

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese de Doutorado

**A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no
trabalho de professores iniciantes**

Franciele Roos da Silva Ilha

Pelotas, 2015

Franciele Roos da Silva Ilha

A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Currículo, profissionalização e trabalho docente, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito final à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

I27r Ilha, Franciele Roos da Silva

A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes / Franciele Roos da Silva Ilha ; Álvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2015.

196 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Regulação curricular. 2. Educação física. 3. Trabalho docente. 4. Professores iniciantes. 5. Dispositivo. I. Hypolito, Álvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPeI/PPGE) - (Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPeI/PPGE)

Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia (UFPeI/PPGE)

Prof. Dr. Thomas Popkewitz (University of Wisconsin- Madison - EUA)

Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo (UFPeI/ ESEF)

Dedico esta tese aos meus pais, Tânia e Virgilino, e ao meu namorado, Dione Piedras, que foram fundamentais neste longo tempo de estudos. O apoio que sempre recebi dos três me trazia segurança e coragem para enfrentar os mais diferentes desafios.

Agradecimentos

A Universidade Federal de Pelotas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores e profissionais que me receberam com muito carinho na instituição.

Ao CNPQ por ter-me possibilitado a Bolsa de estudos em todo o período de desenvolvimento do doutorado no Brasil, como também a CAPES, no Doutorado Sanduíche.

Aos membros da banca, Jarbas Vieira, Manuela Garcia, José Ângelo Gariglio, Luiz Carlos Rigo, Álvaro Hypolito e Thomas Popkewitz que contribuíram para além de um processo avaliativo, impulsionaram escolhas e novas formas de pensar meu objeto de pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito, que sempre somou esforços para me auxiliar em meus estudos, incentivando-me e criando novos desafios, os quais me ajudaram muito na vida profissional e pessoal.

Ao meu orientador no exterior, Thomas Popkewitz, pela disposição em me receber, me orientar, me ajudar com a minha pesquisa, bem como pela humildade com que me tratou, deixando-me tranquila, diante dos desafios da língua, e confiante em relação as minhas escolhas teóricas.

Aos sujeitos deste estudo, professores iniciantes de Educação Física, as coordenadoras (da Educação Física na SME e de área em uma das escolas investigadas), que aceitaram dispor de seu precioso tempo para fornecerem as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus pais, Tânia e Virgilino, e ao meu namorado, Dione, pela confiança e paciência neste percurso de quatro anos.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa, “Currículo, Gestão e Políticas Educativas”, pelas contribuições, trocas de experiência, encontros formativos e informais, sempre produtivos para pensar o tema de pesquisa, assim como outros saberes.

Obrigada!

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

(FOUCAULT, 2014, p.13)

Resumo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes

AUTORA: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ORIENTADOR: ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Data e Local de Defesa: Pelotas, 18 de março de 2015.

O objetivo do estudo é analisar a regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes. Os aspectos teórico-metodológicos fundamentam-se nos escritos de Michel Foucault, que impulsiona e inspira, através da análise enunciativa e da analítica que faz do poder, a invenção de um modo de pensar e analisar o tema de pesquisa. A inspiração foucaultiana faz circular neste trabalho os conceitos de dispositivo, discurso, relações de poder e subjetividade, os quais permitem a realização do ensaio de uma análise de discurso. Além disso, outros autores e abordagens teóricas contribuíram para pensar o problema de pesquisa, como os inscritos no campo do currículo; da Educação Física; das políticas educativas; do trabalho docente; na especificidade da entrada na carreira docente e; da iniciação docente na Educação Física escolar. Para tanto, a tese está estruturada em sete capítulos, contendo no primeiro as considerações introdutórias e metodológicas e, no último, as considerações finais. O segundo capítulo trata das condições de emergência histórica na construção curricular da Educação Física, e o terceiro, da Educação Física e seu *status* como campo de saber e como componente curricular da educação básica. O quarto traz a caracterização dos processos de trabalho docente, a iniciação a docência e a entrada na carreira de docentes na Educação Física escolar. No sexto e quinto capítulo realiza-se o imbricar das bases teórico-metodológicas com as emergências provenientes do *corpus* da pesquisa, em relação aos objetivos propostos nesta tese. Trata-se da construção do quadro regulatório das práticas curriculares da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes. Este quadro analítico foi elaborado a partir de sete entrevistas realizadas com seis professores iniciantes de Educação Física atuantes na rede municipal de ensino de Pelotas e com um coordenador de área; do documento curricular da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Física; e do diário de campo escrito a partir de observações das aulas de um desses professores, durante aproximadamente dois meses. Nestes capítulos discute-se a captura das práticas e discursos que delinearam a construção do dispositivo da esportivização da Educação Física; as suas condições de emergência histórica; a sua função estratégica; as suas linhas, curvas e regimes; as articulações deste dispositivo com outros dispositivos do seu tempo, bem como os efeitos da regulação do dispositivo da esportivização da Educação Física no trabalho de docentes iniciantes.

Palavras-chave: regulação curricular; educação física; trabalho docente; professores iniciantes; dispositivo.

Abstract

FEDERAL UNIVERSITY OF PELOTAS
PROGRAM OF POST-GRADUATION IN EDUCATION

The curriculum regulation of Physical Educational at school and its effects on beginning teacher's work

AUTHOR: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ADVISOR: ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Date and space of Defense: Pelotas, march 18, 2015.

The goal of study is analyzing the curriculum regulation of Physical Education at school and its effects on beginning teachers' work. The theoretical methodological base is on Foucault's writes, which propel and inspire, through of enunciative analyze and of analyze that he does of power, the invention of a mode of thinking and analyzing the research theme. The foucauldian's inspiration does circulating in this work the concepts of device, discourse, power relation and subjectivity, which enable an essay of discourse analyze. Also, other authors and theoretical approaches have contributed to think the research's problem in like the writes on curriculum's field, Physical Education's field, educative policies, teachers' work, the specificity at teacher carrier enter and Physical Education teacher carrier enter. This way, this dissertation is organized at seven chapters. In the first is methodological and begin considerations and the last chapter is end considerations. The second chapter treats of historical emergence conditions at curriculum construction of Physical Education and, the third chapter approaches the Physical Education and its status like knowledge field and curriculum discipline. The fourth chapter treats of teachers' work process, teaching initiation and carrier enter of Physical Education teachers. In the fifth and sixth chapter is did the articulation of theoretical methodological bases with emergences from research's corpus, in relation to proposed goals in this dissertation. These chapters treat of construction at regulatory framework of curriculum practices at school Physical Education and its effects on beginning teachers' work, which were elaborated since analyze at seven interviews (with six Physical Education beginning teachers and that work at municipal teaching in Pelotas and an area coordinator), of curriculum document to Physical Education from Education Municipal Secretary and of field diary written since of observations at Physical Education's classes of the one them, during proximally two months. I discuss the capture of practices and discourses that have delineated the construction device of sportivization of Physical Education, its historical emergence conditions; its strategic function, its lines, curves and regimes; articulations of this device with others of its time, as well as the effects of regulation of device of sportivization on beginning teachers' work.

Keywords: curriculum regulation; physical education; device; teacher's work; beginning teacher.

Lista de Apêndices

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores de Educação Física iniciantes

APÊNDICE D – Esquema dispositivo

Lista de Quadros

Quadro 1 - Orientações curriculares estabelecidas pela SME que se articulam aos saberes do dispositivo da esportivização.

Quadro 2 - Recursos disponíveis para as aulas de Educação Física, de acordo com as escolas em que os professores iniciantes atuam.

Lista de Abreviaturas e Siglas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
PP	Projeto Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
MEC	Ministério da Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico
D	Doutorado
M	Mestrado
EF	Educação Física
GA	Ginástica Artística
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
GTs	Grupos de Trabalhos
ESEF	Escola Superior de Educação Física
JEPeI	Jogos Estudantis de Pelotas

Sumário

1 Engendramento temático e teórico-metodológico	14
1.1 Delineando o tema da pesquisa	14
1.1.1. Questão de pesquisa.....	19
1.1.2 Objetivo geral	19
1.1.3 Objetivos específicos.....	19
1.1.4 Justificativa e apresentação dos capítulos	19
1.2 Caminhos investigativos.....	22
1.2.1 A caixa de ferramentas.....	24
1.2.3 O processo de pesquisa de campo	34
1.2.4 Os procedimentos analíticos	37
1.3 Estágio Sanduíche na Universidade de Wisconsin (EUA).....	38
2 As condições de emergência histórica na construção curricular da Educação Física	40
2.1 O currículo da Educação Física e suas aproximações com as perspectivas curriculares não-críticas	40
2.2 O discurso crítico entra no debate curricular da Educação Física.....	45
2.3 O discurso curricular pós-crítico e sua influência nas perspectivas da Educação Física	47
2.4 Currículo e Educação Física e suas relações com o corpo	50
3 A Educação Física e seu <i>status</i> como campo de saber e como componente curricular da educação básica	56
3.1 O estatuto epistemológico da Educação Física.....	56
3.2 A Educação Física na hierarquia dos saberes escolares	63
4 Caracterização dos processos de trabalho docente	76
4.1 O trabalho docente na agenda das políticas educacionais	76
4.2 O trabalho docente e currículo na Educação Física.....	86
4.3 A entrada na carreira docente	95
4.4 O professor de Educação Física e o ingresso na profissão docente.....	104
5 A regulação curricular da Educação Física pela potência de um dispositivo de poder: repercussões no trabalho de docentes iniciantes	113
5.1 Dispositivo capturado: a potência do esporte na regulação das práticas curriculares da Educação Física	113

5.2 O dispositivo da esportivização da Educação Física.....	121
5.2.1 As condições de emergência histórica do dispositivo.....	121
5.2.2 A função estratégica do dispositivo	126
5.2.3 Curvas de visibilidade, regimes de enunciação e linhas de força do dispositivo	127
5.2.4 As articulações do dispositivo da esportivização da Educação Física com outros dispositivos do seu tempo	149
6 Os efeitos do dispositivo da esportivização da Educação Física no trabalho de docentes iniciantes: linhas de subjetivação e de fuga do dispositivo	156
7 Retomando meus ditos e escritos	171
Referências	179
Apêndices	191

1 Engendramento temático e teórico-metodológico

1.1 Delineando o tema de pesquisa

A Educação Física representa uma área de conhecimento, um campo de saber, uma prática pedagógica, desenvolvida em contextos com fins estritamente educativos, como a escola, e em meios voltados para a saúde, como a qualidade de vida, a *performance*, o treinamento desportivo, o lazer, assim como clubes e academias. Por conta disso, a formação dos profissionais da Educação Física e as práticas que eles desenvolvem nos diferentes âmbitos constituem-se objetos de reflexão, pesquisa e debate, e impulsionam a construção de políticas e reformas curriculares nos cursos de formação inicial.

Desde a criação do primeiro curso superior de Educação Física que se tem notícia no Brasil, datado em 1931 em São Paulo (SOUZA NETO et al., 2004), a formação dos seus profissionais oscila em cursos de licenciatura e bacharelado – mesmo não apresentando esta nomenclatura - e em cursos de formação generalista.

As disputas que envolvem este campo de saber, em distinguir ou não a formação inicial, repercutiram nas resoluções que regulam a formação em Educação Física – a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), e a Resolução CNE/CES nº. 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) – as quais distinguem legalmente a formação da área em cursos de Licenciatura e de Bacharelado, bem como definem os respectivos campos de atuação profissional.

Ainda assim, a formação em Educação Física permanece com o seu território contestado, principalmente nas universidades, por conta dos desacordos com essa formulação dos processos formativos. Os argumentos para tal desacordo se baseiam na ideia de que a Educação Física é um campo de saber e não deve ter seus conhecimentos divididos em duas formações distintas, e os futuros profissionais necessitam de uma formação unificada que abarque toda a sua complexidade. Em torno desta questão é importante considerar que se os próprios cursos de licenciatura apresentam lacunas e incoerências formativas, com muitas práticas curriculares frágeis na sua articulação com a escola e nas discussões ligadas às problemáticas do cotidiano escolar, como identificado em pesquisa

recentemente realizada (ILHA, 2010), um curso generalista tende a acentuar o problema por tratar de questões ligadas ao trabalho docente na Educação Física escolar e da prática profissional em contextos não escolares, os quais abrangem uma multiplicidade de ações, práticas e posturas diferenciadas que remetem a objetivos variados. Práticas curriculares são aqui entendidas como um movimento simultâneo que envolve ações de seleção, planejamento, desenvolvimento e (re)avaliação no âmbito do currículo.

Cabe ainda destacar que, assim como as mudanças nos currículos nos cursos de formação profissional, a Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem tido modificações em suas práticas curriculares e elaborações teóricas na área, principalmente quanto à sua função, seus encaminhamentos didáticos e curriculares. Tais alterações, resultado do jogo de forças, envolvem relações de poder situados em determinados espaços e tempos da história.

Diferentes discursos, como os ligados ao militarismo, esportivismo, capitalismo, higienismo atravessaram, e alguns ainda atravessam, as práticas da Educação Física nos processos de ensino desta disciplina no currículo escolar. Neste sentido, até 1970 a Educação Física apropriou-se de discursos que promoviam o ensino tradicional, o ensino pedagogicista, o ensino tecnicista e competitivista, os quais a concebiam como atividade estritamente voltada ao saber fazer. Entretanto, a partir da década de setenta novos enunciados se constituem e adentram o campo discursivo da Educação Física, entram na disputa com os já constituídos.

Esses novos enunciados resultaram das diversas teorizações acerca do ensino da Educação Física (as abordagens pedagógicas), as quais propuseram diferentes estratégias para a disciplina no âmbito escolar. Estratégias como “maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos” (FOUCAULT, 2013, p.82). Além dessas teorizações presentes nos discursos da Educação Física, a legislação educacional brasileira coloca em movimento outros enunciados, que a regulam e a normatizam com inúmeras leis e decretos, constantemente cambiáveis.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), por exemplo, o discurso legal tratava a Educação Física como uma prática, no sentido do senso comum, voltada ao saber-fazer certos movimentos desprovidos de

aprendizagem cognitiva. Contudo, ao longo do tempo, os regimes de verdade se alteraram e a Educação Física passou de atividade para componente curricular da educação básica (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º), mesmo sem validar a sua inserção no ensino superior, antes expressa no Decreto-Lei de 1969 (BRASIL, 1969).

Desta forma, partindo do interesse em investigar questões ligadas ao campo curricular da Educação Física e ao trabalho docente, esta pesquisa focaliza aspectos voltados às práticas curriculares desta disciplina na escola.

O currículo é considerado um jogo que é definido nas relações de força, em relações de poder e de saber. O currículo escolar e as práticas curriculares da Educação Física na escola, ao comporem este jogo, são regulados por dispositivos de poder.

Na relação de poder/saber operadas no currículo e em suas práticas, há sempre espaços de liberdade, em que são realizados os processos de (re)significação. O professor de Educação Física, ao estar autorizado a ocupar a posição de sujeito no processo enunciativo dos discursos curriculares da Educação Física põe em movimento enunciados sobre o currículo desta disciplina e também participa com a dispersão de novos enunciados deste campo de saber.

Os discursos curriculares da Educação Física envolvem enunciados desta formação discursiva, assim como enunciados de outras formações, como do campo de saber pedagógico e do campo da instituição esportiva, entre outros. De modo semelhante, os enunciados sobre o trabalho docente também se constituem e se transformam pelos atravessamentos discursivos políticos, econômicos e sociais. Conforme afirma Hypolito (1997), as transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade, além de influenciarem a escola e seus modos estruturais e organizacionais atuaram sob os profissionais do ensino, indicando posturas e atitudes à tarefa de ensinar. Tais transformações, aqui encaradas em sua discursividade, instituem com seus discursos regimes de verdade sobre o profissionalismo docente, na medida em que buscam governar suas ações e seus pensamentos.

O desejo de compreender como vem se caracterizando os processos de trabalho docente, tem na análise discursiva que regulam as suas práticas, ações, posturas, atitudes, um grande potencial.

Sendo assim, os discursos que incidem sobre os docentes, não estão dissociados do desenvolvimento de políticas de regulação no campo social, na

medida em que com a mudança do papel do Estado de provedor para avaliador, desencadearam-se profundas transformações sociais. Expandiram-se políticas educacionais reguladoras que atingem a gestão da educação, os currículos dos diferentes níveis de ensino, a formação e o trabalho do professor. Políticas revestidas de discursos democráticos, que traduzem, em contrapartida, princípios da economia e da lógica de mercado.

Deste modo, ao considerar o trabalho docente na sua configuração atual, alguns aspectos têm sido frequentemente associados ao seu processo de trabalho, tais como: a proletarização, a intensificação, a precarização, o aumento da regulação de suas ações, bem como a diminuição da sua autonomia profissional. Tais características estão muito presentes nos diferentes contextos educativos e não podem ser desconsiderados na análise dos processos de trabalho docente.

Como não poderia ser diferente, os professores de Educação Física enfrentam problemas comuns aos demais profissionais do ensino, como os citados anteriormente - e em maior ou menor intensidade - mas também se deparam com situações peculiares relacionadas às características específicas deste campo de saber, dispostos a ensinar na escola.

O professor de Educação Física trabalha geralmente em espaços físicos descobertos, sensíveis às ações do tempo; o seu trabalho constitui vitrine para toda a escola, quando desenvolvidos em locais abertos em que há passagem de pessoas; muitas vezes é estereotipado como o professor que apenas entrega a bola para as crianças jogarem e na melhor das hipóteses ensina algum esporte, geralmente o futebol; por trabalhar com a cultura corporal de movimento e fazer uso também do corpo para promover a aprendizagem dos alunos, muitas vezes a sua disciplina é desvalorizada na hierarquia dos saberes escolares e igualada a atividades livres, com o seu trabalho também considerado como de menor importância quando comparado ao trabalho dos demais profissionais.

Os saberes disciplinares que o professor de Educação Física põe em funcionamento no processo de ensino são diferenciados dos saberes das demais disciplinas, e esta especificidade constitui-se em uma questão central na discussão do trabalho docente e dos saberes profissionais: “[...] estão longe de ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano” (GARIGLIO, 2004, p.28).

Desta forma, diante das questões peculiares que envolvem o campo de saber da Educação Física e suas práticas, outra especificidade irá compor o quadro de análise deste estudo: o trabalho do professor de Educação Física em início de carreira.

O ingresso na profissão docente representa uma fase de muitas mudanças no momento em que o graduado assume-se professor. Uma parcela considerável de professores iniciantes encontra dificuldades diante das funções profissionais assumidas ao ingressar na carreira, principalmente aquelas relacionadas com os processos de organização e desenvolvimento pedagógico.

Tais dificuldades ou desafios geralmente resultam de uma complexidade de fatores, como da inerente tarefa de ensinar pelo trato com seres tão complexos como os humanos; devido às lacunas ou incoerências na formação inicial, a qual dificilmente dará conta de ensinar e problematizar todas as questões do exercício da profissão docente; diante dos processos de regulação exercidos sobre o seu trabalho, que tentam normalizar as suas condutas e dificultar a realização de propostas diferenciadas das estabelecidas.

Por conta desses e de outros fatores, que esta fase da carreira docente comumente marca o percurso profissional do professor. Pelo fato de o início de carreira representar um período importante na trajetória docente, dar-se-á aqui um destaque especial, constituindo também em um elemento a referenciar no processo investigativo.

Portanto, a escolha pelo professor em início de carreira e atuante na Educação Física escolar é intencionalmente pensada tanto pela relevância desta fase profissional como pela especificidade deste campo de saber no currículo escolar.

A partir do breve cenário apresentado, com aspectos que permeiam a Educação Física e suas práticas curriculares; o trabalho do professor e o ingresso na profissão, questiona-se:

Qual(is) dispositivo(s) regula(m) as práticas curriculares da Educação Física? Como se dá a regulação curricular da Educação Física no espaço escolar por meio de dispositivo(s) de poder? Quais as implicações da regulação curricular da Educação Física na escola, por meio de dispositivo(s) de poder, para o trabalho do professor iniciante?

A partir de tais problematizações, definiu-se a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, bem como a hipótese de tese.

1.1.1 Questão de pesquisa

Como a Educação Física escolar é regulada em suas práticas curriculares e quais os efeitos dessas práticas no trabalho de docentes iniciantes?

1.1.2 Objetivo geral

Analisar a regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes.

1.1.3 Objetivos específicos

- a) analisar o(s) dispositivo(s) que regulam as práticas curriculares da Educação Física nas escolas investigadas;
- b) discutir os efeitos do(s) dispositivo(s) que regula(m) as práticas curriculares da Educação Física escolar no trabalho de docentes iniciantes.

1.1.4 Justificativa e apresentação dos capítulos

Diante destes objetivos, esta pesquisa pretende justificar sua importância para o campo do currículo e do trabalho docente, na especificidade da área da Educação Física, pelo fato deste componente curricular da Educação Básica, assim como o próprio campo de saber, apresentar peculiaridades, algumas brevemente anunciadas.

A relevância do estudo é apontada pela escassa produção no campo temático que trata do trabalho de docentes iniciantes na Educação Física escolar, tema ainda tímido no meio acadêmico e científico. Além disso, considera-se importante investigar a regulação das práticas curriculares da Educação Física na escola, bem como os modos que os docentes agem diante desta, na construção curricular da disciplina, questões que repercutem diretamente sobre o trabalho dos iniciantes.

O interesse em investigar tais especificidades temáticas se fundamenta nas inquietações que perpassaram a minha entrada na carreira como professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Caçapava do Sul (RS), durante o ano de 2009. As dificuldades e os desafios do trabalho com a Educação Física no início da profissão docente levaram-me a refletir sobre esta fase profissional e a decidir pesquisar as práticas curriculares da Educação Física e sua relação com o trabalho de docentes iniciantes. Entretanto, esta escolha não tem como prioridade encontrar a especificidade do trabalho docente na Educação Física nesta fase da profissão em comparação com o trabalho de professores de Educação Física com mais tempo de atuação docente no espaço escolar. Mesmo porque os dados empíricos não embasariam tal análise.

A escolha em investigar professores iniciantes alicerça-se em Vieira, Hypolito e Duarte (2009), ao constatarem que o estudo com esse grupo de docentes tem indicado e permitido uma maior visibilidade dos dispositivos por eles estudados. Segundo eles, através do currículo em ação, os docentes iniciantes são os que mais sentem os efeitos de dispositivos de regulação baseados na tradição conservadora por conta da fase impactante de entrada na carreira. Tendo isso em consideração, a investigação da regulação curricular da Educação Física pela análise do(s) dispositivo(s) de poder atuantes no trato curricular e no trabalho docente, tem no trabalho de docentes iniciantes forte potencial de visibilidade.

Em decorrência destas escolhas temáticas e seus desdobramentos analíticos, a fundamentação teórico-metodológica está nos escritos de Michel Foucault, que impulsiona e inspira, por meio da análise que faz do exercício do poder na sociedade, a invenção de um modo de pensar e analisar o tema de pesquisa. A inspiração foucaultiana possibilita fazer circular neste trabalho os conceitos de discurso, dispositivo, saber, poder e subjetividade.

Outros autores que contribuem para este trabalho, no sentido pensar o problema de pesquisa, estão inscritos no campo do currículo, da Educação Física, das políticas educativas; do trabalho docente bem como na especificidade da entrada na carreira docente, de modo geral, e do professor de Educação Física, em particular.

Uma vez problematizado e apresentado todo o arsenal que moveu e fundamentou esta investigação (temas, enfoques, teorias), a minha tese de que as práticas curriculares da Educação Física na escola são reguladas por dispositivos

que tentam manter a tradição curricular da área e sua ênfase em determinadas práticas esportivas assentadas nos princípios do esporte de rendimento (competividade, busca pela eficiência, exclusão dos alunos menos aptos, separação de atividades por gênero), promovendo efeitos de poder no trabalho de docentes para a conservação desta tradição, sobretudo dos iniciantes na carreira. Processo este que não é vertical, pois os professores criam estratégias a fim de romper com tal tradição, quando não são seduzidos por alguns de seus princípios.

Assim, tendo sinalizado as principais questões que nortearam a realização desta pesquisa passa-se a indicar o modo como a tese está organizada.

A tese está estruturada em sete capítulos. O primeiro mostra o delineamento da construção temática da pesquisa, seus aportes teórico-metodológicos, incluindo uma breve menção às contribuições do *Estágio Sanduíche*, realizado nos EUA.

O capítulo dois trata das condições de emergência histórica na construção curricular da Educação Física, bem como sua relação com as perspectivas de currículo.

No terceiro capítulo, é discutido o *status* da Educação Física como componente curricular e como campo de saber, integrando discussões epistemológicas e da hierarquia dos saberes escolares.

No capítulo quatro, a ênfase recai na caracterização dos processos de trabalho docente, bem como questões que tratam sobre professores de Educação Física, em especial, os iniciantes na carreira.

No subcapítulo de que trata os docentes iniciantes na Educação Física escolar, a intensão foi mostrar o modo como o tema abordado neste trabalho difere das pesquisas apresentadas, conferindo ineditismo no campo de investigações que envolvem o trabalho de docentes iniciantes articulado às questões curriculares na Educação Física escolar.

O capítulo cinco apresenta uma discussão sobre a regulação curricular da Educação Física escolar, por meio da potência de um dispositivo de poder, bem como são exploradas as características principais que envolvem o dispositivo capturado.

No capítulo seis, o foco são os efeitos do dispositivo capturado, como regulador da Educação Física na escola, no trabalho de professores iniciantes.

E por fim, no capítulo sete, as principais questões abordadas no desenvolvimento da tese são retomadas, assim como são feitos apontamentos que possam impulsionar pesquisas futuras.

1.2 Caminhos investigativos

*“trabalhar com Foucault – experiência que se distingue radicalmente daquela em que aplicamos um autor ou usamos um determinado método de investigação”
(FISCHER, 2007, p.40).*

Com a intenção de construir um caminho investigativo próprio para analisar a regulação curricular da Educação Física e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes, elegeu-se alguns conceitos de Michel Foucault para fundamentar e nortear a realização deste estudo. Tal escolha está baseada no pressuposto de que esta regulação dá-se por meio de discursos e/ou dispositivos, conceitos que perpassam a obra foucaultiana de modo peculiar.

Trabalhos de inspiração foucaultiana requerem uma postura criativa e construtiva situadas na história e na trama social, tendo em vista que o autor não apresenta uma abordagem metodológica para a análise discursiva.

Nas obras *Arqueologia do Saber* e *Ordem do discurso*, o autor apresenta indicativos para a realização da análise do discurso, no entanto, em nenhum momento Foucault assume ter escrito uma proposta metodológica para analisar os discursos. Esta posição do autor é assumida pela maioria dos pesquisadores que o estudam e pelos pós-graduandos que nele se fundamentam na realização de suas investigações, pois não há uniformidade em seus desenhos metodológicos. Ao contrário, as suas analíticas são elaboradas de modos variados, dificilmente encontra-se completas regularidades nos processos metodológicos, como localizado facilmente em pesquisas que utilizam a análise de conteúdo, por exemplo.

Entretanto, ainda que a perspectiva foucaultiana não imponha nem propicie regras para uma operacionalização e análise dos dados das pesquisas, toda investigação científica requer certos cuidados metodológicos e o uso de ferramentas.

Fischer (2007), ao sinalizar as lições mais relevantes aprendidas em sua trajetória de trabalhar com Foucault, ajuda a evidenciar tais cuidados, como conceber teoria e prática como inseparáveis, uma vez que a teoria também é uma prática discursiva.

O discurso e a produção do sujeito, ou o método na teoria, é um outro ponto destacado pela autora, diante da produtividade dos discursos e seus investimentos de saber e poder na fabricação de sujeitos de certo tipo. O destaque é para que se considerem quais características, atitudes, posturas, ações, os discursos estão tentando fixar para os sujeitos adentrarem em determinado regime discursivo e assumirem a posição estipulada.

Outro cuidado a ter é não conceber os discursos do *corpus* da pesquisa como declarações individuais, desconectados de todo o aparato social que produz aqueles discursos. Os documentos selecionados ou os atos de fala dos participantes capturados na pesquisa não podem ser compreendidos como expressões psicológicas da subjetividade dos indivíduos ou de um grupo de indivíduos, é preciso considerar a situação social da enunciação e seus atravessamentos discursivos (FISCHER, 2007). O discurso “não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz” (FOUCAULT, 2013, p.66), está imbricado em uma certa ordem discursiva, em um campo de saber, em uma formação discursiva que tem todo um regime discursivo na definição do que pode ser dito, por quem e em que lugar.

No caso de uma pesquisa na escola ou na universidade, tendo como participantes professores, seja qual for o objeto investigativo, esses docentes falam, agem, escrevem a partir das ordens discursivas às quais os mesmos estão autorizados. Esses professores são pontos de dispersão de discursos ligados a campos de saber que os autoriza a dizer certas coisas e não outras. O que escapar a tais ordens, pode até ser dito, mas não será ouvido. Como exemplo disso, em *A Ordem do discurso*, Foucault (2010) mostra os procedimentos que permitem o controle do discurso, interna e externamente, sinalizando para a sua intrincada relação com o poder.

Numa perspectiva foucaultiana, discurso, poder e saber formam um tríade de elementos inseparáveis, na medida em que um estará sempre implicado no outro, produzindo-o. Como afirma Foucault (2014, p.109), “é justamente no discurso que vem a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o

discurso como uma série de elementos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável”.

Nessa linha de pensamento, outro conceito que estabelece estreitas relações com essa tríade é o de dispositivo, que junto com esses e ao conceito de subjetividade compõem a caixa de ferramentas conceitual desta tese, conforme explicitado a seguir.

1.2.1 A caixa de ferramentas

Diante da intenção de investigar a regulação curricular da Educação Física e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes, parte-se do pressuposto que esta regulação se estabelece por meio de um processo negociado, resultado de um jogo de forças, nunca finalizado, sempre em processo, entre discursos e/ou dispositivos que disputam a hegemonia curricular do componente. Justamente esse processo que se propõe aqui investigar, pela identificação e discussão do(s) dispositivo(s) que regulam as práticas curriculares da Educação Física e como a negociação é engendrada. O foco é investigar os efeitos deste processo sobre o trabalho de professores em início de carreira.

Nessa direção, dispositivo é o principal conceito foucaultiano que circula nesta tese. Ao ser questionado sobre o sentido e a função metodológica do dispositivo, neste caso da sexualidade, Foucault explica-o como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1992, p.138).

Na perspectiva do autor, dispositivo não é um tipo de discurso, um enunciado, uma instituição, nem representa somente uma estratégica ou uma técnica específica de poder, envolve elementos distintos e em movimento. Apresenta uma função estratégica dominante, na medida em que passa a existir para responder a uma urgência histórica. Caso haja necessidade, o dispositivo se rearticula para controlar ou reencaminhar efeitos indesejados. Isto porque existe um jogo entre os elementos

discursivos e/ou não-discursivos que permite a troca de posições e funções (FOUCAULT, 1992).

Revel (2011) esclarece que a noção de dispositivo, tratada por Foucault, vem a substituir o termo *epistema* empregado principalmente em *As palavras e as Coisas* e até 1960. Como explica Castro (2004), no período arqueológico, com *As palavras e as Coisas* e *Arqueologia do Saber*, há uma descrição de problemas epistemológicos e metodológicos. Trata-se da *epistema* como descrição do objeto arqueológico, em que são descritos os discursos de diferentes *epistemas*, como renascentista, clássica, moderna. Como salienta Revel (2011), *epistema* é um dispositivo especificamente discursivo. O uso do termo dispositivo na década de 1970 delinea um conjunto de elementos discursivos e não discursivos, instituições e práticas, todo o social não-discursivo entra no jogo do dispositivo.

Tal mudança de perspectiva e de objeto de análise ocorre, quando Foucault percebe a ausência da análise do poder e das relações entre práticas discursivas e não-discursivas na descrição arqueológica (CASTRO, 2004).

Já no período genealógico, com *Vigiar e Punir* e *A Vontade de Saber*, há uma descrição genealógica dos dispositivos: dispositivo disciplinar, dispositivo da sexualidade. Ao analisar as relações de poder na sociedade moderna, Foucault (2011) identifica dispositivos de poder, como visto nas instituições disciplinares (escola, hospital, prisões). A escola foi por ele considerada uma instituição disciplinadora de corpos atuando por meio de técnicas e mecanismos, de dispositivos de poder. A organização do espaço escolar, sua arquitetura, as classes, são exemplos desses dispositivos na domesticação de corpos.

Contemporaneamente, os sistemas de avaliação atuam como dispositivos na tentativa de controlar o processo educacional, normalizar a gestão, os currículos escolares e o trabalho docente. Os efeitos que estes dispositivos de poder têm tido nesses elementos são de diferentes ordens. No caso da gestão, a lógica neoliberal é introduzida para os contextos educacionais por meio da transferência dos objetivos e valores do mercado a serem nela aplicados. No campo curricular, efetua-se uma ligação direta entre currículo e sistemas de avaliação, na medida em que os conteúdos solicitados nos exames deliberam os conhecimentos trabalhados nas escolas. Nesta direção, fica claro como o trabalho docente é afetado, objetiva-se que o professor apenas desenvolva os conteúdos do currículo e prepare seus alunos

para as avaliações externas, sob pena de serem penalizados caso os discentes não tenham êxito nas provas.

Ao discutirem os efeitos de poder na gestão, no currículo, no trabalho docente, Hypolito, Vieira e Leite (2012) – sinalizam que a gestão educacional tem se configurado como uma auto administração gerencial, o currículo caracterizado por uma *performance* desejada (um modo de ser), e o trabalho docente como um modo de estar sustentado pela identidade performática.¹

Mesmo que a definição das práticas curriculares da Educação Física se dê por processos diferenciados, esta também resulta de operações de poder, pois procede de uma seleção. Há uma eleição curricular regulada por certos discursos, dispositivos. Os dispositivos de regulação da prática curricular da Educação Física podem ser discursos, leis, instituições – atuando em conjunto, em rede. Eles estão na luta pela hegemonia do componente curricular.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1992, p.138).

Trata-se de dispositivos, porque mesmo que incluam diferentes elementos, dispositivos existem sempre em articulação com outros de seu tempo (MARCELLO, 2009), assim, dispositivo é:

uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras (DELEUZE, 1990, p.155).

Deleuze (1990) aclara que Foucault inicialmente identifica como dimensões do dispositivo as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. As primeiras são compostas por linhas de luz que constituem figuras variáveis e as segundas por enunciações que distribuem posições diferenciais dos seus elementos. Além disso, o dispositivo também é formado por linhas de força que se referem à dimensão do poder e atravessam todo o dispositivo, em todos os pontos possíveis. Mesclam-se

¹ Uma discussão mais aprofundada encontra-se em *The Education debate* (BALL, 2008).

com as outras linhas do dispositivo, de modo que se torne indistinguível das demais. Existem ainda as linhas de objetivação, que propiciam o processo de subjetivação, a produção do si por si mesmo. As linhas de objetivação ou subjetivação predispoem as linhas de fuga, que escapam às forças e aos saberes de um dispositivo, movendo-se para outro dispositivo e inserindo no regime de seus poderes e saberes. Ao possibilitarem a passagem de um dispositivo a outro, permitem a emergência das linhas de ruptura, pois estão no limite do dispositivo.

Estas linhas ou curvas do dispositivo podem ser caracterizadas como linhas de estratificação, sedimentação e linhas de atualização, criatividade. Remetem às grandes instâncias tratadas por Foucault (saber, poder, subjetividade): “Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores” (DELEUZE, 1990, p.155). As curvas de visibilidade, de enunciação e as linhas de forças estão no primeiro grupo, enquanto as linhas de objetivação e de fuga no segundo.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1990, p.155).

Sendo assim, desemaranhar as linhas do dispositivo nas instâncias do poder, saber e subjetividade é a tarefa que se estabelece para o empreendimento de estudos implicados com este conceito.

Diante do vazio metodológico-conceitual enfrentado para utilizar este conceito como método e objeto de pesquisa, Stassun e Assmann (2010) discutem o uso do termo dispositivo e trazem contribuições relevantes para estudos dedicados ao conceito foucaultiano, considerando que ele é ao mesmo tempo vetor e tensor de uma rede estabelecida entre os elementos de análise da investigação. Os autores afirmam usar a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a genealogia da ética para fundamentar sua investigação. Tendo em vista que nestes domínios de pesquisa foucaultiana foram engendrados: o dispositivo Panóptico - em *Vigiar e Punir*; o dispositivo da sexualidade - na *História da Sexualidade: Vontade de Saber*; e o dispositivo da segurança - em *Segurança, Território e População*.

Entretanto, o trabalho empreendido não foi o de aplicar as obras foucaultianas que trataram do dispositivo como modelo para o desenvolvimento da pesquisa, mas sim, construir uma forma própria de investigação delineada pelo próprio objeto, de modo que o método engendrado fosse compatível com a trajetória dos dispositivos elaborados por Foucault (STASSUN, ASSMANN, 2010).

O destaque dos autores a respeito da elaboração própria do modo como o dispositivo se configura como método e objeto de pesquisa pauta-se pelos usos realizados por pesquisadores que, ao invés de utilizar o pensamento de Foucault para suas problematizações, pensam com Foucault e fazem com que os desenhos de seus objetos de estudo e seus caminhos investigativos ganhem contornos singulares.

No rastro dos conceitos de “dispositivo de sexualidade” e de “modos de subjetivação” de Michel Foucault, Fischer (2002) discute o “dispositivo pedagógico da mídia”, mostrando os modos de operar da mídia (televisão) na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea. Afirma que esta constituição ocorre na medida em que há produção de imagens, significações - saberes dirigidos à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.

