliação da educação em execução no Brasil, este está pautado por critérios internacionais como o *Programme for International Student Assessment* – PISA - e pelo princípio classificatório que têm colocado em dúvida a qualidade dos processos educativos executados pelos professores e gestores nas escolas públicas. Resultados e classificações que têm contribuído inclusive para se esquecer, parafraseando Torres (2006), que a escola pública e a escolarização obrigatória é uma conquista política da cidadania e não uma demanda empresarial.

Entre outros fatores, estes explicam, em parte, a perplexidade com que os coletivos docentes se encontram ante a complexidade do trabalho docente na atualidade e inclusive podem explicar porque os docentes têm tido dificuldade para definir pautas estáveis de orientação profissional. Nesse sentido, os professores de educação física colaboradores com o estudo comentam: [...] *Ser professor, creio, nunca foi fácil. Nosso papel, tem sido o de representar, ser um personagem e não de autor. É representar, às vezes, uma esperança que a sociedade, sobretudo os pais, e também os governos têm de que podemos mudar o mundo e a vida dos estudantes, agora e no futuro. A escolarização como direito, a qualidade como política, entre outras bandeiras de luta que erguemos como categoria, nos movimentos sindicais, parecem não valer mais quando examinamos, por exemplo, os critérios de avaliação e o investimento na educação. Qual é o significado político de classificar – ideb, saeb - ? Conferir prestigio aos gestores e dinheiro à escola. As políticas educacionais, incluídos os sistemas de avaliação de larga escala, estão evidenciando uma super valorização dos saberes pragmáticos e quantificáveis* [...], *a educação física escolar, nestes critérios, não tem lugar: fica com os menores recursos, com os piores e menores horários e nos espaços físicos questionáveis. Significá-la na escola, é uma dificuldade que já temos por formação e pela história da disciplina, mas o contexto político educacional dos nossos tempos tem tornado essa tarefa ainda mais difícil. Planejar e avaliar o que ensinamos nunca foi tarefa simples, mas agora está mais complexa porque parece impossível identificar horizontes mais estáveis a partir dos quais pautar a instituição escolar.*

Depoimentos que situam na instabilidade dos elementos contextuais (BAUMAN, 2003; BECK, 2002) a dificuldade para definir os elementos cognitivos (CASTELLANI FILHO, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992) que conferem identidade à educação, à Educação Física, à docência e à escola.

A ESCOLA NOS TEMPOS ATUAIS

A falta de compreensão dos professores do sentido do sistema educativo, da escola e da finalidade do conhecimento com o qual trabalham pode ter origem nas transformações sociais que vivemos na atualidade e que caracterizam as sociedades como instáveis. Referimos-nos, por exemplo, ao que Beck

(2002) denomina "sociedade de risco global", e Bauman (2003), de "modernidade líquida". Esses autores nos ajudam a compreender a instabilidade social ao revelarem que os códigos que tradicionalmente elegíamos para apoiar nossas escolhas pessoais e profissionais estão sumindo do cenário no qual nos movemos

Os professores de Educação Física evidenciam a dificuldade para analisar a escola, entre outros argumentos, nos seguintes termos: [...] *o acesso ao universo das tecnologias da comunicação e da informação está disponível na escola, mas como não há uma política de apropriação com fundamentos claramente definidos, nem para os professores nem para os estudantes, tem produzido efeitos não desejáveis: nós passamos a utilizar os equipamentos como meio* (*power point*, joguinhos, projeção de vídeos, transmissão de futebol) *sem saber como qualificar conhecimento a partir destes recursos. Os estudantes rapidamente conectam-se em redes sociais* (Orkut, Twitter, Facebook, Second-life) *que, por um lado, oportunizam viagens e conexões virtuais cambiantes, fluidas, inconstantes e questionáveis, por outro, são experiências que lhes despertam mais interesse que as atividades que exigem o contato cara a cara* (aulas de educação física, recreio no pátio, jogos cooperativos) *nas quais a convivência fica limitada a um grupo social bastante conhecido na convivência comunitária do bairro e das aulas em geral.* [...] *não temos chance de conquistá-los ou não sabemos como potencializar as aulas de educação física com a tecnologia?* [...] *Não sou capaz de compreender toda a demanda de consumo na qual também me sinto imerso* (celular, iPod, LapTop, PalmTop) *e a frustração acumulada pela divulgação de cada vez mais poderosos equipamentos que não consigo comprar* [...], *pergunto: como construir uma relação pedagógica com os estudantes, neste cenário, na perspectiva do ideário da educação crítica?*

