

O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA “VIDA DA ESCOLA” A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DO *HABITUS* DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS INOVADORAS¹

Rodrigo Alberto Lopes

Rosane Maria Kreuzburg Molina

Luciane Sironi Farias

Resumo

Este estudo de desenho metodológico qualitativo, discute os efeitos das Políticas Educacionais na micropolítica de escolas de uma Rede Municipal de Ensino, na perspectiva de docentes de Educação Física. Como fontes epistemológicas utiliza a teoria da prática (BOURDIEU), vida da escola (MCLAREN) e a sociologia da organização escolar (BALL). Resultados mostram que os docentes não tomam as Políticas Educacionais do âmbito macro ou micropolítico como referenciais, por acreditar que estas não representam seus saberes-fazeres; os gestores das escolas, por sua vez, não estabelecem estratégias que facilitem a efetivação das políticas no cotidiano.

Palavras-chave: *Micropolítica da Escola, habitus, Educação Física Escolar*

Abstract

This research, using qualitative methodology, ponders the effects of Educational Policies in the micropolitics of Public City Schools in the perspective of Physical Education teachers. The epistemological sources used were the Theory of Practice (BOURDIEU), Life in Schools (MCLAREN) and The Sociology of School Organization (BALL). The results show that teachers don't observe either macro or micro Educational Policies as benchmarks because they believe that these don't represent the knowledge-dos. School administrators, on the other hand, don't establish strategies to facilitate the implementation of the policies in the daily routine.

Keywords: *Micropolitics in School, habitus, Physical Education*

Resumen

El estudio, de diseño cualitativo, aborda los efectos de las Políticas Educativas en la micropolítica de la escuela de una Red Municipal en la perspectiva de los docentes de Educación Física. La teoría de la práctica (BOURDIEU), la vida de la escuela (MCLAREN) y la sociología de la organización escolar (BALL) constituyen las bases epistemológicas del estudio. Los resultados muestran que los docentes no consideran las Políticas Educativas de ámbito macro o micropolítico como referentes porque creen que no representan sus saberes; los gestores de las escuelas no establecen estrategias que faciliten la concreción de dichas políticas en el cotidiano.

Palabras-clave: *Micropolítica de la Escuela, habitus, Educación Física Escolar*

¹ Apoio CAPES e CNPq

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute as implicações das Políticas Educacionais tanto de contexto amplo como do espaço micropolítico (BALL, 1989) analisadas partir do *habitus* (BOURDIEU, 1996) dos professores de Educação Física de escolas de uma Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre-RS. As políticas desta rede, sustentadas por ordenamentos legais tais como a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e políticas de democratização da gestão empreendidas por ela própria, propiciaram, através de esferas democráticas e participativas a construção dos Projetos Político-pedagógicos (PPPs). Pautamos a nossa análise sobretudo nas posições e discursos oficiais adotados pelos docentes de Educação Física de duas escolas identificadas, tanto por nós como pelos mantenedores dessa rede, como detentoras de uma proposta pedagógica inovadora.

Nessa pesquisa adotamos como referência os conceitos de micropolítica desenvolvidos por Ball (1989). A micropolítica de uma escola significa, segundo o autor, “campos de luta”, 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 o autor, 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 (1989) consistem em: interesses, controle, diversidade ideológica, conflitos e poder. Em relação ao contexto local, foram tomados como documentos referenciais na formulação de compreensões, principalmente, o (novo) Projeto Político-pedagógico das escolas, desenvolvidos a partir da Conferência Municipal de Educação (2005) e a observação das dinâmicas dos processos escolares nas duas escolas.

Neste sentido, nossa concepção de escola não se restringe apenas a um espaço que media troca de conhecimentos culturalmente produzidos e difundidos. A entendemos, assim como McLaren (1997), como detentora de uma vida própria; “arenas culturais” (p.192) onde ideologias e representações sociais chocam-se na luta pelo poder e representatividade. A escola, nesta concepção, deve ser vista, portanto, como um lugar onde os alunos e professores sejam capazes, em uma relação dialógica, de perceber que tipo de representações a respeito de categorias como o poder, a política, a história e do contexto não são neutros e portanto interpretados e assumidos pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes e bastante particulares. A história e as marcas distintivas (raça, origem, classe, sexo) de cada um dizem muito da concepção sócio-política de ensino a qual se engajam.