Ainda trazendo a mídia como espaço discursivo, Marcello (2009) tem como objeto de estudo a maternidade, na medida em que caracteriza as formas pelas quais um dispositivo da maternidade é atualmente operacionalizado na mídia impressa. A discussão se dá a partir do estudo do conceito foucaultiano de dispositivo e concentra-se nas suas três principais características: responder a uma urgência história; constituir-se em um conceito multilinear; estar apoiado a outros dispositivos que lhe são contemporâneos.

A partir de uma análise enunciativa, são discutidas as condições de possibilidade do dispositivo da maternidade datadas no final do século XVII, como ele produz uma experiência materna e como este dispositivo articula-se a outros dispositivos de seu tempo, como o dispositivo pedagógico da mídia, ao da infantilidade e ao da sexualidade (MARCELLO, 2009).

Com uma abordagem semelhante à de Fischer (2002), no que se refere à adjetivação do dispositivo como pedagógico, em relação aos modos de pedagogizar, subjetivar em relação a um saber, objeto, Zen (2011) aborda, em sua Dissertação de Mestrado, as relações entre o público e o privado nas instituições culturais. Parte do

princípio de que um dispositivo pedagógico da arte é organizado a partir de 1960, delineando como objeto geral da pesquisa mostrar as formas que esse dispositivo ensina modos de se relacionar com as artes visuais na atualidade. A captura se dá em direção aos museus, autodenominados como instituições educativas, como legitimadores do atravessamento de discursos pedagógicos em sua estrutura, com destaque para o construtivismo piagetiano, o movimento interdisciplinar e a educação libertadora de Paulo Freire.

Por fim, a tese de doutorado de Silva, M.M. (2011), que tematiza o surgimento do esporte na cidade de Curitiba entre 1899 e 1918 é o trabalho que mais se aproxima do tema da presente tese, no que se refere ao esporte. O autor analisa os modos como o esporte foi importante na transformação de hábitos e comportamentos dos moradores da cidade. A partir do conceito de dispositivo e da compreensão do esporte como um importante símbolo de modernidade e de urbanidade, apresentou os mecanismos de constituição do que nomeou de dispositivo esportivo.

Importa sinalizar que os estudos aqui citados sobre dispositivos, bem como a maioria das pesquisas dedicadas ao estudo do termo, têm como ponto de partida um dispositivo definido. As investigações desmembram o dispositivo, mostram sua emergência histórica, suas linhas e curvas, sua relação com outros dispositivos, mas partem do pressuposto de que o dispositivo X será o discutido. No entanto, esta tese não teve nenhum dispositivo pensado a priori, ele foi construído na análise do *corpus* da pesquisa, no processo investigativo.

Tais pesquisas também atestam para as singularidades dos caminhos traçados pelos estudos que se dispõem a construir, problematizar, apresentar, discutir, desmembrar o conceito de dispositivo.

O conceito de dispositivo, ao entrelaçar temas fundamentais da obra foucaultiana (saber, poder e subjetividade) permite explorar questões arqueológicas e genealógicas. Ainda assim, mesmo sabendo que no dispositivo estas três dimensões se fazem presentes, não é objetivo aqui, tratar estes domínios na intensidade com que foram tratados por Foucault fazendo uma arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética. Somente uma delas já demandaria um exaustivo estudo, e outras temáticas e peculiaridades permeiam a discussão desta tese.

Portanto, os elementos que formam a caixa de ferramentas conceitual e se constituem em eixos a serem problematizados no(s) dispositivo(s) identificados na regulação curricular da Educação Física e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes são: discurso, dispositivo, saber, poder e subjetividade. Na medida em que estes conceitos irão compondo a análise dos dados, um se entrelaça com o outro e tecem a rede discursiva formada a partir do objeto de pesquisa.

As conexões entre saber, poder e subjetividade são discutidos a partir das relações de poder, as quais atuam balizadas por saberes e, juntos, implicam em modos específicos de subjetivação. Esses modos de subjetivação constituem as subjetividades dos indivíduos, que não permanecem as mesmas nem são construídas verticalmente, são sempre um processo negociado e cambiável.

Tendo delimitado os termos-chave da tese e explicitado os conceitos de discurso e dispositivo, cabe explorar as dimensões deste último, quais os princípios embaixadores na identificação e no engendramento dos saberes, poderes e subjetividade na construção do dispositivo diante do *corpus* de pesquisa.

No âmbito do saber, está o visível e o enunciável ou as práticas discursivas e não discursivas ou ainda os extratos e as formações históricas. São maneiras de ver e fazer ver (visível), modos de dizer e fazer dizer (enunciável) que estão vivos no dispositivo. Assim, o saber tece-se de duas formas. Estas formas sempre estão articuladas, mas elas não são a mesma coisa. São formas de expressão e formas de conteúdo, pois apresentam-se em dimensões diferentes, se complementam, mas não são a representação uma da outra (DELEUZE, 2005).

Na dimensão do poder, as estratégias ou o não estratificado configuram-se como ligações móveis e não localizáveis (DELEUZE, 2005).

Cabe destacar que os recursos utilizados para a análise do poder, anteriores à analítica de Foucault, eram fundamentados apenas em termos legais (o que legitima o poder?) e nos modelos institucionais (o que é o Estado?) (FOUCAULT, 1995). O poder era visto como uma propriedade, algo que determinadas pessoas em posições fixas poderiam ter. Poder sempre exercido de modo hierárquico. Ora, Foucault (1995) vai desmanchar essa compreensão a partir de seus estudos, possibilitando uma outra forma de analisar o poder.

Na tentativa de suprir esta lacuna para a analítica do poder, especificamente no estudo da objetivação do sujeito, Foucault (1995) vai mostrar a necessidade de ampliar as definições de poder em direção a uma perspectiva que o trate como um

jogo de relações. O autor destaca que este trabalho requer a conceituação crítica dos problemas implicados no jogo do poder e alguns aspectos precisam ser considerados nesta analítica. Sem a intenção de hierarquizar tais aspectos, o que seria incoerente com tal perspectiva, apresenta-se a seguir as questões que deverão fundamentar o olhar investigativo.

Em primeiro lugar, é preciso saber que o exercício do poder se dá sobre coisas e sobre corpos, estes últimos podendo ser mediatizados por dispositivos. O poder estudado por Foucault (1995) é sobre os corpos; o poder que põe em jogo relações entre indivíduos ou grupos e, mesmo que tenham a mediação do seu exercício por dispositivos, “não podemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p.240).

O poder não possui um centro, nem está nas mãos de determinadas pessoas. De acordo com a situação, da posição estratégica e com quem se estabelece uma relação é que seria possível identificar quem está exercendo o poder. O poder está sempre presente nas relações sociais, nas micro e macro-relações, e ele só pode ser analisado nesta forma relacional e situada. O seu exercício é constante, mas quem o exerce pode se alterar (FOUCAULT, 1992).

Isto quer dizer que o poder não tem uma “cara”, mas possuem dispositivos que agem a seu favor. Dispositivos que não atuam de forma isolada na trama social, pois não teriam força em seu exercício, mas movimentam-se em rede nas complexas relações humanas.

Exercer o poder é agir sobre as ações dos outros, é um modo de ação de alguns sobre a ação de outros. Ações sobre ações, sobre ações possíveis, atuais, futuras ou eventuais. É a condução de condutas e o ordenamento das probabilidades, é da ordem do governo. Governo, numa acepção ampla, é a “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244).

As relações de poder se enraízam no nexos social e para a sua análise é necessário considerar: a) o sistema de diferenciações: diferenças de ordem econômica, linguística, cultural, jurídica, privilégio, habilidades, competências, lugar nos processos de produção; b) o tipo de objetivos daqueles que agem sobre a ação

de outros, como manter seus privilégios, exercer uma função; c) as modalidades instrumentais: o exercício do poder ocorre pelos efeitos das palavras, mecanismos de controle, sistema de vigilância, dispositivos materiais ou não; d) as formas institucionais: podem ser um sistema complexo com múltiplos aparelhos (como o Estado), envolver diferentes dispositivos (como as relações de poder na família), ou se constituir por um dispositivo fechado em si mesmo e sua autonomia relativa (como as instituições escolares); e) os graus de racionalização: relativo aos graus de elaboração e do ajustamento de seus mecanismos (FOUCAULT, 1995).

É importante destacar outra questão acerca do poder: seu efeito produtivo (FOUCAULT, 1992). O poder produz saber, verdades. As relações de poder fabricam verdades que vão constituindo todo um regime discursivo, um regime de verdade. A verdade, ao ser produzida por sistemas de poder, que também a sustentam, induz efeitos de poder, que a reproduzem. Poder e verdade estão imbricados, compõem uma dinâmica: poder produz verdade – verdade produz efeitos de poder – efeitos de poder reproduz verdade. No entanto, este processo não ocorre sem conflito. A ordem do discurso é da ordem da guerra: há uma luta constante por hegemonizar significados, verdades, discursos, enunciados e a resistência faz parte dessa dinâmica. O poder precisa da liberdade para ser exercido, da possibilidade de resistência, caso contrário seria constrangimento físico. A liberdade é condição de existência para o exercício do poder. Liberdade aqui entendida como ações que podem acontecer dentro de um campo de possibilidade (FOUCAULT, 1995).

Rose (1998, p.30) alerta para o fato de que as nossas subjetividades, nosso eu privado é intensamente governado. Governo feito no passado e em diferentes culturas por meio de “Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas”. Na contemporaneidade, esse governo difere-se em três aspectos: os poderes públicos têm incorporado às capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos em seus objetivos e aspirações; administrar a subjetividade tem sido tarefa central da organização moderna; nasce uma nova forma de *expertise*, a da subjetividade.

Confirma-se assim, que esta liberdade regulada remete para o outro eixo do dispositivo, as dobras ou o lado de dentro do pensamento, a subjetivação (DELEUZE, 2005). De acordo com Revel (2011) a subjetividade se caracteriza pela:

maneira como o sujeito realiza a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo, torna-se então o centro das análises do filósofo: se o sujeito se constitui, não é com fundamentação numa identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou por meio de técnicas de si.

A questão da subjetividade relaciona-se com os modos de subjetivação, as formas pelas quais nos tornamos sujeitos. Foucault (1995, p.235) é claro quanto ao tema sujeito. Para ele: “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambas sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

Permeado por discursos e relações de poder, o sujeito se constitui. Entretanto, “haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes; a relação consigo é, inclusive, uma das origens desses pontos de resistência” (DELEUZE, 2005, p.111). O sujeito nada mais é do que uma construção histórica. Sendo, portanto, passível de transformação.

Importa sinalizar que, nesta pesquisa, a subjetividade e os modos/processos de subjetivação, a serem analisados junto ao conceito de dispositivo, delimitam-se à discussão das práticas de poder ou de conhecimento, não cabendo aqui questões relativas à ética e ao cuidado de si, explorados por Foucault em seus últimos escritos. Em outros termos, a ênfase desta tese recai, no que se refere aos conceitos de subjetividade e subjetivação, nos modos pelos quais os professores de Educação Física iniciantes são produzidos pelo(s) dispositivo(s) que regula(m) as práticas curriculares do componente na escola.

Fischer (2011, p.237), ao mencionar o seu estudo sobre o modo como as adolescentes de diferentes camadas sociais consomem a Revista Capricho, apresenta informações que enveredam para o mesmo caminho aqui eleito, uma vez que articula concepções foucaultianas de discurso, verdade, estratégias de poder com modos de subjetivação contemporâneos. Em outras palavras, o processo de subjetivação em questão direciona-se para “os modos de as meninas brasileiras se tornarem ‘sujeitos’ das verdades enunciadas pela revista”.

Esta pesquisa debruça-se na problematização dos saberes que embasam as práticas discursivas e não-discursivas do dispositivo, as relações de poder nelas imbricadas e os processos de subjetivação, resultando provisoriamente, na subjetividade dos professores de Educação Física iniciantes.

1.2.2 O processo de pesquisa de campo

O interesse pela ida a campo está na especificidade da temática da pesquisa, a qual busca discutir a regulação curricular da Educação Física e os efeitos desta no trabalho de docentes iniciantes, principalmente², a partir dos discursos de professores em início de carreira. Além de a investigação dedicar-se à problematização das relações de poder-saber em um contexto micro, de modo que os docentes investigados estejam inseridos em um mesmo sistema de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada na rede municipal de ensino de Pelotas – RS e teve dois momentos. Primeiro, realizou-se entrevistas com seis professores de Educação Física iniciantes na carreira docente na escola e, depois, o estudo de caso em uma escola da rede.

A escolha pela realização de entrevistas com este grupo baseia-se na tentativa de buscar subsídios para a investigação da regulação curricular da Educação Física a partir dos discursos que circulam nas escolas, bem como capturar os efeitos da regulação no trabalho destes docentes em específico. Este instrumento pode ser um facilitador para obter discursos de um grupo de professores que teria dificuldade em se reunir para a implementação de uma discussão do tipo grupo focal, por exemplo. Os professores atuam em escolas afastadas umas das outras e não teriam disponibilidade de locomoção.

A opção pelo município de Pelotas deu-se pela facilidade de realizar o estudo na cidade de minha residência. A escolha por essa rede de ensino deu-se pela disponibilidade demonstrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pelotas para a realização da pesquisa nas escolas municipais, através do contato inicial com a coordenadora da Educação Física da SME e da solicitação do número de professores iniciantes de Educação Física atuantes na rede municipal de ensino de Pelotas – RS. Processo diferente do ocorrido na rede estadual de ensino de Pelotas – RS que necessitava avaliar a minha pesquisa antes de sua realização.

A rede municipal de ensino de Pelotas tem 90 escolas: 40 escolas são escolas de ensino fundamental e da zona urbana; 23 de ensino fundamental na zona rural e 27 de educação infantil.

² Principalmente, porque também são utilizadas outras fontes discursivas, como entrevista e conversas informais com outros profissionais da educação e membros da comunidade escolar.

Os critérios de escolha dos professores foram os seguintes: professores que atuassem no ensino fundamental e na zona urbana e que aceitassem participar da pesquisa. A seleção por professores que atuassem no ensino fundamental e não na educação infantil baseou-se no fato de as escolas de educação infantil serem menores e com apenas um professor de Educação Física, além de a interação/diálogo ou não entre professores de Educação física na escola ser um ponto importante para minha pesquisa. A zona urbana foi definida também pela facilidade de locomoção por meio de ônibus interurbano para a realização da pesquisa (entrevistas e observações).

A intenção de realizar um estudo de caso em uma escola teve como objetivo levantar mais elementos para a discussão dos dados de pesquisa, por meio da utilização de outros instrumentos de coleta de informações, como observações, conversas informais e interação com outros membros da comunidade escolar. A escola em que foi realizada o estudo de caso foi selecionada dentre as escolas em que os seis professores entrevistados trabalhavam.

Os critérios de seleção da escola foram: ter um professor de Educação Física iniciante efetivo que aceitasse ser observado em aula; ter pelo menos um professor de Educação Física com mais de três anos de carreira atuando na mesma escola; autorização da escola para a observação das atividades escolares. Todos os professores entrevistados aceitaram ser observados, mas alguns demonstraram mais receptividade do que outros; todas as escolas tinham outros professores de Educação Física com mais tempo de carreira e todas as escolas permitiram realizar as observações na escola. A partir disso, foi preciso estabelecer outro aspecto para a definição da escola. Este aspecto surgiu após a transcrição das entrevistas realizadas com os docentes, ao identificar que apenas um professor iniciante destacava não estar tendo nenhuma ou quase nenhuma dificuldade em trabalhar com a Educação Física escolar nessa fase da carreira. Isto foi muito marcante, porque o que a literatura sobre o professor iniciante e a entrada na carreira mais discute são as dificuldades e os desafios dessa fase. Assim, esse elemento de diferenciação na entrevista deste professor somado à segurança no acesso à escola em que o mesmo trabalha para a realização das observações, foi definidor da escolha por esta escola para a realização do estudo de caso. A segurança no acesso foi considerado importante na escolha da escola, porque na realização das

entrevistas a violência dos bairros foi evidenciada pelos professores e por situações vividas por mim.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira foi através de entrevistas semi-estruturadas com seis professores de Educação Física iniciantes (APÊNDICE C) e do documento curricular fornecido aos professores de Educação Física pela Secretaria Municipal de Educação.

A inclusão do documento da SME no corpus de pesquisa deu-se pela identificação de suas orientações como uma das bases de fundamentação para a escolha dos conteúdos. Tal sinalização foi feita por quatro professores iniciantes (dentre os seis entrevistados).

Diante desta informação, era preciso saber qual discurso é esse que a SME põe em circulação e que se presta a embasar e regular as práticas curriculares da Educação Física nas escolas municipais de Pelotas.

Com esta tarefa, buscou-se esse material com a SME e com os professores entrevistados. A coordenadora da Educação Física da SME e um dos professores forneceram o material documental. Os documentos não eram iguais, sendo aqui ambos considerados, um complementando o outro. Um deles era em forma de itens, incluindo questões curriculares para todas as séries/anos do ensino fundamental (o documento fornecido pela coordenadora da SME), o outro mais descritivo e explicativo e com conteúdos indicados apenas para o 4º e 5º ano, 3ª, 4ª e 7ª série, (fornecido por um professor iniciante).

Na segunda etapa realizaram-se observações de aulas de Educação Física de um dos professores iniciantes entrevistados em uma escola selecionada para a realização do estudo de caso; conversas informais com este professor e seus alunos, com anotações feitas em um diário de campo. Além disso, fez-se uma entrevista com a coordenadora das áreas da escola.

Os encontros para a realização das entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade de horários dos professores e com o local de sua preferência. Com a autorização de cada professor, as entrevistas foram gravadas em áudio para que não se perca detalhes do discurso, tendo sido necessária a sua aceitação para a efetivação da entrevista junto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Os nomes dos professores utilizados na análise são fictícios, preservando suas identidades.

1.2.3 Os procedimentos analíticos

As entrevistas, os documentos e o diário de campo foram analisados na sua discursividade³. Silveira (2007), ao fazer menção à análise discursiva de entrevistas, contribui para a analítica do *corpus* da pesquisa. Ela sugere olhar as mesmas como eventos discursivos complexos, considerando os jogos de linguagem, a reciprocidade, a intimidade, o poder e as redes de representação. Além disso, dimensões como *status* social e profissional, idade, situação econômica e familiar, origem regional, gênero não podem ser descartadas nesta situação em que se assumem identidades de entrevistador e de entrevistado. Da mesma forma, “a própria situação da entrevista merece ser posta sob um olhar analítico – se nenhum enunciado pode ser entendido num vácuo discursivo” (SILVEIRA, 2007, p.132). Além disso, importa atribuir:

ênfase maior à situação da própria entrevista e do entrevistador como co-partícipe (de certa maneira, co-locutor) da mesma, o abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades, o perscrutar de uma lógica interna, discursiva, dos próprios relatos, das respostas curtas, que se tecem às perguntas desse ora arrogante, ora constrangido, mas sempre um pouco incomodo personagem – o/a entrevistador/a (SILVEIRA, 2007, p.136).

Quanto às observações feitas das aulas de Educação Física na escola em que se realizou um estudo de caso, com as anotações escritas em um diário de campo.

Acerca da coleta de informações feita por meio de observações, Lüdke e André (1986) traçam sugestões para o seu desenvolvimento, tais como: a preparação rigorosa por parte do pesquisador/observador para que enfoque o que realmente está em questão no estudo, e que este tenha um planejamento cuidadoso. Este planejamento se refere ao quê será observado e como isto acontecerá. A delimitação do estudo e sua configuração espaço-temporal facilitam a identificação de quais aspectos de pesquisa serão cobertos pela observação e qual a forma mais produtiva de captá-los (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

³ Alguns aspectos foram explicitados no item anterior com a apresentação dos conceitos analíticos e outros detalhes são apresentados nos próprios capítulos em que o *corpus* de pesquisa é analisado.

Entretanto, teve-se o cuidado para que os pontos em destaque no planejamento das observações não limitassem as anotações, apenas produzir uma visão mais aguçada para determinadas questões. Inclusive porque a pesquisa sempre pode apresentar elementos e situações inesperadas, que de um modo ou de outro se mostram articuladas ao objeto investigado.

Desta forma, as anotações da pesquisa se constituíram de uma descrição detalhada do que foi visto e ouvido na escola, a partir de pontos estabelecidos para nortear a observação e de outros que se mostraram produtivos para o tema investigado.

Lüdke e André (1986) ainda chamam a atenção para a definição do grau de participação do pesquisador, do tempo de duração das observações e da organização das anotações. Sugerem iniciar cada registro com o dia, a hora, o local e o tempo de observação, assim como um espaço para observações e impressões. Tais sugestões foram acolhidas na sistematização desta pesquisa.

Quanto ao grau de participação, definiu-se a mesma como observacional, mesmo considerando que o pesquisador nunca fica totalmente isento de influenciar, agir e se relacionar com no contexto pesquisado.

Em relação ao período de realização das observações, a intenção foi realizá-las durante dois meses, o que ocorreu no início em outubro de 2013, prolongando-se até o final do ano letivo das escolas municipais de Pelotas – RS (dezembro de 2013). As observações ocorreram de duas a três vezes por semana e o tempo de cada aula era de 40 minutos.

No que tange à organização das anotações, iniciou-se cada observação com dia, hora, local, com horário de início e, ao final, com preenchimento do horário de término de cada observação. Os pontos pré-estabelecidos estavam imbricados com os objetivos da pesquisa, com práticas discursivas e não discursivas que pudessem estar envoltas em dispositivos de poder na regulação curricular da Educação Física, assim como os efeitos disso no trabalho dos docentes iniciantes.

1.3 Estágio Sanduíche na Universidade de Wisconsin (EUA)

Com a finalidade de aprofundar questões relacionadas com a temática desta pesquisa realizei um Estágio Sanduíche nos Estados Unidos com o professor

Thomas Popkewitz na Universidade de Wisconsin, em Madison, por um período de seis meses (01/2014 até 06/2014).

As atividades realizadas no estágio foram diversificadas e se constituíram na participação em uma disciplina curricular do Departamento de Currículo e Instrução (Department of Curriculum and Instruction) desenvolvida pelo professor Thomas; participação no seu grupo de estudo (Wednesday Group); e, de orientações individuais com ele para a discussão da tese e trabalhos feitos em aula.

A participação nestas atividades contribuiu significativamente para o meu amadurecimento como pesquisadora, no diálogo com outras culturas acadêmicas, e pelo estudo de temas que se aproximavam e se afastavam do meu tema de pesquisa.

As discussões teóricas realizadas durante o estágio que mais se aproximaram da minha tese e me instigaram a ler, escrever e refletir foram aquelas relacionadas com os autores Ian Hacking e do próprio Thomas Popkewitz. Do Hacking, o conceito de tipos humanos me ajudou a pensar nos discursos que imprimem ao professor iniciante o rótulo de inseguro, inexperiente, o qual categoriza esses docentes e os classifica em tipos humanos específicos, que necessitam, por sua vez, se enquadrarem em um certo padrão de conduta, um modo de ser e de pensar.

Por fim, os estudos mais atuais de Popkewitz, que abordam o Cosmopolitismo no contexto das reformas educacionais americanas e europeias contribuíram com a compreensão de certos aspectos que compõem as políticas globais de educação, os quais atravessam o contexto de cada país, como o Brasil.

2 As condições de emergência histórica na construção dos currículos da Educação Física

Desde a inserção da Educação Física na escola ocorreram muitas transformações em torno dos seus objetivos e nos direcionamentos dados ao trabalho docente, nas mudanças didáticas e curriculares. Essas mudanças, de acordo com Neira e Nunes (2009), se desencadearam pelo conjunto de fatores traduzidos pelas concepções sociais e didáticas que configuraram os diferentes desenhos curriculares, dentre eles, o currículo da Educação Física. Em outras palavras, o que é aceito em cada momento histórico como verdade curricular na Educação Física tem regulado suas práticas discursivas e as práticas curriculares na escola por meio dos processos de negociação de seus discursos.

Neste sentido, este capítulo destina-se a apresentar algumas perspectivas de currículo e a especificidade da Educação Física no que se referem às suas condições de emergência histórica na construção dos seus desenhos curriculares.

2.1 O currículo da Educação Física e suas aproximações com as perspectivas curriculares não-críticas

A Educação Física no Brasil adentra aos sistemas de ensino na segunda metade do século XIX, influenciada pela medicina e pela instituição militar (NEIRA; NUNES, 2009). Darido e Neto (2011) chamam tais perspectivas de higienismo e militarismo. O higienismo volta-se à promoção de hábitos de higiene, saúde e valorização do aprimoramento físico e moral por meio dos exercícios; e o militarismo preocupa-se com a formação de uma população apta ao combate preparando-se para a guerra.

Tais direcionamentos, como alerta Neira e Nunes (2009), objetivaram o controle social e o fortalecimento de um modelo de sociedade a partir da educação dos corpos.

No entanto, é imprescindível salientar o caráter negociável das influências da medicina e da Instituição Militar, assim como de outras instituições, perspectivas e movimentos político-sociais na construção curricular da Educação Física, que serão apresentadas ao longo deste capítulo. Em outras palavras, o caráter processual em que se fundem e negociam diferentes concepções e objetivos, neste caso de

Educação Física, envolvem embates e resistências, resultando nunca em uma Educação Física, mas em algo “novo”.

Nesta direção, na transição do século XIX para o século XX, a Educação Física brasileira voltou seus interesses para a formação de pessoas aptas para suportar o trabalho pesado, diante das transformações sociais, urbanização, modernização e industrialização. Havia seleção dos perfeitos fisicamente e exclusão dos incapazes, era a fase de busca pela eugeniação do povo, foi a Educação Física eugênica (NEIRA; NUNES, 2009).

O objetivo primordial do componente era formar cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações para com a sociedade e o Estado legitimamente constituído, a fim de que respeitassem as autoridades de forma disciplinada e obediente, policiando-se contra o desleixo, a descompostura e a desordem (NEIRA; NUNES, 2009, p.67).

Entretanto, a partir de 1930, a discussão curricular na Educação Física ganha novas facetas, diante do processo de consolidação da sociedade industrial e da emergência de teorias psicológicas por meio do movimento Escola Nova. O discurso da Educação Física foi influenciado por tais teorias, e foi idealizada como um meio de educação para romper com a dualidade corpo/mente e promover a educação integral (NEIRA; NUNES, 2009). Esta concepção denominou-se Educação Física pedagógica e estipulou o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador, desconsiderando problemas extraescolares e contexto sócio-político-econômico (BARBOSA, 2010).

Ainda no período de industrialização (1930-1956), a Educação Física teve influência do modelo tecnicista de ensino, servindo como processo de seleção e controle social, houve ênfase no planejamento didático, inclusive com a sistematização e divulgação de materiais prontos para o professor colocar em ação o currículo ideal. Os conteúdos da Educação Física na formação profissional constituíram o currículo de forma instrumental, e o esporte foi escolhido como conteúdo curricular prioritário (NEIRA; NUNES, 2009).

Darido e Neto (2011) explicam que a partir dos anos de 1950, com o sucesso da seleção brasileira em três copas do mundo de futebol próximas, o esporte influenciou significativamente na escolha dos conteúdos da disciplina na escola, com ênfase para o futebol. Neste período teve destaque na área a seleção dos mais habilidosos, a preocupação com o rendimento e os fins justificando os meios. Nas

palavras de Bracht (1999, p.75), “A pedagogia da Educação Física incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte”.

Assim, em decorrência da verificação de problemas vinculados ao ensino tecnicista na Educação Física, questionamentos em torno de suas práticas fizeram da busca por alternativas uma questão central. Uma dessas alternativas impulsionou a Educação Física escolar para se voltar ao outro extremo em relação à ênfase técnica. As aulas caracterizaram-se por atividades livres, de modo que os alunos escolhiam o que fazer e o professor assumia o papel de espectador, atuando no alcance dos materiais e na marcação do tempo. Este modelo, iniciado próximo à década de 1970 e conhecido como a ação de “dar a bola” ou recreacionismo, não foi defendido por professores e possivelmente tenha surgido por interpretações inadequadas e pelas condições de trabalho docente, ainda que seja bastante representativo nas escolas (DARIDO; NETO, 2011).

Diante dessas práticas de Educação Física, ora voltadas ao esportivismo, ora ligadas ao recreacionismo, surgem a partir da década de 1980 novas perspectivas educacionais e da própria área que influenciaram os campos curricular e didático do componente. Desde então, este campo de saber e de práticas pedagógicas abrangem um conjunto de perspectivas, concepções, abordagens, metodologias, teorias para o seu ensino, que fornecem aos professores e acadêmicos uma variedade de referenciais que podem subsidiar a elaboração de planos curriculares e de ensino, em suas práticas docentes. De acordo com Reis (2014), essas perspectivas são as principais produtoras do discurso na especificidade da Educação Física escolar, as quais disputam espaço e influência nas práticas docentes da disciplina.

A educação psicomotora foi um dessas formas de se contrapor à pedagogia tecnicista com a fundamentação na psicologia cognitivista ligada aos métodos de ensino, caracterizando o currículo da Educação Física como globalizante (NEIRA; NUNES, 2009), o qual se voltou para o desenvolvimento da criança nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, em busca novamente da formação supostamente integral (NEIRA; NUNES, 2009).

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi, sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Para a construção das suas ideias, Le Bouch se inspirou em autores que já tinham

reconhecimento, senão na Educação Física, em outros campos de estudos. Entre eles, podem ser citados os trabalhos de J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon e Winnicott. Para Le Bouch (1986, p.23), “a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”. Inclusive, uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física foi o aumento da popularidade do termo “psico” no discurso da maioria dos professores (DARIDO, 2003).

Outra concepção curricular foi a desenvolvimentista, que enfatizou o desenvolvimento motor, que, em consequência deste, promoveria o desenvolvimento dos demais domínios (NEIRA; NUNES, 2009). Esta perspectiva tem como principais expoentes no Brasil os trabalhos de Go Tani e a obra mais representativa deste modelo é a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. Ela estabelece uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida às crianças de quatro aos quatorze anos de idade. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano sua fundamentação. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora, e em função dessas características sugerir aspectos relevantes para as aulas de Educação Física (TANI et al., 1988).

Por fim, a última proposta a compor o quadro inicial das abordagens de Educação Física aqui selecionadas, é a construtivista-interacionista. Esta abordagem tem como principal referência o professor João Batista Freire, com a obra *Educação de corpo inteiro*, publicado em 1989. Ela segue orientações teóricas de Piaget e Vygotsky, os quais, segundo Freire (1997), consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo.

No tocante a essas propostas curriculares e de ensino para a Educação Física, Caparroz (2007), ao estudá-la como componente curricular, faz críticas em relação à proposição dessas abordagens, no sentido de que a produção que envolve essas teorias apresenta diferentes formas de como a Educação Física deve ser e, em nenhum momento, problematiza a disciplina nas peculiaridades do contexto escolar, e menos ainda da educação pública. Em outros termos, pode-se dizer que

discursos com indicações de como fazer uma Educação Física diferente, da que vinha sendo praticada, foram se disseminando no campo, mas a repercussão que esses discursos poderiam vir a ter no âmbito das práticas não foi visibilizada.

Atualmente, tem-se mais clareza de que entre esses discursos e as práticas de Educação Física na escola existe um espaço de negociação de sentidos, com aceites, recusas, resistências, mas dificilmente ocasionará uma proposta de Educação Física puramente psicomotora ou desenvolvimentista, por exemplo. Não obstante, são tentativas de promover mudanças na Educação Física escolar, mesmo considerando que essas novas perspectivas (as apresentadas até aqui) se caracterizam como não-críticas. O militarismo, o higienismo, o eugenismo, o pedagogicismo, o recreacionismo e o esportivismo também podem ser denominadas como não-críticas, não eximindo a diferença entre essas e as novas perspectivas de Educação Física. Inclusive, porque as primeiras remetem para práticas concretizadas e as segundas remetem a proposições de como deveriam ser as práticas curriculares na Educação Física.

O entendimento de que tais perspectivas são não-críticas⁴ embasa-se nos argumentos de Silva, T.T. (2011), ao explicitar que o currículo denominado tradicional prioriza objetivos, métodos e resultados bem especificados e medidos. A preocupação destina-se a questões estritamente relacionadas ao quê ensinar. A respeito desta perspectiva, Barbosa (2010) assinala que ela não estabelece conhecimentos escolares que permitam ao professor trabalhar no sentido de problematizar criticamente a sociedade e seus desdobramentos.

Diante disso, percebe-se que as perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e construtivista contrapõem-se às primeiras apresentadas (militarismo, higienismo, eugenismo, pedagogicismo, esportivismo e recreacionismo), no entanto, não podem ser caracterizadas como teorias curriculares críticas, a seguir discutidas.

As propostas consideradas críticas na Educação Física tiveram influência do movimento curricular mais amplo, tendo em vista que, com o desenvolvimento dos estudos e investigações no campo, inicia-se um processo de politização no currículo,

⁴ Essa perspectiva também pode ser chamada de tradicional, entretanto, no intuito de evitar confusões entre a perspectiva curricular tradicional ou não crítica e a abordagem tecnicista da Educação Física optou-se por denominá-las de não críticas. Tendo em vista que pesquisadores da área da Educação Física, como Darido e Neto (2011), entendem a perspectiva esportivista, mecanicista, tecnicista e tradicional como sinônimos.

com a denúncia do seu caráter reprodutor de desigualdades, ideológico e de dominação de classe. O currículo não é mais tratado como um elemento neutro, técnico e científico, são as teorias críticas que adentram o discurso curricular.

2.2 O discurso crítico entra no debate curricular da Educação Física

O movimento de politização no campo do currículo admite elementos importantes até então desconsiderados na teorização curricular. O poder foi um deles. Considerar o currículo imerso nos jogos de poder propiciou compreender a trama na qual ele está envolvido e, principalmente, questioná-lo pelo uso de novas lentes, perseguindo outros caminhos, constituindo-se em uma ruptura importante no campo. Uma luta por significado no campo curricular teve início, uma guerra pelo que vem a ser o currículo, o que ele produz, que relações ele promove. A partir deste momento, reconhecer as relações intrínsecas entre currículo e poder tornaram-se inevitáveis, pois o currículo resulta de uma seleção e esta implica em operações de poder.

Diferentes vertentes da teoria crítica concorrem com seus enunciados em busca de capturar diferentes sujeitos pedagógicos para que estes se identifiquem com seus discursos, o assumam como seus e sigam suas regras. Nesta direção, Garcia (2002), em uma perspectiva foucaultiana, mostra como o discurso das pedagogias críticas promovem modos de subjetivação na tentativa de transformar os indivíduos em sujeitos de certo tipo. Enunciados como os que afirmam que a tarefa da escola e o papel da educação são o esclarecimento das consciências, a emancipação dos sujeitos, a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo são exemplos dados pela autora que objetivam muito mais do que sinalizar características formativas e pedagógicas. E é justamente esse mais, como instiga Foucault (2013), que a autora faz aparecer em seu trabalho, ao sinalizar que esses discursos trazem todo um aparato de prescrições a serem seguidas para se alcançar tais metas.

No tocante às teorias críticas e ao impacto no currículo da Educação Física, Neira e Nunes (2009) apontam que os conceitos ou aspectos de hegemonia e resistência levantados pela teoria crítica contribuíram para que emergisse um discurso contrário ao desenvolvimento do esporte no currículo da Educação Física escolar nos mesmos moldes do esporte de rendimento, propondo que se

construísse o esporte da escola. Os autores consideram que a obra crítica de maior influência entre os professores no campo da Educação Física foi do Coletivo de Autores (1992), intitulada “Metodologia do ensino de Educação Física”, a qual assume a vertente da pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Guiomar Namó de Mello.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física na escola é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, entendidas como uma área de conhecimento denominada cultura corporal. Estas formas são os conteúdos da Educação Física, ou seja, jogos, esportes, capoeira, ginásticas e danças, considerados conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do seu desenvolvimento sócio-histórico e de suas significações.

As abordagens a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e concepções de aulas abertas também podem ser encaradas neste domínio das teorias críticas da Educação Física.

A primeira indica para a prática pedagógica da Educação Física o enfoque no lazer, a valorização das potencialidades educativas do mesmo, assim como as transformações na ordem social (CORRÊA; MORO, 2004). A abordagem crítico-emancipatória tem como principal autor Kunz (1998) e sua obra intitulada *Transformação didática do esporte*. Esta obra sugere que o trabalho pedagógico siga o desenvolvimento de três competências: objetiva, social e comunicativa. O que significa que o aluno assimile conhecimentos e informações sobre a cultura corporal de movimento; entenda as relações socioculturais; e, saiba entender a comunicação do outro e se comunicar, tanto pelo se movimentar como pela linguagem verbal. A importância social da Educação Física escolar, principalmente na formação de competências para a adaptação ou resistência às relações que fazem parte do senso comum da sociedade é enfatizada.

Por fim, a concepção aberta de ensino da Educação Física tem nos trabalhos de Hildebrandt e Langing (1986) seu principal aporte teórico. Nessa proposta, conforme o autor, o ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar os conteúdos esportivos como possibilidade educativa e formativa, dentro e fora da escola, além de promover condições dos alunos de criarem, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto.

Face ao desenvolvimento do currículo, como um campo profícuo para o debate e a problematização da temática curricular, emerge outro conjunto de teorias, chamadas pós-críticas.

2.3 O discurso curricular pós-crítico e sua influência nas perspectivas da Educação Física

As teorias pós-críticas são criadas diante de questionamentos dos pressupostos das teorias críticas e da impossibilidade do debate de certos aspectos neste quadro teórico. Desta forma, a perspectiva pós-crítica descarta alguns aspectos da teoria crítica, problematiza outros e viabiliza um novo olhar para as questões educacionais e curriculares.

