

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: percepções de professores acerca de suas formações permanentes¹

*Leandro Bianchini
Giovani De Lorenzi Pires*

INTRODUÇÃO

Nesse artigo buscamos compreender as possíveis influências que a cultura escolar vem causando nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física que são egressos de um curso onde teve um currículo com características críticas e, portanto, se enquadrando numa concepção mais renovada e crítica de Educação Física. Tendo uma formação comum e estando hoje atuando em realidades distintas, consideramos que tais professores possam nos trazer indícios de quanto esta formação inicial está refletindo em suas práticas e quanto eles estão sendo influenciados pela formação permanente presente em suas respectivas culturas escolares. Temos alguns questionamentos que permeiam esse estudo, são eles: Os professores estão buscando desenvolver novas perspectivas nas suas aulas de Educação Física? Qual a visão de mundo de tais professores? Quais são suas opções pedagógicas diante das diversas situações que ocorrem em suas aulas? E, por fim, qual o impacto que a cultura escolar vem causando na identidade docente em relação ao impacto da formação inicial?

Por se tratar de uma pesquisa que buscou a compreensão de fenômenos particulares e, não apenas uma quantidade de ocorrências, se enquadrando como sendo do tipo qualitativa (MINAYO, 2002). Para buscar possíveis respostas a tais perguntas utilizamos das técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2009), que foram empregadas após a coleta de dados (entrevistas).

Selecionamos para serem entrevistados, nessa pesquisa, oito professores egressos de um curso que reconhecemos como tendo em seu currículo uma orientação mais crítica/renovada, pois se tratou de um curso relativamente novo (criado em 2004), que já incluía as novas orientações curriculares dos cursos de formação de professores presentes nas leis CNE/CP 01 e 02 de 2002, e em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta sua concepção e estrutura teórico-metodológica baseadas na perspectiva da “cultura de movimento”, expressão essa que, indica um novo objeto de estudo do campo da Educação Física, preocupado não somente com as manifestações esportivas, mas sim com “[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeiras, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural” (KUNZ, 2008, p. 112). Ainda no PPP, encontramos outras evidências que permitem afirmarmos que o Curso possui um currículo inspirado no Movimento Renovador

1 Resumo da Dissertação de Mestrado, defendida em Março de 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC), realizada sob orientação do professor Giovani De Lorenzi Pires.

da Educação Física (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008; MACHADO, 2012). Exemplificando, tais evidências estão presentes: na formulação do objetivo geral do Curso e nos seus objetivos específicos; no perfil de egresso; na organização curricular que se utiliza de “campos de conhecimento” que favorecem a relação das manifestações da cultura de movimento com valores sociais que se articulam como “eixos curriculares” transversais e longitudinais; e na ideia de prática pedagógica como componente curricular em Educação Física, ofertadas nos quatro primeiros semestres do curso na forma de projetos integradores, que buscam promover a interdisciplinaridade e a relação teoria/fundamentadora com a prática refletida; e, nos planos de ensino de grande parte das disciplinas do referido Curso, cujas ementas e bibliografias básicas reforçam tal influência crítica ao currículo.

Por tais motivos, julgamos como interessante analisar o quanto esse currículo impactou em seus egressos e como esses estão lidando com as suas respectivas realidades profissionais.

Os professores foram selecionados de forma intencional, nos quais deveriam se enquadrar no seguinte critério de inclusão: estarem atuando ou, terem atuado nos últimos três anos, como professores de Educação Física em escolas. Desse modo, foram selecionados oito professores (Sujeitos da pesquisa) que nomeamos aqui como: Sujeitos 7.1 e 7.2 os que colaram grau em 2007; Sujeitos 8.1 e 8.2 os que colaram grau um ano depois em 2008; e Sujeitos 9.1, 9.2, 9.3 e 9.4 os que concluíram seus estudos em 2009, tivemos dois Sujeitos/professores a mais, pelo simples fato de terem surgido mais voluntários dispostos a participar do estudo desse período.

Nas entrevistas seguimos um roteiro “semiestruturado” (NEGRINE, 1999) onde perguntamos aos professores como pensavam e planejavam suas aulas, detalhando sobre o processo de escolha dos objetivos, conteúdos, metodologias/estratégias e da avaliação presentes em seus planos de ensino e planos de aula. Foram questionados também sobre o nível de autonomia que tinham para poder alterar tais planos, se era possível incluir outros conteúdos não contemplados nesses, se seguiam um Plano de ensino já consolidado por outros, ou seja, um currículo oficial, quais instrumentos avaliativos eram utilizados e se era possível utilizar outros, e por fim, retornamos ao currículo do curso quando alguns professores foram indagados sobre, em qual medida atribuíam suas perspectivas críticas ao conhecimento obtido no currículo do curso.

Com uma análise transversal entre os questionamentos e as respostas dos professores obtivemos posicionamentos diversos que demonstram professores ora buscando inserir novas práticas pedagógicas, que denominamos “práticas inovadoras”, ora reproduzindo práticas docentes já consolidadas, a que chamamos de “tradicional”. No entanto, independentemente de suas visões de mundo, tais professores estão imersos em realidades singulares que podem tanto favorecer como breçar suas opções pedagógicas dentro do que julgam como sendo uma aula de Educação Física adequada. Portanto, dentro dessas realidades escolares que são singulares e ao mesmo tempo permeadas por uma diversidade de subjetividades com diferentes visões de mundo, existe uma cultura específica que influencia diretamente na prática pedagógica (e indiretamente na formação continuada) dos docentes. Podem ser consideradas “culturas escolares” (PICH, 2009) e, por terem sido muito citadas nesse estudo, apresentamos na sequência um pequeno referencial teórico sobre cultura escolar que, além de apresentar o conceito, permite aprimorar nossas análises obtidas dos dados empíricos.

CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA

Baseando-nos em leituras decorrentes dos possíveis impactos que as novas concepções pedagógicas causaram no final dos anos de 1990 e durante os anos 2000, verificamos que os estudos voltados a Educação Física escolar, em uma perspectiva crítica, tiveram que se aproximar de novas orientações que contribuísem no sentido de um melhor diálogo entre os interesses críticos discutidos e pesquisados pelos intelectuais da área, com os professores de Educação Física da educação básica em suas práticas cotidianas (PICH, 2009; BRACHT, 2010). Betti (2005) citado por Pich (2009, p. 233), demarca essa aproximação dos intelectuais ao campo escolar como um movimento de retorno “ao interior da Educação Física viva”, pois o fascínio que as bases científicas e filosóficas causaram a esses, em contrapartida os distanciou da prática pedagógica nas escolas.

Somando a isso, temos com Bracht (2010, p. 104-105) um reforço a essa tese.

Entendo que o movimento crítico da educação ou de alguns de seus segmentos foi levado a uma revisão metateórica no tocante à teorização educacional em decorrência, também, da constatação de que a prática pedagógica (agora entendida como intrinsecamente política) **resiste mais à mudança do que aquele “otimismo” inicialmente supunha**. Isto é, fez-se a dura constatação de que, para mudar a prática pedagógica dos professores, não basta escrever diretrizes educacionais para uma rede de ensino dizendo que a prática pedagógica daquele momento em diante basear-se na “pedagogia histórico-crítica”; nem mesmo é suficiente promover debates para e com os professores sobre essa “nova pedagogia”. **Os processos de transformação da prática, porque envolvem seres humanos, são muito mais difíceis e complexos** (grifos nossos).