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, desde a 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 cumprimento da referida lei e sua resignificação. Quanto aos docentes, compete-lhes articular o plano de trabalho com a proposta pedagógica.

No que tange à Educação Física, a atual LDB identifica-a como um componente curricular obrigatório. Preconiza que a mesma esteja integrada à metodologia e aos princípios pedagógicos previstos no projeto de cada escola. Por isso e pelo fato desta área historicamente ter sido pouco escutada no processo de elaboração das políticas educacionais, a tomamos como recorte.

Neste município especificamente, os gestores municipais contribuíram no processo de elaboração das propostas pedagógicas das escolas, por meio da 1ª Conferência Municipal de Educação (2005). 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.

As escolas as quais nos referimos foram as que assumiram com mais expressão a autonomia sinalizada tanto pela atual LDB como pela Rede Municipal de Ensino para reformularem os seus Projetos Político-pedagógicos – 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.

No nosso entendimento, sustentado em Melucci (2004), a relação entre Políticas Educacionais e trabalho docente apresenta fortes mecanismos estruturantes na constituição de identidades profissionais deste coletivo. Estas se fazem presentes especialmente nos sentidos e significados desenvolvidos pelos que conferem às suas práticas, uma vez que nesse aspecto se desenvolve uma relação por vezes conflituosa entre o sujeito imaginado (via discursos e políticas legais) e como este se imagina

A concepção práxiológica de compreensão da realidade, na qual se estrutura a teoria do *habitus* procura pelas implicações das estruturas sociais na formação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que não relega ao mesmo o papel de passividade perante aos lugares e representações que caracterizam e pelo qual é caracterizado. Portanto, procura uma forma de opor tanto a concepção de pura objetividade, na qual o sujeito está plenamente habilitado a criticamente compreender suas ações e representação ante as estruturas, e à pura subjetividade, onde ele é determinado e vivido pelas estruturas, tendo seus esquemas de ação e representações sociais desvalidadas de consciência. Além disso, o conhecimento da *práxis* representa uma epistemologia construída a partir de pesquisas parciais, e aplicadas em domínios específicos (campos).

Neste campo (Rede Municipal), objetivamos analisar as identidades de docentes de escolas reconhecidas como inovadoras, identificando o *habitus* estruturado às suas práticas e, como tais, balizadores de suas concepções de ensino de Educação Física das duas escolas tomadas como *lócus* para esta pesquisa. A partir disso, nossa análise sustentou-se e tomou como premissa as seguintes considerações: a) a profissão docente representa um espaço social, onde os agentes interagem em uma estrutura constituída que precede o indivíduo (no caso o professor), representadas pelas políticas de diferentes ordens; b) o indivíduo é estruturado por outros agentes que também, por sua vez, age na estruturação de outros (práticas sociais).

Dessa feita, o *habitus*, desenvolvido a partir deste campo, foi interpretado mediante o resultado do processo analítico das entrevistas destes professores. Nosso intuito foi o de analisar os processos individuais (professores) tomados no campo, articulando as mesmas com a gestão das Políticas Educacionais, tanto em âmbito micro,

como macropolítico. Para a coleta, organização e análise dos resultados nos utilizamos de entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e observações. 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.

Os dois professores colaboradores são os responsáveis pela disciplina de Educação Física de duas escolas desta Rede Municipal de Ensino detentoras de propostas pedagógicas inovadoras. O colaborador que definimos como “Abel”, representa uma escola de periferia, pioneira na construção dos PPPs neste município, tendo ela sido tomada como exemplo para as demais pelos gestores da rede. Ele possui 33 anos e está nesta escola desde 2007. O definido como “Bruno”, faz parte do colegiado de uma escola que tem incentivado o protagonismo docente na construção de políticas, tendo, recentemente reformulado o seu PPP de modo a atender necessidades emergidas da comunidade escolar. Possui 30 anos de idade e faz parte desta escola há quatro meses. Em ambas, tomou-se como *inovador* a opção que as duas escolas tiveram pela organização das disciplinas por isonomia de carga horária, além da possibilidade do desenvolvimento das mesmas em salas ambiente.