Neira e Nunes (2009) explicam que elas agregam os pressupostos da teoria crítica, questionam seus limites e ampliam suas análises pelo diálogo realizado com outros construtos teóricos, ultrapassando fronteiras.

Com a ajuda de Silva, T.T. (2011) é possível entender as principais diferenças entre o discurso curricular crítico e pós-crítico, as quais podem ser assim sintetizadas: as primeiras realizam suas análises com base na economia política do poder (análise materialista – no sentido marxista), enquanto as últimas as fazem em formas textuais e discursivas (análise textualista). As pressuposições das teorias críticas são fundadas na determinação econômica e a base teórico-conceitual no marxismo e no conceito de ideologia. Nas teorias pós-críticas, o alicerce está na perspectiva discursiva e a base teórico-conceitual apresenta fundamentação no pós-modernismo, pós-estruturalismo e no conceito de discurso.

Em uma perspectiva pós-crítica, Vieira (2009) delinea o currículo como um conjunto de conhecimentos e práticas (discursos) a serem privilegiados no processo educativo. No intuito de abarcar a complexidade do termo e dos significados possíveis, explica:

O currículo é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social- afinal, coisa, objeto, documento, artefato etc., são coisas sociais, produzidas nas/pelas relações sociais. Produzimos as coisas mas, ao mesmo tempo, somos por elas produzidos. Isso pode ser visto como um jogo, uma espécie de jogo social: produzimos coisas que nos produzem. Nós produzimos o currículo que nos produz. O currículo, portanto, mais do que ensaiar, produz

identidades sociais. O currículo nos produz ao produzirmos o currículo (VIEIRA, 2009, p.2).

Sendo assim, o currículo é produto de operações de poder, ao mesmo tempo em que exerce o poder. “O poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados” (FOUCAULT, 2011, p.30).

O currículo é feito, inventado, produzido na sociedade; é uma seleção política; é discutível, não é estático. O currículo se pretende fixo, eterno, acabado. Ele usa do discurso científico para construir regimes de verdade acerca do que é conhecimento, bem como do discurso da cultura dominante. O currículo tenta legitimar uma forma única e estável definitivamente, mas nunca tem êxito, ele desliza, se (des)faz/(re)faz, se (re)constrói. Como prática social, prática discursiva, discurso, relação social, o currículo significa e é ressignificado e essa significação envolve lutas e disputas pelo melhor significado (VIEIRA, 2009).

Conforme anuncia Vieira (2009), o currículo envolve lutas, disputas. O jogo curricular, longe de ser uma brincadeira lúdica, que pressupõe regime colaborativo, é uma batalha pela imposição de significados, com regime competitivo e excludente. Entretanto, a exclusão é sempre provisória, pois há convívio das diferentes perspectivas de currículo no campo curricular, sejam elas semelhantes, distintas ou antagônicas. Não há uma unidade no discurso curricular em relação às suas teorias, o que se pode dizer é que elas vão se (re)significando nas práticas discursivas e curriculares, em constantes processos de negociação, permeados por conflitos e resistências.

Acerca das perspectivas teóricas pós-estruturalistas, Neira e Nunes (2009, p.140) esclarecem que elas rejeitam qualquer sistematização feita a priori,

Abrem mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Buscam, acima de tudo, implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação e procuram fazer aparecer outras formas de significação, construídas coletivamente nas fronteiras do conhecimento para produzir novas práticas, novos conhecimentos, outros modos de ser.

Porém, há possibilidade de se construir bases que indiquem uma ação pós-estruturalista influenciadoras sobre o currículo e a pedagogia e é neste sentido, que Neira e Nunes (2009) propõem uma perspectiva curricular pós-crítica para a Educação Física por meio da pedagogia cultural, com o intuito de que os educadores sejam mais parecidos com artistas do que com professores, mais

culturais e menos escolares. Como eixos-estruturantes para este currículo, os autores apresentam:

As diversas formas de linguagem, como práticas de significação, que comunicam e tornam inteligíveis as culturas nas quais se produziram e reproduziram as manifestações corporais; a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais, além do seu caráter de produção e criação (NEIRA; NUNES, 2009, p.232).

Desta forma, uma possibilidade de se construir um currículo pós-crítico para a Educação Física pode ser a fundamentação na perspectiva cultural⁵.

Em suma, as diferentes teorias sobre currículo tratam de conceitos-chave que as caracterizam e as afastam umas das outras. As teorias tradicionais, por exemplo, enfocam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência, os objetivos. A teorização crítica se preocupa principalmente com a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, as classes sociais, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação e a libertação, o currículo oculto, a resistência. E as teorias pós-críticas tratam da identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, T.T., 2011).

Estes conceitos auxiliam na identificação das teorizações, são os principais, não os únicos. Não significa que em práticas curriculares fundadas em teorias críticas ou pós-críticas, não haja preocupação com questões de ensino-aprendizagem. A diferença está na ênfase dada e na forma como são abordados e problematizados os diferentes conceitos/aspectos. No entanto, cabe assinalar que no caso do currículo tradicional, os conceitos realmente ficam limitados aos pontuados ou a outros relativos aos mesmos tipos de preocupações.

Desta forma, é inegável não perceber que as teorias críticas, e principalmente as pós-críticas, são imprescindíveis para o estudo do currículo, para reflexões teóricas e para pesquisas empíricas. As teorias críticas, por iniciarem a

⁵ A compreensão do corpo como um constructo cultural (NEIRA; NUNES, 2007) teve início com os estudos de Daólio (1995), em sua abordagem denominada plural. Este enfoque, também chamado de abordagem cultural, não prevê a exclusão do caráter biológico na Educação Física, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do “Homo sapiens”. No entanto, as bases teóricas de Daólio se assentam em pressuposto antropológicos, não abrangendo uma discussão pós-estruturalista ou pós-crítica.

problematização curricular e a discussão com as relações/operações de poder, bem como o entendimento do currículo como construção social. As pós-críticas, por se apropriarem da discussão crítica, repensando alguns aspectos, como o caráter determinista da reprodução de classes sociais através do currículo, e por introduzirem outros elementos importantes a serem considerados na sociedade contemporânea, como as questões culturais e a produtividade dos discursos.

2.4 Currículo e Educação Física e suas relações com o corpo

“o corpo produzido pela escola, apesar de ter habilidades físicas e intelectuais, pode ser um corpo extremamente fraco no que diz respeito ao aspecto político”.
(BARBOSA, 2010, p.88-89)

O pensamento de Foucault (2011), ao explicitar como o corpo humano foi inserido em uma maquinaria de poder na modernidade, ajuda na compreensão do jogo curricular como meio de produção do sujeito. Ao tratar das instituições disciplinares, Foucault (2011) elege a escola como uma destas instituições. Em suas análises explicita que:

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de ações reguladas (lições, questões, respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do valor de cada um dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p.241).

Ainda que o autor não defina de modo explícito este conjunto de ações e procedimentos de poder como sendo o currículo escolar, o trecho acima possibilita tal compreensão. Além disso, em outro momento, Foucault (1992) salienta que o programa de uma instituição pode ser um dispositivo de poder, e este programa pode ser entendido como o currículo.

Em se tratando da maquinaria escolar, Varela e Alvarez-Uria (1992) atribuem à escola a caracterização de uma maquinaria de governo que uniu e organizou vários dispositivos desde o século XVI, quando eles surgem e se estruturam. A própria classe escolar é um dispositivo para conter a indisciplina e garantir a submissão dos alunos. A maquinaria escolar opera com tecnologias capazes de

disciplinar e produzir verdades sobre os sujeitos. Desta forma, a palavra disciplina pode ser entendida por meio de duas dimensões: a do corpo e a dos saberes (VEIGA-NETO, 1996). Importa destacar, que ambas as dimensões estão imbricadas em relações de poder e subsidiadas em formas de saber.

No âmbito do corpo, a disciplina constitui-se como uma tecnologia de disciplinamento para obter o seu controle, de modo que se faça o que se quer, da forma que se quer, com técnicas, rapidez e eficácia definidas. Um conjunto de mecanismos e estratégias de poder atuam sobre o corpo humano por meio da maquinaria escolar e de sua máquina principal, o currículo, conforme afirma Veiga-Neto (2002a). Nas palavras do autor, “O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador” (VEIGA-NETO, 2002a, p.171). Assim como a maquinaria escolar, a máquina currículo imbrica-se com o disciplinamento de corpos e com as questões das disciplinas escolares.

Na dimensão dos saberes, Popkewitz (2004) explica que as disciplinas resultantes do conhecimento acadêmico sofrem uma alquimia ao serem inseridas no contexto pedagógico e vários são os dispositivos que o conhecimento se insere para a constituição de estratégias de governo e subjetivação. A alma é governada por meio do currículo, que cria regras e padrões para construir a ação e a individualidade através das disciplinas escolares, que podem ser entendidas como tecnologias de regulação social. Ao se referir aos efeitos do currículo nos sujeitos pedagógicos, explica:

A ordenação, o disciplinamento e a regulação através de regras discursivas torna-se centralmente importante na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do “eu” através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular (POPKEWITZ, 1994, p.183-184).

Nesta linha de pensamento, a escola é entendida como uma maquinaria envolvida na produção de um determinado tipo de sujeito e de sociedade, que tem no currículo escolar potência para suas operações de poder. Nesta perspectiva, a pedagogia seria um saber que atua na formação de sujeitos obedientes, dóceis, e as práticas pedagógicas na Educação Física, ao estabelecerem relações com o corpo

acentuaria e propiciaria uma ação mais incisiva com o disciplinamento dos sujeitos, ou melhor, com a pedagogização dos corpos.

Diante do enfoque aqui dado à Educação Física escolar e considerando que o corpo, nas diferentes formas de cultura corporais de movimento, é objeto de problematização de suas práticas curriculares, cabe sinalizar como este objeto pode ser problematizado neste espaço-tempo de ensino e a partir de tal perspectiva.

Veiga-Neto (2014), ao tratar do controle dos corpos no currículo e na Educação Física, afirma que o corpo sempre foi a superfície a ser atingida pelo currículo, sempre esteve implicado nas práticas curriculares, diretamente na Educação Física, e indiretamente em quaisquer outras. Intitula de “curricularização do corpo” as relações entre as práticas curriculares e a constituição dos sujeitos modernos, tomando o corpo como matéria a ser moldada. Para ele, na modernidade o currículo estaria mais ligado ao controle dos corpos do que dos saberes. Como afirma Bracht

Dentro dessa perspectiva, a introdução da Educação Física/ginástica na instituição escolar, pode ser analisada como um elemento no processo de disciplinarização de corpos; a construção de um tipo de corpo exigido na época. Também o esporte moderno pode ser interpretado como instituição disciplinadora do corpo (BRACHT, 2005, p.46).

Entretanto, como afirma Barbosa (2010), a forma de se conceber o corpo oscila entre uma abordagem biológica e uma que o situa como integrado ao meio físico e social, modifica-o e é por ele modificado. Essa abordagem biológica, de acordo com o autor, mostrou-se imbricada com o mecanicismo, que vê o corpo como máquina e baseia-se na concepção dualista de homem: mente dissociada do corpo.

O higienismo, o militarismo e o eugenismo, conforme abordados anteriormente, também cumpriram funções disciplinadoras de corpos no âmbito da Educação Física. Tais perspectivas foram inspiradas no referencial biológico/mecanicista e desenvolveram-se imbricadas ao contexto histórico e social da época em que emergiram, movidas por necessidades e interesses políticos. Nas palavras de Soares (2006), as pedagogias do corpo incorporam, em seus processos constitutivos, as transformações da sensibilidade da época em voga, a racionalização da vigilância sobre o corpo do outro e de si mesmo. Desta forma, as pedagogias do corpo atualizam-se constantemente, uma vez que os modos de

intervenção no corpo estão se intensificando, estendendo-se, prolongando-se para toda a sua expressão e suas funções.

Além disso, como alerta Foucault (1992), o poder não disciplina o corpo no sentido repressão, mas também, estimulação, nas palavras do autor:

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 1992, p.84).

Desta forma, outros discursos têm produzido saberes sobre o corpo, promovendo diferentes modos de concebê-lo, como apontam Neira e Nunes (2009). Ao final do século XX ocorre a ascensão de uma nova abordagem pedagógica, denominada pedagogia de competências, da qualidade total (abordagem coerente com o neoliberal), devido ao projeto neoliberal e suas investidas nos campos econômico, político e social, incluindo fortemente a educação. As colocações de Soares (2006) mostram como esse discurso neoliberal produz sentidos no campo da Educação Física. Foucault (1992, p.84) vai explicar o caráter corporal do poder e como o corpo e seus investimentos de poder se modificam e se atrelam as necessidades da sociedade vigente, para ele:

nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder... Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa? Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metódico. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênues sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas... Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual...

No bojo dessa discussão, a Educação Física, como área de conhecimento que não abrange somente a dimensão pedagógica escolar, tratando de práticas corporais sócio-historicamente produzidas e reproduzidas, representou à ideologia

neoliberal um campo fértil para intervenção e consecução de seus interesses. O discurso neoliberal chegou a impulsionar a criação de instituições, eventos, bem como de um mercado de consumo promovido pela mídia e mecanismos estratégicos, como a divulgação de modos de comportamento e, principalmente, de estilos de estética corporal. No século XXI, o corpo jovem e suas dimensões subjetivas tornou-se o empreendimento preferido do neoliberalismo, já que ele não pode ser adquirido de uma vez, e nem em períodos intercalados, precisa ser constantemente “consumido” (NEIRA; NUNES, 2009). A medição extremamente usada revela os processos de domesticação e docilidade do corpo, definindo objetivos e aferindo resultados. Mede-se a força, o peso, a flexibilidade, a resistência, a velocidade, o Índice de Massa Corporal, as calorias dos alimentos, os batimentos cardíacos, um salto, um arremesso (SOARES, 2006).

Com tais argumentações, a autora demonstra como a ginástica e o esporte constituem-se como pedagogias higienistas – perspectiva do início do século XIX. Na ginástica, analisa-se o movimento humano, calcula-se a força produzida, as velocidades e tempos de execução, parâmetros que definem a preocupação com a *performance* e eficácias dos movimentos em esferas distintas da vida. O exercício físico exerce funções de governamentalidade dos corpos. A ginástica é a pedagogia que atua no corpo individual e no corpo social, disciplina e regula, dá visibilidade a discursos de corpo sadio, corpo dócil. Já o esporte, dá visibilidade ao rendimento, a *performance*, configura-se como o grande modelo de treinamento de corpos, é a pedagogia higiênica do espetáculo do corpo. O esporte tornou-se um divertimento consentido, e sua pedagogia em tempos restritos ensina uma nova maneira sadia e divertida de praticar esporte e de assisti-lo também, até o espectador diverte-se de forma sadia.

Diante disso, ao currículo escolar é atribuída a função de atuar nesse processo de convencimento através da inserção de conteúdos ligados aos aspectos nutricionais, ao exercício físico e à saúde, mesmo que as políticas públicas distanciem-se de projetos ligados a saúde e ao bem-estar da população. Na Educação Física, a pedagogia neoliberal denomina-se currículo saudável e visa o incentivo para que os alunos tenham um estilo de vida ativo por meio de práticas de exercícios físicos, para alcançar o corpo desejado (NEIRA; NUNES, 2009).

Acredita-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física apresentam relações com a perspectiva saudável, mesmo que

incluam em seus princípios, elementos de diferentes perspectivas curriculares na área da Educação Física, há uma forte incidência neoliberal em seu discurso. Essa questão é tratada por pesquisadores que discutem gestão, currículo e trabalho no contexto educacional ao perceberem que muitas vezes palavras-chave do discurso democrático são usadas e dissimulam o jogo neoliberal.

O debate mais recente da Educação Física e suas manifestações corporais viabiliza o entendimento de como a pedagogia higienista se faz presente hoje nas esferas sociais e na cultura do corpo. As considerações de Barbosa (2010, p.75) corroboram com essa ideia, ao dizer que, “entre as diversas concepções teóricas que influenciam a Educação Física, parece continuar havendo o predomínio de um discurso biológico sobre o corpo”. De outro modo, Barbosa ainda destaca (2010) que seria ingenuidade acreditar que as relações entre o corpo e a Educação Física escolar estejam bem resolvidas no campo teórico. Há uma disputa constante em busca de hegemonizar as pedagogias do corpo, de acordo com as concepções de corpo e Educação Física.

Cabe sinalizar que as pedagogias do corpo atuam sobre os corpos, suas condutas, mas também há possibilidades de resistência, do acontecimento, de novos enunciados entrarem na disputa por significados no campo do discurso da Educação Física.

Assim, as considerações traçadas aqui demonstram a complexidade das questões relativas à discussão curricular. Não existe um conceito que defina currículo, a sua definição é diversa e dependente da teoria que o fundamenta. O debate do campo do currículo envolve embates por abarcar discussões científicas, econômicas, sociais, políticas, culturais e discursivas. As suas práticas podem ser analisadas a partir dos enfoques dados nas diferentes teorias curriculares, através das quais buscou sintetizar a produção de alguns sentidos no âmbito do currículo.

No âmbito da questão central desta tese, no que tange a regulação curricular da Educação Física na escola, acredita-se que esta também se dá pela ação de discursos e/ou dispositivos relacionados com diferentes perspectivas curriculares, que resultam dos processos provisórios de negociação regidos pelas micro-relações de poder no contexto escolar.

Além dos aspectos tratados neste capítulo, cabe considerar na discussão da regulação curricular da Educação Física, outras questões abordadas a seguir.

3 A Educação Física e seu *status* como campo de saber e como componente curricular da educação básica

Como guia das discussões que seguem, a distinção explícita a seguir, informa como se encaminhará este capítulo em relação à Educação Física.

considero útil, ao discutir a formação de disciplinas, distinguir entre programas de pesquisa e programas disciplinares. Embora ambos operem no que diz respeito à mesma dinâmica do campo científico, eles são orientados diferentemente no que diz respeito a seus objetivos. Programas disciplinares são fundamentalmente institucionais em sua orientação, estão mais preocupados em estabelecer atribuições, facilitar ligações com outras disciplinas e permitir a transmissão de técnicas e ferramentas conceituais do campo científico a grupos (potencialmente múltiplos) de usuários de disciplinas vizinhas e a pessoas em treinamento para tipos particulares de carreiras. Embora não menos políticos em caráter, os programas de pesquisa, para os propósitos dessa discussão, são caracterizados menos por sua preocupação em organizar a sociedade do que por seu foco orientado a problemas, mediante seu esforço para dominar os ciclos de crédito e os recursos disponíveis para estender e legitimar produtos de sua pesquisa (LENOIR, 2004, p.68-69).

A discussão do *status* da Educação Física como campo de saber e como componente curricular pode ser relacionada aos enfoques dados aos programas de pesquisa e aos programas disciplinares, respectivamente, conforme Lenoir (2004) os descreve. Porém, a consideração da Educação Física como ciência, disciplina científica, é bastante questionável no debate atual travado no campo, aspecto a ser explorado ao longo deste capítulo.

Ademais, o debate dessas questões é fundamental na compreensão da regulação curricular da Educação Física na escola. Sendo assim, esta sessão aborda tal reflexão, a qual inclui o debate epistemológico desde campo de saber, a disposição da Educação Física na legislação educacional e a sua (des)integração no projeto educativo. Algumas pistas desta regulação possivelmente estão articuladas com muitos aspectos aqui abordados.

3.1 O debate epistemológico na Educação Física

A discussão epistemológica na/da Educação Física envolve intensas disputas no debate da (in)definição acerca do seu estatuto científico, da sua identidade epistemológica e do seu objeto de estudo. Muitos pesquisadores divergem em seus

posicionamentos (ainda que haja convergência entre alguns em certos aspectos) em torno de como a Educação Física vem se constituindo em termos epistemológicos, quais são suas bases teórico-metodológicas, como ela vem delineando-se no campo da produção do conhecimento.

Os próprios trabalhos que tratam de problematizar ou pontuar estudos sobre o tema da epistemologia da/na Educação Física apresentam diferentes modos de abordar o assunto. O objetivo aqui é capturar alguns desses estudos, tendo como base norteadora, trabalhos de pesquisadores referência neste tema, mostrando seus posicionamentos e pontuando quais serão as bases epistemológicas acolhidas por esta tese.

Bracht (1993) caracteriza a produção do conhecimento em Educação Física que trata ou tenta abordar o debate epistemológico da área, identificando dois grupos temáticos. O primeiro conjunto de estudos desenvolveu-se na década de 80 e tinha como foco descrever e/ou identificar sub-áreas no campo da pesquisa em Educação Física, apontando onde estava a maior concentração de trabalhos e suas tendências futuras. Os dados apontavam que as sub-áreas medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria estavam no topo, mas as sub-áreas pedagógica e sociocultural indicavam uma ascensão no debate.

O segundo grupo, que vai situar a discussão epistemológica propriamente dita, quando no início dos anos 90 focaliza os estudos em direção às matrizes teóricas e às concepções de ciências que estavam embasando as pesquisas na área, compondo um quadro teórico-metodológico sobre a produção do conhecimento em Educação Física. Os resultados mostraram a abordagem positivista ou empírico-analítica no topo do *ranking* e verificou-se uma tendência tímida para o desenvolvimento de pesquisas fundamentadas nas abordagens fenomenológica e materialista-dialética (BRACHT, 1993).

Com uma leitura diferente de Bracht (1993), Lima (2000), ao estudar o pensamento epistemológico da Educação Física brasileira, destaca que a mesma passou por duas crises em busca da sua identidade. Uma na década de 80 e se caracterizou por uma crítica político-ideológica, e a outra na década de 90, considerada como uma crise epistemológica. A primeira voltada aos questionamentos acerca da função sócio-política da Educação Física na sociedade brasileira, e a segunda, decorrente daquela, ligada a questões como as de ordem da produção do conhecimento e do seu estatuto científico. Questões como: Educação

Física é ciência? Qual o seu objeto? Qual é o lugar da Educação Física no espectro dos saberes? se fizeram presentes neste debate, imprimindo o estado de indefinição epistemológica da Educação Física como o principal sintoma da sua crise de identidade.

Independente da forma de abordar o tema, Bracht (1993) e Lima (2000) convergem no entendimento de que na década de 90 inicia-se o debate profícuo da arena epistemológica no campo da Educação Física.

A partir de então, tem início a configuração do pensamento epistemológico da Educação Física brasileira (aqui entendidas como proposições/formulações sobre cientificidade – identidade ou estatuto epistemológico), que pode ser desmembrado em duas vertentes: pedagógica e científica. A vertente científica advoga pela constituição de uma ciência autônoma em relação à Educação Física ou a outras disciplinas científicas. Cinesiologia, Ciência do Movimento Humano, Ciência(s) do Esporte e Ciência da Motricidade Humana são exemplos dessas intenções na tentativa de conferir identidade à área. A vertente pedagógica tem como ponto de partida e chegada a Educação Física e preocupa-se em conferir-lhe um caráter de prática pedagógica/social (LIMA, 2000). Almeida e Vaz (2010) ainda acrescentam que a cultura é a referência da orientação da vertente pedagógica e que a ciência é colocada em um plano horizontal em relação à Educação Física, que aplicaria e produziria conhecimento.

A (in)definição do objeto de estudo da Educação Física e a identidade epistemológica da área estão entre os temas mais problematizados no debate de ambas vertentes e merecem destaque neste espaço. Para tanto, antes de adentrar tais temas, é importante trazer à tona uma questão que permeou por um longo tempo o debate na Educação Física. Esta questão está bastante implicada com tais (in)definições e refere-se ao que é, afinal, Educação Física?

Fensterseifer (2009a) afirma que é impossível responder de modo definitivo esta pergunta. Acredita-se que de modo definitivo realmente é difícil, não impossível (isso dependerá da fundamentação teórica para abordar tal questão). Ademais, aqui a intenção não é de dar respostas unívocas, muito menos resolver os problemas “de vez”⁶, porém, a necessidade de pontuar alguns aspectos se faz primordial.

⁶ Expressão usada por Fensterseifer (2014).

De volta à questão: o que é Educação Física? é possível dizer, a partir da amplitude da sua produção e intervenção, que ela é uma área de conhecimento, um campo de estudos e pesquisas, uma disciplina acadêmica e curricular, uma prática pedagógica/social/profissional. Em outras palavras, o campo discursivo da Educação Física tem aceitado como verdadeiro todas essas caracterizações, ainda que, dependendo da situação enunciativa, o discurso de certos entendimentos sejam mais potentes do que outros, o que é também possivelmente alterável.

No tocante a essa variedade de definições para a Educação Física, Caparroz (2007) alerta que essa ambiguidade conceitual interfere na definição do seu objeto. Ao estudar a literatura especializada na década de 1980, o autor afirma que a parcela desta que se dedica a uma apresentação conceitual mais precisa sobre temas relacionados à área, não explicita qual Educação Física está em questão (quando discute o que é Educação Física fixa-se no âmbito do que ela deveria ser). Não se sabe se é pela via das práticas sociais/pedagógicas ou como campo de produção de conhecimento, de interesse científico. Fato este que, segundo o autor, desencadeia o entendimento de que o aprimoramento das práticas sociais decorre do desenvolvimento científico na área, como se tais práticas fossem o espaço de aplicação de conhecimentos científicos.

Embora intenso, os embates sobre a problemática da Educação Física ser ou não uma ciência perdeu força, na medida em que poucos pesquisadores se dedicam a tal discussão na atualidade. O comum é fazerem alguma menção sobre o caráter contingente deste debate e não mais relevante para a construção do conhecimento em Educação Física. Como exemplo, Bracht (2000) chama a atenção de que, antes de responder tal questão, seria preciso saber o que se entende por ciência, resposta ainda mais complexa diante da falta de clareza sobre os contornos e as características das ciências.

Acredita-se que esse enfraquecimento, principalmente no pronunciamento daqueles que defendiam o caráter científico da Educação Física, deu-se pela avalanche de críticas em torno da pretensão de cientificidade da área. Com o pressuposto de ciência numa perspectiva clássica, extremamente racionalista e diante do desenvolvimento de diferentes abordagens teórico-metodológicas criadas no campo da Educação Física, é problemático admiti-la na categoria de disciplina científica. Nessa direção, Lima (2000) e Bracht (2000) indagam o interesse e a necessidade de tornar a Educação Física uma ciência, explicando que a intenção

em torná-la uma prática científica se baseia na valorização atribuída à ciência na cultura ocidental. Em outras palavras,

Uma das consequências dessa credibilidade é que a Educação Física, enquanto prática social, conquistava legitimidade social na medida em que aqueles que a propunham podiam demonstrar “cientificamente” sua necessidade imperiosa, apelando e vinculando-a a, além disso, a valores desejáveis de educação (formação) e a saúde (BRACHT, 2000, p.54-55).

Corroborando com tal posicionamento, Lima (2000) chama a atenção para a vontade de poder presente na busca da cientificidade da Educação Física. Com uma leitura foucaultiana, questiona quais saberes e práticas seriam descartados ou deslegitimados quando fosse utilizado o critério da racionalidade científica na validação dos saberes da área. Ao mesmo tempo, reconhece que esta discussão desencadeada pela crítica epistemológica da área vem se deslocando em direção a uma crítica estética.

A crítica estética do *corpo* revela-se como a *atualidade* da Educação Física. O corpo (nas suas dimensões éticas e estéticas) impõe-se aos profissionais atuantes no campo da Educação Física como aquilo que no momento presente deve ser pensado (problematizado) (LIMA, 2000, p.100).

Tais premissas desencadeiam-se nos apontamentos feitos por Almeida e Vaz (2010), ao alertarem que o embate entre vertentes científicas e pedagógicas nos anos 90 perde espaço para a discussão de novos temas com novos interlocutores nos anos 2000. Este debate vem abordando os giros epistemológicos na educação física e as epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa educação física e suas reações aos pós-modernismos.

Os giros epistemológicos seriam as perspectivas que dão centralidade à linguagem na construção do social, dos saberes. Fensterseifer (2009a) ao fundamentar-se na hermenêutica filosófica insere-se nessa perspectiva. Nessa linha de pensamento, o autor vai defender a não existência de uma (1) epistemologia da Educação Física, assim como de uma (1) identidade para a mesma. Ao invés de questionamentos sobre o que é Educação Física e qual a sua epistemologia, propõe o debate de sua atividade epistemológica e de como a Educação Física vem sendo.

o esforço do que tenho denominado *atividade epistemológica* vai no sentido de contribuir para uma maior visibilidade dos conhecimentos que produzimos e tomamos como verdadeiros. [...] se considerarmos que o conhecimento não revela ou descobre uma realidade já posta, mas que ele

constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na pretensa concordância entre verdade e realidade, mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós (FENSTERSEIFER, 2009b, p.7).

Contrária a estas perspectivas, desencadeiam-se outras, como a chamada reação ontológica, uma contrapartida aos pós-modernismos, que é:

Contra a "morte do real" (portanto, da Objetividade) e sua dissolução nos jogos de linguagem, Gamboa, Ávila e Ortigara sugerem a premência de se restaurar a realidade como dimensão insuprimível da relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. E os três vão encontrar na ontologia a solução para essa necessidade, pois ela, ao tratar exatamente daquilo que é (supostamente) negligenciado por perspectivas julgadas antirrealistas, interessa-se pela tessitura do real, implicando no reconhecimento do ser por-si (na linguagem kantiana, do em-si), daquilo que existe independente de ser pensado e conhecido (ALMEIDA; VAZ, 2010, p.15-16).

Essas novas perspectivas parecem estar movimentando a discussão epistemológica no campo da Educação Física, o que propicia maior riqueza no debate e desencadeia uma pluralização teórica e política, que de acordo com Almeida e Vaz (2010) tem caracterizado a atividade epistemológica e a produção do conhecimento em Educação Física no Brasil.

Ainda que esta pluralidade seja profícua para o presente debate, acredita-se na necessidade de pontuar alguns aspectos, de modo mais específico, os quais sinalizam a postura aqui assumida em relação aos mesmos.

Quanto à pretensão de cientificidade, parte-se do pressuposto de que a Educação Física não é uma ciência, mas um campo de conhecimento e de intervenção profissional, social, os quais, para Galvão, Rodrigues e Neto (2011) podem sim dialogar. Um diálogo que não ocorre pela aplicação dos conhecimentos científicos nas práticas sociais, mas pela problematização dos saberes no cotidiano de intervenção.

Deste modo, sinalizar uma identidade parece não ser o caminho mais proeminente. Em vez disso, optou-se por pontuar o eixo aglutinador que tem se mostrado potente nos mais diferentes interesses investigativos e de atuação profissional na Educação Física: a prática pedagógica. Vários autores, inclusive os da vertente pedagógica (BRACHT, 1993), conforme explicitado, já se posicionavam nesta direção. Corroborando com estes, outros (como, por exemplo, REZER, 2009) têm-se unido nesta disputa em delegar à prática pedagógica um possível eixo

norteador para o campo da Educação Física, que possa vir a desencadear variadas formas de ser da mesma.

Rezer (2009) ao detalhar as diferentes perspectivas de se ver e pensar a Educação Física, destaca que podemos dizer que há diferentes Educações Físicas na contemporaneidade e apresenta duas teses chamadas de (não) conclusivas para impulsionar novos debates no campo: 1ª. Tese: Do acastelamento epistemológico para um diálogo possível...; 2ª. Tese: A prática pedagógica como possibilidade “aglutinadora” de campo...

A primeira tese vai ao encontro da atividade epistemológica proposta por Fensterseifer (2009b) e a segunda reforça o posicionamento claro de alguns autores como Bracht, no sentido de

[...] reconhecer a Educação Física primeiro enquanto prática pedagógica é fundamental para o reconhecimento do tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o “saber científico”, ou as disciplinas científicas (BRACHT, 1993, p.114).

Corpo, movimento humano, atividades físicas, movimento corporal, cultura física, cultura esportiva, cultura corporal, práticas corporais, cultura motora, cultura de movimento e cultura de movimento foram e alguns ainda são definidos como os objetos de estudo ou espectros delimitantes na pesquisa e intervenção da Educação Física. Dentre esses, os delineamentos mais aceitos atualmente (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1997; GALVÃO, RODRIGUES, NETO, 2011) e que têm contemplado a diversidade do campo envolvem a tríade: corpo, movimento e cultura, isto é, a cultura corporal de movimento tem se afirmado como locus de investigações e práticas sociais na Educação Física.

Galvão, Rodrigues e Neto (2011) tencionam a construção semântica deste objeto ao questionarem se existem manifestações culturais humanas que não sejam relacionadas ao corpo e ao movimento. Para os autores, essa é a crítica mais contundente sobre o termo e, segundo os mesmos, procede. Entretanto, a saída proposta por eles fundamenta-se na tradição da Educação Física que tem como temas centrais o corpo e o movimento e, portanto, mesmo que o termo cultura remeta para articulações com a corporeidade e movimento, a Educação Física como área que prioriza tais aspectos pode reforçá-los na definição de seu objeto, tendo

em vista que outra área de conhecimento dificilmente os priorizariam com a mesma intensidade.

Embora a definição de um objeto para a Educação Física possa situar mais especificamente o campo, acredita-se que, assim como a ideia de identidade, estes fechamentos limitam a discussão epistemológica. Bracht (2000) subsidia esse posicionamento quando afirma que este objeto precisa ser construído, não dado *a priori*. Em vez disso, sugere ter como pressuposto uma problemática ampla que possa acolher diferentes modos de ver e pensar a Educação Física. Essa problemática articula-se com a possibilidade de aglutinação proposta para o campo, exposta anteriormente. O autor afirma:

Parto do princípio do que define epistemologicamente uma área do conhecimento é uma problemática teórica própria (que é uma construção, e não um dado previamente existente na realidade). No caso da Educação Física, advogo que esta problemática seria: *o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem*. Portanto, elemento caracterizador indispensável desta problemática é a intervenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões) sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), é o pedagógico (BRACHT, 2000, p.61).

Desta forma, o excerto acima pauta o posicionamento aqui assumido e que, talvez, permita reunir o objetivo da discussão estabelecida nestas poucas páginas.

3.2 A Educação Física na hierarquia dos saberes escolares

A história da Educação Física e sua inserção na escola básica, incluindo os aspectos da legislação educacional, mostram a problemática deste componente na (des)integração com o projeto educativo.

A Educação Física inicialmente trabalhada nas escolas caracterizou-se pela ênfase ao saber prático, caracterização expressa na própria legislação educacional brasileira. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encontra-se a seguinte normativa: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, art.22). Em 1969, este artigo foi modificado pelo Decreto-Lei n. 705, de 1969, definindo que: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969).

Neste período, o destaque para a prática de Educação Física visibiliza uma concepção voltada ao fazer prático e, portanto, desprovida de outros saberes. Na própria lei que rege a educação, a preocupação primordial com o saber fazer na Educação Física não deixa espaço para os conhecimentos dos domínios culturais, sociais, afetivos, cognitivos. Além disso, sinaliza-se também a indicação para o predomínio do esporte no ensino superior e a desconsideração de outras formas da cultura corporal de movimento.

Dois anos depois, o Decreto n. 69.450 de 1º de novembro de 1971, art.1º, pontua outras dimensões de conteúdos para a Educação Física, mas, em contrapartida identifica-a como atividade: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...]” (BRASIL, 1971).

O discurso da Educação Física como atividade, pautada no fazer pelo fazer, ainda que com algumas transformações, permanece como um modo de ver e falar a Educação Física. Diversas são as práticas que sustentam tal discurso, como as aulas livres sem intervenção pedagógica, as quais repercutem no lugar marginalizado ocupado pela Educação Física no currículo escolar.

A Educação Física, junto com o Ensino de Artes e Ensino Religioso são consideradas as disciplinas de menor importância frente aos demais componentes curriculares. Mas porque isso ocorre com a Educação Física, se ela é uma das disciplinas que os alunos mais gostam, os seus conteúdos abrangem uma diversidade de dimensões para o ensino de modo concomitante (aspecto físico, motor, social, afetivo, estético, ético, cognitivo, cultural, histórico)?

É preciso considerar que, assim como a definição curricular envolve relações de poder, as disciplinas escolares ou as áreas de conhecimento do currículo também. Elas disputam prestígio, põem em circulação discursos que justificam a sua importância, lutam por mais carga horária. No contexto escolar, a batalha ainda envolve a busca por mais e melhores espaços físicos e materiais, melhor disposição na organização do horário das aulas. A aula de Educação Física, por exemplo, dificilmente é realizada nos primeiros horários dos turnos, porque a reclamação de que os alunos ficam muito agitados, suados, após as aulas deste componente é frequente.

Sobre tal questão, Gariglio (2001, p.4) afirma que “os saberes tidos como nobres e valorizados pela sociedade têm um perfil bastante diferente daquele que

identifica a Educação Física”, e, segundo Góes e Mendes (200) o *status* das disciplinas relaciona-se com seus conteúdos específicos.

Em outros termos, o que se verifica é que os conteúdos da Educação Física não são valorizados, não a sustentam nos primeiros lugares da hierarquia dos conhecimentos escolares. Os saberes historicamente privilegiados na Educação Física são os procedimentais (DARIDO, 2001), a prática do movimento, das culturas de movimento que compõem seus conteúdos. Os conceitos, concebidos como saberes intelectuais (os mais valorizados), assim como os ligados às atitudes, se fazem presentes no quadro curricular da Educação Física, porém, o predomínio e a visibilidade são dados para os procedimentais.