Nesse movimento de retorno ao campo escolar, tivemos diversos estudos que em seu cerne habitavam diversas inquietações, tais como: como mudar a prática dos professores de Educação Física que se encontram imersos em realidades tão complexas e com tantas visões de mundo diferentes? Se podemos mudar, o que mudar? Afinal, os professores de Educação Física querem mudar?

Entre esses estudos, que Pich (2009, p. 233) compreende como uma nova corrente de pesquisa da Educação Física escolar, as quais objetivam “[...] compreender a vida dos professores das escolas”, destacam-se:

[...] a compreensão de como se constituem os saberes docentes (LOCATELLI, FERREIRA NETO, DOS SANTOS, 2003), as trajetórias biográficas dos professores (FIGUEREDO, 2004), os processos de socialização profissional, (FARIA, SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001), a relação entre o trabalho docente e a síndrome de esgotamento profissional (SANTINI *et al.*, 2003), a maneira como se legitima a Educação Física nas instituições escolares (CARDOSO, 2001), e as possibilidades de trabalho colaborativo entre as universidades e as escolas a partir da pesquisa-ação (BRACHT *et al.*, 2001), para situar as temáticas mais relevantes (PICH, 2009, p. 233-234).

Esses novos estudos passaram a compreender que os professores de Educação Física na educação básica, em seus contextos escolares, deixam de serem vistos “[...] como aqueles que ‘sofrem’ o conhecimento produzido no campo



acadêmico e passam a ser concebidos como sujeitos que produzem conhecimentos próprios sobre o cotidiano escolar para orientar sua prática pedagógica” (PICH, 2009, p. 234). Portanto, começam a valorizar esse conhecimento “tácito” produzido pelo professor que se apropria de sua realidade e nela busca se adaptar e, de seu modo, nela intervir.

Essa “realidade escolar” na qual os professores de Educação Física, entre outros agentes, estão inclusos, começou a demandar novos estudos que buscassem compreender suas relações com o conhecimento nelas produzidos. É aí que surge

[...] uma nova vertente de estudos da Educação Física escolar que, dando continuidade e motivado, em boa medida, pelos estudos anteriormente referidos, assumem como principal referência a compreensão da escola como um espaço de produção de uma cultura específica, a **cultura escolar**, e não mais como um espaço de mera reprodução de processos macro-sociais, como por exemplo, o esporte de rendimento (PICH, 2009, p. 234, grifo nosso).

O conceito de cultura escolar já fora mencionado por Vago (1996), em seu artigo “O ‘esporte na escola’ e o esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente”. Nesse estudo, ele estabelece um diálogo com os trabalhos de Bracht (1992) acerca do esporte “na” escola, que assume os códigos do esporte de rendimento, e o esporte “da” escola que seria um esporte produzido no interior da escola, assim assumindo os valores educacionais construídos pela “cultura escolar”. Portanto, baseando-se em autores como André Chervel, António Nóvoa e Jean-Claude Forquin, Vago (1996, p. 4) entende que

[...] a escola, como instituição social, pode produzir uma **cultura escolar** de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (grifo nosso).

Após essa aproximação inicial dos estudos sobre cultura escolar, Vago (2003) acrescenta a influência de outros dois autores, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia, que vem baseando os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da educação (GEPHE/UFMG) que, entre outras temáticas, vem produzindo estudos sobre cultura escolar.

Para esse estudo vamos nos basear preferencialmente em Pich (2009) quando nos referirmos a “cultura escolar”. Em seu artigo “Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas” (2009), Pich reconhece que a expressão entrou no campo da Educação Física escolar de forma aligeirada e, portanto, isso pode ter causado interpretações muito rasas. Assim, o autor apresenta uma genealogia dos diversos conceitos de cultura escolar envolvendo vários estudiosos², que nos permite uma melhor compreensão acerca do nível de autonomia que as escolas possuem na produção de sua cultura escolar segundo esses estudos.

2 Entre esses estudiosos, o autor se refere a: Angel I. Pérez Gómez, André Chervel, Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia.

Um denominador inicial que podemos atribuir como sendo comum a todos esses estudos investigados por Pich, é o “[...] pressuposto teórico-metodológico que concebe a escola como um espaço de produção de uma cultura própria. Para designar (e instituir) essa realidade, teóricos contemporâneos da educação têm se valido do conceito de cultura escolar” (PICH, 2009, p. 235).

Nesse balanço conceitual estabelecido pelo estudo de Pich (2009, p. 237-238) temos a seguinte conformação:

É importante destacar, ainda, que não há uma postura unívoca quanto ao grau de autonomia da escola para a produção da sua vida, mas um leque de posicionamentos que, mesmo compartilhando do pressuposto antes mencionado, contemplam graus maiores ou menores de autonomia. Se nos pautamos por uma lógica de um *continuum* dessas posições podemos situar a Dominique Julia e André Chervel como aqueles que se posicionam no extremo de maior autonomia, isto é, de maior abertura à capacidade de ação da escola e seus agentes; enquanto Angel I. Pérez Gómez se situa no extremo oposto, que ainda atribui um peso considerável aos condicionantes estruturais. Entre eles se encontram Jean-Claude Forquin mais próximo de Julia e Chervel, e AntonioViñao Frago que se aproxima da posição de Pérez Gómez.

Portanto, os estudos demonstram que, de acordo com as relações internas e externas escolares que envolvem os interesses dessa na sociedade, teremos relações diferentes no que se refere à autonomia dessas escolas em construir conhecimento, sua cultura escolar.

Uma definição de cultura escolar que nos identificamos e que serviu a esse estudo foi a de Viñao Frago (2004). Pich (2009, p. 244) reconhece que esse estudioso espanhol se baseou em Dominique Julia e André Chervel e que:

[...] tem se ocupado em realizar uma elaboração teórica mais complexa desse conceito, bem como por ser a principal referência nos estudos pautados na categoria de cultura escolar, tanto no âmbito da Educação, quando da Educação Física.

Outra preferência que tivemos por esse autor se deu por sua preocupação em tratar das singularidades de cada instituição escolar; assim ele se refere preferencialmente pelo termo “culturas escolares” (PICH, 2009), já que os universos escolares, assim como a subjetividade dos homens, são muito complexos.

Essa preferência pela expressão “culturas escolares” se observa na sua primeira definição publicada, aqui, no Brasil em 1995.

Ele considera a cultura escolar como o “conjunto de aspectos institucionalizados” da escola, e a define da seguinte maneira: “Y si, es cierto, **la cultura escolar es toda la vida escolar**: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (FRAGO, 1995, p. 69 - o negrito é nosso). Situar a cultura escolar enquanto a “vida da escola” supõe entender que há uma produção cultural que é específica da instituição escolar (de cada escola) e que ela tem uma dinâmica própria para perpetuar e se modificar no tempo e no espaço (PICH, 2009, p. 244, grifo no original).



Diferentemente de Julia e Chervel, que se posicionam claramente a favor das possibilidades criativas da escola, Viñao Frago é mais próximo da ideia de persistência, de reprodução da cultura escolar já consolidada pela escola, mas admite a mudança, como um processo lento (PICH, 2009), o que se assemelha, em nossa opinião, com muitas realidades educacionais brasileiras, que tendem a resistir a qualquer mudança, tanto de ordens legislativas (reformas educacionais) como por atitudes de agentes individuais que tentam implantar novas metodologias (professores inovadores).

Ainda, reforçando esse sentido de mudanças em longo prazo nas escolas.