Procuramos por meio das entrevistas realizadas escutar a “voz dos professores” (MCLAREN, 1997, p. 253) de Educação Física destas escolas. Estas, neste conceito, “refletem os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades”. O reconhecimento destas vozes, contudo, não expressam a realidade, uma vez que estas devem ser compreendidas mediante a escuta de muitas outras, tais como a dos estudantes e da própria escola. Contudo, entendemos estar, assim como McLaren, não só na voz, mas especialmente na prática dos docentes a matriz crítica que poderá construir um poder emancipador e empoderador aos estudantes.

HABITUS E REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O conceito de *habitus* fundado na praxiologia, representa um sistema de conhecimento que “[...] não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos [...] mas buscaria investigar como estas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 23-24). O *habitus*, portanto, constitui um conjunto estável de pré-disposições estruturadas que alicerçam as práticas sociais, e também as representações a respeito dela. É entendido como um sistema de disposições duráveis orientados de acordo com o meio contextual dos sujeitos, “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (BOURDIEU, 1983, p.61). Ele representa um corpo marcado pela sociedade, que tem nele estruturada e incorporada as estruturas presentes de um mundo ou de um campo que, por sua vez estrutura este sujeito tanto no mundo quanto sua ação no mundo (BOURDIEU, 2008). Para Bourdieu, é o sujeito que em função das suas experiências de vida – balizadas por sua posição na estrutura social - estrutura a sua própria identidade; construindo-a por intermédio de uma matriz de percepções e interações, o *habitus*.

Neste estudo, identificamos nos docentes investigados preferência por centrar no esporte, sobretudo o tradicional, suas escolhas teórico-metodológicas. O colaborador Abel entende que, para atender as demandas de alunos praticantes de esportes em espaços não-escolares, há a necessidade de uma aproximação conceitual do esporte da

escola, com o realizado em escolinhas esportivas. Bruno, apesar de trabalhar com séries iniciais do Ensino Fundamental, também compreende este conteúdo como a base através da qual os demais conteúdos vinculariam-se. Entretanto, não entende que os gestos técnicos devam ser reproduzidos em excelência, mas sim de acordo com as possibilidades de cada aluno, ainda que, paradoxalmente, se restrinja a analisar a execução instrumental dos mesmos como estratégia avaliativa dos estudantes.

Enquanto Bruno confessa desconhecer qualquer ordenamento legal que regula a educação, tanto em âmbito local como no contexto amplo, o docente Abel afirma filiar-se conceitualmente às determinações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Considera que estas linhas delimitaram o amplo ideário presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Ao posicionar-se sobre as LDBs anteriores, admite identificar-se mais com a anteriores por considerá-las com maior aplicabilidade, e de poder instrumentalizador maior do que a atual. Destaca que a Lei nº 9.394/96 deveria de certa forma contemplar a formação de atleta e, dessa forma, atender o clamor nacional por melhor desempenho em Olimpíadas.

Este mesmo colaborador confere a gama de princípios que o constitui enquanto professor às experiências profissionais anteriores. Ele foi treinador de equipes esportivas de vôlei durante o período em que cursou sua formação inicial. Quanto aos seus saberes docentes, valoriza somente aqueles nos quais ele próprio apresenta proficiência técnica, física e tática privilegiadas, acreditando que os alunos não teriam em que se espelhar quando da execução das tarefas. Esta visão se assemelha com a de técnicos dos esportes competitivos associados ao viés do rendimento. O colaborador Bruno, por sua vez, entende que hoje é professor pelo fato de ter sido atleta profissional antes de iniciar a formação inicial em Educação Física. Afirma que gostava muito de esportes e que ensiná-los na escola, supriria, de certa forma, a impossibilidade de seguir a carreira esportiva que iniciara. .