O fato da Educação Física não ser solicitada na maioria dos exames vestibulares, nas avaliações externas e não ter critérios muito definidos para a avaliação discente na escola provavelmente contribui para a sua desvalorização como componente curricular. As disciplinas valorizadas são aquelas requisitadas nos exames e avaliações externas, pois são as apreciadas para verificar uma suposta qualidade da educação escolar, as analisadas para propiciar o ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, para o ingresso no mercado de trabalho. Percebe-se, assim, que os conflitos gerados em torno da hierarquização dos saberes escolares têm laços estreitos não apenas com questões de ordem pedagógica, vinculam-se aos interesses de ordem política, econômica e sociocultural.

A hierarquização das disciplinas escolares também pode colaborar para o distanciamento entre os membros da comunidade escolar (professores, equipe diretiva, alunos, funcionários, pais) (GUIMARÃES, 2006), bem como o isolamento das disciplinas e os conteúdos escolares (GOÉS, MENDES, 2009).

A valorização da Educação Física, quando existente, geralmente é atribuída pelas atividades físicas e/ou práticas esportivas realizadas nas aulas, as quais são apenas um enfoque que envolve o ensino das diferentes práticas corporais na escola. Essa valorização baliza-se no discurso da importância e necessidade das pessoas terem uma vida ativa e saudável e praticarem atividades físicas e do esporte como meio de educação, de promoção da saúde e de descoberta de talentos esportivos que circulam em diferentes campos de saber e atravessam as práticas curriculares da Educação Física na escola.

Gariglio (2001), ao se deparar com o *status* da Educação Física no currículo

de uma escola técnica - diferente do habitual - interessou-se em investigar como a disciplina conquistou legitimidade curricular. Vários foram os aspectos que desencadearam esta valorização da Educação Física na escola profissionalizante: as estreitas relações entre as instituições militares e médicas com as escolas de formação para o trabalho e com a origem escolar da Educação Física; as relações de correspondência entre as necessidades físicas, morais, relacionais, organizacionais da vida institucional do CEFET-MG e a especificidade do conhecimento da Educação Física; bem como a adesão das políticas educacionais a partir da década de 70 com a Lei 5692/71 no CEFET-MG. Em outras palavras, a afinidade dos objetivos almejados na Educação Física com a questão da saúde ficou evidente; a “dimensão diletante, livre, não ‘séria” e prazerosa” (GARIGLIO, 2001, p.8) da disciplina, paradoxalmente em uma escola técnica, promoveu melhorias no *status* da Educação Física por amenizar o desgaste e tensões propiciados pela vida institucional, e, com o impulso da Lei 5692/71, o Departamento de Educação Física deu início a treinamentos de esportes em horários extra-classe para formar equipes esportivas, bem como começou a realizar eventos esportivos na escola. Desta forma, as constatações de Gariglio (2001) podem reforçar a compreensão expressa anteriormente.

Bracht (1997), ao discutir a autonomia pedagógica da Educação Física, contribui para a compreensão dos desafios da Educação Física na busca de sua legitimidade como disciplina do currículo escolar.

Inicialmente o autor apresenta a distinção de dois sentidos nos quais têm se assentado a compreensão do que vem a ser a Educação Física. O primeiro é um sentido amplo e refere-se à Educação Física como resultado de todas as manifestações corporais relativas à motricidade humana. Neste caso, cultura corporal ou cultura de movimento poderiam substituir o termo Educação Física, representando melhor o sentido a ela atribuído.

O segundo é um sentido restrito e trata à Educação Física enquanto atividade pedagógica ligada ao movimento corporal. Para Bracht (1997), este é o que melhor representa a Educação Física escolar. Nesta perspectiva, a especificidade da Educação Física escolar é o movimento corporal com determinado significado/sentido ligado ao contexto histórico-cultural, na forma de jogos, dança, esporte, ginástica, etc. Entretanto, tais movimentos não são exclusividade da Educação Física escolar.

Muito pelo contrário, a Educação Física apoderou-se em maior ou menor grau (ou foi ela que foi instrumentalizada?) destas atividades corporais, pedagogizando-as (ou pretendendo pedagogizá-las!). Estas atividades, como disse, possuem um determinado código, que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhes confere sentido (BRACHT, 1997, p.16).

Por conta disso, o movimento corporal é objeto/meio de trabalho ou aspecto enfatizado nas práticas da Instituição Militar e da Instituição Desportiva, por exemplo. Em cada contexto, o movimento corporal é instrumentalizado para atender as necessidades institucionais. Neste sentido, a Educação Física desenvolvida no contexto da Instituição Escolar assumiria o estatuto de atividade pedagógica, incorporando-se aos seus códigos e funções (BRACHT, 1997).

Assim, Bracht (1997) explica que a Educação Física no Brasil desenvolve a sua identidade e seus códigos nas relações estabelecidas e que estabelece com a Instituição Escolar, Militar e Desportiva. Para tanto, o autor analisa o grau de autonomia pedagógica ou a identidade da Educação Física a partir das relações com tais instituições, indicadas a seguir.

Ao ser inserida na escola, a Educação Física tem influência marcante da Instituição Militar e assume os códigos e funções desta. Não houve qualquer reflexão que fomentasse a ideia de construir uma identidade própria da Educação Física articulada aos interesses e necessidades da escola. A compreensão da Educação Física como atividade prática distancia ainda mais esta possibilidade. No entanto, na década de 1940 criam-se escolas civis de formação de professores de Educação Física, contribuindo, mesmo que de forma tímida, para a “desmilitarização” da Educação Física, que ainda não se apresenta em moldes desejáveis na disciplina (BRACHT, 1997).

Bracht (1997) explica que com o término da II Guerra Mundial e da ditadura do Estado Novo no Brasil o esporte inicia um processo ascendente de influência na Educação Física, determinando novamente a forma de se fazer e se pensar Educação Física. Há o desenvolvimento do esporte na escola, em vez do esporte da escola, permanecendo a ausência de autonomia pedagógica da Educação Física. A esta se atribui o papel de formação inicial e identificação de talentos do esporte, na medida em que há um discurso que baliza a ideia da escola como a base do esporte de rendimento e de esporte como forma/meio de educação, cultura, na tentativa de legitimação do mesmo e em busca de incentivos e apoios financeiros.

Diante desse quadro,

[...] não basta à Educação Física autonomizar-se em relação à instituição desportiva e à instituição militar voltando-se totalmente à Escola. [...] Isto é, não só uma relação crítica (filtragem crítica) para com o conjunto de atividades corporais (por ex. o desporto) deve ser elemento constituinte do desenvolvimento da sua identidade pedagógica, mas também, para com a instituição educacional (BRACHT, 1997, p.24).

Embora intensas as críticas em relação às influências da Instituição Militar e Médica na Educação Física escolar, importa destacar que elas são também constituidoras da mesma, e contribuíram, inclusive, para a sua inserção no contexto educacional. Como alerta Caparroz (2007), as críticas em relação à influência da Instituição Esportiva na Educação Física escolar circulam apenas no *lócus* da denúncia, não se discute como a Educação Física apropriou-se do esporte, como se um poder dominante tivesse causado um grande mal a esta e nenhum conflito tivesse existido neste processo.

Com certeza, o processo de inserção da Educação Física nos sistemas de ensino e seu desenvolvimento como atividade e componente curricular precisa ser problematizado considerando as práticas da Educação Física realizadas em tais espaços institucionais, não sem situá-los em seus respectivos momentos históricos. O que se entendia por Educação Física nos séculos XVIII e XIX não é a mesma de hoje. Não há como negligenciar este aspecto e negar o processo pelo qual a Educação Física tem passado, desde a ginástica (entendida como Educação Física na época) trabalhada na Instituição Militar até a Educação Física desenvolvida nos hoje nos espaços educacionais.

A escola, também tem suas práticas, as quais envolvem relações de poder-saber, seus discursos lutam por hegemonia. A Educação Física, ao entrar para a escola também se influencia pelo discurso escolar. Há mudanças, transformações, resistências, conflitos que não permitem que ela seja a mesma Educação Física desenvolvida pela Instituição Militar. Há mudanças, transformações, resistências, conflitos.

Caparroz (2007) explica que a produção do conhecimento (no período de 1980 até 1994) sobre a trajetória histórica da Educação Física como área curricular da escola não se movimenta para além de macrodeterminações e da noção de dominação e controle social dos conteúdos.

[...] entendem que a educação física escolar sofre, ao longo de sua história, influências externas, de determinadas instituições sociais como a militar, a médica e o esporte. [...] Não reconhecem assim a instituição militar e médica como aquelas que praticamente constituíram a gênese da educação física escolar e o esporte como uma manifestação cultural que historicamente conquistou uma determinada importância social e que, por isso, passou a ser incorporado como um elemento integrante dessa área na escola (CAPARROZ, 2007, p.137).

Nesta direção, ressalta-se que na escola, a disciplina de Educação Física sempre obteve um tratamento diferenciado das demais disciplinas curriculares, tal fenômeno pode ser observado ainda neste mesmo Decreto, título IV, cap. I:

Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:

I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino, primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 min. não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física (BRASIL, 1971).

Essas recomendações reforçam a perspectiva da Educação Física como uma atividade vinculada ao saber fazer, e como alertam o Coletivo de Autores (1992), esta normativa deve-se à ênfase dada neste período aos aspectos de ordem fisiológica e seus princípios de carga e sobrecarga, advindos do treinamento desportivo.

No Art. 6º também é descrito que em todos os níveis e sistemas de ensino a participação em atividades físicas programadas é facultativa:

a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;

b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;

c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;

d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

Esta abertura para a não participação nas aulas de Educação Física, segundo Silva e Venâncio (2011), expressam as intenções governamentais deste período voltadas à instrumentalização da disciplina na formação de trabalhadores, numa época que esta era vista como uma atividade dispensável e desprovida de

conhecimentos e de saberes para além dos aspectos físicos e motores. Em outras palavras, as práticas corporais realizadas na disciplina eram entendidas como atividades em que o conhecimento cultural, histórico, social e político, assim como as experiências afetivas não fizessem parte do seu ensino.

Por conseguinte, com a segunda LDB (Lei nº 9.394, de 1996) revogam-se as leis e decretos anteriores (BRASIL, 1996). Nesta, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º).

A Educação Física ganha *status* de componente curricular no projeto pedagógico da escola. Ao invés de atividade e de seu caráter extracurricular, complementar, optativo ou passível de eliminação, passa a ser considerada artefato curricular. No entanto, a Educação Física no ensino superior não é mais obrigatória, propiciando diferentes interpretações e tomada de decisões, como a extinção da Educação Física neste nível de ensino. Além da liberação de alguns alunos deixadas pela indicação da prática facultativa, recorrendo na mesma problemática.

Silva e Venâncio (2011) se unem a esta compreensão e indicam que esta lei não correspondeu às expectativas devido ao caráter genérico do artigo que não garante a presença da Educação Física nem a atuação dos profissionais da área em toda educação básica. Souza e Vago (1999) também problematizam a integração da Educação Física na proposta educativa da escola, pela falta de clareza com que a mesma é citada na legislação, ela pode ser desenvolvida de muitas maneiras, em forma de clubes, turmas separadas por gênero, por exemplo, já que nenhuma orientação é dada para tal integração.

Ao final de cinco anos de trajetória como disciplina curricular na legislação educacional, a Educação Física recebe um “reforço” ao ser declarada como disciplina curricular obrigatória perante a lei (BRASIL, 2001).

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

O caráter facultativo aos alunos dos cursos noturnos segue conforme a lei anterior (BRASIL, 1996), o termo obrigatório novamente não muda substancialmente

as opções da não participação de alguns alunos (SILVA, VENÂNCIO, 2011) nas aulas de Educação Física.

Após dois anos, o aspecto da prática facultativa entra novamente em questão, sendo revisada com a Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003, ao inserir outras exceções para a não obrigatoriedade da prática na disciplina (BRASIL, 2003).

Assim, está em vigor a seguinte orientação legal para a Educação Física escolar: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Após 30 anos, retoma-se com esta lei a questão da prática facultativa na disciplina, permite-se a não-participação das aulas do componente a um grupo de pessoas que se beneficiariam com a Educação Física (SILVA; VENÂNCIO, 2011) e que também necessitam dos seus conhecimentos.

No que se refere ao trabalho docente, cabe ressaltar que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não é obrigatória à atuação do professor de Educação Física, podendo ser realizada pelo professor com regência de classe. Este caráter facultativo fundamenta-se na indicação flexível da LDB, ao tratar dos profissionais de educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Uma vez que para a atuação nestes níveis de ensino seja suficiente à formação de nível médio na modalidade normal, admite-se a docência deste professor nestas fases em todas as áreas de conhecimento. A decisão depende da legislação municipal, estadual ou ainda definido pelo jogo de interesses resultantes de acordos entre secretários da educação, gestores escolares, professores de

Educação Física e professores com a regência da classe. A possibilidade de professores formados em curso de magistério ou de pedagogia atuarem com a Educação Física na educação infantil ou ensino fundamental também resulta, de acordo com Silva e Venâncio (2011), da ausência de normativa em artigos que tratam deste componente.

Neira e Nunes (2009) entendem que a atuação ou a luta por este espaço de intervenção docente de professores de Educação Física nestes níveis tem origem no dualismo corpo/mente, isto é, o professor da regente da turma trabalha com os conteúdos de todas as áreas de conhecimento ditas intelectuais, mas o conhecimento do corpo, compreendido como desprovido de saber, ele não trabalha. Os autores veem esta demarcação ou tentativa de espaço de atuação do professor de Educação Física como uma forma de reforçar a inferiorização intelectual em relação às demais disciplinas ou conteúdos curriculares de outras áreas.

Ainda sobre essa questão, Silva (2008) aponta que a importância da Educação Física na escola e o seu *status* de componente curricular tem sido temas estudados nos últimos anos, mas pensar sobre estas questões a partir da perspectiva legal pode não ser o melhor caminho para solucionar tais problemas.

Ressalta-se, por fim, a constatação do Coletivo de Autores (1992), de que a Educação Física representa uma das áreas de conhecimento escolar com mais normativas do currículo. Porém, como reconhecem Gariglio et al. (2012) “apesar da Educação Física estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade”.

Esse déficit de legitimidade está arraigado na constituição histórica do ensino da Educação Física, que implicou/implica em seu caráter externo em relação ao projeto pedagógico da escola, afastando-a dos demais componentes curriculares e atribuindo-a um trato diferenciado. Este fenômeno reflete os códigos sociais da disciplina, ou seja, o “dualismo racionalista que conferiu epistemologias distintas às disciplinas que abordam as questões corporais e intelectuais” (NEIRA; NUNES, 2009, p.131).

Nessa direção, cabe valorizar a inclusão da Educação Física como componente curricular da educação básica, bem como a sua integração junto ao projeto pedagógico da escola, pela sua necessidade pedagógica e não pela sua obrigatoriedade legal. Em outras palavras, a Educação Física necessita fundamentar

a sua inserção na escola pela sua legitimidade pedagógica, conquistada pela produção de conhecimentos da disciplina extraídos e contextualizados, ao invés de justificar-se somente pela legalidade (SILVA, 2008).

Em torno desta questão, Bracht (1997) destaca que a Educação Física para legitimar-se na escola utilizou-se da prática esportiva, diante do processo de ascensão do fenômeno do esporte na sociedade, fazendo uso de uma variedade de objetivos como socialização, auto-confiança, cooperação, que nem ao menos tem sido são focalizados nas ações pedagógicas da disciplina. Em outras palavras, “a Educação Física ‘conquista’ a sua legitimidade pedagógica na medida em que ‘perde’ a sua autonomia pedagógica” (VAGO, 2012, p.139).

Essa perda de autonomia pedagógica da Educação Física se refere ao modo como o esporte foi incorporado pela disciplina no espaço escolar, grande parte das práticas de Educação Física não reconheceu o esporte, como um fenômeno cultural da sociedade e como mais de um de seus conteúdos curriculares. O esporte ocupou um espaço demasiado nestas práticas, fazendo com que emergisse, inclusive, um discurso de que “Educação Física é esporte”. Além disso, os princípios mais característicos do esporte (de alto nível, de rendimento) como competitividade, busca pelo aperfeiçoamento técnico e exclusão dos menos habilitados não se mostraram problematizados e/ou revistos no trabalho com a Educação Física escolar.

Bracht (1997) ainda salienta que com o surgimento das críticas à Educação Física, vigentes na década de 1980, elaboraram-se propostas metodológicas para o ensino da disciplina na escola, as quais poderiam contribuir com estas questões que envolvem a sua legitimidade, identidade e autonomia pedagógica, mas segundo o autor, tais abordagens estavam em fase crítico-teórica e necessitavam de superação em direção a alternativas pedagógicas, constatação que se pode considerar ainda atual. Assim, a legitimidade da Educação Física, a sua autonomia pedagógica e a construção de sua identidade ainda não foi conquistada. Os códigos, objetivos e práticas da Instituição Militar e Desportiva – em menor ou maior grau – ainda compõem e interferem no currículo da Educação Física.

Vago (2012) discorda desta perspectiva e constata que a Educação Física escolar tem caminhado em direção a sua integração ao projeto educativo e com a cultura escolar, afastando-se de pressupostos do esporte de rendimento.

Na intenção de discutir este assunto, Vago (2012) dedica um capítulo de seu livro para problematizar especificamente a ideia expressa por Bracht (1997) de que existe somente o esporte *na* escola, ao invés do esporte *da* escola. Vago (2012) não descarta o fato da escola e em consequência a Educação Física sofrer influências sociais, econômicas, políticas da sociedade. Porém, acredita na possibilidade da escola resistir de alguma forma e, em alguns momentos, reconstruir e construir suas próprias práticas, com características de sua cultura. Desta forma, não descarta a existência de um certo grau de autonomia da escola e, portanto, da Educação Física, possibilitando a construção de uma cultura da escola, do esporte e de outras formas de movimento, como dança, jogos, ginásticas. Ainda que a construção e o desenvolvimento dessas culturas não ocorram sem processos de resistência nem de confronto com as culturas hegemônicas, como a do esporte de rendimento.

Nesta direção, segundo Vago (2012), a sua pesquisa propiciou o desenvolvimento de práticas de esporte diferenciadas do esporte de rendimento na escola, diretamente articulada ao contexto escolar e aos alunos. O autor afirma que houve autonomia pedagógica na Educação Física, e que ela é possível, desde que haja produção da cultura escolar, ligada, neste caso, às práticas corporais de movimento. Complementa, ainda, que a exemplo desta experiência, a Educação Física pode conquistar sua legitimidade pedagógica e sua autonomia pedagógica.

A experiência bem sucedida de Vago (2012) pontua possibilidades de mudanças na Educação Física escolar, nas relações que estabelece com o esporte de rendimento e o esporte como conteúdo curricular, em direção a sua autonomia e legitimidade pedagógica. Possivelmente, na escola onde tais práticas foram desenvolvidas, a disciplina de Educação Física autonomizou-se do esporte de rendimento, promoveu a sua valorização e a do professor, desencadeando-se um processo legitimador do componente neste espaço escolar.

Neira e Nunes (2009) contribuem com a discussão ao pontuarem a influência dos Estudos Culturais na educação escolar e também na Educação Física, percebendo que há transformações nas práticas da escola, constituindo-se como formas de conquista da função social da escola na contemporaneidade. Indicam, também, que o debate do currículo da Educação Física é intenso e constante, já que a disciplina impregnou-se de inquietações de diversas épocas e buscou vincular-se com a psicologia cognitivista, com correntes neomarxistas ou com perspectivas

socioculturais, fato que, para os autores, enriquece a área e não prejudica a sua autonomia.

Não obstante, é fundamental considerar que a legitimidade e autonomia pedagógica da Educação Física não será conquistada apenas com o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas ou curriculares, com a ocorrência de casos bem sucedidos, como o da pesquisa de Vago (2012), nem da soma de experiências que obtenham êxito. Uma mudança e transformação no *status* pedagógico da disciplina ocorrerá pelo acontecimento discursivo no campo de saber da Educação Física, pela construção ou reconstrução de seus enunciados que venham a compor as regras para sua prática discursiva e adentrem seu campo de formação.

Mesmo tendo sido palco de muitos debates no campo acadêmico, o tema do currículo da Educação Física indica uma grande indefinição curricular (NEIRA; NUNES, 2009) e enseja dificuldades para o professor no seu processo de planejamento e representa uma grande lacuna nesta área de ensino (TEIXEIRA VICTORIA PALMA, OLIVEIRA, VICTORIA PALMA, 2010). Entretanto, será que a Educação Física é permeada pela indefinição curricular identificada pelos autores? Dadas às inúmeras normativas na legislação educacional e orientações didáticas e curriculares para a disciplina (conforme apresentadas neste e no capítulo anterior), a mesma é desenvolvida de outros modos. Será que estes outros modos, não apresentam alguma(s) regularidade(s)? Será que ela não está sendo orientada por outros mecanismos? Não estará a Educação Física sendo regulada por alguns dispositivos de poder?

Educação Física, um campo de saber, uma prática social tão marcada pelos discursos militar, higienista, esportivo, biológico, a sua valorização e o seu *status* como campo de conhecimento e como disciplina do currículo escolar mostra-se enredado por esses e por outros discursos construídos na trama histórica. De modo que este engendramento só pode ser visibilizado, na perspectiva aqui adotada, por meio dos jogos de poder/saber.

4 Caracterização dos processos de trabalho docente

“[...] o foco não são as concepções, os procedimentos didáticos e os métodos de ensino em si, mas as implicações que as mudanças daí decorrentes trazem para o trabalho docente” (HYPOLITO, 2012, p.67).

Tendo em vista que o foco desta tese, no que tange ao trabalho docente, é direcionado aos efeitos da regulação curricular da Educação Física no trabalho de docentes iniciantes, as condições profissionais em que os professores estão trabalhando são fundamentais para entender tais efeitos. No contexto dessas condições situam-se as políticas educacionais, as especificidades do trabalho docente na Educação Física e do professor iniciante na carreira. Este capítulo, portanto, problematiza tais questões.

4.1 O trabalho docente na agenda das políticas educacionais

Hypolito (2010) afirma que as políticas educacionais brasileiras implantadas recentemente, com as diversas facetas das reformas na educação, possuem um caráter regulador muito definido. Vários elementos ajudam a identificar tal caráter: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, mais recentemente chamada gestão escolar; o financiamento per capita, com a criação do FUNDEF; a criação e a ampliação dos exames nacionais de avaliação; a avaliação institucional e em larga escala; os mecanismos de descentralização e transferência de atribuições; propostas de gestão escolar com novas atribuições colaborativas para a comunidade sem, contudo, garantir uma participação democrática (OLIVEIRA, 2004).

Tais características indicam como a educação é foco da ação de diferentes tecnologias de poder que põem em circulação diferentes dispositivos, formando uma rede em que o discurso das políticas e reformas educacionais indica como docentes e estudantes devem agir, pensar e ser, e como dever ser prescritos, formulados e operacionalizados os currículos.

Nesta direção, os estudos de Popkewitz sobre cosmopolitismo contribuem para a discussão em relação às reformas globais no campo da educação. Cosmopolitismo é uma tese cultural sustentada por Thomas Popkewitz (2008) a

partir da análise das reformas educacionais americanas e europeias. A “razão” cosmopolita é explorada pelo autor a partir das políticas de conhecimento inscritas nas práticas de educação escolar. Esta tese cultural projeta um cidadão universal cuja nacionalidade vincula-se a esperanças globais de uma humanidade unificada, guiada pela razão e pela racionalidade e dotada de hospitalidade para com os Outros. O potencial emancipatório da razão humana e da ciência são as crenças cosmopolitas. Existe um padrão de sociedade e de criança a ser enquadrado de acordo com a tese cultural cosmopolita, em que a racionalidade é o caminho. Por intermédio das reformas ocorre um processo de fabricação da sociedade por meio da fabricação do professor e da criança. O ensino, a formação de professores e a pesquisa são pensados como um meio de formar o cidadão cosmopolita. Existem projetos para incluir todas as crianças e não deixar nenhuma criança para trás, mas o que ocorre é um processo de abjeção e exclusão, porque as crianças que não se enquadram nos padrões cosmopolitas são vistos como diferentes e por isso precisam de ajuda para se tornarem crianças cosmopolitas.

Sendo assim, o cosmopolitismo constitui-se em um subsídio potente para se pensar o contexto educacional brasileiro, tendo em vista que, apesar das peculiaridades de cada país, as agências internacionais têm cada vez mais interferido no campo educacional, com suas agendas globais de reformas para (re)formar alunos, professores e demais profissionais da educação de acordo com seus conceitos de qualidade e equidade.

Com o papel de regulador e avaliador do Estado, o mundo do trabalho junto à educação de seus trabalhadores passaram a serem vistos como meio de propiciar atração para os investimentos financeiros internacionais por meio da exposição de bons resultados. A qualidade da educação assume papel estratégico e os governos começam a adotar tecnologias de controle sobre os sistemas de ensino e seus agentes, sendo a principal delas a implantação dos sistemas de avaliação.

O termo *qualidade* demandava, há anos atrás, uma preocupação mais próxima aos processos educativos com vistas a sua melhoria. Porém, hoje quando se discute qualidade é preciso questionar “que qualidade é esta?”, já que a lógica neoliberal introduziu na educação uma ideia de qualidade total, que traduz, de forma sucinta, os objetivos do mercado a serem implantados no âmbito educacional. Nas palavras de Vieira (2004, p.28):

Sob a perspectiva da qualidade total, a escola deve incorporar uma lógica, um discurso e uma orientação conectados à modernização e à melhoria dos seus processos de gestão, de acordo com as exigências do mercado. [...]. A gestão é uma reengenharia da conduta humana frente aos novos desafios econômicos globais, o que demanda a melhoria dos processos de trabalho para a satisfação do mercado.

Desta forma, a palavra 'qualidade' é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, pois “[...] no campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do ‘deus mercado’” (HYPOLITO, VIEIRA, 2002, p.278).

Com esta lógica estabelecida, a formação e o trabalho do professor passaram a ser protagonistas das políticas educacionais mundiais, fundamentados no entendimento de que esses sujeitos seriam os principais responsáveis pelo sucesso ou não dos alunos e da educação de um modo geral. Estabelece-se, assim, além do controle e governo dos indivíduos, o autocontrole e autogoverno, já que os professores são levados a acreditar, “por meio de discursos às subjetividades docentes” (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009, p.119), que o fracasso dos alunos está diretamente ligado à precária preparação profissional, cabendo a esses, sob pena de serem acusados de acomodados e de que a escola em que trabalham não recebeu recursos por sua causa, buscarem formação continuada para se tornarem mais competentes. Nessa direção, Maués (2009) alerta para o fato de que a formação docente no Brasil é apresentada como questão central na agenda educacional dos governos, representando um forte dispositivo regulador no gerencialismo da educação.

Ball (2005) caracteriza o gerencialismo e a performatividade como duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. O gerencialismo “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...], desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p.544). Já a performatividade refere-se a “uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ela é obtida por meio da “construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos

para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p.543-544).

Portanto, a performatividade e o gerencialismo estão interligados numa relação de reciprocidade, pois o gerencialismo objetiva que o trabalhador seja interpelado pelas concepções de performatividade e as aplique em seus diferentes contextos de vida.

Diante disso, o trabalhador docente pode vivenciar diferentes conflitos no âmbito de seu trabalho e consigo mesmo, de acordo com o grau de intensidade dos mecanismos de performatividade sob o gerencialismo que invadem seu exercício profissional e seus valores pessoais.

Imbricadas com valores gerencialistas e performativos, a partir da LDB de 1996, novas políticas e formas de regulação foram disseminando-se no contexto educacional. A abertura dada nesta lei para a oferta do ensino superior pela iniciativa privada e para diferentes formas de formação docente, aliadas à criação de vários programas com este intuito, são exemplos das preocupações com a formação do professor em grande escala. Entretanto, na medida em que há um aumento exponencial de opções formativas, a qualidade torna-se uma meta difícil de acompanhar o processo (MAUÉS, 2009), atingindo e prejudicando o trabalho docente e a educação de um modo geral.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Nova Capes, criada em 2007, são três políticas ligadas à formação docente e “incluem a descentralização da gestão, a responsabilização ou a imputabilidade do professor pelo seu desempenho, a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames” (MAUÉS, 2009, p.12). São constituídas políticas regulatórias que não resolvem a problemática situação da educação e da formação docente no alcance a uma forte base teórica, articulada à prática, caracterizadas pela interdisciplinaridade e pela gestão democrática. Diante desses encaminhamentos para a formação docente e da nova forma organizacional do processo educativo, o trabalho do professor vem assumindo novas feições e a sua própria natureza mostra-se alterada (MAUÉS, 2009).

Ao analisar as atribuições e condições profissionais do professor universitário, observa-se um excelente exemplo de como as políticas de regulação estão atuando sobre o seu trabalho. A agência Capes regula o desempenho deste docente com base em uma lógica mercantilista, na qual quanto maior o número de artigos

publicados em periódicos *Qualis*, quanto mais orientações concluídas, quanto mais projetos de pesquisa ele obtiver aprovação melhor será o resultado de sua avaliação. Outro indicativo refere-se ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) implantado em vários cursos. Este Programa apresenta objetivos como diminuir a evasão, ocupar as vagas ociosas, aumentar o número de vagas, porém, requer dos docentes a obrigação de certos resultados, como a aprovação de 90% dos alunos, tendo em vista que suas condições de trabalho não são alteradas. (MAUÉS, 2009).

Constata-se, portanto, que o trabalho docente não se restringe à ação pedagógica na sala de aula, se estende à gestão da escola, em sentido amplo, aumentando as atribuições docentes com a organização e planejamento global da escola, elaboração de projetos e discussão sobre currículo e avaliação (OLIVEIRA, 2004). Essa ampliação de funções na atuação docente é estabelecida por meio de um discurso que afirma a importância de o profissional participar, opinar, contribuir e se envolver mais com o contexto do seu trabalho, no sentido de fazer parte da (re)elaboração dos elementos que compõem e interferem direta e indiretamente o exercício profissional. No entanto, a grande problemática é que as condições de trabalho permanecem as mesmas, insuficientes e precárias.

Em decorrência disso, parece ser crucial uma reavaliação de tais condições, visto que, geralmente os docentes são “chamados” a integrar-se mais no contexto em que trabalham, a colaborar para o sucesso da escola, e a sua carga horária de horas-aula, por exemplo, mantém-se a mesma. Muitas vezes a atuação docente dá-se em mais de uma escola, em turnos variados, com jornadas estafantes, superiores a quarenta horas semanais de trabalho, sem computar o trabalho doméstico que sobrecarrega as professoras, ampla maioria do magistério.

Soma-se a isso, o discurso, já senso comum, da necessidade de melhorar a formação docente e daí o incentivo à formação continuada. Há uma cobrança de que é um dever docente a participação em eventos, seminários, congressos, assim como o forte estímulo dado para a realização de cursos de pós-graduação. Entretanto, muitos desses eventos e cursos são pagos e frequentemente não são valorizados para progressão nos planos de carreira, representando ainda mais um momento de trabalho, já que são escassas as liberações, por parte das instituições do sistema, o que obriga o cumprimento das cargas horárias já estabelecidas ou

formas alternativas de compensação. Regra geral, a responsabilidade da formação profissional continuada recai sobre o próprio professorado.

Com o objetivo de sistematizar a produção acadêmica sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil, Duarte (2010) faz um levantamento de teses e dissertações defendidas sobre o tema, no período de 1987 a 2007, no Banco de Dissertações e Teses da Capes. A autora encontrou 467 dissertações e teses, as quais foram agrupadas por eixos temáticos. O eixo *Formação Docente* foi o que apresentou o maior número de trabalhos, envolvendo temáticas específicas como: formação e profissionalização docente; formação inicial de professores no ensino médio e na educação superior relacionado com as atividades docentes na educação básica; formação continuada e em serviço de professores e as exigências da atividade docente; formação e atividade docente no início da carreira do professor; formação docente e desvalorização do professor; tendências pedagógicas e práticas docentes.

Com isso, percebe-se como a formação de professores tem suscitado interesses de pesquisa, dentre a gama de estudos que envolvem a temática do trabalho docente.

O discurso em prol da profissionalização é usado pelo novo gerencialismo, na medida em que o processo de trabalho docente constitui-se como um dos seus principais enfoques. Todavia, a ação gerencialista fundamenta-se em proposições neoliberais que conduzem a processos desqualificadores e desprofissionalizantes. Tais processos ocorrem na medida em que a escola passa a ser regulada pelo mercado capitalista, vinculando-se aos fins educativos com o mercado (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009). Hypolito e Vieira (2002) também chamam a atenção, que muitos estudos realizados no Brasil e no exterior acerca do processo de trabalho docente indicam que as formas de controle e de desqualificação que predominantemente atingem o professorado caminham em direção a formas muito próximas de uma proletarização.

Este quadro permite caracterizar o trabalho docente como uma profissão revestida de processos de desqualificação, desprofissionalização, proletarização, precarização e intensificação. Os professores e as professoras precisam desenvolver mais atividades no seu contexto de trabalho e necessitam estar constantemente envolvidos com a sua própria formação continuada, sem que, contudo, lhes sejam oferecidas melhores condições de realização do trabalho. Esta

ampliação de funções do professorado e a decorrente intensificação de trabalho, segundo Apple (1995), apresenta vários sintomas, do mais simples ao mais complexo, como não ter tempo de tomar um café até não conseguir acompanhar o avanço do conhecimento de sua área de atuação.

Ao discutirem o uso de novas estratégias de controle no espaço escolar, Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), fundamentam as suas análises em três aspectos centrais da educação contemporânea, são eles: o fato de vivermos em uma sociedade de controle; a invasão do novo gerencialismo na escola e no processo de trabalho docente – entendido como uma tecnologia de governo; e a intensificação do trabalho docente - mecanismo inerente à sociedade de controle.

Tendo por base tais constatações, os autores afirmam que o controle tornou-se uma prática de governo, no qual se utilizam de mecanismos gerencialistas disfarçados de democráticos, visando “por meio do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (DEL PINO, HYPOLITO, VIEIRA, 2009, p.115). O sentido de governo aqui atribuído, tanto para situar as tecnologias como as práticas de governo, fundamentam-se no que Foucault chamou de governamentalidade, o governo da conduta da conduta. Uma vez que o novo gerencialismo seja concebido como uma tecnologia de governo, necessita-se compreendê-lo como “uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas dos docentes como as concepções do fazer educativo” (DEL PINTO, HYPOLITO, VIEIRA, 2009, p.118).

Nota-se então, que a gestão gerencialista da educação prima pela atuação de dispositivos de poder, que agem a partir do desenvolvimento de políticas e reformas com indicações curriculares e avaliação discente.

Entretanto, cabe salientar, que a consideração da existência de mecanismos de poder que pretendem regular a gestão educacional, os currículos e o trabalho docente não desfaz a possibilidade de resistência frente a esses modos de subjetivação. Em outras palavras, não há como desconsiderar esse caráter regulador na educação brasileira, todavia, esse processo ocorre sempre pela negociação realizada nas relações de poder. Um processo como este nunca é dado e definido, as linhas de fuga são sempre caminhos possíveis.

Vislumbrar possibilidades de mudança diante dessas formas normalizadoras de educação, com pressupostos que contrapõem a ética e os valores profissionais

dos agentes educativos, pode ser feita pelo aproveitamento das linhas de fuga ainda deixadas na garantia de uma autonomia relativa dos sujeitos da educação. Tais lacunas são abertas para a implementação dos pressupostos desses profissionais, suas concepções de educação, escola, ensino e aluno. Resistir às imposições realizadas por meio desta lógica mercadológica também pode desencadear novos modos de agir neste restrito espaço de autonomia, por intermédio da invenção de estratégias de subversão ao sistema implantado.

Neste cenário em que o gerencialismo assume a frente da gestão da educação, integrados e movidos pela performatividade e *performance*, nem tudo pode ser regulado como o esperado, já que o professorado pode apresentar reações diante das formas de racionalização que atingem o seu processo de trabalho docente.

Sendo assim, os docentes não são meros receptores do discurso veiculado.

Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.48).

A identidade docente não é um dado imutável, mas um constante processo de construção e reconstrução. Hall (2001) afirma que a identidade é definida historicamente. Dependendo do momento histórico em que vive o sujeito, ele assumirá determinadas identidades. O plural identidades é aqui utilizado para enfatizar a inexistência de uma identidade plena e unificada, já que para o autor esta compreensão corresponde a uma fantasia.

A ideia de nação e de Estado podem ser exemplos de tentativas de fixação de identidades em que o coletivo sobrepõe-se aos sujeitos individuais. No entanto, com a globalização as identidades nacionais entram em crise e dão lugar ao surgimento de identidades locais e até mesmo de uma possível identidade transnacional. As identidades locais vêm se fortalecendo pelo fato de que os movimentos identitários denunciam o esgotamento de identidades únicas, como fazem os movimentos negro, indígenas, homossexuais e feministas em relação às exclusões de suas identidades nas políticas públicas. No entanto, as identidades locais não têm a pretensão de aniquilar as demais manifestações identitárias, objetivam apenas

conquistar também um espaço de direito legítimo, até mesmo porque o poder está presente nas relações entre os grupos e em seu interior. (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforma alerta Ball (2005, p.546), “em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação”. Deste modo, as identidades docentes são negociadas dentre múltiplas representações, dentre as quais se sobressaem as políticas de identidade definidas pelo discurso educacional oficial (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Lopes e Macedo (2011) indicam que as políticas de identidade denunciam currículos monoculturais, baseados numa cultura geral, e apontam alternativas fundadas no pertencimento dos sujeitos a um grupo cultural. Porém, as próprias políticas de identidade são sustentadas em discursos essencializadores, geralmente de matriz biológica. Mesmo com este limitante ou incoerência, as políticas curriculares no Brasil que se caracterizam como políticas de identidades vêm garantindo uma sociedade culturalmente mais plural. Essas políticas têm sido tratadas nos currículos por embates raciais, principalmente de negros e índios, e por grupos culturais como o movimento sem-terra, esses últimos com pouca expressividade no campo curricular, mas com forte atuação nas políticas para uma educação do campo.