Culturas escolares mudam, só que de forma lenta e gradual, em geral, em longo prazo embora com fases, intensidades e ritmos diferentes. Além disso, a inovação e a mudança só podem originar-se e produzir-se no seio das mesmas, e tornando consciente, ao mesmo tempo, àqueles que as promovem, quais são as características e elementos que caracterizam estas culturas, e como essas características e elementos podem causar resistências e obstáculos, ou, pelo contrário, apoia e dá suporte aos que permitem elaborar processos de mudança (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 71, tradução livre).

Compreendemos que essa compreensão a que nos referimos nesse percurso sirva não só para melhorar a análise desse estudo, mas também para perspectivar novas investigações sobre a Educação Física escolar. Nessa mesma linha, indicamos alguns outros artigos que demonstram a influência das culturas escolares. São eles: Almeida e Fensterseifer (2007), que em um estudo empírico com duas professoras, demonstram como a cultura escolar pode modelar a identidade docente de modo a reproduzir posturas conservadoras em novos professores; temos também dois estudos que demonstram uma preocupação com as condições dos professores em suas culturas escolares, condições essas que vem colaborando com o processo de “desinvestimento pedagógico” (MACHADO et al., 2010) e com o “abandono do trabalho docente” (PICH; SCHAEFFER e CARVALHO, 2013).

CULTURAS ESCOLARES: percepções dos professores de educação física

Além da própria cultura escolar, outra interferência que percebemos na constituição da “identidade docente” dos professores foram as “políticas educativas” vindas de “cima”, ou seja, das secretarias de educação nesse caso. Essas secretarias, que agem buscando moldarem as suas escolas em favor de seus interesses políticos, vêm construindo normativas e diretrizes curriculares que vão, no sentido de “reforma”, buscar mudanças a essas culturas escolares que, dependendo da relação de poder dos agentes pertencentes dessas, podem resistir ou se adequar a tais mudanças. Bem como apontado por Viñao Frago (2004 citado por PICH, 2009) quando esse reconhece que as mudanças nas culturas escolares só ocorrem de forma lenta, pois dependem de muitos fatores e posicionamentos dos agentes envolvidos.

Nessa análise, chamaremos essa interferência normativa como “reformas políticas” na educação. Tais reformas afetam a todos os professores, e

não somente os de Educação Física, em nossos casos foram mencionados claramente as seguintes “políticas de reforma”: Política de metas de aprovação de alunos; e um sistema avaliativo formal padronizado. Somando a essas ações “impositivas” das secretarias de educação, temos também outros agravantes que afetam a todos os professores, mas que não são “diretamente” percebidas como políticas de reforma e sim como situações opressivas³, que infelizmente, tais profissionais vêm tendo que enfrentar e se adaptar para não “perecer”, são elas: quantidade excessiva de alunos por turma; pouco tempo de pesquisa e planejamento (hora-atividade); e a desvalorização em todos os aspectos da categoria docente.

Após essas considerações iniciais sobre os contextos em que os professores estão inseridos, e suas condições de trabalho, focamos na Educação Física dessas realidades, suas concepções mais especificamente nesses casos. Concepções essas que vem sendo construídas e reconstruídas por todas as situações limites, políticas de reforma e pelos agentes envolvidos nessas culturas escolares. Desse modo, a “concepção de Educação Física” em tais contextos transitou entre duas concepções. Uma onde a Educação Física ainda é culturalmente “posta de lado” em relação às outras disciplinas da instituição escolar; e outra que ainda a percebe como uma atividade prática essencialmente “esportivizada”. Ambas, estão mais próximas de uma Educação Física tradicional, ou seja, é essa a visão predominante percebida de Educação Física nas diversas culturas escolares em que se encontravam os professores desse estudo.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA POSTA À MARGEM DA ESCOLA

Nessa primeira concepção em que a Educação Física é digamos “marginalizada”, pois foi “deixada de lado” em relação às outras disciplinas, tivemos várias falas dos professores que demonstram esse caráter desprezioso à mesma.

[Estamos] **três anos sem nada de quadra!** [...] eles falaram que a quadra ia ficar pronta em julho desse ano, mas até agora nada. A escola ficou pronta, a quadra não [sic] (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

[...] geralmente, em primeiro momento não é pensado na Educação Física. Você **não tem um ginásio** ou uma quadra coberta, [...] temos **poucos materiais didáticos**. Quando você precisa trabalhar com qualidade você precisa trazer esse material, tem que investir, tem que comprar, e adaptar usando materiais reciclados e outras coisas [sic] (SUJEITO 9.3, grifos nossos).

3 Tais situações opressivas, mesmo não sendo percebida diretamente como uma “política de reforma”, são na verdade uma política de “demolição”, pois nesse caso uma reforma seria uma expressão muito bonita para essa condição de desrespeito e desvalorização dos professores. Isso em nossa opinião são “frutos podres” de uma política opressiva (FREIRE, 2014) que vem utilizando a educação não como um instrumento para a emancipação dos homens e sim como um aparato ideológico que busca preservar o *status quo*, o conservadorismo e o reacionarismo em sua forma operante.



[Se] o professor quer fazer um curso, mas nem que seja da Educação Física, eles não te contemplam, porque não pode ser liberado, por que... **dizem que isso não tem nada a ver com o que você vai usar na escola**, como não? Se é um curso da área da saúde na qual ensina o professor algo que ele possa trazer para os alunos, como primeiros socorros, porque que ele não pode fazer? Se é um curso de circo ou de dança, que é da nossa Educação Física e que é cobrado em nossa área, é da nossa grade [curricular], só que eles não a vê como se fosse da nossa grade [sic] (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] quando tem formação continuada ou tem conselho de classe, **a voz do professor de Educação Física sempre é a última voz!** [...] se ele [o prof. De Educação Física] tem que falar de certo assunto, esse assunto não é levado à tona. Então é assim, eu vejo um próprio, não seria uma discriminação, mas **uma restrição dos outros profissionais que estão ao redor**, parece que eles veem assim: ah é Educação Física, não pode reprovar na Educação Física se fizer fez, se não fizer não fez! [...] Exemplo: vou trabalhar no laboratório de informática, tá agendado o laboratório de informática, mas a professora de matemática esqueceu de agendar o laboratório e quer usar na mesmo hora que eu. Quem é que vai ter a preferência? A professora de matemática, o profissional de Educação Física não tem que trabalhar teoria! Na **concepção da direção das escolas o profissional de Educação Física, ele não tem que trabalhar teoria**, Educação Física é prática, eu sempre escuto isso aí [sic] (SUJEITO 9.1, grifos nossos).

[...] quando faltam professores de outras disciplinas, acarreta tudo na Educação Física e tudo no seu espaço de trabalho! Então eles querem usar o seu material pra ficar sem fazer nada, querem usar o seu espaço também para jogar junto com a turma que estou dando aula, e isso tudo acaba virando uma “muvuca”, uma bagunça que é difícil para o professor controlar a sua turma e consegui controlar com as pessoas que estão em volta, e isso é frequente. se falta um ou dois professores já estraga todo o seu planejamento [...] poderia acontecer de um professor pegar uma atividade e passar na quadro da sala para essa turma que está sem aula, mas não, é mais fácil botar lá, o professor já está ali, ele se vira e cuida! Geralmente já tem uma bola ou uma raquete para dar aos alunos [sic] (SUJEITO 9.2, grifo nosso).

Como vemos nessas falas, esse caráter despretensioso com a Educação Física vai desde a negligência de materiais e espaços de trabalho, passando pela negação de oportunidades de formação continuada, chegando ao ponto culminante de considerarem a Educação Física como uma mera atividade exclusivamente prática que visa cuidar da integridade física dos corpos ali presentes, não somente nas suas aulas como também em aulas vagas e porque não no recreio.