Como consequência destas experiências vividas pelos professores, a Educação Física destas escolas não oferece aos estudantes outras atividades que não as esportivas. Além da auto-declarada incapacidade técnica/tática para o desenvolvimento diferenciado das aulas, ainda justificam que a falta de materiais próprios impede que esportes individuais que necessitem de implementos específicos, sejam desenvolvidas no âmbito escolar. Isso os impede de ofertar aos alunos vivências de outras manifestações da cultura corporal do movimento tais como dança, jogos, lutas e a ginástica, também pertencentes ao grupo de conhecimentos da área de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na análise do Projeto Político-pedagógico destas escolas, destacam-se duas grandes diretrizes que delineiam toda a estruturação político-pedagógica destas: a isonomia de carga horária e as salas temáticas.

As inovações empreendidas nas escolas, segundo os professores colaboradores, não impactaram nem os seus fazeres docentes, nem, tampouco, as suas representações a respeito do objeto de estudo da área na dinâmica escolar. Suas metodologias de ensino e o papel da Educação Física escolar em um contexto sócio-político amplo permaneceram restritas às convicções que já traziam de experiências anteriores ao do desenvolvimento do PPP.

Enquanto o docente Abel discorda dos princípios explicitados no PPP, Bruno afirma não possuir sequer conhecimento sobre o que consta na proposta da escola na qual exerce docência.

Em relação à isonomia de carga horária, Abel a vê com ceticismo. Entende que o simples equiparação não produz por si só um efeito suficientemente desestruturante a ponto de fazer ruir a histórica hierarquia de poder que algumas disciplinas escolares exercem sobre outras. A Educação Física ainda é vista como marginal no contexto escolar por outros docentes e gestores no cotidiano escolar. O professor entende que na realidade elas têm os mesmos direitos, mas na prática isso não se efetiva. Todas as outras disciplinas são mais valorizadas do que a Educação Física, justamente por não ficar claro para os demais envolvidos na coletividade escolar quais seriam as finalidades da Educação Física no currículo escolar. Ambos os professores referem-se que o único impacto que perceberam desta inovação foi que os alunos cansavam e desestimulavam antecipadamente.

A respeito das salas temáticas, as vêm apenas como um espaço para realizar a chamada. A quadra é tida como a verdadeira sala de aula da Educação Física, reificando a ideia que ambos têm construídas sobre si próprios de “professores da prática

Bruno justifica que o seu recente ingresso nesta escola é a causa para o completo desconhecimento manifestado a respeito das políticas educacionais oriundas tanto da sua escola, como as provenientes dos ordenamentos legais. Talvez, até por isso, optou por não se referenciar em nenhum documento diretriz ou Política Educacional, manifestando preferir basear-se em saberes construídos na formação inicial e em experiências profissionais anteriores.

Ambos professores confessam nunca terem sequer lido o PPP das suas escolas. Para o docente Abel, inclusive, o mesmo é um documento de gaveta. Entende que mesmo que tivesse tido acesso às diretrizes, não as articularia com as suas aulas, pelo fato delas expressarem aspectos apenas normativos. Além disso, vai adiante em sua crítica, entendendo que o mesmo serviu apenas como um compromisso legal da escola para com as instâncias legais intermediado pelos seus gestores.

PONDERAÇÕES, POSSIBILIDADES E CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A pesquisa evidenciou um acentuado descompasso entre os princípios que estruturam os projetos dessas escolas e o que é executado nas aulas de Educação Física. Os professores posicionam-se ora de forma alheia, ora contrária aos pressupostos presentes no PPP. Não compartilham das diretrizes do documento e minimizam os efeitos das inovações metodológicas empreendidas nas escolas para o conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão docente.