Essa instabilidade e insegurança (McLAREN, 1997) manifestada pelos professores de Educação Física na forma de entender o que está acontecendo consigo, dimensão pessoal e profissional, e com a sociedade, também se manifesta quando são indagados sobre as subjetividades dos estudantes e dos docentes e, consequentemente, explicita a dificuldade em compreender a finalidade do trabalho docente (SARASON, 2003) e o papel social da escola na atualidade (VEIGA, 2004; TORRES, 2006): [...] *fazemos as aulas de melhor forma, creio, mas a escola parece ser um lugar que tem servido para reunir e mostrar a miséria na qual vivem estes estudantes. Fome, doença, pobreza* [...], *todo tipo de violência. É um lugar com ideais pouco claros, normas discutíveis, metas quantificáveis. Enfim, é tanto melhor quanto melhor se coloca nos rankings avaliativos de larga escala. Avaliação de que?*

Declarações como esta nos levam a crer que a falta de consenso acerca dos fins que prioritariamente devem orientar o trabalho docente em resposta às exigências sociais e que deveriam servir, como afirma Melucci (2004), para configurar identidade e significado à escola é a maior crise das instituições escolares. Concordamos com Torres (2006) ao dizer que orientações políticas de cunho neoliberal esperam que a escola forme trabalhadores (ensino por competências); parcelas conservadoras da sociedade desejam uma escola que recupere "valores perdidos" (cidadania obediente e acrítica); e ideologias críticas, de forma ambígua e confusa, desejam uma escola emancipadora (mobilização com autonomia).

Os professores reconhecem que os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física formam professores massivamente a partir de conteúdos tecnicistas e isto é uma barreira que dificulta a inserção profissional no contexto da escola: [...] *ser professor de educação física é uma opção, frenquentemente, vinculada a experiências positivas com o mundo do esporte na juventude* [...], *os currículos que nos formam não priorizam conhecimentos no eixo da formação docente* (políticas educacionais, filosofia, história, sociologia, antropologia, didática geral, etc.), *e quando temos essas*

disciplinas as cumprimos com preconceito porque as entendemos como sendo "conhecimentos da pedagogia" [...] *e os estágios obrigatórios, com raríssimas exceções, são práticas realizadas com escassa supervisão.* Relatos que reafirmam a incapacidade que os cursos de licenciatura em Educação Física têm demonstrado para contemplar todas as dimensões que a formação docente requer. É amplamente sabido que, historicamente, essas licenciaturas têm primado pela formação técnica específica (CASTELLANI FILHO, 1988; CORREA e MORO, 2004) e que estão descuidadas da formação político-pedagógica, ética e cultural na dimensão do compromisso que significa o exercício docente.

Esse conjunto de dificuldades impede que os docentes façam uma análise da escola com mais tranquilidade. Por um lado, a formação docente frágil como bagagem ao ingressar na profissão e a marginalidade política com que a Educação Física é identificada no currículo, fortalecem as queixas desses professores sobre a nula relevância conferida pela comunidade escolar ao que eles sabem. Por outro, essa condição transforma-se no principal argumento para o descaso que os professores de Educação Física normalmente conferem aos espaços coletivos de avaliação e planejamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com afirmações que não são novas: o sistema de ensino, como um todo, as escolas como contextos da prática das políticas educacionais e os docentes como principais trabalhadores da educação estão, cada vez mais, a mercê de determinadas exigências sociais, econômicas – competição, comparação, racionalidade – e, por isso, com dificuldade de exercerem a docência politicamente engajada com compromissos educativos coletivos e emancipatórios, em termos de Habermas (1999). Por um lado, há pouco espaço para qualificar a organização coletiva e, por outro, uma forte crise de autoridade docente. Ante essa situação, os professores colaboradores têm assumido a posição de resignar-se a trabalhar nos limites do mundo restrito das suas aulas, e se interessam cada vez menos pelo entorno. Aqui se incluem as demais disciplinas, o projeto político-pedagógico, a cultura institucional e comunitária, os textos normativos e as políticas educacionais. Posicionamento que, certamente, amplia o fosso entre os ideários e diretrizes políticas educacionais e a experiência que docentes e estudantes concretizam na escola.