Portanto, o fato do Estado desejar encontrar formas mais ‘eficientes’ de organização do ensino não garante que isso será efetivado, tendo em vista que os professores têm uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização, as quais não são esquecidas em suas salas de aula (APPLE, 1995).

Ainda assim, estas reações ou resistências contrárias aos processos reguladores, que pretendem beneficiar a lógica do mercado e do capital, muitas vezes, ao tentarem se opor às políticas de regulação aninham-se com práticas que ao fim reforçam tais políticas. Essas formas de resistência precisam ser melhor compreendidas e identificadas num contexto contraditório de embates, lutas e contestações. Muitas práticas colaborativas propostas como coletivas podem ser colonizadas pelas administrações, passando de práticas alternativas de escape ao controle para práticas de sustentação de políticas conservadoras.⁷

Essa contradição pode estar presente nas práticas escolares de reorganização do trabalho pedagógico, pretensamente coletivas, porém consoantes

⁷ Essa discussão pode ser lida em *Os professores em tempo de mudança*, de Hargreaves (1998).

com certas proposições neoliberais para a educação. São proposições que, de um lado, enfatizam o discurso de autonomia na escola, fortemente voltado para a gestão de seu processo de trabalho docente, e, por outro, estabelecem um rígido controle pedagógico, centralizado, avaliado e supervisionado pelo sistema, contrariando assim, a autonomia no contexto escolar (HYPOLITO; VIEIRA, 2002).

Ao se reforçar um discurso de autonomia docente, que se estabelece por meio de uma flexibilidade restrita à sala de aula, os professores são agraciados apenas por uma miragem de autonomia, na medida em que há uma forte padronização dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, de modo que os saberes experienciais são desvalorizados.

Diante disso, cabe identificar e discutir os diferentes sentidos que vêm sendo atribuídos à autonomia no contexto da profissão docente. Segundo Contreras (2002), a autonomia de professores pode apresentar diferentes significados de acordo com a concepção de professor em que é fundamentado e a que se refere.

O autor explica que o termo autonomia vem sendo utilizado como um *slogan* nos discursos pedagógicos, desencadeando desgaste e esvaziamento dos seus sentidos. Os *slogans*, por sua vez, são usados demasiadamente com o intuito de gerar identificação emocional, sem deixar claro o que necessariamente se quer dizer com a sua utilização. Menciona ainda que:

Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* em geral, como o da autonomia de professores em particular, resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo (CONTRERAS, 2002, p.23).

A partir desta análise que ajuda a esclarecer que a ideia de autonomia docente está associada ao modelo de profissional, outros autores também tratam do tema, indicando impossibilidade de uma autonomia e sugerindo a existência então, de uma autonomia pedagógica (YOUNG, 2011) ou uma autonomia imaginada (HYPOLITO, 2010).

A autonomia imaginada é “despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho” (HYPOLITO, 2010, p.1346), o professor pensa que tem autonomia, mas ela não existe, é uma ilusão. A

autonomia pedagógica representa-se pelo livre-arbítrio do professor na definição e ação do *como* ensinar, as metodologias, estratégias e estilos de ensino. Young (2011) identifica, por exemplo, que técnicas para motivar a aprendizagem dos alunos, como a relação dos conteúdos às suas realidades e contextos insere-se no quadro da pedagogia. Vago (2012), ao tratar do trabalho docente de professores de Educação Física, também afirma que estes têm um certo grau de autonomia pedagógica.

Diante dessas considerações, percebe-se que o termo autonomia pode estar ligado a diferentes discursos (no campo pedagógico, campo econômico). Sendo necessário analisar o conceito de autonomia na formação discursiva em que são (re)elaborados e dispersos seus enunciados, os quais são sempre situados no espaço e no tempo.

Porém, a questão que se coloca é se o trabalho de professores de Educação Física o foco de práticas gerencialistas e performativas da forma como tais aspectos foram discutidos ao longo deste capítulo nas propostas das atuais políticas educacionais. Seguramente, professores de Educação Física, como profissionais inseridos num mesmo sistema educacional como os demais, não têm, nem deveriam ter um tratamento diferenciado e à parte das políticas educacionais. Porém, as peculiaridades da área podem trazer diferentes implicações na construção e desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, o que será discutido na sequência desta tese.

4.2 Trabalho docente e currículo na Educação Física escolar

No quadro das políticas educativas atuais no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais continuam a assumir lugar de destaque⁸. A sistematização curricular dos PCN caracteriza-se como uma proposta, de forma que o currículo em ação é que indicará o que realmente está sendo ensinado. A partir deste pressuposto, poder-se-ia constatar, que os professores possuem autonomia pedagógica já que eles são os maiores articuladores do currículo em ação.

⁸ Continuam a assumir papel de destaque porque o debate sobre um currículo nacional está reacendido, portanto mesmo que os PCN deixem de existir ou assumam outra terminologia, a discussão do papel de um currículo nacional na determinação do ensino e do trabalho docente é muito similar.

Contudo, ao mesmo tempo em que tal documento apresenta o rol de conteúdos e demais elementos didáticos para o ensino nas escolas brasileiras, serve como parâmetro para o conhecimento medido nas avaliações externas (Prova Brasil, Provinha Brasil), de modo que, ao desconsiderar o que é proposto nos PCN, os docentes podem se afastar dos conteúdos pelos quais seus alunos serão avaliados. Isso pode ocasionar o fracasso dos alunos nos exames e tal fato poderá responsabilizar o professor. A escola não tendo sucesso nessas avaliações não fomentará que índices bem sucedidos de aprovação, somados ao êxito de outras escolas, sirvam para elevar quantitativamente indicadores que apontem melhorias na educação no Brasil, o que, conseqüentemente, pode dificultar a atração de investimentos financeiros dos organismos internacionais no país.

Ao considerar a importância dada aos números, índices e diferentes indicativos, o Sistema Educacional Brasileiro restringe sua função e modifica seus propósitos educativos. Como Popkewitz (2012) mostra em seu estudo, os números fabricam certos tipos de pessoas. Existem com um conjunto de práticas culturais que geram princípios sobre o que é pensado, esperado como modo de agir. Números são mais que números, encarnam um sistema de razão particular que inscreve modos de vida, de ser e agir (POPKEWITZ, 2011). Desta forma, por intermédio dos sistemas de avaliação no Brasil e com a busca por bons e melhores resultados, o processo educacional tem se transformado em um processo de exclusão e abjeção, focado apenas em melhorar índices numéricos. A racionalidade científica é o guia para a educação ser pensada, desenvolvida e avaliada. A importância do processo educativo em relação à aprendizagem é deixada para trás.

Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) acreditam que esses parâmetros representam uma forma de regulação, que restringe a autonomia docente e demais profissionais do ensino nas tarefas de gestão, elaboração e desenvolvimento curricular.

Em decorrência disso, os PCN são considerados uma forma de padronizar os currículos das escolas de todo o país. A respeito da padronização curricular, Apple (1995) esclarece que ela tem seus pressupostos firmados no taylorismo, que dentre suas características está o aprofundamento da separação entre concepção e execução.

Esta separação é presente no modelo de gestão educacional gerencialista, que elabora estratégias de regulação para aprimorar a divisão entre concepção e

execução na educação, separando quem pensa a educação dos que a fazem acontecer nos diferentes espaços educativos. Há um investimento incessante nas formas de regulação dos vários setores escolares, das dimensões do ensino, invadindo a sala de aula e intervindo no trabalho do professor (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009).

Desse modo, observa-se que a concepção de currículo no decorrer das últimas décadas tem acompanhado as reformas neoconservadoras, tomando a forma de uma proposta curricular que prioriza a relevância que conteúdos escolares possam ter para o mercado. Além de considerar os professores como principais responsáveis pelo bom desempenho dos alunos, o discurso do novo gerencialismo oferece ou impõe alternativas, como é o caso dos PCN, para os docentes serem supostamente mais eficientes e competentes, de acordo com os seus *parâmetros*.

Com esta lógica estabelecida, desencadeia-se um processo de sedução docente, considerando mais uma variável importante: as precárias condições que geralmente permeiam o seu trabalho. Com a falta de tempo para estudo, planejamento e reflexão, os PCN apresentam-se como a solução dos principais dilemas e dificuldades relacionados à docência, apontando ideias inovadoras, fundamentação teórico-prática, sugestão de atividades, a sistematização que estava faltando..., pois, conforme ironizam os autores, eles foram pensados pelos “melhores de cada área de conhecimento” e constituem “o melhor e mais avançado subsídio pedagógico já elaborado” (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p.119). Por conta disso, muitos docentes têm buscado fundamentação nos PCN para a organização curricular e sistematização didática de suas aulas, estabelecendo, segundo os autores, uma parceria entre governo e docentes em prol das exigências do mercado.

Tal parceria, provavelmente tem-se intensificado mais entre docentes de algumas áreas específicas, de modo que a repercussão mais incisiva na escola desta regulação do trabalho docente, fruto da padronização curricular previsto nos PCN, se dá de modo incisivo em determinadas disciplinas. Como exemplo, podem-se citar as disciplinas de português e matemática no ensino fundamental, em que os alunos são avaliados pela Prova Brasil e Provinha Brasil, as quais utilizam os conteúdos propostos nos PCN⁹ como parâmetro para esta avaliação. Já no currículo do ensino médio, a maioria das disciplinas são requeridas no ENEM (Exame

⁹ Mais recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Nacional do Ensino Médio) e nos exames vestibulares, portanto, guiam-se, em parte, também pelos PCN.

Sendo assim, professores de modo geral têm uma autonomia muito restrita, “o controle [...] sobre seu processo de trabalho fica seriamente afetado, restando-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo” (VIEIRA, 2004, p.81-82).

Apple (1994) problematiza ainda mais esta questão ao declarar não ser contra um currículo e sistemas de avaliação nacionais, porém, salienta que dada a atual conjuntura de forças sociais é perigoso seguir nesta linha de ação em tempos que o conservadorismo triunfa. Isso porque os objetivos em ter um currículo nacional não levam em conta as diversidades culturais, pois os conhecimentos da cultura dominante são os predominantemente selecionados. Tais objetivos também se mostram ligados diretamente à construção de exames embasados em pressupostos neoliberais e neoconservadores, como instrumento de prestação de contas e de promoção de um sistema de classificação e categorização dos alunos. Em outras palavras, “o currículo nacional é um mecanismo de controle político do conhecimento” (APPLE, 1994, p.80), as questões curriculares não se resumem a aspectos técnicos ou metodológicos.

Com relação à regulação do currículo da Educação Física pelos PCN pode-se dizer que os impactos desse documento para a sua sistematização curricular na escola não têm tido a mesma intensidade do que nas disciplinas requisitadas na maioria dos sistemas de avaliação. Os PCN são potentes na regulação curricular, bem como pretende a gestão gerencialista, principalmente nas disciplinas incluídas na avaliação externa. Na Educação Física, os sistemas de ensino, as escolas ou os próprios professores aparentemente têm tido maior possibilidade de negociação sobre sua utilização ou não, pois têm uma certa autonomia neste sentido.

Entretanto, tal “liberdade” de escolha quanto à utilização dos PCN, como parâmetro para o ensino da Educação Física escolar, pode sofrer transformações diante da inclusão da mesma no novo ENEM (2009).

Beltrão (2014) subsidia tal entendimento ao dizer que a experiência vivida pelas outras disciplinas dá indícios de que a Educação Física provavelmente entrará na lógica da homogeneização curricular. O autor discorda de alguns pesquisadores que acreditam que este fato poderá contribuir para o reconhecimento da Educação Física pela comunidade escolar, deixando-a de ser um componente “marginalizado”. Para Beltrão (2014), pensar a organização curricular da Educação Física a partir do

que pode ser requisitado na prova do ENEM promoverá o empobrecimento do componente, no que tange à diversidade das manifestações da cultura corporal nas diferentes regiões do Brasil, além de correr o risco de desencadear o distanciamento das experiências corporais em detrimento das atividades voltadas à aprendizagem conceitual.

Em torno dos PCN para a Educação Física, há professores e pesquisadores favoráveis e contrários às suas orientações. Darido et al. (2001) poderiam representar o quadro dos favoráveis, pois mesmo apresentando as críticas formuladas aos documentos PCN e as dificuldades de seu desenvolvimento nas escolas, apontam contribuições deste documento para a Educação Física. Os autores entendem que as críticas feitas aos PCN em sua maioria (e não são muitas) foram feitas a partir do primeiro documento preliminar, não da versão oficial. Afirmam, portanto, que o documento contribui principalmente ao apontar o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Sinalizam ainda, a importância da reflexão e discussão dos PCN pelos professores, no contexto de suas escolas, de modo que tal proposta não sirva de modelo a ser seguido, o que nem seria possível, segundo os autores. Por fim, constata-se que as políticas educativas não favorecem o trabalho pedagógico a partir dos PCN, e os mesmos constituem-se como uma política isolada, sem respaldo nas escolas e esferas de poder.

Desta maneira, há os que argumentam que este documento representa um importante instrumento curricular, com orientações didáticas apresentadas de forma sistemática e de fácil entendimento, podendo auxiliar acadêmicos e professores de Educação Física nas suas práticas pedagógicas, de modo que contemplam, mesmo que superficialmente, orientações para o ensino da Educação Física. Os estudos de Darido, por exemplo, têm inclusive se utilizado de algumas orientações dos PCN, tais como as dimensões dos conteúdos, para investigar as práticas pedagógicas na Educação Física (RODRIGUES; DARIDO, 2006) e suas teorizações (DARIDO, 2011).

Em contrapartida, Souza e Vago (1999), ao sustentarem a ideia de que este documento apresenta orientações didáticas insuficientes para o ensino da Educação Física, perpassa o quadro dos opositores aos PCN. A crítica é que essas orientações superficiais pode suscitar práticas corporais não condizentes com os propósitos educativos e pedagógicos da escola. Mesmo sendo considerada área de

conhecimento do currículo escolar e estar inserida e articulada ao projeto pedagógico da instituição, a Educação Física pode ser desenvolvida como forma de clube esportivo, por exemplo, já que não há aspectos claramente definidos. Argumentam também que o documento não traz novidades para a área, uma vez que muitas abordagens de ensino da Educação Física assinalaram com mais propriedade os pontos nele apresentados. Além de o documento se mostrar incoerente ao aglutinar diferentes abordagens e respectivas concepções conflitantes.

Também se pode observar, quando se defende um currículo de Educação Física que atenda a diversidade, como é o caso de Neira e Nunes (2009, p.51), que “é delicado encontrar qualquer equilíbrio entre um currículo comum que exija o mesmo de todos e estratégias didáticas voltadas à diversidade no cotidiano escolar”.

Diante desse desafio, de complementar e contextualizar os PCN no currículo das realidades regionais, alguns estados brasileiros como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul têm lançado referenciais teórico-metodológicos ou livros didáticos para fundamentar o trabalho com as disciplinas escolares. A maioria desses materiais são elaborados por pesquisadores, no entanto, o livro didático do Paraná foi produzido pelos professores na rede pública de ensino.

No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O objetivo deste documento é o mesmo dos PCN, isto é, servir como subsídio na intervenção profissional docente, ou melhor, oferecer fundamentação aos professores das diferentes disciplinas na elaboração dos seus planejamentos e de suas práticas de ensino. Um aspecto bastante visível que difere os dois documentos refere-se ao detalhamento, pois nas Lições do Rio Grande há uma preocupação em explicitar minuciosamente conteúdos e atividades.

Mesmo sendo considerado um bom material (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011), em muitas escolas os professores não o utilizam mais, porque o documento constituiu-se como uma política de governo e com as eleições de 2010 houve troca de governador e mudança de partido político, deixando a proposta sem um rumo definido.

Darido et al. (2010) chamam a atenção para a pouca discussão sobre o tema livro didático na área da Educação Física e convoca pesquisadores para tal enfrentamento. Apontam dados socializados pelo grupo de pesquisa LIVRES, de

que entre 1990 até 2007 foram publicados 653 livros didáticos de história e 698 de português, já em relação à Educação Física nenhum livro foi catalogado nesse período.

[...] as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção, certamente, afastou a disciplina dos livros didáticos dos alunos. É preciso lembrar, inclusive que a legislação da Educação Física até a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL/1996) reforçava a concepção de Educação Física como atividade [...] (DARIDO et al., 2010, p.452).

No entanto, os autores acreditam no potencial pedagógico do livro didático, considerando, inclusive, as inúmeras críticas realizadas aos mesmos no meio acadêmico. Para eles, a utilização do livro didático na Educação Física, não como único material pedagógico, mas como mais um artefato cultural contribuiria para abordar outras práticas corporais, diferentes daquelas historicamente trabalhadas nas aulas deste componente. Além de propiciar uma desconstrução da ênfase na prática de movimento nos processos de ensino da disciplina, “possibilitando que os alunos observem, analisem, critiquem, contextualizem, o que for desenvolvido nas aulas de Educação Física” (DARIDO et al., 2010, p.455).

Garcéz (2012) também alerta que o livro didático na Educação Física não pode ser visto como a salvação para o seu ensino, e mesmo considerando que ele possa influenciar o trabalho docente, dificilmente o livro determinará incisivamente as práticas curriculares desta componente. Destaca ainda, o caráter material do livro, o qual, como um objeto, a forma do seu uso é que produzirá as práticas curriculares de Educação Física. Caso seja utilizado de forma limitada, o problema está ligado mais à questão da formação docente do que no livro didático propriamente dito.

Em busca de avaliar a possível contribuição do livro didático para o trabalho de professores de Educação Física, Rodrigues e Darido (2011) elaboraram um livro didático de basquetebol para o ensino de Educação Física na sexta série/sétimo ano do ensino fundamental, especialmente para a avaliação de docentes participantes da pesquisa. O livro foi entregue para cinco professores de Educação Física com o intuito dos mesmos realizarem uma apreciação crítica do material. Tal apreciação foi intensamente crítica, pois mesmo demonstrando interesse e possibilidade de usarem o material em suas aulas, os professores indicaram fragilidades do livro,

bem como seu potencial educativo no ensino da Educação Física. Evidenciou-se, portanto, que com uma postura crítica é possível utilizar o livro didático na Educação Física, como um suporte a mais para o trabalho docente (RODRIGUES; DARIDO, 2011).

Diante dos posicionamentos aqui expostos, acerca da relevância dos PCN e do livro didático para o ensino da Educação Física na escola, ressalta-se a necessidade de uma maior discussão na área, não apenas por meio de publicações, mas também através de debates na formação inicial e em seminários.

Além disso, cabe ainda destacar outras características do trabalho do professor de Educação Física na escola, considerando que este envolve certas peculiaridades em conformidade com as especificidades do componente curricular. Algumas delas serão discutidas nos próximos parágrafos.

O fato do professor de Educação Física trabalhar com a cultura corporal de movimento e promover o desenvolvimento de práticas corporais nos processos de ensino-aprendizagem são historicamente associados à ideia de que a disciplina é restrita à dimensão do saber-fazer ou o que envolve e/ou ao que é circunscrita por atividades livres sem intencionalidade pedagógica. Como alerta Darido (2001), a dimensão procedimental é apenas uma forma de trato dos conteúdos da Educação Física, pois ainda há as dimensões conceitual e atitudinal.

Entretanto, não se pode esquecer que as práticas da Educação Física desenvolvidas ao longo de seu percurso histórico, com suas mais diversas influências e concepções “criam [dentro e fora da escola] conceitos, legitimam ações e estabelecem formas de entender e significar a Educação Física” (GUIMARÃES, 2006, p.36). Ou seja, como a dimensão procedimental é a dimensão historicamente priorizada nas aulas do componente (DARIDO, 2001), tal prática contribuiu para a sustentação do discurso de que Educação Física é só prática, só jogo, só brincar, fazer o que quiser desde que haja movimento corporal.

Tal discurso contribuiu para a constituição dos objetos discursivos “professor rola-bola” e “largabol”, os quais remetem para práticas curriculares em que os alunos apenas brincam livremente, jogam algum esporte, sem a intervenção docente, ou seja, o ensino, propriamente dito, não ocorre. A emergência histórica deste discurso pode estar associada à tentativa de desconstruir práticas tecnicistas em favor de uma Educação Física recreacionista.

Ademais, Darido e Rosário (2005) constatarem em estudo sobre os princípios básicos de sistematização dos conteúdos da Educação Física nos anos finais de ensino fundamental, que a prioridade é dada às dimensões procedimental e conceitual dos mesmos, de modo que a dimensão atitudinal é acionada quando surge uma situação-problema nas aulas. As dimensões conceitual e atitudinal parecem estar disputando espaço com o saber fazer, mesmo que timidamente nas aulas do componente curricular.

Outro aspecto, diz respeito ao fato de que as aulas de Educação Física são desenvolvidas, na maioria das escolas, em espaços físicos descobertos, sensíveis às ações do tempo, conforme explicitam Damazio e Silva (2008) com a investigação sobre os espaços físicos destinados às aulas de Educação Física. Os autores trazem à tona a reclamação dos professores por terem que modificar constantemente seus planejamentos diante das mudanças climáticas, já que tal fato é desconsiderado na destinação dos espaços para as aulas desta componente curricular.

Professores de Educação Física e seus alunos têm de lidar com isso, de forma a minimizar os problemas e o desconforto de fazer aulas no pátio em dias quentes e abafados, muitas vezes no sol, e em dias frios e úmidos.

O espaço físico na Educação Física também remete para outra peculiaridade da área, o trabalho destes docentes constitui vitrine para toda a escola, pois geralmente as aulas são realizadas em locais livres ao trânsito de pessoas. Ao que se percebe, o espaço disponível para este componente curricular, envolve diferentes questões e merece ser discutido, tendo em vista que, como alerta Veiga-Neto (2002b) o espaço e o tempo não são universais, sendo, portanto, importante ressignificá-lo como um constructo cultural, pois construído.

A partir das questões abordadas, percebe-se como o trabalho docente, especialmente do professor de Educação Física, é atravessado por práticas de formações discursivas diversas, como do campo econômico. Na sequência, uma nova variável será discutida no campo da profissão docente, a iniciação profissional.

4.3 O trabalho docente no início da carreira

“Salienta-se como sendo característico deste período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes” (GARCÍA, 1999, p.114).

A entrada na carreira docente constitui-se em um período profissional bastante estudado pela literatura brasileira e estrangeira, de modo que, a intenção em trazer à tona tais discussões objetiva mostrar o modo como o tema é tratado e, principalmente, como tem sido construído um aparato discursivo sobre a iniciação à docência e ao professor iniciante, seus sentimentos e sensações perante o seu trabalho.

Cavaco (1999), ao tentar compreender como o professor estabelece relações com o saber e consigo mesmo no passar dos anos, faz considerações sobre a fase inicial da profissão docente.

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares (CAVACO, 1999, p.162-163).

Esta contraditoriedade com que os docentes podem se deparar no primeiro estágio da fase de entrada na carreira relacionam-se com discursos que tratam de questões educacionais embasadas em ideais de escola, aluno, trabalho docente, que foram aceitos como verdadeiros, os quais são postos em cheque no cotidiano escolar. Isso quer dizer que, diante da inexperiência cotidiana no contexto de uma instituição educacional, o professor iniciante depara-se com situações não vividas em seus estágios curriculares, extracurriculares, projetos de extensão e demais experiências docentes na formação inicial.

O desafio, nesse sentido, coloca-se também porque tais experiências têm prazos de tempo determinados, geralmente curtos, em que atividades docentes são definidas a partir de normas e regras que muitas vezes não condizem com a complexidade do trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estagiário ou de extensionista, assume, ou

deveria assumir, tais funções junto com seu orientador de estágio ou de projeto, não sendo o único responsável em organizar e desenvolver as suas ações docentes.

Em tais condições, o acadêmico de graduação não vive a profissão na categoria de trabalhador da educação com todas as implicações que esta posição profissional e social representa, de modo que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno” (LIMA, 2004, p.86). O acadêmico realiza, ou deveria realizar, práticas pedagógicas orientadas e supervisionadas¹⁰, ainda que representem para muitos uma das experiências mais enriquecedoras desta etapa formativa, os estágios não contemplam a lógica que envolve do processo de trabalho docente em sua complexidade, e nem poderiam, pois estagiários ainda não são profissionais docentes.

Guarnieri (2005) compartilha do mesmo interesse temático e trata de algumas questões abordadas em sua Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado. A primeira com ênfase nas competências para ensinar e, a segunda, com foco na aprendizagem profissional de docentes iniciantes. A autora afirma que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. [...] o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (IBID., p.9).

Diante desse quadro, o cotidiano do processo de trabalho docente é que pode possibilitar ao professor experimentar e compreender a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos compõem a educação em ação.

O que não quer dizer que a formação inicial seja menos importante e que a prática docente seja suficiente para a aprendizagem profissional, ou ainda que os princípios teóricos estejam descolados da prática. Em outras palavras,

[...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida em que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005).

¹⁰ Esta diferenciação entre experiências docentes/práticas pedagógicas, como estudante durante a formação inicial, e o trabalho docente, depois de formado, não tem como objetivo desconsiderar ou desmerecer a importância das primeiras, mas destacar as peculiaridades que cada uma possui com relação à prática pedagógica e ao trabalho docente.

Embora importante e fundamental para a constituição da aprendizagem profissional da docência, os dados da autora revelaram grandes dificuldades por parte das professoras iniciantes em realizarem tal articulação. Tal dificuldade pode estar sendo desencadeada pelo fato de que:

[...] nem sempre os professores têm clareza dos objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los, sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

Por outro lado, também pode acontecer de os professores ao ingressarem na escola não terem muita liberdade para definir objetivos, conteúdos, metodologia, formas de avaliação, entre outros aspectos que permeiam a sua ação docente. Dentre outros aspectos, esta falta de autonomia e liberdade é reforçada pela reestruturação neoliberal da sociedade e do sistema educacional no Brasil, que, por meio de políticas neoconservadoras e gerencialistas, têm buscado reeditar o tecnicismo e aumentar os “níveis de cooptação e conformação dos agentes e agências internacionais às demandas, cada vez mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e independentes na definição de ‘como’ ensinar e do ‘quê’ ensinar” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.272).

Deste modo, os professores podem se deparar em seu trabalho com discursos reguladores e/ou se depararem com dificuldades na sistematização dos saberes docentes em suas práticas. Nessa direção, Charlot (2008, p.21) afirma que o professor trabalha num contexto de contradições de ordem econômica, política e social, mas também inerentes ao próprio ato de ensinar. Alerta que “o próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos”.

Este contexto de contradição vivida no trabalho docente desencadeia-se pela disposição de parâmetros, normas e regras que tentam regular sua construção e definição dos afazeres docentes, ao mesmo tempo em que um discurso de autonomia docente, que enuncia o compromisso com sua qualificação profissional e o desempenho de seus alunos, visa uma interpelação para modular a conduta docente.

É nesse quadro de trabalho escolar, permeado por processos de desqualificação e de intensificação do trabalho, que o professorado em início de

carreira se insere, tendo que enfrentar diferentes desafios inerentes ao exercício da profissão e, ao mesmo tempo, sendo desafiado e impulsionado a agir de acordo com as regras, como as preconizadas pelas políticas regulatórias.

Ao analisar quatro Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP) com o tema início da docência, Lima (2004) também verificou a ocorrência de grandes desafios neste período profissional, mas também de aprendizagens intensas, superação dos problemas e a permanência na profissão. A autora chama a atenção para o fato de que não há de se estranhar tais dificuldades, já que todo começo é difícil, o próprio senso comum subsidia este entendimento, mas a gravidade da questão reside na forma como este início ocorre na maioria das escolas.

No terreno dos problemas que enfrentam os professores iniciantes, Cavaco (1999) e Guarnieri (2005) informam que para esses são reservados as ditas “piores” turmas, com alunos mais difíceis de trabalhar e mais heterogêneos no nível de aprendizagem, e os horários mais complicados, em turno inverso ou com aulas dispersas no turno normal (LIMA, 2004).

Com o interesse em identificar aspectos comuns na produção sobre a temática, Lima (2004) sintetiza as ideias presentes nos trabalhos de Tardif (2002; 2000), Tardif e Raymond (2000), García (1999) e Zabalza (1994), apontando as características mais marcantes nesta fase de aprendizagem de ser professor:

- Busca pelo controle das situações e manifestação de ausência de autoridade, a indisciplina é o que mais lhes preocupa;
- Os professores experientes constituem-se como referências de opinião;
- Aceitação de normas e regras da instituição com vistas a agradar seus colegas, sendo de fácil identificação com valores e crenças da maioria;
- Preocupação em dominar os conhecimentos específicos e intensa aprendizagem por tentativa e erro;
- Estranhamento inicial das práticas escolares, concretismo cognitivo e autoproteção;
- Desenvolvimento de diferentes metodologias e estilos de ensino, mesmo não sendo capaz de refletir sobre a escolha de cada um deles;
- Os problemas didáticos prevalecem sobre os pessoais e organizacionais;
- Atuação diferenciada nos diferentes contextos e influência substancial das experiências tidas como estudantes.

Lima (2004) esclarece ainda que as características comumente manifestadas neste período não estão estritamente ligadas a esta fase profissional, também podem ser vividas diante de uma nova situação de ensino, como no caso de mudanças de escola, regiões e localidades. No entanto, Cavaco (1999) constata que o impacto dessas alterações no cotidiano escolar pode ser menos dramático, caso o docente iniciante tenha obtido êxito em suas experiências ao longo do primeiro ano de docência. Ainda que, “os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior” (IBID., p.164).

Ainda relacionado a tais fatores, García (1999) vai dizer que a escola muitas vezes não consegue cumprir o papel de espaço formativo que lhe confere para os docentes, uma vez que este lugar, como *locus* de formação, desempenharia importante função e papel de extrema necessidade aos professores iniciantes. O estudo de Guarnieri (2005), por exemplo, mostrou que as docentes iniciantes não encontraram espaços para a realização do trabalho coletivo, e acabaram por buscar sua formação de modo isolado, ou seja, “as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo” (LIMA, 2004, p.96).

Apesar do discurso da importância da formação continuada de professores, as políticas educacionais não têm promovido ações que possibilitem o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, o professor iniciante dificilmente contará com algum apoio deste tipo no ingresso de sua carreira. O que se verifica é o incentivo para a busca do próprio professor pela sua formação, bem como políticas de formação continuada com caráter extremamente individualista e desconectada das escolas.

As políticas educacionais têm desencadeado processos de responsabilização docente e de individualização crescente, baseadas na competição e no desempenho de professores. Há, portanto, uma responsabilidade individual do professor pela sua atuação e formação, numa situação de ausência de políticas institucionais.

O discurso de responsabilização frequentemente se traduz na intensificação do trabalho docente, em um contexto em que o Estado exime-se de suas atribuições e sobrecarrega o trabalho docente com tarefas burocráticas e assistencialistas. Além disso, o Estado tem elencado o trabalho docente como foco da avaliação externa para a aferição de sua eficiência e competência como profissional.

Pode-se verificar que o trabalho do professor passa por um processo de reestruturação, diante de reformas que demarcam a regulação nas políticas

educacionais, caracterizadas pelo controle sobre o trabalho de ensinar (OLIVEIRA, 2004), sem proporcionar melhores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

A partir de indicativos de vários autores, Cavaco (1992) informa que para suprir esta lacuna os professores iniciantes realizam um movimento de procura de formação ou informação, o que se reflete na escolha de redes informais de apoio para o partilhamento de dificuldades, problemas, êxitos, fracassos, recursos, em sua maioria, fora da escola. Iniciativa que colabora mais para abrandar os ânimos dos professores do que como potenciais dispositivos para o processo de formação e aprendizagem docentes.

Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar a sua angústia e ansiedade. Rememoram os estudos de sua formação inicial, investem em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais de que possam auxiliar em seu trabalho profissional. Há necessidade, portanto, de iniciativas e políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo.

Uma outra questão, bastante comum nos discursos escolares e que pode ser, inclusive, caracterizada como uma forma de subsídio ao professor iniciante, é a sugestão para os professores iniciantes apoiarem-se nas práticas dos professores mais antigos, de modo que estes últimos exercem grande influência no trabalho dos primeiros e, como Lima (2004) identifica na fala de uma professora iniciante, a colaboração de professores experientes para “aprovar” certas atitudes ou a própria ação docente dos iniciantes é muito importante.

Parece que um clima de isolamento é promovido nas instituições educativas, e a reverência acrítica da cultura formal e informal da escola e o acolhimento das hierarquias entre as pessoas são aconselhadas pelo bom senso a serem introjetadas pelo novo professor. Há uma tipificação do jovem professor como inexperiente no meio educativo, promovendo uma limitação do seu poder de decisão por hesitações ou receios (CAVACO, 1999).

Diante da falta de autoridade perante os alunos e do desafio de agir no emaranhado de situações problemáticas na prática escolar, o professor iniciante pode se fundamentar em experiências tidas como aluno e desenvolver metodologias tradicionais em vez das propostas inovadoras que teoricamente defendia (CAVACO,

1999). Esta postura pode favorecer a incorporação da cultura escolar, considerada adequada pelos professores mais experientes, e o docente iniciante pode se tornar passivo, resistente a mudanças e a favor de um modelo já estipulado (GUARNIERI, 2005).

Nota-se que “[...] existe uma tendência bastante generalizada na literatura para ver o professor principiante como uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição” (GARCÍA, 1999, p.116). Em outras palavras, dissemina-se a ideia de que:

[...] os professores em início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos (CAVACO, 1999, p.165).

Na direção deste discurso, a ideia de que o docente iniciante vive geralmente um período de extremo egocentrismo (CAVACO, 1999), preocupando-se consigo mesmo, com sua prática, com seu trabalho, deixando de lado, muitas vezes, questões de ordem mais exteriores a si e à sua prática, acompanham o discurso sobre o docente na fase de entrada na carreira. Do mesmo modo, este período profissional muitas vezes é considerado um momento de não expertise, na medida em que mesmo uma professora, com formação acadêmica em nível de doutorado, não deixou de vivenciar a problemática dos desafios, inseguranças e medos que envolvem a fase inicial da carreira (LIMA, 2004).

Porém, o processo de socialização profissional docente não deve ser visto como determinado pelo egocentrismo, pela insegurança e por um movimento unidirecional frente aos discursos que disputam as subjetividades dos iniciantes. O professor pode incorporar elementos da cultura escolar, mas pode vir a problematizar certos aspectos. Faz-se necessário rever a ideia de que o desenvolvimento profissional docente “é uma ‘profecia auto-realizadora’, em que o professor é refém de seu contexto, de sua história pessoal e de sua formação, [...] esses três aspectos são influentes, [...] mas não determinantes (LIMA, 2004, p.97)”. É preciso complexificar o processo de trabalho docente, uma vez que “cada vez mais se tenta abordar a socialização do professor a partir de múltiplas faces e não apenas de uma única perspectiva” (GARCÍA, 1999, p.116).

De acordo com Guarnieri (2005) o professor iniciante, no processo de aprender a ensinar pode agir pelo menos de três modos distintos no seu contexto de trabalho, considerando os indicativos das pesquisas sobre o tema.

A primeira ocorre quando o professor em início de carreira adere à cultura escolar de forma acrítica diante das dificuldades em desenvolver os conhecimentos da formação na realidade escolar. A segunda quando o professor tem uma abordagem teórica e tenta desenvolvê-la. Apesar do interesse em seguir os seus pressupostos, não consegue perceber os limites de sua concepção e a necessidade de adequá-la, modificá-la, transformando em conhecimento coerente para ser trabalhado em um determinado contexto. Ao mesmo tempo em que visualiza e critica as concepções existentes na cultura escolar, não consegue agir diante das dificuldades e acaba por adotar atitudes tradicionais, frustrando-se por não desenvolver a sua abordagem. Por fim, a última postura, infrequente por parte dos professores iniciantes, é aquela em que o docente assume uma postura crítica diante das concepções teóricas e da cultura escolar, consegue identificar os fatores positivos, as possibilidades, realizando um movimento reflexivo na elaboração e execução de sua prática. Geralmente, estes docentes em início de carreira negam sua formação básica (primeira postura citada) ou tentam impor seus conhecimentos às diferentes situações da prática escolar (segunda postura) (GUARNIERI, 2005).

Em outros termos, o que Guarnieri (2005) discute são os efeitos do discurso da cultura escolar no trabalho dos docentes iniciantes. Como esse discurso captura as subjetividades dos docentes iniciantes ou como esse modo de subjetivação repercute nesses docentes? Como eles reagem? Assumem tal discurso como seu, resistem a ele, entram na disputa com novos regimes de verdade?

O conceito de tipos humanos, elaborado por Hacking (2006), também é profícuo para pensar o professor em início de carreira na relação com o seu trabalho. Hacking (2006) desenvolve o conceito de tipos humanos para discutir a classificação de pessoas, o efeito disso sobre elas, bem como as possibilidades delas reagirem a tais classificações. Com esta linha de pensamento é possível pensar em diferentes grupos de pessoas, que por compartilharem da mesma profissão, do mesmo gênero ou da mesma dificuldade no ensino, por exemplo, são categorizados como um determinado tipo humano. Para cada tipo humano inventa-se uma conduta a ser alcançada, um modo de ser e agir, compondo um conjunto de características adequadas e comuns a este grupo social.

Os professores iniciantes face ao seu trabalho, ao serem geralmente considerados como inexperientes, inseguros, despreparados são categorizados como um tipo humano específico, fabricam-se como docente iniciante, de acordo com a lógica de Hacking (1986).