Os PPPs das duas escolas investigadas e tidas como inovadoras pela Rede Municipal de Ensino, foram resignificados, tendo ambas assumido a responsabilidade sinalizada pela atual LDB e pelas políticas da rede para reformular as suas propostas de ensino.

No que tange à Educação Física, a integraram discursivamente ao projeto pedagógico incumbindo-a das mesmas diretrizes metodológicas pensadas para as outras disciplinas. O intuito era o de reduzir o exercício de poder de algumas disciplinas em relação a outras. Com isso, pretendia assegurar a cada uma as mesmas “possibilidades temporais de ação pedagógica” por meio da distribuição igual da carga horária.

Entretanto, por meio da nossa análise, evidenciou-se que são necessárias mais do que medidas legais e/ou libertadoras; estas escolas e, provavelmente a própria rede de

ensino, carecem de uma cultura normativa que explicita à toda a comunidade escolar – especialmente ao coletivo docente – os benefícios da autonomia, e muna os envolvidos de conhecimentos que justifiquem e contextualizem as suas ações e discursos enquanto agentes da educação.

O *habitus*, que baliza tal postura, essa identidade que os forja enquanto professores alocados neste contexto, orienta os esquemas de ação adotados por ambos. Este entendemos como o resultado de experiências anteriores dos docentes, sobretudo as identificadas com o treinamento esportivo realizadas em espaços não escolares. Até por isso, manifestam que a principal função sócio-política da área é a de formar o contingente de esportistas do futuro, seja eles profissionais ou ao menos detentores de fundamentos técnicos mínimos que os permitam experienciar as restritas modalidades os apresentadas como forma de lazer, ou ainda como ferramenta de ascensão social para os indivíduos em vulnerabilidade social.

Estas experiências vividas por estes professores também serviram como justificativa para a escolha da profissão docente, e por consequência, fonte referencial à escolha dos conteúdos, metodologia e ideologia de ensino (BALL, 1987). Segundo Nóvoa (1995) é impossível reduzir a vida escolar às dimensões racionais porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivência como um valor essencial. Afirma, ainda, que não há como haver uma separação entre o “*eu* profissional e o *eu* pessoal” (idem, p. 15). Dessa forma, todas as estruturas, valores e premissas que “forjam” o indivíduo também *criam o professor*.

Os professores ao creditarem simplesmente à forma pela qual foi construído o PPP e às dinâmicas da (micro) política da escola na qual exercem docência, todavia, mostra-se contraditória. Isso por que se ausentam dos processos decisórios mais importante da vida da escola, como por exemplo da construção deste próprio PPP e nas reuniões pedagógicas sistemáticas, privam a comunidade escolar de conhecer as ferramentas que estes dispõe para sua prática docente: ideologia de ensino, concepção de ensino aprendizagem e metodologia de ensino. Este panorama impede que os claros tensionamentos existentes entre o *habitus* professoral dos colaboradores e as políticas desenvolvidas pelas escolas possam ser debatidos e contextualizados em espaço legalmente apropriado. Os colaboradores investigados representam, na nossa concepção, o que Ball (1989, p. 136) chama de um “professor fatalista”, ou seja, alguém sem relações influentes na micropolítica escolar que, mesmo insatisfeito com a situação vigorante, mostra-se sem disposição para empreender mudanças significativas no cotidiano escolar.

Nestas duas escolas percebemos que a “voz” dos professores (MCLAREN, 1997) de Educação Física, apesar de existir e se apresentar notadamente avessa a muitas das propostas desenvolvidas seja no campo macro ou micropolítico, é muda politicamente. Isso por que ela ausenta-se justamente dos espaços decisórios formais (reuniões pedagógicas, de resignificação do PPP e das conferências municipais de educação), aqueles que efetivamente poderiam impactar, diante do contato com as outras vozes, a vida das escolas nas quais exercem docência.

Entendemos que quando os professores deste estudo afirmam que a isonomia de carga horária produziu apenas maior cansaço aos alunos, deslegitimam este que consideramos ser o primeiro esforço oferecido pela escola no tocante ao reconhecimento da Educação Física como disciplina integrada a sua proposta. O fato ainda de a escola disponibilizar a Educação Física uma sala temática, mesmo com toda a desconfiança a respeito da efetiva contribuição para a área, também deve ser louvado.