No caso do campo da Educação Física escolar e dos docentes dessa disciplina, o conhecimento é cada vez mais significado a partir de modelos e paradigmas construídos no espaço não-escolar e extremadamente meritocráticos, como é o caso das diferentes modalidades esportivas. A autoridade docente, no caso das aulas de Educação Física, se constitui em ideais fortemente apoiados nesse imaginário e não nas finalidades da escola. O professorado de Educação Física que colabora com este estudo está formado em uma perspectiva de ensino construída no modelo de autoridade político-epistemológica individual e o mundo do trabalho docente das escolas na atualidade requer o exercício da autoridade coletiva.

O esporte como prática saudável e com valor educativo é um *slogan* que, para a comunidade escolar, justifica a disciplina e, para os professores, reforça a convicção de que a experiência docente em Educação Física escolar pode, também, ser uma ação solitária que se resume na relação com os estudantes Aprendem a ser professor na relação com os estudantes, recorrendo, consciente ou inconscientemente, aos modelos de professores que tiveram ao longo da sua formação.

A docência, na perspectiva desses professores, é o exercício profissional que se concretiza à medida que os estudantes aprendem. A autoridade do professor se consolida por meio do ato de ensinar e motivar os estudantes para que sejam responsáveis por suas aprendizagens. A escola, para esses

professores, está significada como um contexto de prática que não transcende os tempos e espaços de suas aulas.

REFERÊNCIAS

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

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **In: Currículo sem fronteiras,** v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida.** 2 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 2003.

BECK, U. **La sociedad del riesgo global.** Madrid: Siglo XXI, 2002.

BECKER, G. S. **El capital humano.** Madrid: Alianza, 1984.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. **La construcció social de la realitat:** un tractat de sociologia del conixement. Barcelona: Herder, 1996.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em 10 abr. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência:** dos fundamentos aos usos.O PANFLOR como dissimulador de novos conceitos em educação. 2002. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

CORRÊA, L.; MORO, Roque L. E**ducação Física Escolar:** reflexão e ação curricular. Ijui: Editora Unijui, 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Strategies of qualitative inquiry.** Thousand Oaks: Sage, 2003.

DENZIN, N.K. La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. **In**: McLAREN, P., KINCHELOE, J.L. (eds). **Pedagogía Crítica:** de qué hablamos, dónde estamos.Barcelona: Graó, 2008.

EISNER, E. W. **El Ojo Ilustrado.** Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

GOMES, C. A. **A nova LDB:** uma Lei de esperança. Brasília: Universa, 1998.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**, I. Madrid: Santillana, 1999.

KINCHELOE, J.; KATHLEEN, B. **Rigour and complexity in educational research.** Conceptualizing the bricolage. Berkshire, England: Open University Press, 2004.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACBETH, D. On "Reflexivity" in qualitative research: two readings, and a Third. **In: Qualitative Inquiry**, Sage Publications, v.7, nº.1, p.35-68, 2001.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELUCCI, A. **O jogo do eu:** a mudança de si numa sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

RICOEUR, P. **Historia y narratividad.** Barcelona:Paidós, 1999.

SACRISTÁN, J.G. (Org). **Educar por competencias:** ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata, 2009.

SARASON, S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa.** Barcelona: Octaedro, 2003.

TORRES, J. **La desmotivación del profesorado.** Madrid: Morata, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. (Org) **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível**.** 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Rodrigo Alberto Lopes
Avenida Castro Alves, 915, bairro Santa Catarina
Sapucaia do Sul-RS
rodrigolopes11@yahoo.com.br
Apresentação em Power Point

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Rodrigo Alberto Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Rodrigolopes11@yahoo.com.br

Rosane Kreusburg Molina
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
rmolina@unisinos.br

Roberta L. Santos
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
santos.robertaluciana@yahoo.com.br