A fabricação de pessoas está intimamente ligada ao controle e há um propósito em classificar (HACKING, 1986) tal docente no quadro dos iniciantes na carreira. Desta maneira, uma série de práticas é endereçada a estes docentes para ajudá-los a melhorar o seu desempenho profissional. A maioria dessas práticas são discursos que dizem como os docentes devem ser e agir, seguindo um modelo institucional de práticas estabilizadas e aceitas num determinado espaço social.

Estes discursos tentam formatar os professores iniciantes em um tipo humano que não escape à lógica convencional da escola. No entanto, este processo não é linear e vertical, há possibilidades de resistência, negociações e mudanças, bem como destaca HACKING (2006). Ao assumir como seus diferentes discursos, o professor iniciante não sofrerá uma ação de violência, mas será seduzido e capturado por estes discursos. Da mesma forma em que poderá resistir a diferentes discursos, e a negociar certos aspectos, aderindo alguns e rejeitando outros.

Portanto, importa reforçar que as questões apresentadas como características desta fase profissional não devem ser consideradas como regra no trabalho do professor iniciante. Interessa salientar é que existe um discurso de que o professor em início de carreira não tem domínio de turma, não tem noção do que é trabalhar em uma escola, é inseguro, muitas das características apontadas por pesquisadores através de suas pesquisas contribuíram para a construção deste discurso, mas isso não acontece, necessariamente com todos os professores iniciantes nem da mesma forma. Todos nós somos efeitos de poder, somos construção histórica, somos constituídos pelos diferentes discursos. O professor iniciante, antes de ingressar na escola, como docente, já teve inúmeras experiências que o tem constituído por meio de diferentes relações sociais e dos discursos que circulam na sociedade e disputam nossas subjetividades. Como essa constituição está sempre inacabada, sempre em processo e não é vertical, mas horizontal e relacional, esta construção é sempre negociada nas relações de poder, não imposta.

O dispositivo da tradição conservadora, por exemplo, estudado por Vieira, Hypolito e Duarte (2009) mostra como a tradição conservadora age na regulação do currículo e de suas práticas, com efeitos estendidos para a fabricação das

identidades profissionais de docentes iniciantes. Explicam os autores, que esses dispositivos subsidiam-se em leis e normas burocráticas, ao mesmo tempo em que dispersam enunciados voltados ao ajustamento dos usos e costumes da rotina escolar. Seus objetivos privilegiam mecanismos que façam com que nenhum membro do grupo se afaste das práticas até então desenvolvidas na escola, na medida em que há um quadro de condutas legitimadas a serem mantidas neste espaço. Assim, as identidades docentes vão sendo fabricadas, uma vez que os professores iniciantes têm suas ações e princípios estabelecidos por dispositivos, que apregoam como válido a inspiração em práticas de docentes mais experientes. A “autonomia” para desenvolver outras práticas é concebida aos docentes em início de carreira, porém, os possíveis inconvenientes gerados por suas escolhas serão de sua total responsabilidade. Diante dessas circunstâncias, muitos docentes iniciantes sentem-se mais seguros agindo pelas normas desses dispositivos, pois estão em um momento da profissão permeada de desafios, dúvidas, dificuldades. Neste quadro de regulação, existem apenas miragens de autonomia para a conservação de uma cultura imaginada, como alertam os autores.

A intenção em trazer essa discussão foi mostrar que esta produção está muito ligada a investigações dos problemas e desafios enfrentados nesta fase da profissão de professor.

4.4 O professor de Educação Física no início da carreira

No intuito de apresentar o panorama das pesquisas que tratem do ingresso na profissão docente, especificamente na Educação Física escolar, realizou-se o levantamento de trabalhos com este tema em alguns sites, a seguir identificados.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013, inicialmente no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Scielo (*Scientific Electronic Library Online*). Neste último, os descritores utilizados foram: professor de Educação Física, início/entrada da carreira docente/de professores, iniciação profissional/na docência, carreira docente, percurso/trajetória profissional docente. No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram pesquisados no item assunto, os seguintes descritores: professor

iniciante na Educação Física, entrada na carreira docente na Educação Física, professores de Educação Física em início de carreira.

Os trabalhos foram selecionados inicialmente pelo título ao indicarem aproximação com a temática, posteriormente pelo resumo, ao mostrarem o tratamento da especificidade do tema em questão. A pesquisa só foi cessada quando os trabalhos começavam a se repetir.

A partir da pesquisa nas Teses e Dissertações da Capes foram encontrados 18 trabalhos [16 de Mestrado (M) e dois de Doutorado (D)], que incluem a discussão do professor de Educação Física ingressante na carreira (11 estudos de Programas de Pós-Graduação em Educação e sete de Programas de Pós-Graduação em Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana).

Com exceção de um trabalho, que data de meados da década de 1990, os demais estão no quadro temporal de 2000 a 2012, principalmente na segunda metade da década. As universidades que mais apareceram foram a Universidade Federal de Santa Catarina (quatro trabalhos) e a Universidade Estadual de São Paulo (três trabalhos) e os orientadores com maior incidência foram Victor Shigunov (três trabalhos) e Samuel de Souza Neto (dois trabalhos). Ambos bastante conhecidos na área da Educação Física.

Ademais, apenas onze destes estudos (1D e 10 M) tratam diretamente da entrada na carreira docente de professores de Educação Física e, diante do interesse específico neste período profissional, realizou-se a análise somente destas pesquisas. Nestas análises são identificados os objetivos propostos, as decisões metodológicas e as principais conclusões.

Iniciando pelas Dissertações de Mestrado, a mais antiga de Thommazo (1996) teve como objetivo investigar os professores em início de carreira a respeito da prática de ensinar Ginástica Artística (G.A.) no contexto escolar. Os resultados revelaram que as dificuldades destes professores em trabalhar com a Ginástica Artística em suas aulas estão centradas na falta de espaço físico adequado e na ausência de material específico, junto à insegurança para desenvolver um conteúdo não visto na formação profissional. Esta insegurança também pode estar ocorrendo por estarem na fase inicial da carreira. Mesmo com as dificuldades, os docentes consideram possível o trabalho com o conteúdo Ginástica Artística na Educação Física escolar, porém, a co-educação e a dimensão atitudinal necessitam ser mais problematizadas.

A pesquisa de Gori (2000) investigou o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, suas dificuldades, facilidades e os recursos que se utiliza para construir sua prática docente. Os dados encontrados demonstraram que o processo de inserção do professor iniciante na Educação Física escolar inclui dificuldades e facilidades, ainda que o peso dado a estas difira para cada docente. Para superar as dificuldades, o professor iniciante utiliza diferentes recursos em sua docência, sendo que os fatores que mais interferem em sua prática nesta fase profissional são: a falta de experiência esportiva anterior, as influências familiares e sociais, o curso de formação inicial, a organização e estrutura da escola e as diferentes interações estabelecidas no interior da mesma. O medo e a insegurança se fizeram presentes em suas descrições, mas eles procuram superá-los.

Costa (2010) buscou averiguar na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento. As informações coletadas revelaram que as vivências na escola (socialização primária) com a Educação Física e esporte influenciaram a escolha da profissão e a motivação para o ingresso na carreira foi resultado, principalmente, da estima pelos professores universitários, disciplinas específicas do curso e estágios durante a graduação, ou seja, na socialização secundário (formação inicial). Na constituição do *habitus* professoral (ações didáticas, a *hexis* corporal e a postura), desde o ingresso e ao longo da profissão, houve a manifestação dos saberes docentes. Saberes que são plurais (profissionais, disciplinares, curriculares e experiências), e ao mesmo tempo em que emergiam, revelavam o *habitus* social. As referências mais relevantes para os professores iniciantes apresentaram-se relacionadas aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto que para os experientes preponderam os saberes experienciais. Constatou-se que as trajetórias sociais são determinantes na constituição do *habitus* social e na profissão, por meio da prática docente (expressa no *habitus* professoral) é possível perceber a manifestação de saberes docentes plurais, exteriorizando o processo da construção da identidade docente.

Freitas (2011) teve como objetivo descrever o processo de socialização de professores iniciantes de Educação Física, em relação aos diferentes mecanismos de socialização profissional e organizacional, analisando em que medida estes elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente.

Os resultados indicaram que a trajetória de vida e os processos de socialização nela decorrentes são acionadas quando do ingresso na profissão, ultrapassando os conhecimentos provenientes da formação inicial. No entanto, estas não conseguem minimizar o choque com as condições encontradas e situações vivenciadas, no que tange aos contingentes contextuais e o peso da cultura escolar. A socialização organizacional e seu caráter determinista conduz os docentes à adoção de práticas de ensino, que, em alguns casos, se contrapõem às concepções já construídas, devido à ausência de momentos reflexivos sobre a sua prática e pela falta de apoio na inserção profissional. Por fim, evidenciou-se que o modo de cada professor lidar com os desafios da profissão têm um peso significativo nesta fase da carreira.

Coelho (2011) propôs-se a investigar como se constitui a aprendizagem profissional inicial dos egressos do curso de Educação Física. Os dados indicaram que os professores têm dificuldades para ressignificar os conhecimentos da formação inicial na sua docência e manifestam características variadas quanto à condução de suas práticas docentes. Assim como indicam que a complexidade do período de iniciação a docência é singular para a aprendizagem profissional.

O estudo de Souza (2012) objetivou conhecer as trajetórias profissionais, focalizando na etapa inicial da carreira. Os resultados apontaram que cada professor teve um conjunto de fatores diferentes que originaram diversas motivações para a escolha da profissão e podem passar por sequências de ciclos que talvez não sejam vividas sempre na mesma ordem. As trajetórias profissionais foram diferentes, mas as expectativas e os valores construídos demonstram que os professores acreditam na sua realização profissional nos diversos contextos de atuação, que é fruto do trabalho desenvolvido por cada docente.

Costa (2012) investigou o processo de consolidação da docência dos professores iniciantes de Educação Física. Os resultados indicaram que os professores mostraram se preparar e buscar conhecimentos que lhes embasassem antes, durante e depois das tentativas, não deixando se abaterem caso algo desse errado. Também ficou evidente a necessidade e importância em serem aceitos pelos seus pares e apresentarem elementos que demonstrassem as relações humanas como condição para que o saber da experiência ocorresse. A identificação com a profissão também foi pontuado por todos professores, os quais se frustram quando não conseguem atingir os objetivos do ensino e se sentem felizes ao alcançarem.

Pinto (2012) estudou a prática da inclusão nas aulas de Educação Física de um professor iniciante. A pesquisa mostrou que o processo de construção de aulas inclusivas em Educação Física exige o movimento contínuo de reflexão e reorganização das práticas e atividades propostas, especialmente para garantir uma educação para todos. Nesse processo, desafios, erros, acertos e tentativas são aspectos que caracterizam a ação docente do professor iniciante para realizar aulas inclusivas.

A pesquisa de Lopes (2012) teve como objetivo compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural. O estudo evidencia, entre outros resultados: a) que o trabalho docente exige (auto)formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; b) que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; c) que ainda é um desafio aos professores e gestores dessa escola valorizar o patrimônio cultural local, sem abrir mão da pluralidade e do conhecimento ampliado do mundo; d) que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico-metodológico oficial, produzir e compreender a cultura corporal dos contextos locais, como uma estratégia que congregue o interesse dos estudantes e o do PPP das escolas.

Oliveira (2012) objetivou descrever e analisar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em início de carreira. O resultado da pesquisa evidenciou quão complexo é lecionar no ingresso de carreira; mostrou também os sentimentos de entusiasmo e esperança em permanecer na carreira. Ficou nítido também, que mesmo após muitas contribuições de autores com a preocupação de tratar o componente curricular de uma forma pedagógica, reflexiva, crítica, ainda persiste em muitas escolas a prática do “rolar a bola”, preocupando ainda mais os professores que iniciam suas carreiras e se deparam com turmas “acostumadas” a práticas descontextualizadas e que não valorizam a Educação Física como uma componente curricular com especificidade e rigor metodológico.

Por fim, em sua Tese de Doutorado, Ferreira (2005) analisou a aprendizagem profissional no primeiro ano da carreira de dois professores de Educação Física participantes de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora deste estudo). Os docentes iniciantes indicaram ter vivenciado uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais, enfrentando dificuldades para compreender os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os

materiais para aula. Ao longo do programa de iniciação, esses professores iniciantes passaram a entender melhor os alunos, a direção e os outros professores, construindo inúmeras estratégias de ação, estabelecendo rotinas, fazendo acordos com os alunos e negociando com a direção e os outros professores. Sendo assim, o programa propiciou a promoção de aprendizagens ligadas às necessidades características do início da carreira, indicando também aspectos desafiadores nos processos de formação continuada em geral.

No Scielo não foi encontrado nenhum trabalho específico sobre o ingresso na profissão de docentes de Educação Física escolar, os poucos estudos identificados englobam questões relacionadas com o desenvolvimento profissional na Educação Física ao longo da carreira. Por isso, optou-se por realizar a pesquisa em dois eventos importantes, o primeiro, Congresso Latino-americano sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional na Docência, pela temática central muito ligada à presente investigação, e o segundo, pela sua conceituada relevância na área da educação, as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A busca foi feita pelos títulos dos trabalhos e procurou-se nos mesmos, palavras-chave indicativas para o período de iniciação à docência na educação básica.

Nas Reuniões anuais da ANPEd, as quais apresentavam disponíveis no site apenas da 23ª à 35ª reunião, poucos estudos mostraram-se relevantes para trazer a discussão. A pesquisa foi feita nas sessões especiais, nos trabalhos encomendados e nos trabalhos completos publicados em quatro Grupos de Trabalhos (GTs): Didática, Formação de Professores, Trabalho e Educação, Currículo.

Com esta pesquisa apenas 12 trabalhos expressaram no título o enfoque para a disciplina de Educação Física, com diferentes perspectivas, mas a maioria ligada a estudos sobre currículo. Quanto ao tema entrada na carreira docente na educação básica, seis trabalhos foram encontrados, sendo que apenas um apresentava a discussão ligada à Educação Física escolar. Este trabalho é de Lílian Aparecida Ferreira, já apresentado por se constituir na única Tese de Doutorado encontrada sobre o tema na CAPES.

Nas três únicas edições do Congresso Latino-americano sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional na Docência cinco trabalhos foram selecionados, expostos a seguir.

A pesquisadora Lílian Aparecida Ferreira novamente se faz presente nos resultados da seleção, e neste evento Ferreira (2012) apresenta um recorte da sua Tese de Doutorado.

O estudo de Ilha e Krug (2012a) objetivou analisar os dilemas que os professores iniciantes de Educação Física escolar enfrentam em suas aulas. Foram dez os dilemas citados pelos professores: 1) o choque com a realidade; 2) as condições de trabalho difíceis; 3) a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; 4) o número elevado de alunos nas turmas, 5) a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; 6) a falta de apoio da comunidade, pais e alunos; 7) a indisciplina nas aulas; 8) as turmas com alunos de ambos os sexos; 9) as turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos; 10) as intempéries do tempo.

O outro trabalho publicado de Ilha e Krug (2012b) relaciona-se com o primeiro, pois analisa a gestão dos dilemas de professores iniciantes na Educação Física Escolar. Os autores concluíram que a maioria dos professores estudados adotam uma postura apática diante dos problemas da prática profissional. Estes professores destacaram ter dificuldade ou não refletirem sobre suas práticas, identificaram deficiências na sua formação inicial, o que causava insegurança na profissão. Alguns destes professores declararam ter passado por crises e pensaram em abandonar a profissão. Os professores que enfrentam e tentam resolver os dilemas declararam que costumam refletir sobre suas aulas; ressaltaram não ter dificuldades em gerir os problemas e que se sentem preparados para a profissão. Destacaram nunca ter passado por crise e nem pensaram em ruptura profissional.

O trabalho de Gariglio et al. (2012), no momento de sua publicação, apresentou-se como um projeto de pesquisa, em que a proposta constituía-se em investigar como professores de Educação Física lidam com a experiência de iniciação na carreira docente. Em relação à metodologia, foi empregada a técnica de coleta de dados, denominada casos de ensino. Esta estratégia foi desenvolvida com a criação de situações/casos para que os professores se posicionassem frente a eles, explicitando como agiriam caso o fato ocorresse em sua aula. Os sujeitos da pesquisa também fizeram produções escritas de textos explicando casos de ensino vividos em sua prática nesta fase da carreira docente. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, a partir de elementos indicados nos casos de ensino considerados relevantes pelos pesquisadores, com vistas a um maior aprofundamento da temática em questão. Os participantes da pesquisa foram

professores formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos últimos três anos e com no máximo três anos de experiência docente na Educação Física escolar. A escolha por uma instituição específica tem o intuito de possibilitar fazer relações dos dados encontrados com o currículo da formação inicial. Dentre os pressupostos mais relevantes pontuados pelos autores, destacaram-se a constatação de que há um déficit crônico de legitimidade da Educação Física no currículo escolar e os professores da área têm dificuldades de lidar com este problema. Além disso, outros complicadores compõem este quadro devido ao carácter singular e próprio da docência neste componente curricular. De forma que uma das questões mais fundamentais que a pesquisa buscou desvendar é se os processos de iniciação a docência de professores de Educação Física são semelhantes aos docentes de outras disciplinas.

Freitas e Ramos (2012) buscaram analisar a opinião de professores de Educação Física que se encontram no início da carreira docente sobre esta fase da sua trajetória profissional. As categorias revelaram as seguintes considerações: Categoria I: A escolha da carreira docente foi resultado da possibilidade de ter uma carreira estável financeiramente e do gosto pela prática de esportes ou pela educação/ensino; Categoria II: Visão do curso e a atuação em Educação Física escolar indicaram aspectos positivos (bons professores) e negativos (poucas aulas práticas e estágios frágeis); Categoria III: Aprendendo com a prática docente em Educação Física teve grande destaque a percepção de que existem saberes que só se aprendem com o exercício da docência; Categoria IV: Dificuldades e as expectativas dentro da carreira docente em Educação Física indicaram para as primeiras, diferentes aspectos, como a falta de espaço físico e materiais, falta de prestígio e valorização da disciplina e do professor, falta de sistematização de conteúdos. Em relação às expectativas, traduzidas pelas facilidades, tiveram destaque o gosto dos alunos pelas aulas de Educação física e a disposição do recém-formado.

A partir deste panorama de pesquisas sobre a fase inicial da carreira docente na Educação Física escolar, constata-se que os objetos de estudo são muito semelhantes nestas investigações. A socialização profissional, os desafios, as facilidades, os problemas, os modos de agir diante de diferentes situações e os

saberes postos em ação, compõem este quadro discursivo que envolve o trabalho do docente iniciante na Educação Física.

No que tange à relação temática com esta tese, algumas aproximações podem ser feitas, tendo em vista que a questão curricular atravessa algumas pesquisas, como os trabalhos de Ilha e Krug (2012a) e Freitas e Ramos (2012), que apontam a falta de uma base curricular para a disciplina como um problema e desafio a ser enfrentado pelos docentes iniciantes em suas práticas. Já Lopes (2012) encara essa questão de outra forma, ao destacar que a Educação Física pode construir seus pressupostos teórico-metodológicos a partir dos contextos locais e da articulação com o projeto pedagógico da escola.

Preocupado com o caráter singular da iniciação à docência em Educação Física, Gariglio et al. (2012) vão afirmar a ausência de legitimidade da disciplina no currículo escolar e a dificuldade dos docentes em lidar com tal problemática. Uma outra questão presente nos trabalhos de Ilha e Krug (2012a), Ferreira (2005), Ferreira (2011), Thommazo (1996), Gori (2000) e Freitas e Ramos (2012) refere-se à reclamação das más e/ou insuficientes condições físicas e materiais da escola para as aulas de Educação Física.

Alguns resultados também remetem à importância dada pelos iniciantes à aceitação de suas práticas pelos pares da escola, como a pesquisa de Costa (2012), em contrapartida, outros reclamam do modo como a cultura escolar tende a regular suas práticas (OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2011).

Thommazo (1996) e Pinto (2012) investem na investigação de temas e conteúdos específicos no trabalho do docente iniciante. Na pesquisa de Thommazo (1996) trata-se da ginástica artística, e na pesquisa de Pinto (2012), trata-se da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. Ambos se interessam pela problematização desses temas/conteúdos que não são muito abordados na formação inicial de professores, mas constituem-se como importantes conteúdos.

Quanto às aproximações teórico-metodológicas com a tese, percebe-se que nenhum dos trabalhos apresentados fundamenta-se na perspectiva foucaultiana, nem investe na temática da regulação curricular da Educação Física, nas relações de poder-saber que se engendram na dinâmica curricular, e que repercutem no trabalho de docentes iniciantes ou não. Apenas a questão da iniciação à docência em Educação Física é comum ao interesse desta tese.

5 A regulação curricular da Educação Física pela potência de um dispositivo de poder: repercussões no trabalho de docentes iniciantes

Este capítulo busca imbricar as bases teórico-metodológicas com as emergências provenientes do *corpus* da pesquisa, em relação aos objetivos propostos nesta tese. Trata-se da captura das práticas e discursos que delinearam a constituição do dispositivo da esportivização da Educação Física, as suas condições de emergência histórica, sua função estratégica, suas linhas, curvas e regimes que o constituem como um conceito multilinear e as articulações do dispositivo com outros dispositivos do seu tempo.

5.1 Dispositivo capturado: a potência do esporte na regulação das práticas curriculares da Educação Física

“Talvez seja o esporte a atividade humana que mais revela um conjunto de conhecimentos, técnicas e discursos legitimados e desejados para o controle dos corpos; talvez seja a atividade mais impregnada de logro, mais encantatória”.
(SOARES, 2006, p.80-81)

O processo analítico iniciou pela leitura cuidadosa do material no intuito de buscar a emergência de práticas e discursos que remetiam para a regulação curricular da Educação Física. Com a identificação de um conjunto de discursividades e visibilidades recorrentes no *corpus* de pesquisa em relação a esta regulação, o esforço foi pensar nos modos pelos quais estas práticas e discursos se articulavam e formavam uma rede ou mais redes, aqui entendidas pelo conceito foucaultiano de dispositivo. Na medida em que se evidenciaram recorrências de práticas e discursos nas sete entrevistas e no diário de campo relacionados, em sua maioria, com o esporte, elegeu-se este como o eixo analítico central para a construção de um dispositivo.

Assim, nomeou-se esta rede entrelaçada de discursividades e evidências relacionadas ao esporte de dispositivo da esportivização da Educação Física¹¹, pela emergência do esporte como um modo de regulação curricular deste componente na escola.

¹¹ Doravante dispositivo da esportivização.

Dessa forma, o interesse é aprofundar a discussão em nível do dispositivo que se apresentou mais potente na regulação curricular da Educação Física. Tal dispositivo tem no esporte as bases de suas condições de possibilidade e, por isso, cabe discuti-lo no arranjo do dispositivo da esportivização da Educação Física.

Com tais pressupostos, importa sinalizar os modos pelos quais o esporte tem esportivizado as práticas curriculares da Educação Física escolar? Quais são os princípios que caracterizam esta esportivização? Quais movimentos e negociações são realizados diante do discurso esportivo que atravessa o currículo da Educação Física?

Antes de explorar tais aspectos, discute-se algumas caracterizações do esporte, as quais auxiliam no entendimento da nome escolhido para o dispositivo em questão. Tendo em vista que a questão do esporte requer uma discussão bastante específica no campo da Educação Física, como as diferentes formas de desenvolvê-lo e praticá-lo, bem como as diferentes abordagens repercutem nas práticas curriculares da Educação Física escolar.

A palavra esporte é usada indiscriminadamente com diferentes significados. A esse respeito, Elias (1992, p.191) alerta que “O termo ‘desporto’¹² é utilizado no presente de uma maneira bastante vaga, de forma a abranger confrontos de jogos de numerosos gêneros”. Porém, de acordo com Barbanti (2006), para uma atividade ser considerada como esporte são necessários alguns pré-requisitos. O autor pontua três aspectos fundamentais para tal consideração: referir-se a tipos específicos de atividades (atividades físicas); depender de condições sob as quais as atividades acontecem (atividade física competitiva e institucionalizada); depender da orientação subjetiva dos participantes envolvidos nas atividades (satisfação intrínseca do envolvimento na atividade e motivação por fatores externos).

O primeiro aspecto refere-se a atividades físicas que são historicamente e culturalmente consideradas como esporte, ainda que outras formas possam ser incorporadas. Barbanti (2006) alerta que a ideia de o esporte envolver apenas atividades caracterizadas como físicas é questionável, pois o xadrez, por exemplo, envolve o mínimo de desgaste físico, o aspecto cognitivo é certamente o mais utilizado pelos seus jogadores. Porém, segundo o autor, ainda não há uma

¹² “A palavra desporto tem origem francesa, *deport*, significando prazer, descanso, esparecimento, recreio. Na incorporação do termo, no entanto, os ingleses atribuíram-lhe modificações, acrescentando o sentido de uso atlético submetido a regras, dando a definição de *sport*” (MARCHI JÚNIOR, 2008, p.26). Deste modo, o uso de desporto nesta tese é no sentido próximo ao de esporte.

discussão mais aprofundada sobre o assunto. Quanto ao segundo aspecto, a institucionalização de uma atividade necessita da padronização de suas regras, com o cumprimento e a regulação feitos por entidades oficiais. Os aspectos técnicos e organizacionais da atividade tornam-se importantes, de modo que a aprendizagem das habilidades esportivas se torna mais formalizada. O último aspecto está ligado à satisfação pessoal que o jogador tem ou não, em menor ou maior grau em praticar determinado esporte e aos fatores externos que também podem ser meios de motivação ou não, como dinheiro, troféus, medalhas, fama. (BARBANTI, 2006).

Cabe salientar que a compreensão de esporte estritamente associada ao esporte de rendimento não condiz com a gênese do esporte moderno. Os estudos sociológicos acerca do esporte, como os realizados por Elias (1992) e Bracht (2005), mostram que o esporte, assim como define Barbanti (2006), resulta de um processo de esportivização de jogos populares e/ou tradicionais, na medida em que vai sendo institucionalizado e caracterizado como esporte de alto nível, de rendimento, como espetáculo.

González (2008) mostra com clareza quatro sentidos que se pode encontrar o termo esportivização na literatura da Educação Física. O primeiro é esse pontuado por Elias (1992) e Bracht (2005), que González (2008) chama de esportivização inaugural. O segundo refere-se a transformação de práticas corporais provenientes de âmbitos não competitivos, nem institucionalizados em modalidades esportivas pela incorporação dos pressupostos do esporte de rendimento. O terceiro condiz com assumpção dos códigos do esporte de alto nível no contexto das práticas educativas da Educação Física escolar: é o esporte na escola, ao invés do esporte da escola. Por fim, o quarto sentido se traduz pela aderência da lógica do esporte de rendimento por parte de espaços sociais desconexos do campo das práticas corporais. Nas palavras do autor: “a lógica de disputa e rendimento, que encharca nossa forma de olhar e sentir o mundo” (GONZÁLEZ, 2008, p.173).

Diante do impasse da palavra esporte ser associada estritamente ao esporte de alto nível, junto ao termo esporte foram sendo inseridos outros para dar conta de novos sentidos a ele associados (esporte educacional, esporte escolar, esporte recreação, esporte de rendimento, esporte lazer). Tais desdobramentos indicam a diversidade do contexto em que o esporte é realizado e os objetivos dos profissionais que o desenvolvem ou de quem o pratica. As escolinhas privadas, os espaços públicos, as ruas, os eventos recreativos, as competições

institucionalizadas, as aulas de Educação Física são espaços e momentos em que o esporte assume – ou deveria assumir - características singulares.

Tal discussão é travada por Tubino (1999), ao explicar que o mundo entendeu o esporte, por um longo tempo, apenas pelo viés do rendimento. Entretanto, a partir de 1964 com o documento *Manifesto do Desporto*, que pontuava outras formas de esporte como o escolar e do homem comum, e em 1978 com a *Carta Internacional de Educação Física e Esportes* publicada pela UNESCO, a intenção de promover o esporte para todos e possibilitar novas maneiras de ver e dizer as práticas esportivas são fortalecidas. O primeiro artigo deste último documento estabelece-se a atividade física ou a prática esportiva como direito de todos, como a saúde e a educação. A Carta da UNESCO repercutiu em todos os países e impulsionou mudanças, como a inclusão do tema na Constituição de 1988 no Brasil. Assim, o esporte, como um direito de todos, pode abranger pelo menos três dimensões: esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento.

Em outras palavras, evidencia-se que a trajetória histórica do esporte é permeada de rupturas, descontinuidades, emergências. Na sua gênese mostraram-se como jogos tradicionais e populares, sendo após esportivizados. Simultaneamente, desencadearam-se desmembramentos em torno de seus objetivos e espaços de prática, mesmo que a efetivação deste desdobramento, no que tange à articulação de práticas esportivas imbricadas com finalidades pensadas *a priori*, não tenha acontecido de forma tranquila, sem resistências, sem conflitos, com aceites, recusas e com processos de fuga. Tendo em vista que, as práticas sociais não seguem um caminho do menos evoluído para o mais evoluído, elas “apenas acontecem”, resultantes de processos que envolvem um conjunto de práticas negociadas.

Evidencia-se, assim, que a discussão travada acerca do esporte não produz consensos. Os questionamentos acerca de o que é o esporte, quais são as suas modalidades, como se caracterizam as suas práticas ainda estão em pauta, principalmente no campo da Educação Física, que potencialmente é atravessada pelas verdades produzidas com vistas a responder tais questões.

Nesta direção, aqui se entende o esporte como um objeto discursivo que circula em diferentes campos de saber (Educação Física, Educação, Saúde, Mídia), com a dispersão de discursos que promovem distintos modos de subjetivação. Esta questão também é percebida por Garcia (2002), ao afirmar que os processos de

subjetivação contemporâneos são plurais e divergentes, bem como as nossas subjetividades.

Ademais, a relevância em trazer as caracterizações e diferenciações do termo esporte é justamente para mostrar os dissensos que o envolvem, bem como para pontuar as aproximações e afastamentos de uma ou outra perspectiva. As reflexões de Barbanti (2006), por exemplo, ajudam no sentido de pontuar características importantes a respeito do esporte (o esporte de rendimento), fundamentando aproximações e afastamentos deste com a Educação Física escolar.

Conforme tratado a seguir, a produção acadêmico-científica que trata do esporte na/da Educação Física não o relaciona, *a priori*, com a ideia de rendimento (como faz Barbanti, 2006). Fundamentam-se na concepção de que o esporte é uma prática cultural de movimento, e na especificidade da Educação Física escolar constitui-se em um conteúdo curricular da educação básica. Ele abrange modalidades individuais (corrida de velocidade, salto em distância) e coletivas (futebol, basquetebol), não sendo enunciado comumente no âmbito das práticas corporais, como as danças, lutas ou ginásticas¹³. De modo que, ao referir-se ao termo esporte, estar-se-á remetendo para o grupo restrito de esportes individuais e coletivos. Inclusive, muitas vezes se omitem do quadro esportivo, os esportes individuais, caracterizados por modalidades de atletismo.

Ainda que seja visível que nem todas as características que definem o esporte de rendimento possam ser reproduzidas na escola, uma das críticas mais comuns direcionadas à disciplina no espaço da escola é a chamada esportivização da Educação Física escolar. É o segundo sentido do termo apontado por González (2008). De modo geral, esta crítica se direciona à ênfase e/ou à restrição do trabalho com certas práticas corporais (os esportes coletivos, principalmente o futebol), bem como ao modo com que as mesmas são desenvolvidas. Crítica essa que, pelo viés de Barbanti (2006) nem poderia ser feita, já que o esporte ou as práticas esportivas nelas desenvolvidas não cumprem necessariamente os pré-requisitos de caracterização de esporte, principalmente no que se refere ao cumprimento das regras por órgãos oficiais e sua institucionalização.

¹³ As danças, lutas, ginásticas, entre outras, não são chamadas comumente de esportes, com exceção dos jogos olímpicos, em que estas últimas são inseridas no quadro de modalidades esportivas, já que são esportivizadas.

Mesmo assim, algumas abordagens de ensino são associadas à ideia da esportivização, como aquelas que se preocupam demasiadamente com a técnica e a tática esportiva, incentivam a competição dos alunos, buscam melhorias em suas *performances* esportivas, promovem a exclusão dos alunos menos habilidosos, bem como preconizam o cumprimento de regras oficiais das modalidades esportivas nas aulas de Educação Física escolar. Tais aspectos recaem na caracterização de objetivos e metas do esporte de rendimento.

Nesta linha de pensamento, Rigo (1995) destaca que há um descompasso entre a Educação Física dita esportivizada com os contextos escolares, em relação a vários aspectos, como infraestrutura, recursos humanos, tempo destinados aos treinos/aulas. Tal descompasso indica que a esportivização encontra dificuldades para se materializar nas aulas de Educação Física escolar.

Dentre as perspectivas curriculares de ensino da Educação Física, a chamada esportivização nada mais é do que a abordagem denominada esportivismo, a qual caracteriza-se por uma perspectiva não crítica de currículo. Como exemplos de currículos tradicionais ou não críticos, Neira e Nunes (2009) nomeiam os currículos esportivo, globalizante, desenvolvimentista e saudável, já que através deles objetiva-se ensinar o passe no futebol, o desenvolvimento do esquema corporal, o cálculo do Índice de Massa Corporal, mas não se ensina o porquê destes conhecimentos estarem compondo o currículo, sua trajetória sócio-histórica, nem as formas de subjetividade às quais se vinculam.

As questões pontuadas por Rigo (1995) comprovam que é impossível pensar o esporte de alto nível sendo tratado e desenvolvido na Educação Física escolar, tal como é pensado e realizado no sistema esportivo. Essa compreensão converge com a perspectiva aqui adotada, uma vez que não se defende a ideia de que discursos ou dispositivos sejam imposições, as quais sejam fielmente aceitas nos diferentes contextos pelos sujeitos que neles circulam. Ao tratar da regulação curricular da Educação Física pelo conceito de dispositivo, aqui nomeado como *da esportivização da Educação Física* não se defende que o esporte de rendimento, com todas as implicações que advêm de sua prática (aspecto institucional, estrutural e organizacional, equipe de profissionais), consiga se efetivar nas aulas de Educação Física. Defende-se, por certo, que certas características do esporte de rendimento atravessam as práticas curriculares da Educação Física na escola, ao entrar nos jogos de poder-saber, que envolvem a escolha de conteúdos, metodologias, relação

professor-alunos, professor-outros profissionais da escola, professor-pais. Ao entrar neste jogo, tais características disputam a hegemonia do componente curricular com outros conteúdos, outros modos de ensino, outros discursos, outras práticas, outros dispositivos.

Além disso, como discutido ainda neste capítulo, o dispositivo tem uma função estratégica dominante que pode se rearticular com o auxílio de suas linhas, regimes e curvas. Se algumas metas do esporte de rendimento não se mostram produtivas na Educação Física escolar, estas podem ser revistas e substituídas por outras estratégias. É um processo sempre com vistas a efetivar algo nas práticas e discursos, mas que nunca se concretizam em sua totalidade, intensidade e plenitude.

Portanto, a crítica na área de Educação Física sobre sua esportivização, no sentido de que a instituição esportiva adentrou a escola com todos seus princípios, códigos, objetivos e se efetivou nas aulas de Educação Física, difere do modo como o dispositivo aqui engendrado atua nas práticas curriculares da Educação Física. A diferença é justamente o caráter negociável atribuída às práticas escolares, bem como a (re)construção de técnicas, estratégias e metas na ação do dispositivo.

Assim, o uso do termo esportivização para nomear o dispositivo de regulação das práticas curriculares da Educação Física na escola, parte da identificação de que certas modalidades esportivas nas aulas de Educação Física com algumas características (descritas anteriormente) são preteridas em relação a outras, as quais se assemelham com as do esporte de rendimento.

A ausência de um consenso no campo da Educação Física do quê ensinar e avaliar e de como ensinar e avaliar em cada série da escolarização básica, juntamente com a falta de regulação historicamente construída das práticas curriculares da Educação Física na escola por parâmetros definidos, tem facilitado a ação de diferentes discursos, dispositivos.

Não há como negar que o esporte pode ser praticado e trabalhado de diferentes formas, com variados objetivos, em diversos lugares, por qualquer pessoa. Ele não está restrito ao esporte de alto nível. Há uma relação historicamente construída entre a Educação Física e o esporte, apresentando ou não certas características do esporte de alto nível. O esporte, em suas diferentes modalidades, é um dos conteúdos da disciplina e pode-se dizer que é o que ocupa mais espaço

no quadro curricular nas escolas e nas próprias indicações curriculares nacionais, estaduais e municipais.

O estudo de Silva, M.M. (2011) se aproxima desta tese ao abordar a emergência do esporte na configuração das práticas culturais de Curitiba - PR, delineando o dispositivo esportivo da cidade. Porém, mesmo com a ênfase dada ao esporte em sua pesquisa, inclusive compondo o nome do dispositivo como esportivo, é um trabalho que se diferencia desta tese pelo fato de que a relação entre o esporte, a Educação Física e a instituição escolar não é realizada. Aborda-se de forma sucinta que a valorização da cultura física não se restringe apenas aos espaços verdes, mas abrange instituições como a escola, família, clubes e associações, sem qualquer menção à Educação Física.

Em outras palavras, aqui o interesse recai nos modos pelos quais o conteúdo curricular esporte se dispõe e se refaz descontinuamente na Educação Física escolar pelo enfoque de certas modalidades esportivas com determinados modos de tratá-los. A tentativa é mostrar esse processo por meio do entrelaçamento dos discursos e práticas que formam o dispositivo, não através de concepções pré-estabelecidas.