Este caso vem ao encontro as concepções teórico-metodológicas oferecidas pela vertente crítica da Educação Física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1992; BRACHT, 1992), que nas últimas décadas vem atentando para o fato da área cada vez mais estar significando seus objetos de estudo a partir de modelos e paradigmas construídos no espaço não-escolar - extremadamente meritocráticos, e especialmente no treinamento de diferentes modalidades esportivas. A autoridade docente e os discursos assumidos, por sua vez, vem sendo constituídos mediante ideais fortemente apoiados nesse imaginário e não nas finalidades da escola.

Segundo Betti (2009), a Educação Física enquanto componente curricular vem incorrendo em uma forte tendência auto-afirmativa. As políticas em âmbito macro e micropolítico têm permitido aos seus professores suficientes graus de liberdade, permitindo a eles, configurá-las aos seus modos, mediando as compreensões quase que exclusivamente por concepções particulares. Por intermédio dessas, os professores estão “legalmente habilitados” a optar por um quase sem fim número de variáveis didático-pedagógicas e sócio-psicológicas.

A responsabilidade pela incongruência de significado a respeito das inovações empreendidas pela escola, porém, não deve, em nossa visão, ser projetada apenas nos professores colaboradores deste estudo. As entrevistas realizadas e a observação do suas dinâmicas micropolíticas, dão-nos indícios de que esta escola (e possivelmente essa rede) vem fazendo uso de uma interpretação equivocada do conceito de autonomia. 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. Ball (1989) entende 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.

Segundo Bussmann (1995), a gestão da escola é a grande responsável pela execução da proposta educativa. Cabe a ela dinamizar meios pelos quais sejam alcançados os seus objetivos para que dessa forma sejam cumpridas as tarefas socioeducativas definidas por ela própria. 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 todos seus membros. Para nós, o uso de rotinas que descrevam o cotidiano da “vida da escola” e das suas dinâmicas serviria como ferramenta democrática de gerenciamento e análise da realidade, o que ofereceria subsídios para o desenvolvimento de alternativas às dificuldades identificadas.

Não vemos como problemática a diversidade de metas verificada entre os docentes e os gestores. Encaramos, na esteira de Ball (1989) isso como inerente às instituições escolares. Tal premissa permite-nos constatar o quanto qualquer meta ou diretriz macropolítica ou supostamente decidida pela coletividade é “volúvel” no âmbito micropolítico, ou seja, cumpridas até o ponto em que as necessidades particulares e/ou ideológicas dos docentes são atendidas. No caso em pauta, os professores investigados gozam de uma confortável e consentida alienação, na qual além de não atuar de modo a compatibilizar sua prática com o PPP, de forma alguma são compelidos a tal por qualquer instância, estabelecendo uma prática pedagógica ao mesmo tempo tão autônoma quanto incoerente. Os gestores destas escolas, condescendentes, tomam para si uma parcela significativa desta (ir)responsabilidade.

Por fim, corroboramos com os princípios de Soares, Taffarel e Escobar (2006), 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. Não estamos com isso desmerecendo os conteúdos e saberes desenvolvidos pelos professores em experiências que não as escolares; estamos sim, defendendo o tensionamento destes conteúdos em espaços e tempos escolares, para que a proposta curricular da Educação Física não se reduza a entendimentos estritamente individuais, como o verificado no presente estudo.

REFERÊNCIAS

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

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. A Educação Física na escola brasileira. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BOURDIEU, P. Esforço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu** : Sociologia. São Paula: Ática, 1983

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9.ed. – Campinas: Papirus, 2008

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, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In.: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. Campinas, Sp: Papirus, 1995

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica dos fundamentos da educação.2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1997

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

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

Rodrigo Alberto Lopes
Av. Castro Alves, 915 – Sapucaia do Sul/RS
CEP: 93214-060