Em todas as falas percebemos que por parte da direção escolar ou dos outros professores a Educação Física para tais, configurou-se como uma “Educação Física tradicional”, onde sua base era oferecer aulas exclusivamente práticas, sem teoria, para educandos a partir dos anos finais do ensino fundamental, com “professores” treinadores, portanto, não compreendem de educação “intelectual”, podendo ficar a cargo de cuidar dos educandos enquanto os outros professores “intelectuais” tomam suas decisões em prol de uma

formação que prioriza o intelecto em detrimento do corpo. O dualismo corpo/mente se expressa tão evidente que qualquer professor de Educação Física que tente fugir dessas regras, sofre represálias de várias formas, como bem apontado pelos sujeitos 7.2, ao dificultarem seu acesso a formação continuada e pelo sujeito 9.1 que se sente desprezado e excluído em seu meio.

Não consideramos tal situação como uma particularidade desse estudo, pois essa concepção de Educação Física que verificamos, se assemelha a concepção de Educação Física descrita por Pich, Schaeffer e Carvalho (2013, p. 632) em recente artigo:

A tradição da Educação Física (fortemente ancorada no imaginário social) se caracteriza por simplesmente “fazer os alunos correrem” e “gastarem energias”, não demonstrando nem a intencionalidade pedagógica das atividades realizadas, nenhum alicerce didático-pedagógico, sobre o qual se constrói a proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida. No imaginário social da escola, os profissionais da área, muitas vezes, são vinculados a imagem de professores que “jogam a bola” para os alunos e não necessitam de sustento teórico-metodológico, preparação e planejamento para suas aulas.

E essa forma que vem sendo reconhecida a Educação Física, tem se enraizado na cultura escolar, portanto, podemos considerar como uma “cultura marginalizada da Educação Física”. Por ser “cultural”, seus efeitos, além de reforçarem o imaginário social, afeta de vários modos na construção da identidade desses professores, que dificilmente conseguem resistir e acabam reproduzindo tal cultura e se acomodando a essa infeliz visão deturpada da Educação Física. Como se observa nas falas dos Sujeitos 9.1 e 9.2:

Aí você tenta bater de frente, aí você é prejudicado [...] se não precisa de teoria, então não precisa de faculdade! Ah porque dar uma bola, qualquer um pode; ah pega a bola ali e vamos bater bola! [sic] (SUJEITO 9.1).

[...] uma hora a gente cansa de brigar, e eu sei que a batalha tem que ser do começo até o final do ano, de querer fazer o certo, querer não se deixar levar pelos alunos, tipo: olha, vamos jogar futebol hoje, amanhã também e amanhã também. Tem que se manter firme, e não é fácil, também é hipocrisia minha dizer que, todas as aulas que eu dei foram misturadas, aulas dirigidas. Não! Tem aulas que eles vão poder escolher o que vão fazer, a regra é não poder ficar sem fazer nada, pega um xadrez ou outra atividade para participar [sic] (SUJEITO 9.2).

Nessas duas falas verificamos “posturas adaptativas” nos professores e certo “abandono do trabalho docente” (PICH; SCHAEFFER e CARVALHO, 2013). Um demonstra estar chateado de não conseguir espaço para trabalhar com a teoria em suas aulas, e o outro demonstra que acaba cedendo ao pedido dos seus alunos que compreendem a aula de Educação Física como um momento de lazer predominando a prática hegemônica do futebol. Nos dois casos, essa condição marginalizada da Educação Física demonstra que vem assumindo um “papel formativo”. Essa formação permanente presente na cultura escolar pode vir a se tornar até mais significativa do que a formação adquirida pela formação inicial, em relação à construção da identidade desses docentes,



como se referiu o sujeito 9.2 ao ser indagado sobre qual seria à medida que o currículo do curso teria influenciado na sua prática docente atual? Esse, sem titubear, atribui peso maior a formação da sua própria cultura escolar.

Acho que é mais por experiência profissional mesmo, aqui na prática. Porque lá na Universidade, nós não temos noção de como que funciona, de como que é, de como que são os alunos. Aí tendo a experiência prática de um ano para o outro você vai vendo que não muda muito, [...] eu acho que foi mais por experiência profissional [sic] (SUJEITO 9.2).

Ainda nessa questão, temos casos de sujeitos que buscam resistir, mas que ao se debaterem em “situações limites” que ameaçam sua “sobrevivência” na escola, acabam aderindo às exigências presentes em sua cultura escolar. Percebemos que uns aderem quase que “totalmente” como no caso do Sujeito 9.2, e outros aderem, mas “boicotam” as situações que julgam erradas. Esse “boicote” pode ser creditado como um movimento de resistência às imposições das “políticas de reforma”, pois nesse caso, tais sujeitos colocaram a frente dessas os seus princípios, que foram construídos sobre influência do currículo do curso e de sua formação escolar, ou seja, antes do curso. Como podemos verificar nas seguintes falas:

[...] passam para nós as habilidades [imposição de políticas de reformas], que é uma “droga”, porque às vezes a gente trabalha com uma coisa mais específica e a gente não consegue colocar nessas habilidades. Vamos supor, trabalhei com xadrez no quarto ano e ali nas habilidades não tem isso e eu não consigo adicionar nada. [...] O sistema de avaliação é totalmente defasado e é horrível. Então a gente não se baseia muito na avaliação, **eu me baseio mais no ensinar**, porque se eu focar na avaliação eu enlouqueço! [sic] (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

E em outro momento esse mesmo sujeito aponta outra interferência (reforma política) que vem buscando alternativas para “sobreviver” em seu contexto escolar:

[...] o sistema administrativo da escola não deixa dar nota abaixo de 6! **Ano passado eu recebi até ameaça**, porque eu estava dando notas abaixo de 6 porque o aluno não queria fazer aulas práticas aí ele perde ponto conforme ele não vai fazendo, esse era um critério que eu utilizei. Então aluno que não fazia nada eu falava com a orientação e a orientação não fazia nada, aí ele tirou nota baixa obvio. **Aí elas me ameaçaram, aí hoje eu não dou mais nota baixa**. Não me estresso mais com a nota [sic] (SUJEITO 7.1, grifos nosso).

Nesse mesmo sentido, o Sujeito 7.2 demonstra sua indignação com o que ele chama de “política de metas”.

[...] As metas estão fazendo fingir uma qualidade de ensino na qual não há! É ridículo, porque coloca aluno semianalfabeto passando de ano pra que a cota de aprovação fique boa nas escolas! [...] se a escola estiver com um índice bom de aprovação, os alunos podem ser analfabetos que ninguém

vai cogitar nada da escola, vão dizer que essa escola é uma das melhores do município!

[...] os professores, de certa forma, camuflam muito, hoje em dia a questão das notas porque são cobrados em relação as suas notas, **se aluno tira nota baixa a culpa é do professor**, se o aluno tira nota muito alta, o professor também é questionado às vezes porque tiro tão alto a nota, então quer dizer a gente nunca sabe o que pode e o que não pode. Então é melhor o meio termo às vezes, e quando você vai fazer uma avaliação de forma criteriosa há esse problema, por que quando você vai avaliar de forma teórica o aluno e ele mal sabe ler, mal sabe interpretar ou ele não quer fazer nada, se avalia assim a nota dele vai ser baixa, e daí tu é cobrado por que tem tantos alunos com nota baixa, então é melhor colocar outros critérios, **daí eu comecei a fazer mais aulas práticas! Tipo, não é o adequado, não é a Educação Física mais adequada, mas é o que a gente teve que fazer pra tentar eliminar tantos problemas nesse sentido, mas no diário é colocado como se fosse uma avaliação “teórica”** [!] [sic] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Em ambos os casos, fica evidente uma postura de resistência a essas condições, mas dentro de certo limite que os permite: não se estressar demasiadamente, como menciona o sujeito 7.1, ou em um esquema de “camuflar” os instrumentos avaliativos causando com isso uma indignação do sujeito 7.2, que acredita que não está conseguindo assim, realizar uma aula de Educação Física que julga como sendo a ideal.