É importante destacar que não existe um responsável pelo enfoque de certas modalidades esportivas. O professor de Educação Física, por exemplo, não pode ser responsabilizado pelo fato de que em suas aulas sejam trabalhadas apenas certos esportes e com base em alguns princípios do esporte de alto nível. O dispositivo da esportivização, por meio de suas práticas discursivas e não discursivas, consegue capturar alunos, professores, diretores para assumirem seus discursos e práticas perpetuando seus objetivos. Ainda assim, é primordial considerar que a intensidade com que o dispositivo captura cada sujeito pedagógico (professor, aluno e outros) desencadeia processos singulares, uma vez que entra em jogo saberes de outros discursos, dispositivos.

Desta forma, como será discutido ao longo deste e do próximo capítulo, o dispositivo da esportivização da Educação Física não produz os mesmos sentidos, não toca os professores iniciantes do mesmo modo. Inclusive, pelo que indicam os discursos provenientes do *corpus* desta pesquisa, tal dispositivo potencializa seus efeitos bem mais nos alunos do que nos professores de Educação Física.

Portanto, os saberes do dispositivo se chocam com a construção discursiva de cada sujeito, os quais entram em disputa pelas subjetividades e daí, sim, pode resultar em “algo: um novo sujeito”, sempre provisório.

5.2 O dispositivo da esportivização da Educação Física escolar

O dispositivo da esportivização, quanto à sua configuração curricular no contexto da escola básica, é aqui discutido conforme as principais características do conceito foucaultiano de dispositivo: as suas condições de emergência histórica; a sua função estratégica; as suas linhas e curvas que o caracterizam como um conceito multilinear; e as suas articulações com outros dispositivos do seu tempo. Tais características delineiam o caminho do engendramento do dispositivo e se constituem em um dos próprios objetivos da pesquisa: “se entendermos o método como o caminho a ser percorrido ao alcance do objeto pesquisado, poderíamos dizer que o ‘dispositivo’ é o mapa desse caminho, mas também, o próprio ponto de chegada” (STASSUN; ASSMANN, 2010, p.75).

Antes de adentrar à discussão, cabe uma ressalva importante, a construção e a argumentação feitas em torno deste dispositivo, quanto às características acima mencionadas e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes, subsidiou-se no *corpus* de pesquisa, na produção teórica em relação à temática, bem como nos fundamentos teórico-metodológicos apontados no início da tese. Contudo, sabe-se que um dispositivo não é restrito a uma instituição, a um campo de saber, ele atravessa e é atravessado por outros dispositivos, seus saberes não são presos aos mesmos, estão na trama social, movendo-se e agindo em diferentes sentidos e direções. Possivelmente, um emaranhado de leis, de outros discursos, outros modos de ver e fazer ver atuam no dispositivo da esportivização, porém, a escolha foi feita desta maneira, tendo em vista o próprio modo como este dispositivo foi visibilizado e produzido.

5.2.1 As condições de emergência histórica do dispositivo

As condições que possibilitaram a emergência do dispositivo da esportivização da Educação Física são atreladas às questões políticas, econômicas e sociais, as quais compõem o quadro histórico em que tal dispositivo emergiu.

A proposta baseia-se em pontuar “muito mais do que determinismos, relações de causa e consequência, a emergência de um dispositivo está ligada, indelevelmente, a condições de possibilidade datadas historicamente” (MARCELLO, 2009, p.231). A situação histórica no período da emersão do esporte na Educação Física escolar, no que tange aos aspectos econômicos, sociais e pedagógicos indica as condições de possibilidade do dispositivo em questão.

Neira e Nunes (2009) sinalizam que os modelos de administração taylorista e fordista¹⁴, do final do século XIX e início do século XX, impulsionaram mudanças nos processos de trabalho escolar, na medida em que a instituição escolar na primeira metade do século XX também foi chamada a atender e contribuir com o desenvolvimento da sociedade produtivista. De modo que o currículo foi o instrumento reconhecido como capaz de promover as mudanças desejadas. Hypolito (1997) complementa essa ideia ao explicar que o escolanovismo teve importante papel no delineamento da escola, em uma concepção mais científica, tanto para o trabalho pedagógico como para o trabalho escolar. A inserção de especialistas como o administrador, o supervisor e orientador para desempenhar papéis diferenciados na instituição escolar.

Acerca de tal intencionalidade, cabe salientar que a perspectiva aqui assumida converge o olhar para entender que tal processo não se deu sem conflitos e resistências. A escolarização não foi simplesmente taylorizada. Ainda que Foucault (2014) alerte sobre a existência de uma regra de condicionamento duplo entre uma estratégia global com relações precisas e tênues (práticas localizadas), que fornecem suporte e ponto de fixação, o caráter negociado é possibilidade inerente a qualquer relação de poder.

Assim, essa estratégia mais ampla gerou efeitos nas práticas locais, uma vez que a escola, a sua gestão, o currículo, os processos de ensino e o trabalho dos professores sentiram as repercussões do momento histórico impactante na economia e nas relações sociais. Este contexto histórico brasileiro em que se efetivaram investimentos para o impulso da indústria é visibilizado na conjuntura do governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Neira e Nunes (2009) explicam que as finalidades da escolarização e da educação foram alteradas por conta desse processo. Docentes preocupavam-se

¹⁴ Esses modelos foram substituídos pelo que hoje se denomina modelos pós-fordistas (gerencialistas).

com o controle e obediência dos alunos, discentes ocupavam-se em memorizar os conteúdos, caprichar na aparência dos exercícios, manterem-se em filas, e as notas dos alunos tinham relação com os salários dos professores. Nesse sentido, o rendimento assume importância e, mesmo com a intenção de relacionar a aprendizagem com a prática cotidiana, o vigor dos princípios industriais distanciou esses ideais da realidade escolar. Sendo assim, a concepção pedagógica tecnicista começa a ganhar espaço no currículo das escolas, tendo nos métodos e técnicas a promessa de um ensino o mais eficiente possível. O tecnicismo estava em sintonia com as necessidades sociais da época.

Pela sua peculiaridade de atividade física regrada, com regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados, além da crescente valorização de sua espetacularização fomentada pelos meios de comunicação, o esporte tornou-se o meio reconhecidamente eficaz de preparar o homem para um sistema de hierarquização (NEIRA; NUNES, 2009, p.74).

Deste modo, “a objetividade contida nos esportes mostrava-se coerente com as necessidades de formação para a sociedade em franco desenvolvimento” (NEIRA; NUNES, 2009, p.74). Portanto, “o currículo esportivo alinhava-se plenamente aos princípios fabris do taylorismo e do fordismo” (NEIRA; NUNES, 2009, p.74).

Dada a importância dos resultados exitosos para a prática esportiva, Neira e Nunes (2009) salientam que essas manifestações foram introduzidas no currículo escolar no intento de que tal prática educasse os hábitos dos alunos e tornasse a sociedade mais eficiente. Barbosa (2010) reforça essa ideia, ao dizer que a Educação Física foi a disciplina do currículo escolar que incorporou de modo mais intenso a tendência tecnicista. Assim sendo,

No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes. Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior, como o judô ou o karate, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (BRACHT, 1997, p.22).

O espaço que o esporte ganhou, especificamente na Educação Física, também é explicado por Bracht (1997), ao esclarecer que com o término da II Guerra

Mundial e da ditadura do Estado Novo no Brasil (respectivamente, em 1945 e 1947) o esporte inicia um processo ascendente de influência na Educação Física, nos modos de fazê-la e pensá-la. “Esta orientação parece, mais uma vez, adequar-se bem à orientação tecnicista que, principalmente nas décadas de 60 e 70 predominam no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar” (BRACHT, 1997, p.23). Ao passo que, conforme alertam Bracht e Almeida (2003), a Educação Física é historicamente objeto de atenção de intervenção tanto de políticas educacionais como de políticas esportivas. Com a perspectiva de que o esporte é promotor de saúde e qualidade de vida da população, e também capaz de amenizar os problemas provenientes da vida urbana e tecnologizada, a prática esportiva é considerada um direito do cidadão e dever do Estado, sendo incluída nas constituições e cartas magnas.

Darido e Neto (2011) trazem outro aspecto que contribuiu para a inserção do esporte na Educação Física, ao dizerem que a partir dos anos de 1950 a Educação Física escolar influenciou-se pelo esporte, por conta, também, do sucesso da seleção brasileira no futebol nas copas de 1958 e 1962. Assim, o esporte foi escolhido como conteúdo curricular prioritário na Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009).

Dentre essas condições, os aspectos culturais também merecem destaque. Para tanto, cabe sinalizar questões relacionadas ao esporte, que como eixo central do dispositivo, constitui-se em um fenômeno cultural mundial (ELIAS, 1992).

Elias (1992) vai dizer que o país de origem da grande parte dos esportes foi à Inglaterra, a partir da qual se propagaram para outros, principalmente da segunda metade do século XIX em diante. Corrida de cavalos, tênis, boxe, luta, remo, atletismo e futebol foram alguns deles, ainda que, este último se destacasse entre os demais esportes pela sua popularidade e intensidade com que foi adotado e absorvido pelos outros países.

No intuito de contemplar este cenário, as palavras de Bracht (1997, p.22) acerca do esporte contribuem para entender que “o esporte sofre, no período do pós-guerra, um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento”.

Nessa linha de pensamento, Bracht (2005, p.14) explica que o esporte moderno sofre um processo de modificação - a esportivização de elementos da

cultura corporal de movimento das classes populares e nobres inglesas. Os jogos tradicionais vão sendo esvaziados de suas funções iniciais (ligadas a festas da colheita e da religião), bem como ocorre com os jogos populares, na medida em que assumem as características básicas do esporte: “competição, rendimento físico-técnico, *record*, racionalização e cientificização do treinamento”.

Dunning (1992) sugere que a atribuição da crescente seriedade do esporte moderno, em larga medida, ocorre por três processos inter-relacionados: a formação do Estado, a democratização funcional e a divulgação do esporte pelo aumento da rede de interdependência. Acredita que para alguns grupos da sociedade o esporte veio a ocupar o espaço deixado pelo declínio da religião. Em outros termos, Elias e Dunning (1992) destacam que o esporte é um lazer mimético capaz de produzir excitação agradável e destruir a rotina, que juntamente com o controle são aspectos inerentes à toda sociedade.

Seja qual for a modalidade, o modo de praticar e tratar o esporte ultrapassa o espaço da escola e das aulas de Educação Física, até porque sua emergência é anterior a esta última de forma sistematizada. A consideração de tal aspecto permite reconhecer que adentrar o espaço da escola e das práticas curriculares da Educação Física foi facilitado e também balizado pelo fato de o esporte se apresentar, conforme Damatta (1994), como um domínio social, uma indústria cultural que surge acoplado com o advento da sociedade industrial de mídia e de massa.

Sobre os diferentes objetivos e concepções de esporte, Bracht (2005) destaca que as nomeações que acompanham o termo (esporte de rendimento ou alto rendimento, esporte de lazer, esporte educativo) indicam que o processo de esportivização não ocorreu sem oposições e processos de resistência.

Diante de tais apontamentos, defende-se aqui que o fenômeno cultural do esporte em nível mundial relaciona-se com os múltiplos atravessamentos do esporte na vida das pessoas, em vários âmbitos, tais como educativo, lazer, recreação, promoção da saúde, aperfeiçoamento estético e melhorias das qualidades físicas. Entretanto, nota-se que pensar o esporte como algo que produz prazer não o descarta dos jogos de saber-poder. Tal capacidade do esporte dá mais potência aos seus discursos.

5.2.2 A função estratégica do dispositivo

O entendimento do termo foucaultiano de dispositivo expresso por Agamben (2005, p.3) indica-o como “a disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito”. Assim, todo dispositivo tem uma função estratégica dominante para responder a uma urgência histórica.

De acordo com o que foi explicitado na discussão da emergência do dispositivo da esportivização da Educação Física, a função estratégica deste dispositivo inicia-se com a intenção de que o esporte na escola, na Educação Física, auxilie de contribuir com a instituição esportiva, no fortalecimento da base de sua pirâmide esportiva e na identificação dos talentos esportivos. Este objetivo não foi perseguido sem lançar mão do argumento de que “esporte é cultura, é educação, para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial” (BRACHT, 1997, p.22).

Cabe pontuar que, como dito, essa função foi a inicial, bem como alerta Foucault (1992), quando afirma que o dispositivo pode rever a sua função diante de efeitos indesejados. Além disso, com o pressuposto de que a função do dispositivo se dá sempre em um processo negociado por meio de relações de poder-saber, não há garantias que todos os seus efeitos planejados sejam efetivados.

Nesta perspectiva, Bracht e Almeida (2003) defendem que a partir da década de 1970, as políticas públicas e a legislação esportiva, visibilizam as tensões existentes entre o papel da Educação Física (com o esporte escolar a ela vinculada) e os interesses do sistema esportivo. As percepções dos autores indicam que o processo de esportivização da Educação Física não se dá de modo uniforme, tampouco sem conflitos.

Assim, ocorre uma rearticulação da função estratégica do dispositivo da esportivização, tendo em vista que as escolas não tinham/têm as mesmas condições físicas e materiais dos clubes esportivos; não contemplavam/contemplam o tempo necessário para o treinamento com três ou duas aulas semanais de Educação Física de no máximo 50 minutos; não possuíam/possuem profissionais de diferentes áreas nem se alimentavam de tecnologias avançadas para impulsionarem melhorias na *performance* dos alunos-atletas (RIGO, 1995).

Diante da não consecução das metas de fortalecer a base da pirâmide esportiva, o dispositivo da esportivização da Educação Física traz para o centro de sua dinâmica um argumento potente já posto em circulação, ainda que apenas para lhe dar suporte. Reativar o discurso de que esporte é cultura, é educação, somados à ideia de que esporte é saúde foi necessário para que o dispositivo permanecesse em ação, renovando sua força discursiva.

No entanto, percebe-se que diferentes discursos sobre esporte e Educação Física se atravessam mutuamente e convivem no campo das políticas educacionais e, especificamente, curriculares quando ligadas ao componente curricular da escola básica. Bracht (2000, p.14) problematiza uma questão próxima a esta, ao ser instigado a discutir a relação do esporte de rendimento com a Educação Física, afirma:

A princípio parece haver aqui um paradoxo; o debate aparenta estar na contramão. Senão vejamos: a EF (escolar) passa por um momento em que sua existência encontra-se ameaçada e isto na medida em que foi abandonada pelo projeto neoliberal de educação e pelo próprio sistema esportivo que dela pode prescindir para o seu desenvolvimento, pois as escolinhas esportivas substituem com "vantagens" a EF.

Posicionamentos como o de Bracht (2000) desacreditam e quase eliminam a possibilidade de se pensar as relações entre esporte de rendimento e Educação Física escolar. Ainda assim, acredita-se que o abandonar e recrutar constantes dos entrelaçamentos entre ambos, as descontinuidades e proveniências se mostram mais visíveis do que o afastamento total entre ambos. Os escritos de Bracht e Almeida (2003) confirmam essa perspectiva. Informam, em seu estudo, que com o mau desempenho do Brasil nas Olimpíadas de Sydney em 2000 irromperam muitos questionamentos acerca dos motivos que ocasionaram o fracasso brasileiro, desencadeando movimentos para o fortalecimento da Educação Física pela reivindicação de sua obrigatoriedade nas escolas. Tais movimentos resultaram no Programa Atleta na Escola e em revisões na LDB (1996).

5.2.3 Curvas de visibilidade, regimes de enunciação e linhas de força do dispositivo

A característica multilinear do dispositivo é explicada por Deleuze (1990) como um novelo formado por linhas de diferente natureza, as quais funcionam como

tensores que atuam de modo desequilibrado. Em outras palavras, essas linhas são os elementos do dispositivo e envolvem campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação: a produção de saber ou a constituição de uma rede de discursos; o poder no que se refere às formas pelas quais é possível determinar as relações e disposições estratégicas entre os elementos do dispositivo; e a subjetivação como produção de sujeitos.

A intenção é mostrar como as curvas, regimes e linhas deste dispositivo se organizam para a produção do saber, tipos de normatividade e modos de subjetivação. Estas instâncias são discutidas a partir dos discursos e práticas provenientes do *corpus* da pesquisa.

A dimensão do saber, que envolve as curvas de visibilidade e os regimes de enunciação, corresponde às curvas e aos regimes de fazer ver e falar o esporte como eixo regulador curricular da Educação Física na escola. Esporte esse, em direção a um processo de esportivização, conforme explica González (2008, p.170) acerca de tal processo: “ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno”.

A respeito dos modos de dizer ou fazer dizer algo, Deleuze (1990, p.2) baliza essa ideia ao se referir as enunciações:

remetem para linhas de enunciação nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente pelos regimes de enunciações (DELEUZE, 1990, p.2).

Quanto aos modos de ver, alerta: “A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existent; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo” (DELEUZE, 1990, p.1). Eles não são expressão de um discurso, nem seus determinantes, são domínios não discursivos que fazem parte das condições de emergência e que dão suporte aos enunciados. Há uma mútua implicação entre o discursivo e o não discursivo, jamais linearidade explicativa.

O saber que tem delineado as práticas curriculares da Educação Física é o esporte, um tipo específico de dizer e ver o esporte. São determinadas modalidades

esportivas, os esportes coletivos e principalmente o futebol, trabalhados com base em algumas características do esporte de alto nível: ênfase na competição, exclusão dos menos habilidosos.

Importa destacar que os esportes são conteúdos previstos no currículo do componente e não se nega sua importância, porém, algumas modalidades têm ocupado espaço demasiado diante da gama dos saberes da Educação Física possíveis de serem trabalhados na escola, bem como os modos de tratá-los. São justamente essas dimensões privilegiadas nas práticas curriculares da disciplina que aqui se denomina esportivização, nomeando o dispositivo em questão.

Questiona-se: o que é possível ver e dizer sobre o esporte na configuração curricular da Educação Física, a partir do *corpus* de pesquisa? “Quais são as bases sociais do conjunto de conhecimentos pertencentes ao currículo de Educação Física legitimados pela instituição” (NEIRA; NUNES, 2009, p.124).

A produção dos saberes no âmbito do dispositivo da esportivização da Educação Física se constrói por práticas e discursos de esportivação, as quais se destacaram no *corpus* da pesquisa por dois aspectos relacionados à regulação curricular da disciplina. Os aspectos reincidentes nos discursos dos seis professores entrevistados a respeito do que é preciso considerar na organização curricular da disciplina foram: o interesse/aceitação/gosto dos alunos pelas atividades e conteúdos; e os espaços físicos e materiais disponíveis na escola para as aulas de Educação Física. Esses aspectos foram trabalhados numa perspectiva discursiva e cabe mostrar como eles engendram o dispositivo da esportivização da Educação Física, com seus modos de ver e fazer ver, dizer e fazer dizer a Educação Física na escola.

Além desses, o discurso curricular da SME e os jogos escolares se mostraram potentes na ação deste dispositivo, sendo abordados na sequência. Os discursos são discutidos como regimes de enunciação ou enunciabilidade do dispositivo e as práticas, o visível, como curvas de visibilidade, ambos na composição do saber. Posteriormente, a discussão adentra as linhas de força, compostas pela dimensão do poder, ainda que tal dimensão atravesse as linhas de todo o dispositivo. Estes conceitos são identificados por Deleuze (1990), conforme já apresentado.

O primeiro aspecto remete ao *discurso da necessidade* dos professores de Educação Física em atender aos interesses dos alunos, os quais se traduzem na realização de jogos esportivos, e em especial de futebol.

Este discurso se baliza na ideia de que é preciso considerar os interesses dos alunos para que estes participem das aulas, se envolvam nas atividades e se mostrem comprometidos com o componente curricular.

Dizer que o professor precisa atender aos interesses dos alunos na organização curricular é um discurso aceito no campo educacional e tido como fundamental na consideração das realidades educativas e das culturas locais. No discurso da Educação Física, também há um consenso de que o professor precisa atender aos interesses dos alunos em termos de conteúdos e atividades para que estes se motivem a participar das aulas, se envolvam nas tarefas e se mostrem comprometidos com a disciplina.

O interesse/aceitação/gosto dos alunos por certas atividades e conteúdos (principalmente o jogo de futebol) emergiu nas enunciações dos seis professores iniciantes como um dos eixos norteadores da organização e sistematização das práticas curriculares da Educação Física escolar. Nas enunciações seguintes, evidencia-se em quais direções se delineiam os interesses discentes, pela fala dos docentes:

“Tem que ter o momento que tenha a prática do jogo, senão eles ficam frustrados. [...] os mais velhos (alunos dos anos finais) só querem futebol ou vôlei, eles reclamam sempre que tem outra coisa” (Professor Fabrício).

“Se não é o futebol é na briga. [...] Eu entro na sala de aula em qualquer turma: 'vamos jogar futebol', eu já tô virando inimiga da bola de futebol” (Professora Fabiana).

“Se deixar, eles só querem jogar futebol, inclusive as meninas” (Professora Graziela).

“Futebol, no geral, as meninas vôlei” (Professora Patrícia).

“No início, nos primeiros meses de trabalho, a negociação era a única estratégia que eu percebi ser eficiente para conseguir dar o meu conteúdo e também me aproximar dos alunos. [...] Depois os alunos se acostumaram com a minha metodologia, ou seja, não dar o futebol quando o conteúdo era outro” (Professora Lucíola).

Ao solicitarem e insistirem para que as aulas de Educação Física sejam espaços-tempos de práticas apenas de jogos esportivos com ênfase no futebol, os alunos falam e são falados, são as linhas de enunciação agindo no dispositivo da esportivização da Educação Física. Como explica Soares (2006, p.80) “o esporte, como pedagogia higiênica da performance e do espetáculo do corpo, exerce um fascínio singular sobre a vida cotidiana e compõe mesmo a regulação da vida”.

Os professores, ao aceitarem privilegiar os esportes coletivos e principalmente o futebol numa perspectiva embasada em alguns princípios do esporte de rendimento, em detrimento de outros conteúdos e de outros modos de tratá-los são capturados pelos saberes deste dispositivo através de suas linhas de força. Esses princípios do esporte de rendimento que atravessam as práticas curriculares da Educação Física são visibilizados, principalmente, pela prática dos jogos que são competitivos e que excluem os menos habilidosos, seja por interferência de colegas, do professor ou do próprio aluno que não se sente bem de não ter uma boa *performance* esportiva perante os demais. Tendo em vista que, os alunos ao quererem o futebol ou outro esporte coletivo nas aulas de Educação Física, não querem conhecer o histórico do futebol, aprimorar o conhecimento de regras ou mesmo as técnicas e táticas esportivas, eles querem jogar!

Porém, tal captura não ocorre uniformemente, os professores trabalham com tais modalidades e alguns princípios do esporte de rendimento se fazem presentes nas aulas - por meio da ação docente ou discente, sendo identificados nas práticas discursivas e não discursivas - mas decorrem de processos negociados para que o professor consiga trabalhar também de outras formas e com outros conteúdos. Os professores iniciantes negociam as práticas curriculares da Educação Física com os alunos.

Quanto ao discurso de adequar as aulas de Educação Física aos interesses dos alunos, a discussão de Veiga-Neto (2002a) se aproxima desta questão, quando destaca a escolha por disciplinas no currículo que vem sendo propiciado aos alunos, as chamadas disciplinas optativas/eletivas, em que o mesmo é entendido como um cliente que escolhe o seu produto, o pacote curricular. Essa linha de pensamento alicerça-se no neoliberalismo e seus princípios de liberdade de escolha dos indivíduos. Entretanto, acredita-se que a questão de considerar os interesses discentes nas práticas curriculares, neste caso da Educação Física, tem seus pressupostos na abordagem de ensino construtivista, escolanovista e/ou freiriana.

Tal abordagem, que permeia o discurso pedagógico da Educação Física, foi idealizada por Freire (1989), ao levantar a importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar.

Importa enfatizar que a abertura dada pelo professor de Educação Física na organização curricular da disciplina para a participação dos alunos não é nenhum um pouco questionável, a questão discutível é limitar a organização curricular da disciplina a um mínimo de conteúdos e atividades selecionados pelos alunos. Questiona-se se nas outras disciplinas escolares isso também ocorre?

Possivelmente não, pelo menos nas disciplinas valorizadas como campo de saber. Portanto, acredita-se que essa abertura vem sendo balizada pela desvalorização dos conhecimentos da Educação Física.

Na contramão da desvalorização desta disciplina como campo de saber, a Educação Física é uma das disciplinas que os alunos mais gostam, a ponto de reclamarem quando a professora falta e a direção sugere a substituição da aula de Educação Física por uma aula de outra disciplina. As passagens enunciadas por professores (quando questionados sobre facilidades do trabalho com o componente), coordenadora (em entrevista) e, alunos durante uma observação, ilustram essa ideia:

“[...] aceitação dos alunos. Eu chegar todos os dias na escola, ser a primeira professora a cumprimentarem, eles me abanarem de longe, os pequenos virem correndo da onde estão para te abraçar, sabe?. Quando têm as reuniões, os conselhos de classe sempre a melhor disciplina é a EF, isso, esse é o reconhecimento que eu tenho, porque eu sei que a aula que eu levar para eles vai ser uma aula que eles vão gostar. E eu vejo assim, a alegria deles, o envolvimento deles na aula [...]” (Professora Lucíola).

“Como é a Educação Física, é mais fácil trabalhar, eles gostam” (Professora Patrícia).

“Eu acho que a Educação Física se torna um pouco mais fácil, porque é uma coisa que eles gostam” (Professor Armando).

“O professor de Educação Física não veio, entra outro professor pra dar português, eles enlouquecem entendeu?” (Coordenadora das áreas).

Um aluno diz: “a senhora tem faltado muito sora”. Ela diz: “não”. Ele diz: “como não, sora? duas semanas!” (OBSERVAÇÃO 5 – 18/11/2013).

Cheguei na escola, fui no pátio e tinha uma turma de alunos (meninas sentadas e meninos jogando futebol). Fui falar com as meninas. Elas

disseram que a professora de Educação Física não tinha vindo. Uma aluna disse: “Ela deu em faltar agora!” (OBSERVAÇÃO 6 – 19/11/2013).

Nota-se, contudo, que o elevado *status* da Educação Física, quando se trata dos interesses dos alunos não segue a mesma lógica de valorização das outras disciplinas. O gosto pela Educação Física parece se aproximar com algo que Elias (1992) aborda na discussão do esporte: o prazer e a excitação agradável que as práticas esportivas desencadeiam em seus praticantes. Adverte-se, ainda, que os praticantes não se limitam aos jogadores, na perspectiva do autor, abrangem os espectadores e os envolvidos com os jogos.

Nessa direção, sendo o esporte o conteúdo mais trabalhado nas aulas de Educação Física, e, como alerta Elias (1992), o esporte é potente na promoção da excitação. Este gosto dos alunos pela aula de Educação Física pode ser um próprio efeito do dispositivo da esportivização da Educação Física.

Com relação aos discursos que conduzem ao trabalho apenas com esportes nas aulas de Educação Física, Barbosa (2001) se depara com alguns descritos a seguir, ao investigar as representações sociais da Educação Física Escolar, entrevistando docentes e alunos do ensino médio de uma escola do Rio de Janeiro. A maioria dos professores estudados acreditam que o esporte deve ser o principal conteúdo trabalhado nas aulas da disciplina durante o período escolar. Justificam a escolha com o argumento de que durante o ensino fundamental os alunos já experienciaram todos os desportos possíveis de serem trabalhos na instituição, e no ensino médio, cabe a eles escolher qual querem fazer, por prazer ou para aperfeiçoá-lo. A opinião dos alunos entrevistados segue a mesma linha, quanto ao trabalho restrito ao esporte nas escolas. Um aluno ainda anuncia que a Educação Física não tem nada a lhe acrescentar, porque esporte ele já pratica em uma escolinha fora da escola.

No bojo dessa questão, Betti (1999) alerta que a prática de se abordar apenas, ou principalmente, os esportes nas aulas de Educação Física na escola está ligada à ideia de que o professor da disciplina é um super-atleta, o que inibe-o em trabalhar com práticas corporais pois não sabe executar seus movimentos básicos, de modo que os esportes são os mais conhecidos por eles: da escola à universidade. Em outros termos, esta questão remete ao discurso de que o professor de Educação Física precisa dominar a técnica das práticas corporais que trabalha com seus alunos.

Também não se pode ignorar que as práticas balizadas no rendimento e performances esportivas, estão articuladas as concepções de Educação Física e de corpo. Este último, junto com o *movimento*, são aqui entendidos como o objeto de estudo e intervenção no campo da Educação Física, sendo ainda melhor definidos pelo termo *cultura corporal de movimento*. Neste caso, o discurso biológico do corpo, entendendo-o como um “feixe de nervos, músculos e ossos que deve se locomover com o máximo de aproveitamento em um espaço pré-determinado” (BARBOSA, 2010, p.83).

Desta forma, o discurso do atendimento dos alunos em direção ao trabalho com certos conteúdos e abordagens de ensino se expressa como uma curva de enunciação do dispositivo da esportivização da Educação Física e se traduz nas categorias formais do saber: educar, tratar, punir (DELEUZE, 2005).

O segundo aspecto evidencia o discurso de que a organização curricular da Educação Física depende dos recursos físicos e materiais disponíveis na escola.

Arelado a esse discurso estão às inúmeras justificativas feitas para a falta de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física escolar. Balizadas pelo enfoque nas más e/ou insuficientes condições físicas e materiais da escola para as aulas de Educação Física. Esta problemática constitui-se em uma das questões principais quando o assunto é a sistematização curricular da componente, sendo alvo de reclamação por parte dos professores em muitas pesquisas como a de Ilha e Krug (2012a), Ferreira (2005), Ferreira (2011), Thommazo (1996), Gori (2000) e Freitas e Ramos (2012). Mas não somente de professores, esse discurso e tal justificativa são acionados por alunos, gestores, pais e quem estiver autorizado a adentrar esta ordem discursiva, a qual se constata, neste caso, como de fácil inserção.

A importância dada a estes recursos é identificada nas enunciações a seguir, quando questionados sobre como selecionam os conteúdos e organizam as práticas curriculares da Educação Física:

“Tem o material, a área (quadra, campo ou não)” (Professor Fabrício).

“Eu organizo as aulas em cima do material que a gente tem” (Professor Armando).

“Têm coisas que me limitam, a estrutura da escola. [...] deu uma escassez ano passado de material e daí eu trabalhei atletismo com eles” (Professora Graziela).

“Aqui na escola tem falta de material seguido, por exemplo, agora a gente comprou material novo, mas a gente passou um baita tempo sem material, aí eu tive que replanejar para fazer o conteúdo. Agora a gente tava trabalhando avaliações físicas nas quintas e sextas séries porque a gente tava sem material. [...] tem pouco material e não tem como trabalhar muita coisa” (Professora Patrícia).

“Eu já pensei em trabalhar outras coisas, mas esbarra na função de não ter o material” (Professora Fabiana).

“Tem um espaço que eu não posso usar (ginásio) [...]. Eu só tenho lugar agora para dar aula na rua (no patiozinho da escola e num campinho lá no fundo). Eu prefiro usar o pátio da escola, porque o campinho da escola, às vezes está com a grama muito alta e já teve cobra. [...] a gente não tem problema de material sabe, tem material para dar aula. [...] Um dia eu cheguei na sala dos materiais que fica fechada e os materiais tinham sumido [...] os alunos, tem um buraco no campinho que eles socam o material. Quando eles saem eles pegam o material e levam para casa, ou seja, tu leva um saco de bola tá, na volta tu bota as bolas tudo ali, aí se tu não confere pode estar faltando uma bola, aí eles pegaram uma e botaram no buraco. E aí a gente descobriu o buraco, tapou o buraco, só os materiais a gente não recuperou” (Professora Lucíola).

O que esses professores de Educação Física falam, explicam, argumentam é um discurso comumente acionado pelos docentes da área, por alunos, gestores, pais. É um discurso extremamente validado no campo da Educação Física, campo educacional e escolar. Dificilmente é questionado, sendo frequentemente reconhecido como verdadeiro quando o assunto são as aulas de Educação Física. Tal uso, um tanto quanto indiscriminado, remete para pensar em um dos procedimentos de controle do discurso, que Foucault (2010) assinala como princípio de rarefação. É um princípio que determina as condições de funcionamento do discurso, na medida em que impõe aos pronunciadores um conjunto de regras, que se tornam norteadoras de suas enunciações.

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2010, p.37).

Ao que se percebe, no caso do discurso em pauta, é que esta região discursiva é facilmente penetrável. Diferentes indivíduos são autorizados a assumirem a posição de sujeito deste discurso.

Acerca dessa questão, Betti (1999) diz que quando se pensa em Educação Física remete-se à ideia de esporte, e quando o tema são os recursos físicos e materiais para a aula dessa disciplina na escola, vem à tona o espaço de uma quadra esportiva e de bolas oficiais dos esportes. São discursividades e visibilidades próprias do dispositivo da esportivização, em que “espaços naturais e materiais não convencionais são esquecidos (BETTI, 1999, p.29).

É importante esclarecer que a questão problematizada não está ligada à importância dos recursos físicos e materiais para a Educação Física, nem à própria necessidade de tais recursos. É evidente que a estrutura física e os materiais são importantes e necessários para as aulas de Educação Física e quanto mais variados e mais conservados forem, melhores possibilidades terá o professor de planejar aulas criativas, podendo resultar em mais interesse dos alunos e sua motivação para a realização das atividades. Todavia, a questão que se coloca não se refere à importância dos espaços físicos e dos materiais para as aulas de Educação Física, mas à dependência de certos padrões de espaços físicos e determinados materiais para o desenvolvimento das aulas desta disciplina.

A corrida de velocidade, por exemplo, pode ser facilmente trabalhada em qualquer espaço e sem nenhum material, assim como a corrida com passagem de bastão, em que o bastão pode ser qualquer objeto. Aprender o basquete com uma bola de voleibol ou uma bola de borracha, utilizando um balde no lugar da cesta, ou até reconstruindo o modo de marcar pontos, são alternativas para escapar da esportivização. Discutir o surgimento dos esportes, as regras e as possibilidades de mudança das mesmas; problematizar o esporte exposto pela mídia, a sua espetacularização são outros exemplos de que espaço e material não são sempre necessários para fazer uma aula de Educação Física.

O discurso que valida certos tipos de espaços físicos e materiais como apropriados para o ensino de Educação Física na escola tem sido aceito historicamente e reforçado pela tentativa de trabalhar os conteúdos em conformidade com a forma em que certas práticas culturais de movimento são desenvolvidas em instituições especializadas, no rendimento esportivo, por exemplo.

É dizível e justificável, que o professor de Educação Física e quem venha a ocupar a posição de sujeito deste discurso, argumente que para trabalhar com certos conteúdos da disciplina é preciso ter materiais e espaços adequados.

As pesquisas na área da Educação Física escolar que abrangem discussões acerca da atuação profissional no âmbito escolar (POZZOBON, 1992; SILVEIRA et al., 2008) dificilmente deixam de fazer referência à problemática dos espaços físicos e materiais (in)disponíveis nas escolas em que trabalham. Pode-se dizer que é raro não aparecer nos depoimentos de professores de Educação Física a reclamação pela ausência e/ou pela má qualidade de tais recursos.

Preocupado com esta questão, Trapp (1993) diz que é lamentável essa dependência de materiais e espaço físico na Educação Física Escolar e afirma que tal inquietação se refere à intenção do trabalho apenas com os esportes. Em outras palavras, a necessidade de um padrão de espaço físico e de materiais revela a concepção pedagógica e o significado de Educação Física que se pratica. Denotam-se aproximações com uma abordagem tecnicista/esportivista voltada ao ensino dos esportes e pautada por certos princípios próprios da instituição esportiva. A Educação Física desportivizada necessita, conforme afirma Kunz (1998), da padronização dos espaços físicos, já que seu objetivo é o ensino dos padrões de movimento do esporte e, para isso, é preciso materiais e locais uniformes.

Essa dependência também demonstra a dificuldade de se pensar a Educação Física como uma disciplina que possui conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas para além de aspectos motores e físicos, os quais também podem ser trabalhados na sala de aula, como os professores de outras disciplinas ensinam seus conteúdos.

A justificativa de que cada contexto possibilita o desenvolvimento de determinados conteúdos (modos de dizer e fazer dizer) vem fazendo com que se estabeleça uma relação de extrema dependência das práticas curriculares da Educação Física com os espaços físicos e materiais disponíveis na escola.

O discurso curricular da Secretaria Municipal de Educação reforça o dispositivo da esportivização, em suas orientações curriculares e pelos recursos que disponibiliza para a Educação Física.

Tanto no documento curricular da SME, como nos recursos físicos e materiais disponíveis para as aulas de Educação Física na escola investigada, ou nas escolas em que tiveram os professores iniciantes investigados, os esportes coletivos e alguns princípios do esporte de rendimento são enunciados e visíveis.

O quadro a seguir, mostra pautas do discurso curricular da SME que podem ser analisadas como um regime de enunciabilidade do dispositivo da esportivização.

Quadro 1 - Orientações curriculares estabelecidas pela SME que se articulam aos saberes do dispositivo da esportivização.