Nesse mesmo sentido, Pich (2009, p. 247), baseando-se em Viñao Frago, afirma que:

[...] as reformas (e poderíamos incluir aqui também as políticas públicas para a educação e a educação física) são elaboradas com o concurso entre dirigentes educacionais e especialistas educacionais, os quais produzem culturas pautadas por **princípios completamente diferentes** daqueles que regem a cultura dos professores que atuam nas escolas (grifo nosso).

Novamente fica claro nessas situações um “caráter formativo” derivado das condições presentes nessas culturas escolares, que sofrem interferência das “políticas de reforma”. Um professor com ideais mais críticos/renovados, obtidos em sua formação inicial, nessas condições terá uma grande “situação limite” que dificultará a sua atuação, como foi afirmado pelo sujeito 7.2 que reconhece sua insatisfação em “ter” que adotar outras posturas, que não são as mais adequadas para si. Mais adiante esse mesmo sujeito demonstra mais situações semelhantes que limitam a sua atuação.

[...] eu sou um professor muito ativo, sou um professor da qual busca inovações pros meus alunos, busca formas de aprendizagem diferente aos meus alunos, então, quando tentei trabalhar com eles a elaboração de projetos de modalidades esportivas, de como fazer, trabalho que envolvia todas as outras séries, houve um entrave grande porque [...] os coordenadores não entenderam o processo, de como fazer e acham muito difícil. Então você fica nessa questão, e daí **te engessam**, dizem a você que: ah pra fazer isso tem que preparar o projeto para o ano seguinte e tal. Mas, na verdade não dá pra



trabalhar assim, então **com essas limitações já decidi por não fazer** [!] [sic] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Ficou evidente nesses casos que, além do currículo da formação inicial e de suas “bagagens” antes mesmo de ingressarem nesse, as próprias condições de trabalho em suas culturas escolares têm demonstrado que vêm influenciando diretamente nas práticas pedagógicas desses professores e consequentemente na construção de suas identidades como docentes. Pois, como verificamos, os que não se identificam diretamente com as situações presentes em suas respectivas culturas escolares resistem em segui-la, mas reconhecem que suas práticas vêm sendo modificadas mesmo que não queiram. Compreendemos que esses movimentos de resistência não transcendem mais do que isso, não chegam a ser um “movimento de superação”, o que caracterizaria uma verdadeira atitude crítica, pois buscaria a superação das suas atuais limitações, e promoveriam a transformação dessas. Assim como Vago (1996) reconheceu que, dentro da “cultura escolar” existe um espaço propositivo de criação, compreendemos que os professores imersos nessas realidades podem operar movimentos de adesão e resistência que ao se desvelarem, estarão se aproximando de uma formação permanente de forma crítica.

Outra situação que nos chamou a atenção se refere ao sujeito 9.4, que de todos os entrevistados foi o que menos teve contato com instituições escolares e coincidentemente ficou nítido que de todos foi também o que menos se posicionou sobre a existência de situações limites no seu contexto escolar. Ao ser questionado sobre suas “experiências na docência”, ele reconhece que sua experiência foi curta e em uma realidade bem particular e fora do que normalmente ocorre nas maiorias das escolas.

[...] as minhas turmas eram bem pequenas do 1º ao 5º ano, tinham turmas assim de 9 a 10 alunos, então dava para ter bastante liberdade e facilidade de se trabalhar, eu sei que não é a realidade das escolas públicas, nem mesmo em outras escolas particulares, mas como essa era uma escola pequena, a minha turma que tinha mais alunos eram 25, que ainda não é uma turma muito grande, então [...] A realidade que eu tive foi bem positiva, eu não tenho do que reclamar, [...] tive apoio da escola, da coordenadora, da diretora [...] mas barreiras, de eu não conseguir, eu não tive [sic] (SUJEITO 9.4).

Portanto, esse sujeito 9.4 se tornou um caso à parte entre os professores desse estudo, caracterizando-o como uma espécie de “parâmetro”. Demonstrando assim que, quanto mais “imersos” os professores estão nas realidades educacionais, proporcionalmente poderão estar mais expostos a esse “papel formativo” nas culturas escolares. Concebendo a Educação Física dentro dessa “concepção marginalizada”, a qual vem sendo retratada pelos professores, o “currículo” da Educação Física nessas realidades vem buscando apoio ainda no viés “esportivista”⁴, pois o esporte presente nos “jogos escolares”, ainda é um dos raros momentos onde a

4 Esse viés esportivista se configurou como uma forma de legitimação da Educação Física na escola, mas não como uma função educativa e sim como uma seleção de futuros atletas e na melhor das hipóteses como uma compensação do estresse “intelectual” das outras disciplinas escolares ou no pensamento popular de que o esporte educa (BRACHT, 1986, 1999).

Educação Física encontra certo mérito e legitimidade na condição dessas culturas escolares. Temos, com isso, uma continuidade da concepção marginalizada da Educação Física que agora, ou pelo menos durante os períodos de “jogos escolares”, torna-se uma “concepção esportivista da Educação Física”.

[...] Educação Física não tem um currículo pré-determinado nas secretarias! Tem as modalidades que a gente tem que seguir, mas não é uma coisa pronta como a matemática, como vem o português, isso é uma coisa assim que a gente discuti até hoje. **Cada um faz do jeito que quer. A gente tem que seguir aquelas modalidades em vista para quando chegarem os jogos escolares!** [sic] (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

No começo do ano letivo fazemos um plano anual, [...] e não fugindo da regra do estado, que a gente é obrigado a seguir, nós separamos por modalidade, primeiro é uma, no outro é outra, começamos com o handebol, depois o vôlei, basquete e por fim futsal [sic] (SUJEITO 9.2).

Essa “concepção esportivista” que também é percebida por Machado e outros (2010), decorre também do fato de ainda não termos uma definição bem clara sobre um currículo adequado à Educação Física, pensando esta como um dos componentes curriculares da escola. Se tratando de currículo, os professores em sua maioria reconhecem que possuem “total liberdade com o currículo”, pois, mesmo tendo em alguns casos um currículo já construído pelas secretarias de educação, não existe uma supervisão/fiscalização da aplicação desses.

Tenho total liberdade [com o currículo], porque supervisão não existe! [sic] (SUJEITO 7.1).

[...] eu procuro não fugir totalmente [...] Se tu quiseres mudar uma coisa, muda. Ninguém também vai te crucificar por isso, tua turma não precisa saber de tudo, [...] se você quer fazer prática, se você quer botar um vídeo sobre um assunto, que eles façam somente um trabalho sobre isso, assim você tem liberdade [sic] (SUJEITO 7.2).

[...] a forma como fazer assim, não tem um procedimento, já a matemática ou o português, o professor começa a explicar a matéria, aí passa os exercícios, depois vem a prova e depois já começa tudo de novo. Tem todo um padrão, já a Educação Física não existe nada disso, foge totalmente, então a gente apresenta o plano e a **supervisora nunca questiona nada!** [sic] (SUJEITO 8.1, grifo nosso).

Aqui tenho total liberdade, eu faço meu planejamento e entrego pra supervisão, mas **não há fiscalização, a supervisão olha, mas ela é limitada**, o que deveria ser é alguém da secretaria de educação, alguém responsável pra fazer essa fiscalização, vir até nós e ver se a aplicabilidade desse plano está sendo seguida, porque tem os casos de você chegar [em outras escolas] e poxa é só aula livre, totalmente livre, não tem avaliação, não tem nada, o professor olha pro aluno e dá uma nota e pronto [sic] (SUJEITO 9.3, grifo nosso).

Portanto, mais uma vez a Educação Física é tratada de uma forma diferente em relação às outras disciplinas e o seu planejamento fica a cargo dos



professores seguirem algum que já existe, num sentido reprodutivista e de certo modo mais “cômodo”, ou podem até mesmo criarem os seus próprios planejamentos ofertando aos educandos os conhecimentos que melhor “dominarem” ou que julgarem mais “acessíveis”, pois, como foi reconhecido nas falas dos professores, não há fiscalização nem uma orientação adequada. Entre reproduzir ou improvisar, esses dois lados da “moeda”, podem ser entendidos como um descaso com a Educação Física escolar.

A “não fiscalização adequada”, como bem alertou o Sujeito 9.3, somada à “esportivização”, oferecem margem a práticas sem um caráter “educativo” proveniente de “professores”⁵, que se acomodam a tal situação num sentido alienador. O que vai ao encontro dos estudos de Machado e outros (2010) e Pich, Schaeffer e Carvalho (2013), que reconheceram respectivamente um “desinvestimento pedagógico” e um “abandono do trabalho docente” na Educação Física, atribuído a condição que vem se encontrando a Educação Física nas escolas.

Para Machado e outros (2010, p. 139) “[...] a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade”. Em nossos casos, onde constatamos uma “cultura marginalizada da Educação Física”, sem supervisão adequada e ancorada ao “fenômeno esportivo”, concordamos que o esporte vem servindo nessas condições como o seu único pseudolegitimador. Nesse sentido:

[...] a **supervalorização** do esporte acaba por provocar uma **pseudovalorização** da EF em função de uma **desvalorização** da prática pedagógica desses professores. A não intervenção parece justificar-se, então, por esse valor **quase mágico** do esporte (MACHADO *et al.*, 2010, p. 144, grifos no original).

Já Pich, Schaeffer e Carvalho (2013, p. 641) em seu estudo em que comparou dois professores (um que se adapta a a cultura escolar esportiva e outro que prioriza uma formação humana) conclui que:

[...] o abandono docente da Educação Física se torna funcional à dinâmica da cultura escolar. Assim, observamos um paradoxo que parece ser um eixo fundante da cultura escolar investigada: o professor que assume o abandono de maneira positiva, **o não compromisso com o ensino**, portanto, o abandono do trabalho docente é reconhecido por isso – torna-se funcional à dinâmica da cultura escolar. Pois, através das práticas consideradas de abandono, o professor acaba suprimindo as expectativas da direção e dos alunos do colégio. Assim, o professor se sente realizado e completo, reforçando a manutenção de suas práticas. Por outro lado, a professora que **assume o compromisso com a formação humana** e não utiliza os “atalhos”, **paga um preço altíssimo** por manter essa postura, não recebendo o mesmo reconhecimento por parte dos demais atores escolares (grifos nossos).

5 Acrescentamos aspas, pois não reconhecemos “práticas sem caráter educativo” como práticas condizentes a profissão docente.

Tais condições, verificadas em nosso campo e que se assemelham aos achados desses dois estudos acima, vêm reforçando um “estereótipo marginalizado” que infelizmente vem carregando os professores de Educação Física, e desmotivando aos que buscam romper essa lógica, que, mesmo que a priori resistam, acabam por reproduzir as mesmas práticas que reconhecem como inadequadas, como verificamos com os Sujeitos 7.1 e 7.2. Foi assim com o caso descrito por Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) e também com Almeida e Fens-terseifer (2007), que reconheceram que a cultura escolar, em seu estudo, foi capaz de transformar a prática de um professor de tal modo que este acabou reproduzindo algo que anteriormente condenara.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA A CULTURA MARGINALIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Mesmo com todo esse potencial formativo na cultura escolar, que aparenta penetrar na consciência dos professores os tornando, em alguns casos, “reféns” dessas, constatamos nos professores alguns “movimentos de resistência” a uma formação adaptativa, ou seja, mais próximas de uma formação em construção.

Em nossa pesquisa, todas as ações pedagógicas que fugiram das concepções “marginalizada” e “esportivista” da Educação Física, foram nomeadas como “práticas inovadoras”. Pois, entendemos que o ato de “inovar” concebe automaticamente a uma ideia de “resistir” à tentativa de apenas reproduzir, sendo assim, independente do nível de consciência e engajamento progressista do agente envolvido, serão movimentos de resistência.

Pontualmente tivemos alguns professores que buscaram inovar, fugir do padrão, trabalhando com aulas teóricas na Educação Física.

[...] eu acredito que tem que ser trabalhado na Educação Física com teoria e prática também. Eles têm que ter essa base de conhecimentos, que é uma Educação Física da forma geral, e não só bola, bola, bola! Porque a Educação Física é maior do que isso, nós temos um campo vasto, da qual se o aluno não tiver esse conhecimento através de nós não vai ter de mais ninguém [sic] (SUJEITO 7.2).

[...] eu faço avaliação sobre conhecimentos teóricos, pois acredito que os alunos têm que saber o porquê ele está aprendendo aquilo, porque que aquilo vai ser relevante pra ele [sic] (SUJEITO 8.2).

Temos aulas teóricas nas salas também, dá uma base teórica pra eles sobre a origem, algumas regras [sic] (SUJEITO 9.2).

Dois casos mais pontuais conseguiram descrever situações de suas práticas que condizem com uma abordagem pedagógica mais centrada na realidade dos educandos e, portanto, admitiram utilizar o diálogo como um caminho possível para tal proposta.

[...] eu tenho que conhecer o meu aluno, para **entender a realidade dele**, para saber de que forma eu posso aplicar com ele ou não, eu tenho que saber também



dos problemas particulares deles, pois muitos têm problemas familiares sérios. [...] Isso tudo tem que ter essa troca, mas para eles o professor de Educação Física é o que eles têm de mais perto na figura de um pai [sic] (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] aí você vai criar **um jogo em cima das necessidades dos alunos**, então é importante o professor estar preparado para perceber a necessidade do aluno e também transformar, para que aquela atividade faça sentido para o aluno. Isso é uma preocupação que o professor de Educação Física tem que ter, se ele não tiver essa preocupação à prática docente dele tem muito pouco valor [sic] (SUJEITO 9.3, grifo nossos).

E um caso à parte, o Sujeito 9.3, como já percebemos em sua fala acima, detalhou como consegue, por meio de uma “metodologia de jogos”, relacionar diversas áreas do conhecimento para criar um “jogo em cima das necessidades do educando”.

É legal o professor saber que quando ele trabalha a ginástica geral, ele trabalha com luta e dança, então quer dizer eu posso agregar em uma única atividade ou em um jogo todos esses conteúdos [...] no fundamental 1 eu vou trabalhar com os símbolos, com a simbologia pois, muitos ainda não estão alfabetizados, se for fundamental 2, já posso utilizar frases, textos [...] Esse método que eu utilizo é simples se for para o fundamental 1, eu vou utilizar a questão da exploração, das dicas e do aumento do nível de dificuldade de acordo com o que o grupo absorveu, então, se nesse jogo eles conseguiram desenvolver com facilidade, eu aumento o nível de dificuldade [...] O instrumento [avaliativo nesse caso] é a observação participante, direta e participante [sic] (SUJEITO 9.3).

O sujeito 9.4, a quem anteriormente anunciamos como sendo “nosso parâmetro” para compreender melhor um possível papel formativo nas culturas escolares, novamente demonstrou evidências que o reafirmam nessa condição particular, pois em suas falas foi possível identificar “práticas inovadoras”. Assim, ele demonstrou que se preocupa em buscar um trabalho interdisciplinar, confecciona materiais junto aos educandos, e busca associar a sua prática com os eventos esportivos recorrentes da mídia televisiva.

[...]eu usava essa questão do lúdico, de construir o material, eu usava esse material em sala, [...] às vezes eu combinava com as professoras [pedagogas regentes de turma] de elas ajudarem na construção do material, então tínhamos bastante contato [...] Eu também relacionava com os temas tipo se tivesse copa do mundo, ou um mundial de atletismo, as professoras trabalhavam junto, aí eles assistiam esses campeonatos de atletismo ou em casa e pedia a eles entregarem um relatório do que eles viram, e aí a gente acaba trabalhando com aquelas modalidades na Educação Física [sic] (SUJEITO 9.4).

Nessa situação, o Sujeito 9.4 demonstra estar aplicando uma aula semelhante ao modo que aprendera no curso tanto que, como verificamos anteriormente, este sujeito foi o que mais se identificou com a formação pedagógica interdisciplinar presente no mesmo. Reconhecemos com isso, o “papel do currículo” do curso em sua formação inicial.

ENTRE O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO PERMANENTE DA CULTURA ESCOLAR

Para situar melhor, nessa parte das entrevistas, selecionamos três professores (7.2, 9.3 e 9.4) que demonstraram evidências em suas falas de possuírem posturas e atitudes críticas, e perguntamos: “Em que medida que atribuíam tais perspectivas críticas de sua prática ao currículo de graduação?”. Para alguns, fora mais detalhada tal pergunta, buscando com que tais professores resgatassem lembranças de suas graduações, do período anterior em sua formação escolar, e posteriormente já como professores atuantes.

O Sujeito 9.3 assim a respondeu:

Então, por ter sido fragmentado esse conhecimento, não era algo que não existia na fonte, não existia uma ligação com a realidade social que ficasse clara para o acadêmico. Era muito conceitual e deveria ser menos conceitual e sim um conceito em definição. Então deveria ter uma abertura maior ao acadêmico, dizendo, olha você pode definir, você pode rever aquele conceito, definindo outras ações, e a [Universidade], ela fragmentou muito isso e não fez essa ponte, e quando ela não faz a ponte ela deixa uma lacuna quando você termina a graduação, então se você me pergunta: se você não debateu nada, como é que você conseguiu uma concepção, talvez, tão crítica? E eu vou dizer, olha essa concepção **veio da minha primeira formação também, eu fiz uma formação em Ciências Sociais, então eu consegui fazer uma ponte**, uma ligação com outros autores, e isso me ajudou muito enquanto eu estava construindo o meu conhecimento na área da Educação Física, então isso me ajudou, **mas porque eu fiz essa ponte**, não porque a Universidade me ofereceu ou instigou a fazer isso! Porque [ela] não tem que fazer essa ponte pra você, mas ela tem que mediar isso, ela tem que estimular você a ser mais crítico, a buscar mais a criticidade! Isso estava no conceito! Mas, não foi feito pelos professores essa ligação da realidade, do que estava acontecendo na sociedade, na educação, na economia. Enfim, eu atribuo uma responsabilidade ao currículo, só que faltou essa conexão [sic] (SUJEITO 9.3, grifo nosso).

Como podemos verificar o currículo do curso, nesse caso específico com o Sujeito 9.3, teve uma contribuição em sua formação no sentido de dar os conceitos, mas conceitos prontos e acabados, não oferecendo assim, muito espaço a questionamentos críticos. Do mesmo modo os conceitos não tiveram certa “conexão com o mundo social”, tanto que ele admite tal “conexão” como importante em sua formação crítica, mas atribui um peso maior à sua formação em “Ciências Sociais” e não ao currículo do curso de Educação Física.

O Sujeito 7.2 demonstrou que busca desde sua graduação uma aproximação com as concepções pedagógicas da Educação Física e percebemos que vem realizando um trabalho pedagógico mais voltado a realidade de seus educandos. Por esses motivos a esse também fora realizado a pergunta “chave” que respondera assim:

Tem coisas que a gente nunca sabe se veio de lá [do curso de graduação] ou se veio de você, porque isso já é de ti há muito tempo, então eu acho que



a Universidade, não só a graduação, mas a Universidade, a própria palavra Universidade, tem um universo de conhecimentos e experiências que devem ser adquiridas através de pessoas diferentes e futuros diferentes, e nós temos, eu acho, que através de discussão, de realidades distintas, de conversa com a própria turma, onde têm pessoas distintas, pessoas abastadas, gente trabalhadora, gente que são de [outras] áreas, [...], então como eu convivia com esses, a questão das conversas eram interessantes, a questão das discussões filosóficas quando entrava nessas questões de interacionista e não interacionista, questão do ensino aberto, isso começou a ser abordado para nós como opções de trabalhos, e **abordou muito isso**, da forma de como ser professor, essa discussão na vida acadêmica foi legal, [...] eu me lembro do que eu adquiri, do que eu achei interessante, o que foi dito da visão militarista, o que foi dito das outras, **isso aprendi na minha graduação, isso foi falado na graduação**, agora a forma que eu tirei proveito disso, cada um tira ou não proveito. [...] Mas a visão pedagógica foi “show de bola”, me ajudou muito a ter visão de escola [sic] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Dando continuidade e mais detalhamento, também foi perguntado a esse sujeito sobre o fato de ele já ter trabalhado como professor de Educação Física durante sua formação como ACT⁶, pois ele havia anteriormente mencionado isso e, portanto, poderia tal condição ter contribuído em sua formação. Assim, ele responde sobre isso:

Eu atribuo um peso enorme [está se referindo ao seu período de trabalho como professor durante a sua graduação], quando você vai fazer estágio você vai ficar na escola, tu vai trabalhar na escola e você vai aplicar uma aula. Você não fica um dia de aula inteiro! Então não tem essa questão de domínio de classe na graduação. E eu acho que como ACT eu tive uma experiência legal, [...] no final do meu primeiro período eu dei aula na APAE [...] com alunos especiais, coisa que depois, na graduação a gente não teve isso. Eu não tive isso na graduação estágio com alunos especiais, tinha a disciplina, mas não tinha o estágio com alunos especiais, [...] depois tive sorte de estar como ACT em escolas boas até, eu só tive uma escola que eu não achei adequado pela postura da própria direção, mas fora isso, as outras por mais que tinha aquela coisa de, tipo se sentir desconfortável pela cobrança, mas é uma cobrança que me gerava mudanças positivas, era um desconforto que era inerente e natural a própria transformação, tudo que é novo gera desconforto, então isso foi natural e essa vivência em sala de aula, ela me ajudou a reforçar aquilo que eu aprendia na Universidade e eu ia aplicando, então aquilo que ia aprendendo ia sendo trabalhado junto, e também a questão da **vivência que eu tive anterior a isso, que me ajudou muito, que foi minha vivência com o teatro**, eu fazia antes de iniciar a minha graduação eu trabalhei muitos anos com teatro profissional, eu viajava já nas escolas, eu me apresentava em escolas então eu já tinha essa questão de me sentir natural dentro das escolas, eu entrava ficava a vontade, entrava na sala de aula, falava com os alunos, me apresentava, **depois trabalhei muito tempo**

6 Sistema de contratação por tempo determinado “temporário”, utilizado pelos governos (dos Estados e de Municípios de Santa Catarina) para suprir deficiências temporárias no quadro de professores das escolas.

[em um parque temático] com shows, eu não tinha problema com o público nem com sala de aula, e com o esporte eu sempre jogava, eu competia, então pra mim foi muito um círculo, meio que natural, e que a graduação me deu a visão pedagógica de forma precisa [sic] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Nesse caso, com o Sujeito 7.2, ficou evidente que em sua graduação ele aproveitou bem as disciplinas que tratavam de “docência”, mas tão evidente como isso temos a interferência positiva em sua formação proporcionada por inúmeras experiências que ele relatou, tanto como Professor ACT, como em seu período com as artes cênicas antes mesmo de ingressar no curso de Educação Física. Outro aspecto que vale a pena ressaltar é que desde sua experiência como professor ACT ele já vinha sendo formado paralelamente pelas inúmeras culturas escolares. Isso pode ser caracterizado como um ponto positivo, em sua formação crítica, pois tendo conhecimento empírico das situações vividas na cultura escolar esse poderia estabelecer conexões com os conhecimentos provenientes de sua graduação. Mas também pode, dependendo do seu nível de consciência, resultar em mais um processo de acomodação com a realidade do que de transformação.

E por último, fizemos essa pergunta “chave”, também ao Sujeito 9.4 que demonstrou que possuía uma prática docente com caráter interdisciplinar e inovador em alguns aspectos. Assim respondeu: Eu acho assim, que por eu já ter sido atleta antes de cursar, e já ter essa afinidade com a Educação Física, iniciei, escolhi essa profissão, e quando eu entrei no curso eu não tive nenhuma decepção. Do tipo de pensar que era uma coisa e quando entrei era outra, não, pelo contrário, o curso ele me deu embasamento completo para aprender a ensinar, aprender a proporcionar vivências pros alunos, porque até então, antes disso, eu já trabalhava com dança, antes mesmo de estudar, então era aquela coisa que eu tinha na cabeça de; ah! o aluno tem que fazer perfeito a dança, e depois que eu comecei a estudar que entrei no curso, eu tive uma outra visão, de que o aluno tem que vivenciar aquilo e ele vai responder da forma como a realidade dele, o corpo dele, a mente dele, vai proporcionar então é isso que o curso, praticamente, me fez entender, por que até então, eu só pensava naquela coisa de dar exemplos, da dança ser perfeita, do movimento ser perfeito, mas não é bem assim, [...] eu aprendi, só no curso, basicamente no curso, as disciplinas todas, todos os textos, que a gente leu e discutiu em sala, todos os trabalhos que fizemos, os portfólios, os artigos, tudo embasado nas práticas dos estágios, também foram bem construtivas mesmo, para poder construir a professora que eu fui. [sic] (SUJEITO 9.4).

O Sujeito 9.4 atribui praticamente todo seu conhecimento pedagógico ao curso de graduação, tanto que assume que possuía outra concepção de Educação Física, voltada mais ao rendimento, e com o curso mudou o seu conceito e reconhece que graças a essa mudança de concepção que a tornou a professora que é atualmente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tratando do possível impacto na formação permanente da cultura escolar, os estudos de Almeida e Fensterseifer (2007), Machado e outros (2010) e Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) nos dão suporte para concluirmos que, existe nas culturas escolares um caráter formativo sim, e que este não é, necessariamente impositivo, mas, de acordo com a criticidade e o engajamento dos agentes envolvidos nessas, pode pesar mais para uma formação adaptativa ou para uma formação construtiva ao que se refere Vago (1996; 2003). E isso vem causando mudanças nas identidades docentes, chegando, em alguns casos, até a se sobrepor aos princípios que construíram em suas formações iniciais. Portanto, em algumas realidades onde o conceito enraizado é o de uma “concepção marginalizada da Educação Física”, os professores de Educação Física que ali atuavam demonstraram possuir perfis mais adaptativos e submissos, ao explicitarem ser muito difícil fugir desse padrão. Aqui, concordamos com Vago (1996, 2003) que nessa tensão permanente presente nas culturas escolares existe também espaços de resistência e mudanças, portanto a cultura escolar também pode ser encarada como um espaço criativo e formativo. Isso nos permitiu compreender que é papel dos professores e, porque não dos cursos de formação, estarem atentos a esses estudos sobre a cultura escolar.

Dentro dos professores que apresentaram “práticas inovadoras” as quais conferimos a pergunta sobre em que medida o currículo do curso de graduação teve em suas respectivas formações, no que se referem as suas “perspectivas críticas”. Desses, tivemos um que reconhece que faltou uma conexão entre os conhecimentos da sua graduação e a realidade social, um atribui ao curso um caráter voltado mais à docência e reconhece que teve grande peso em sua formação a sua experiência como professor temporário, e um que atribui praticamente toda a sua formação crítica ao currículo do curso. Ou seja, tivemos três situações diferentes e em realidades diferentes, mas que possibilitou a nós alguns apontamentos sobre o possível “papel formativo crítico” do curso. De todo modo, compreendemos que os acadêmicos que ingressaram no curso já tendo como base outras experiências, foram os que vêm conseguindo construir uma identidade docente mais crítica.

Reconhecemos que nessa análise, se faz necessário salientar que o tema da cultura escolar, aqui tão presente, demonstrou certa familiaridade com a teoria freireana, pois o diálogo permanente com as culturas escolares era uma das características de uma concepção dialógica/libertadora da educação (FREIRE; SHOR, 2008; FREIRE, 2014).

Assim, consideramos que para os professores de Educação Física constituírem uma “consciência crítica” no seu agir docente, além da formação inicial que reconhecemos como importante nesse processo, estes devem buscar uma leitura crítica de sua realidade, e não apenas ficarem imersos, adaptem-se. Com essa leitura crítica de sua cultura escolar, e aqui incluímos também as políticas de reforma de normas educacionais, o professor passa a emergir de suas condições objetivas materiais, refletindo e buscando superações, que ao retornar



a sua realidade, inserem-se nessa com um “inédito viável” (FREIRE, 2014), Acreditamos ser essa uma das saídas desse abismo construído e reproduzido, e tão denunciado desde os anos 80 do século XX, quando começamos a buscar uma identidade para a Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.02, p. 13-35, mai./ago. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Caderno CEDES**, ano XIX, n.48, ago./1999, p. 69-88.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

_____. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: **MEDINA, J. P. S. Educação Física cuida do corpoe... “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 99-116.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 150-157.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HILDEBRANDT, R; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. Cultura de Movimento. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 111-113.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 3**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.



_____. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

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

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes.** 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In:* MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXI, n.32/33, p. 230-257, Jun.-Dez./2009.

_____; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p. 631-640, set./dez. 2013.

VAGO, T. M. A Educação Física na Cultura Escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. *In:* BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas, SP: Autores associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 197-221.

_____. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, p. 4-17, 1996/2.

VIÑAO FRAGO, A. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004.