Conteúdos teóricos e práticos			
3º e 4º anos	5º e 6º anos	5º e 6º séries	7ª e 8ª séries
- Iniciação ao handebol, futsal, futebol, vôlei e basquete; - Competições internas;	- Vôlei; - Basquete; - Handebol; - Futebol e futsal; - Competições; - Aspecto psicomotor: executar os fundamentos básicos dos esportes; - Aspecto cognitivo: estimular o gosto pelo aprendizado das regras;	- Vôlei; - Basquete; - Handebol; - Futebol e futsal; - Competições; - Aspecto psicomotor: desenvolver e incentivar a prática natural e correta dos movimentos e gestos; executar os fundamentos dos diferentes desportos; - Aspecto cognitivo: reconhecer os diferentes educativos dos desportos e aplicar as regras básicas dos desportos durante os jogos.	- Vôlei; - Basquete; - Handebol; - Futebol e futsal; - Competições; - Aspecto afetivo: incentivar o espírito esportivo. - Aspecto psicomotor: executar e aplicar os fundamentos dos diferentes esportes envolvidos; aplicar as regras básicas de cada esporte; - Aspecto cognitivo: conhecer e diferenciar as regras dos diferentes esportes; conhecer e aplicar os exercícios e fundamentos dos esportes desenvolvidos.

Fonte: Elaboração feita a partir das orientações curriculares da SME.

Percebe-se neste recorte de orientações, já que estas estão dentre outros indicados pela SME, conteúdos e objetivos voltados ao ensino dos esportes de um modo peculiar, como execução de fundamentos do esporte, desenvolvimento da prática correta de movimentos e gestos, reconhecimento dos elementos educativos dos desportos, aplicação das regras dos mesmos, competições. Barbanti (2006) ajuda a reconhecer estes aspectos ligados à esportivização quando menciona as características que uma atividade precisa ter para ser considerada esporte. Uma delas está articulada à dependência das condições que a atividade física competitiva e institucionalizada ocorre, uma vez que é necessária a padronização das regras, bem como a aprendizagem das habilidades esportivas.

Portanto, essas orientações postuladas pelo discurso curricular da SME

reforçam a ação do dispositivo da esportivização.

No que diz respeito às curvas de visibilidade e às linhas de enunciação do dispositivo, mesmo reconhecendo que ambas estão imbricadas na produção dos saberes, uma não é a representação da outra. “O verdadeiro não se define por uma conformidade ou uma forma comum, nem por uma correspondência entre as duas formas. Há disjunção entre falar e ver, entre o visível e o enunciável: ‘o que se vê não se aloja mais no que se diz’” (DELEUZE, 2005, p.73, Grifos do autor).

O quadro seguinte visibiliza certos modos de ver e fazer ver as práticas curriculares da Educação Física escolar:

Quadro 2 - Recursos disponíveis para as aulas de Educação Física, de acordo com as escolas em que os professores iniciantes atuam.

Docente	Espaço físico da escola	Materiais da escola
Lucíola	Campo com uma quadra de futebol e outros dois espaços abertos.	Bolas de vôlei, handebol, basquete, futebol, futsal, cones grandes, cordas pequenas e grandes, coletes coloridos.
Fabiana	Campo com uma quadra de futebol e outros dois espaços abertos.	Bolas de voleibol, handebol, basquete, futebol, futsal, cones grandes, cordas pequenas e grandes, coletes coloridos.
Patrícia	Quadra de futebol com piso de terra e outro espaço de terra.	Bolas de futebol e voleibol (duas cada), cones, aros, colchonetes, cordas, rede de voleibol, tacos.
Graziela	Campo gramado, um espaço com cobertura e aberto nas laterais de piso de concreto.	Bolas de futebol e de voleibol, uma bola de basquete, uma rede de vôlei, dardo.
Fabício	Quadra coberta e aberta nas laterais, um campo gramado.	Bolas de futebol, voleibol, handebol e de borracha (2 a 4 de cada), alguns cones, uma rede de voleibol, uma corda.
Armando	Espaços abertos com piso de cimento e outro de areia.	Bolas de futebol, voleibol, handebol, cordas, cones.

Fonte: informações capturadas das entrevistas com os docentes.

Como se verifica, os campos e as quadras de futebol são os espaços sinalizados como existente na maioria das escolas estudadas, assim como as bolas das modalidades esportivas coletivas são os materiais que mais se disponibiliza para o ensino de Educação Física nas mesmas. Tais recursos influenciam as práticas curriculares da Educação Física, conduzindo o trabalho com determinados conteúdos, uma vez que, como afirma Veiga-Neto (2002b, 211) “o currículo é um dispositivo envolvido com ressignificação do espaço”. Todavia, isso decorre de aceites, recusas e negociações de acordo com as concepções de Educação Física vigentes.

Além disso, mesmo considerando que as práticas corporais não precisam ser necessariamente trabalhadas com recursos físicos iguais aos do esporte de alto nível, por exemplo, como alertam Neira e Nunes (2009), a arquitetura escolar força o silenciamento de certas práticas. Se a escola não dispõe de um espaço de areia, como trabalhar com salto em distância sem que os alunos corram o risco de se machucarem, em um espaço de cimento? Mas é preciso ficar atento para a banalização desse discurso e seu uso indiscriminado, conforme argumentado anteriormente.

Se os recursos físicos para as aulas de Educação Física priorizam o trato com alguns conteúdos mais do que outros, certos modos de ver e fazer ver a disciplina estão sendo engendrados. São eles mesmos, curvas de visibilidade do dispositivo da esportivização. De modo que isso pode ser uma forma de regulação do que deve ser ensinado nas aulas.

A última curva de visibilidade em destaque na composição dos saberes do dispositivo da esportivização é a que se viabiliza por meio dos jogos esportivos escolares.

Os jogos escolares são realizados entre turmas e entre grupo de alunos de diferentes escolas. Essa curva de visibilidade é fundamental na ação/reativação do dispositivo, pelo caráter competitivo que lhe é inerente e pelas modalidades que prioriza. Este tipo de competição ocorre em escolas de todo o Brasil e na maioria dos casos, implicam em treinamentos esportivos para o melhor desempenho nos jogos. Muitas vezes, a preparação para estes jogos é feita na aula de Educação Física e mesmo que os treinos não sejam realizados nas mesmas, reforçam a potência da esportivização. Isto ocorre, porque as modalidades destes jogos são geralmente os esportes coletivos, que envolvem princípios do esporte de rendimento, como competição, treinamento, cumprimento de regras, definição do tempo.

Dentre os aspectos negativos do esporte de rendimento, Tubino (1992) aponta a violência, a predominância mercantilista e a reprodução compulsória do esporte-performance na educação.

Na escola em que foi feita a observação, alguns alunos participaram do JEPel (Jogos Estudantis de Pelotas) e a professora iniciante organizou o interséries (jogos

entre turmas da escola). O primeiro inclui várias modalidades, como atletismo, futsal, vôlei, basquete, xadrez, e o segundo, apenas futsal. Ao questionar sobre a escolha de tal modalidade, a Professora Patrícia informa: *“Mais pelo interesse dos alunos”*.

Em algumas aulas observadas, a professora ocupou um tempo para falar sobre esses jogos, e nas turmas em que alunos participariam da competição, destinou-se uma ou duas aulas para a confecção de cartazes para serem levados no dia da competição.

Professora Patrícia diz: “próxima aula vocês farão as faixas que vocês entrarão na quadra. Quarta é livre para vocês fazerem as faixas. Sexta vocês fazem a faixa que vai ser para o fair-play. No segundo período eu deixo vocês jogarem para treinar” (OBSERVAÇÃO 8 – 22/11/2013).

Nesta enunciação se percebe o uso do espaço-tempo da aula de Educação Física para o treinamento dos alunos com vistas à competição dos jogos escolares. Há o desenvolvimento do esporte na escola, em vez do esporte da escola, caracterizando a disciplina de Educação Física pela ausência de autonomia pedagógica. Como Vago (2012) salienta, a Educação Física conquista a sua legitimidade pedagógica por intermédio do esporte ao mesmo tempo em que perde a sua autonomia pedagógica. Bracht e Almeida (2003) argumentam que se legitimar por meio do esporte, com princípios desconectados com os da escola, não garante autonomia alguma à Educação Física.

Outra professora entrevistada também relata que organizou jogos esportivos na escola, nas modalidades de voleibol e futebol:

“[...] A gente (a professora iniciante e outra professora de Educação Física) organizou um campeonato no final do ano, [...], e nós conseguimos integrar todas as equipes da escola, todas as turmas da escola e fazer um campeonato de integração, a gente não olhou pontuação dos alunos, a gente só fez jogos chave de turmas contra turmas, sem ficar preocupado com o resultado, a gente nem anotou o resultado, a gente não queria vencedor, ou quem tivesse perdido, mas sim que eles se integrassem, proporcionar esse momento para eles no final do ano” (Professora Lucíola).

A fala da professora Lucíola pontua a tentativa de escape do dispositivo da esportivização, ao trabalhar com a integração dos alunos, sem ter a preocupação com a pontuação dos jogos. Diante de tal informação, foi questionada se essa despreocupação com os resultados não gerou qualquer efeito. Ela disse que sim: *“Os alunos perguntavam: ‘professora quanto tá?’”* e ela respondia que não sabia, e os alunos continuavam jogando.

Esta experiência demonstrou processos de resistência em trabalhar o esporte na escola com os princípios do esporte de rendimento, os quais obtiveram sucesso, mesmo diante de indagações dos alunos desencadeadas pelo estranhamento em não se estar anotando os pontos conquistados durante o jogo.

Ilha e Krug (2013) mostram como os jogos escolares se mostram presentes nas práticas curriculares da Educação Física na escola, quando questionam três professores de Educação Física de escolas diferentes, acerca dos princípios que conduzem a seleção e organização dos conteúdos para o ano letivo. Os docentes explicam que os conteúdos são escolhidos e trabalhados durante o ano, de acordo com as modalidades esportivas solicitadas nas competições entre as escolas. Por exemplo, se a primeira modalidade dos jogos escolares for o futebol, o conteúdo da Educação Física inicia com esta prática corporal, mesmo considerando que nem todos os alunos participam de tais jogos competições. Na maioria das vezes, apenas os mais habilidosos.

Ao partir do pressuposto de que “não há possibilidade de compreender e transformar o currículo, se não forem questionadas suas conexões com as relações de poder”, Neira e Nunes (2009, p.113) alertam que é preciso questionar porque algumas perspectivas curriculares na Educação Física são tão marcantes e presentes nas escolas, como a psicomotora/globalizante, a desenvolvimentista, a esportivista e a saudável. Também expressam que os currículos e as práticas de ensino na Educação Física que enfocam o desempenho, pela eficiência técnica da aprendizagem esportiva ou pela aprendizagem motora nas várias fases do desenvolvimento, resultam em ações meritocráticas ao exaltarem o capital cultural de um grupo, negligenciando os demais.

Tais constatações convergem o olhar para as **relações de poder** na configuração dos saberes, as quais correspondem às linhas de força do dispositivo. Estas últimas delineiam o caminho das anteriores (as curvas de visibilidade e dos regimes de enunciabilidade). As linhas de força, ao compor a dimensão do poder no dispositivo, estabelecem relações de força e sustentam tipos de saber: a produção de práticas e discursos de esportivização.

Essas práticas discursivas e não discursivas de esportivização da Educação Física, como saberes do dispositivo, não regulam o currículo da disciplina na escola sem escapar das lutas que envolvem o jogo curricular. Na medida em que o currículo é considerado um território de confronto, Neira e Nunes (2009) destacam

que a Educação Física nunca se mostrou unificada e há escolas com diferentes currículos coexistindo e com intervenções que misturam teorias, constituindo o campo curricular da área um território de lutas interdisciplinares pelos conteúdos que ensina e suas ênfases articuladas com conhecimentos da biologia, psicologia ou antropologia e pelas metodologias de ensino variadas que utiliza.

Ainda que a analítica foucaultiana do poder pressuponha analisar as micro-relações e os micro-poderes no contexto investigativo, os discursos e os enunciados que neste lugar circulam perpassam todo o espaço social. Foucault (1995) inclusive alerta sobre os perigos de analisar as relações de poder a partir das instituições e construir um pensamento muito restrito, do poder pelo poder, ou do poder como uma função reprodutora dentro das instituições. Sugere o contrário, analisar as instituições a partir das relações de poder.

Em outras palavras, pode-se dizer que as relações de poder no espaço escolar não são resultado de forças superiores, que buscam o governo dos sujeitos e o cumprimento exímio de regras impostas, mesmo que algumas políticas educacionais possam ter esta pretensão. O exercício do poder prevê relações que se dão no próprio contexto, pois são as ações de uns sobre as ações de outros que estão em jogo neste jogo. Como “o poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p.253) interroga-se: como as linhas de força têm delineado os discursos apresentados sobre o dispositivo da esportivização da Educação Física? Como as relações de poder se estabelecem entre o professor de Educação Física iniciante e professor de Educação Física mais antigo, o professor de Educação Física iniciante e seus alunos; o professor de Educação Física iniciante e os membros da equipe diretiva? Como os resultados, sempre provisórios, dessas disputas facilitam e auxiliam a ação do dispositivo da esportivização?

No que tange ao discurso da necessidade dos professores de Educação Física em atender os interesses dos alunos por certas modalidades esportivas as relações de poder entre os professores e seus alunos recai, em sua maioria, na aceitação dos interesses desses últimos nas aulas. Inclusive, em pesquisas como a de Corrêa e Moro (2004), a opinião dos alunos é o fator determinante na organização da prática curricular.

Contata-se assim, que o discurso do atendimento aos interesses dos alunos nas aulas Educação Física tem se sustentado e ainda tem força na sua definição

curricular. Este discurso, que permite o exercício do poder, funciona como uma condição de possibilidade do poder, no caso do dispositivo da esportivização, constitui-se como “suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 2014, p.101).

Os espaços físicos na escola, para a realização das aulas de Educação Física, também são focos de disputas. Neste caso, entre professores e, entre um professor de Educação Física e o diretor da escola, conforme expresso nas enunciações a seguir:

“Eu me considero, como professora iniciante, bastante dedicada e tentando levar o melhor para eles do que eu sei, do que eu estudei e do que eu entendo por Educação Física. Lá dentro, porém, o diretor ele é uma pessoa assim, que se envolve muito com a questão das festas da escola, com a aparência da escola. Então, ele quer que a escola esteja sempre bonita. Lá, nós temos um ginásio muito legal (não sei se tu chegou a ver quando tu foi lá?) com quadra, marcação das quadras, cestas de basquete, ótimo o ginásio [...]. Só que desde o ano passado, ele proibiu os professores de Educação Física de utilizar este ginásio. Nós não podemos usar este ginásio, ele alega que o ginásio, cada vez ele alega que o ginásio tem um determinado problema. [...] Ai, quando tem festa na escola não tem nenhum problema. Ai não tem nenhum defeito.” (Professora Lucíola).

“O professor da manhã ele não gosta de dividir o pátio com ninguém. Então para não criar clima, [...] uma semana ele fica no pátio e outra semana fico eu” (Professora Graziela).

No que remete às relações de força entre o professor de Educação Física iniciante (Professora Graziela) e o professor de Educação Física mais antigo na organização e distribuição do espaço físico para as aulas da componente curricular, evidencia-se que o professor iniciante tem tido pouca força em ter disponível em todas as suas aulas os locais da escola destinados para a Educação Física. As relações de poder entre esses professores se encaminham no sentido de que o primeiro faz vigorar sua preferência em desenvolver as suas aulas em um determinado espaço da escola, sem outra turma e outro professor. Esta professora iniciante aceita a vontade do professor mais antigo, o que remete para a incorporação de uma prática já estabelecida.

Uma vez que exercer o poder é agir sobre as ações dos outros, é um modo de ação de alguns sobre a ação de outros: ações sobre ações, sobre ações possíveis, atuais, futuras ou eventuais, a professora Gabriela tem deixado o professor de Educação Física mais antigo exercer o poder na definição do uso do

espaço físico na escola para as aulas de Educação Física. Esta prática de apenas um professor usar o espaço físico disponível para a Educação Física, no período de suas aulas, tem se propagado nesta escola. É a condução de condutas e o ordenamento das probabilidades.

A disputa entre professor iniciante e professor mais antigo para a efetivação do discurso em questão, na ação do dispositivo da esportivização, delineia-se pelo interesse do professor mais antigo em ter, durante suas aulas, somente para si este espaço. Espaço que, como já discutido, dá visibilidade a um modo de ver e fazer ver a Educação Física na escola.

No que se refere às relações de poder entre o professor de Educação Física iniciante (Professora Lucíola) e o diretor da escola também se encaminham para a não efetivação do interesse do professor de Educação Física iniciante. Apesar da clareza e firmeza do diretor em relação ao não uso do ginásio, a professora iniciante lutou por este espaço. Foi até a Secretaria de Educação para pedir ajuda com a manutenção do ginásio, tendo em vista que os problemas detectados pelo diretor eram sempre de ordem física, técnica e não conseguiam verba e pessoal para arrumar. Esta atitude refletiu na sua avaliação como professora iniciante, já que a mesma encontra-se no estágio probatório¹⁵.

“A minha primeira avaliação foi a seguinte: que eu não conseguia resolver os problemas da escola, dentro da escola e que precisava pedir ajuda fora da escola, por quê? Porque eu fui reclamar na SME a questão do ginásio. Então o diretor ficou sabendo que eu fui reclamar, por terceiros lá dentro da SME, me chamou antes de me entregar o papelzinho do estágio probatório e me deu uma baita xingada dizendo que eu não tinha porque ir na SME que eu podia resolver os problemas lá dentro da escola, que eu não tinha que fazer fofoca. Eu só disse para ele: ‘olha diretor, eu estou muito tranquila em relação a minha parte, porque eu tentei resolver o problema aqui dentro, tentei conversar contigo tá, eu só fui lá na SME para ver se a SME podia fazer alguma coisa pela gente, para ver se tinha alguma coisa’ [...]” (Professora Lucíola).

A luta da professora em conquistar este espaço para desenvolver as suas aulas e os embates que daí resulta entre a professora iniciante e diretor da escola corresponde às relações de poder do dispositivo da esportivização. Relações que nunca estão desconectadas de uma multiplicidade de pontos de resistência, os quais se distribuem irregularmente no tempo e no espaço, com mais ou menos

¹⁵ Período que o docente é avaliado pela gestão da escola de seis em seis meses durante três anos e a escola deve encaminhar o resultado desta avaliação à Secretaria de Educação.

densidade, como alerta Foucault. “Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 2014, p.104).

As operações de poder, para a concretização do discurso da necessidade de certos espaços físicos para a realização das aulas de Educação Física são as linhas de força agindo a serviço do dispositivo.

A Professora Lucíola justifica o seu empenho por obter o ginásio da escola na seguinte direção: *“eu acho que as minhas aulas poderiam ter muito mais qualidade se eu tivesse o meu espaço, a minha sala de aula, que é o meu ginásio que a escola tem”,* tendo em vista que *“as atividades de basquete, de quique de bola, dificulta, os alunos percebem que dificulta as atividades, e eu também percebo”*.

As estratégias de poder representam o conjunto de meios para fazer agir ou manter um dispositivo de poder no comando (FOUCAULT, 1995). Elas também promovem o silenciamento de outras práticas corporais e de modos diversificados de trato de conteúdos na Educação Física, formando as linhas de força do dispositivo em questão. Nessa direção, Foucault (2014, p.110) reconhece que “o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras”.

Ao procurar limitar as possibilidades de conteúdo e de modos de tratá-lo na disciplina, ativam-se certas formas pelas quais se diz e se vê o componente curricular. Uma disciplina escolar que trabalha com poucos conteúdos, de modo que estes não sejam pedagogizados e imbricados com objetivos educacionais, não é valorizada na hierarquia dos saberes escolares. Até porque, nessa hierarquia, quanto mais formalizado e sistematizado, mais ligado aos saberes cognitivos e passível de avaliação forem estes saberes, mais valores são a eles atribuídos.

Desta forma, tal problemática envolve o *status* da Educação Física como componente curricular da educação básica. Esse *status* é de inferioridade frente às demais disciplinas (a maioria delas), quando a preocupação é a importância do seu conhecimento para a vida escolar e para o futuro profissional do aluno. Os aspectos relativos ao conteúdo, à avaliação e ao próprio modo de ver a disciplina mostram este *status*.

“Não é oficial, mas algumas matérias eles sabem que não rodam e há uma, existe uma certa pressão do meio para esses alunos realmente serem aprovados nestas disciplinas, como eu disse, não é uma coisa oficial, não

tem uma coisa escrita, uma regra, não vai chegar alguém e te..., mas eles insistem, se não tem como fazer, se não tem como dar um jeito. Tanto as coordenadoras, quanto outros professores já falaram isso, não é realmente proibido, mas se eu rodar alunos vou arrumar animosidade com direção/coordenação e com os pais das crianças. Acontece também em artes e religião, são as disciplinas consideradas "inúteis" pelos pais e pelos administradores. Um ou outro aluno já falou isso, que EF não roda: 'que se tu não participa vai perder nota, se não respeitar o colega vai perder nota, alguma coisa assim', aí eles: 'a EF não roda, já me falaram isso' (Professor Fabrício).

"Alguns alunos não gostam de participar, parece que não roda, aí eu procuro a participação deles" (Professora Patrícia).

"A matéria que eu dou em aula eu faço uma provinha, com consulta, para eles não ficar... porque senão, se eu disser para eles que eu vou dar uma prova que eles não puderem consultar, roda todo mundo, e imagina reprovar, e isso que ainda sim teve gente que reprovou comigo" (Professora Graziela).

"Uma coisa que me incomodou bastante era a orientadora (ela até acabou saindo da escola já) ela adorava ir na minha aula dar ideia (furada ainda), mas é porque ela ficava apontando as coisas que não tavam dando certo na minha aula. E eu ficava bem louca, se eu tava vendo, óbvio que eu tava vendo que não tava dando certo, mas aquilo era muito no início e eu perdia o controle dos alunos (eles muito agitados, eu muito insegura) e ela ao invés de vir me estender a mão para me dizer: 'olha, quem sabe tu faz, altera tal coisa', não, ela ia lá apontar meu erros [...] no meio da aula ela ia lá: 'bah, mas Graziela olha alí o fulano, olha alí o que ele tá fazendo, ele tá machucando o fulaninho sabe. Bah, mas tu... não tá dando muito certo hoje, né?'" (Professora Graziela).

"Às vezes eu sinto que para a direção eu sou uma professora que fica para ocupar os alunos com alguma coisa e que eu não tenho um conteúdo a desenvolver com eles" (Professora Lucíola).

"O problema é assim, com os professores que eles chamam especializados (de EF, de Artes, da Hora do Conto), professor regente deles não, é só os professores que entram duas vezes por semana, esses é que eles abusam e abusam" (Professora Fabiana).

Cheguei na escola, [...] a professora de Educação Física não tinha vindo. [...] Perguntei para as alunas como foi resolvida a questão. Elas disseram que a professora regente tinha entregue uma bola de futebol e os meninos foram jogar (e elas ficaram sentadas). A professora não estava junto com os alunos. Fui na sala dos professores e procurei saber o que tinha acontecido. Informaram-me que ela não tinha vindo porque tinha uma consulta médica e que mais detalhes eu podia ter em conversa com a coordenadora (OBSERVAÇÃO 6 – 19/11/2013).

Diante dessa observação, realizou-se uma entrevista com a coordenadora de áreas (Educação Física, Ensino de Artes, Música) com o intuito de conversar sobre os procedimentos realizados quando algum professor não comparece à escola, ela relata:

“É assim, ó, pelo menos na nossa escola a gente tenta assim, não mandar o aluno embora e atendê-los. Então, tipo... no currículo (anos iniciais do ensino fundamental), no currículo quando a professora titular tá aí e a professora de EF não está, a professora titular assume a turma. Na área (nos anos finais do ensino fundamental), o que que a gente faz? a gente tenta ver um outro professor que tem uma janelinha naquela aula, ou se sobe as disciplinas e solta mais cedo, se não tiver a substituta. Primeiro lugar a substituta, é que a substituta é prioridade no currículo, depois se ela não estiver atendendo no currículo ela atende na área, então nós sempre procuramos atender. No currículo com a substituta se possível e na área com outro professor, que tem uma janela. Em último caso o aluno é mandado embora” (Coordenadora das áreas).

As colocações desta coordenadora indicam que várias são as estratégias para resolver o problema da falta de professor, mas a questão que suscita questionamentos se refere à resposta dada pela mesma na sequência da entrevista, quando ela afirma que a aula de Educação Física é a única disciplina na escola que qualquer outro professor ou profissional assume com a ausência do professor especializado. A mesma esclarece que isso ocorre porque os alunos ficam muito chateados, frustrados e revoltados se a aula de Educação Física que está prevista no horário do dia não ocorre. Além disso, a coordenadora diz que os professores ou profissionais que substituem a professora de Educação Física não dão aula desta disciplina, apenas promovem uma aula livre.

Ainda que a coordenadora justifique que o professor substituto não trabalhe com os conteúdos da Educação Física, esta flexibilidade foi construída historicamente neste campo de saber, no sentido de que a aula da disciplina ocorra, com ou sem professor especializado, de modo livre ou orientado. Tal prática baliza-se na desvalorização dos saberes da Educação Física, diante do que é concebido como relevante de ser ensinado na escola. Esse jogo de poder, no que se refere aos saberes escolares e sua (des)valorização no currículo escolar pode parecer constante, pois há anos se discute o *status* curricular da Educação Física e do Ensino de Artes na escolarização, por exemplo. No entanto, “o’ poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las” (FOUCAULT, 2014, p.101).

Há que reforçar, que a Educação Física tem seus saberes, são saberes diferentes das demais disciplinas escolares, nem por isso, menos importantes frente aos demais.

O estudo de doutoramento de Gariglio (2004) traz outro exemplo enunciativo que pontua uma função para a Educação Física, que foge ao padrão dos objetivos almejados em outras disciplinas. Os professores de Educação Física se reconhecem e são reconhecidos por outros sujeitos pedagógicos da escola profissionalizante investigada “como competentes na arte de poder interferir na formação dos valores e no comportamento dos alunos” (GARIGLIO, 2004, p.257).

À Educação Física é atribuída a função de formação moral dos alunos e, conseqüentemente, desencadeia-se um processo de normalização das práticas docentes, efetivada pela captura dos professores de Educação Física diante de tal reconhecimento. Nota-se, que esses discursos visam normalizar as ações dos professores de Educação Física em certas direções. São discursos prescritivos, os quais,

[...] acabam por informar os professores sobre qual o destino de sua conduta profissional na escola. Eles devem saber trabalhar com pequenos e grandes grupos, devem saber ensinar mediante a promoção constante de experiência de prazer e gratuidade, devem ser hábeis para interferir na formação geral dos estudantes, devem ter conhecimento sobre organização de eventos, devem ter a sensibilidade de operar ligação entre a trama temporal do seu planejamento de ensino e a trama temporal da escola como um todo, devem ser competentes para melhorar as relações interpessoais entre os discentes e, por fim, devem desenvolver práticas e saberes que visem colocar a sua disciplina escolar como uma espécie de suporte às atividades tomadas como de ensino (GARIGLIO, 2004, p.257).

A desvalorização da Educação Física, na especificidade de seus saberes, também é evidenciada nesta pesquisa. Como exemplo, destacam-se as relações de poder entre o diretor e a professora iniciante de uma escola, diante das restrições feitas a docente no uso do espaço escolar para as aulas de Educação Física.

5.2.4 As articulações do dispositivo da esportivização com outros dispositivos do seu tempo

O dispositivo da esportivização da Educação Física mostra-se articulado com pelo menos outros dois dispositivos aqui discutidos. O primeiro deles, chamado dispositivo da tradição conservadora emerge do *corpus* da pesquisa, sendo identificado por discursos que remetem à tradição conservadora, como reguladora das práticas curriculares da Educação Física. Isso ocorre porque as linhas, como elementos do dispositivo,

podem estar em um ou em outro dispositivo (ao mesmo tempo), tornando-os cambiantes entre si; elas são sempre tensionadas pelas enunciações, pelos objetos, pelos sujeitos e pelas forças em exercício (e suas relações manifestas) que o próprio dispositivo produz. Trata-se de linhas que se bifurcam, de curvas que tangenciam regimes de saberes móveis e entrecruzados, ligados a configurações de poder e designados a produzir modos de subjetivação específicos (MARCELLO, 2009, p.232).

O dispositivo da tradição conservadora nas escolas foi elaborado e investigado por Vieira; Hypolito e Duarte (2009), fornecendo bases para a presente discussão. Segundo os autores, os dispositivos são ações fundamentadas em discursos, interferindo nas relações sociais, na medida em que definem como estas devem ocorrer ou não, assim como prescrevem, ordenam e normalizam conteúdos e maneiras de ensinar, conforme se reconhece nas enunciações dos professores iniciantes:

“Eles dão algumas dicas, por exemplo: tentar tratar, falar com muita calma, muita tranquilidade os alunos acabam que não prestam atenção, tem que falar mais alto, mais grosso um pouco, alguma coisa assim” (Professor Fabrício).

“O meu maior problema atualmente é a equipe diretiva e os outros professores. Os outros professores no sentido da acomodação, que eles te levam para essa acomodação e a equipe diretiva que não te apoia. [...] essa minha colega que eu tenho ela é um pouco resistente às minhas ideias, por exemplo, às vezes eu lanço uma coisa nova para ela, e ela já não se compromete, assim: ‘não, eu não faço assim, eu não vou fazer assim’, das poucas vezes que eu conversei com ela. Então eu já não troco mais com ela porque eu já vi que ela tem uma certa resistência com essas minhas novas ideias ou porque ela acha que eu tô aqui na universidade, sei lá, eu não sei o que se passa com ela, então a gente tem essa relação, mas a experiência do campeonato foi uma experiência boa, mas de troca de conteúdos não, nem tanto. Às vezes, por exemplo, quando bate uma aula minha com a dela ela quer juntar turmas e fazer um jogo de futebol, eu não concordo porque eu tenho o meu conteúdo para dar, então eu sou chata, eu prefiro dar a minha aula e se um dia por ventura precisar, aí tudo bem a gente junta, mas eu prefiro dar a minha aula. [...] Eu tenho uma monitora que faz isso. [...] Tem uma monitora que o tempo inteiro, é que assim, ela é muito próxima dos alunos essa monitora e ela já está há bastante tempo na escola. Então, os alunos vão até ela e falam alguma coisa de todos os professores. Então ela vem às vezes me dizer o que que os alunos me disseram e vem propor atividades que eu tenho que dar. Então, por exemplo, ‘ah, os alunos estão reclamando que tu está fazendo muitos jogos, não está dando futebol que eles querem jogar’[...] Lucíola, tenha um ouvido seletivo, aprenda a ter um ouvido seletivo. Escute só o que tu quer” (Professora Lucíola).

Nesta direção, percebe-se um jogo discursivo para que os professores se acomodem e se enquadrem na lógica da cultura escolar já estabelecida. Nota-se que, neste caso, a tradição chama pela esportivização da Educação Física e para

um trato com os alunos menos suave, por isso sua articulação com o dispositivo da esportivização.

Nas relações de poder entre o professor iniciante e os demais membros da comunidade escolar (professores, equipe diretiva, alunos) a tradição se mostra com um saber a ser valorizado e perpetuado pelas/nas práticas escolares. Verifica-se a força da tradição no encaminhamento dos deslocamentos de saber-poder, o que o próprio Foucault (1995) reconheceu.

Vale destacar que a tradição é aqui compreendida como herança cultural, legado de crenças transmitidas. A ideia de transmissão ou de entrega de fatos, lendas, ritos, usos, costumes busca produzir certa coesão moral no corpo social. Seu caráter quase sempre doutrinal ou dogmático, proferido pelo mais antigo ou pela autoridade, procura garantir a continuidade das experiências já vividas, funcionando como uma espécie de eco, perpetuando hábitos e costumes adquiridos e tornados rotina. Numa palavra: naturalizados (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.231).

Nesta direção, Vieira, Hypolito e Duarte indicam que as pesquisas sobre currículo articuladas à organização escolar e aos processos de trabalho dos professores constataam a atuação destes dispositivos de regulação, com vistas a dificultar os processos de mudanças na educação, repercutindo no desempenho e nas identidades docentes. Efeito semelhante foi visualizado nesta pesquisa, ainda que, de modos diferentes nos casos supracitados. Um dos professores (Fabrício) aceita esse discurso, ao reconhecer a importância em mudar seu estilo de ser, de agir, de falar, pois o discurso da tradição conservadora insiste em dizer e fazer dizer: “é preciso falar mais alto e mais grosso para obter controle da turma”. Porém, outra professora (Lucíola) não se conforma em aceitar certas coisas, vistas por outros professores, seus pares, como dadas e que: “não tem muito o quê fazer para mudar e que lutar, será perda de tempo e inútil”, em suas palavras:

“Bom, a entrada na carreira é bem difícil e o que eu estou vendo hoje é assim, se eu não tivesse no doutorado, buscando melhorar os meus conhecimentos a acomodação acredito que viria em seguida, porque eu diria, porque é muito mais fácil tu te acomodar, e não brigar e não se estressar e ver que aquilo ali não vai ter muito resultado, do que tu seguir, seguir, seguir brigando, então tu te acomoda, que é o que acontece com a maioria dos professores sabe, porque o que, quando eu digo, quando eu reclamo para eles sobre as coisas que estão acontecendo comigo. [...] Então tem essas questões, que eu não consigo ser passiva em relação a isso [...] se eu tivesse uma pessoa com mais experiência na escola, que eu pudesse trocar mais coisas[...] Eu tento manter essa, sempre tentar refletir sobre a minha aula para ver o que tá mal, o que eu posso mudar. As vezes eu fico uma, duas, três semanas capinando ali pensando, mas

sempre procurando melhorar. Eu não consigo chegar, se a aula que eu dei for frustrante, se não cumprir com aquele objetivo que eu esperava com os alunos eu me sinto mal, porque daí eu penso, o que que eu tô fazendo aqui, eu tô estudando, aí eu vou lá e dou uma aula ruim.” (Professora Lucíola).

Verifica-se que esta professora iniciante atribui a sua resistência e a postura de não se acomodar diante da lógica escolar, ao fato de estar estudando e buscando aperfeiçoar seus conhecimentos. Em outros termos, o que os dados estão evidenciando é que esta professora não se deixa subjetivar facilmente pelo dispositivo da tradição conservadora, ela escapa pelas linhas de fuga do mesmo para outro.

Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando a prevenção/interrupção de desvios e/ou rupturas do grupo social (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.225).

Os efeitos dessa regulação, estabelecida por intermédio de práticas discursivas assentadas na tradição e nos discursos que dela derivam, agem sobre o processo de trabalho docente e sobre os processos de significação nele produzidos, estabelecendo uma representação do que vêm a ser a docência e sua identidade, tratando assim de ressignificar sua prática, positiva ou negativamente (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.223). A pesquisa de Costa (2012) mostra como a aprovação das práticas pelos pares da escola é importante e necessário para os professores iniciantes se sentirem mais seguros no desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, outras investigações (OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2011) indicam o descontentamento com a regulação da cultura da escola destinada às práticas do professores em início de carreira.

Também foi possível visibilizar o dispositivo pedagógico da mídia como contemporâneo ao dispositivo da esportivização da Educação Física.

O esporte, além de ser objeto discursivo do sistema esportivo e da Educação Física, é também renovado pelos discursos midiáticos. Tal consideração é evidente diante dos atravessamentos enunciativos que a mídia faz em diferentes campos de saber na contemporaneidade. Uma professora iniciante ainda justifica o interesse dos alunos nos esportes, em especial ao futebol, por que: *“Futebol tá na mídia” (Professora Patrícia).*

Nesse jogo de discursos, saberes e poderes, a mídia não poderia deixar de entrar, neste caso, pondo em circulação outro discurso: *Esporte é saúde*, que acaba por fortalecer o dispositivo em ação nas práticas curriculares da Educação Física na escola. Discurso esse, que tem sido aceito como verdadeiro, junto a outros como: *enquanto a criança está praticando esporte fica longe do mundo das drogas*.

Fischer (2001, p.212) ajuda a compreender a força deste campo de saber:

Ora, a mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio. Porém, pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação.

Esses discursos imprimem ao esporte, funções educativas, promessas de saúde e afastamento das drogas, renovam e ampliam as justificativas da importância do esporte, reforçando a sua ênfase nas práticas curriculares da Educação Física escolar. É o dispositivo da esportivização articulado ao dispositivo pedagógico da mídia. Este último dispositivo mantém forte relação com o dispositivo da maternidade, estudado por Marcello (2005, p.149) uma vez que “[...] o ‘dispositivo’ da maternidade e o ‘dispositivo’ pedagógico da mídia entrelaçam-se para a veiculação de procedimentos que colocam o sujeito-mulher como protagonista de suas falas”. No caso desta citação, a argumentação da autora está direcionada às linhas de subjetivação do dispositivo e sua mediação das relações que o sujeito-mãe estabelece consigo mesmo.

Ao tratar do esporte *da* mídia, Betti (2001) destaca que esse não pode ser considerado como esporte *na* mídia, porque essa não consegue versar sobre tal em sua inteireza. Nessa direção, o autor pontua algumas características da abordagem esportiva feita especificamente pela televisão, são elas: ênfase na “falação esportiva”, monocultura esportiva, sobrevalorização da forma em relação ao conteúdo e superficialidade.

Essas características promovem a espetacularização do esporte e contribuem para potencializar o dispositivo da esportivização. Uma delas, em especial, a monocultura esportiva da mídia brasileira, dá ênfase para uma modalidade esportiva (o futebol), provendo sua prática também nos diferentes espaços de esporte e lazer,

e na Educação Física. As disputas pela sua predominância nesses espaços-tempos são intensas e constantes, conforme já tratado em relação ao componente curricular da escola básica.

Betti (2002, p.1-2) ainda explica o porquê do futebol se constituir como o centro da exposição esportiva realizada pela mídia:

A ênfase quantitativa da “falação” das mídias, assim como da transmissão ao vivo de eventos é, no Brasil, evidentemente relacionada ao futebol, tendência que se acentuou nos últimos anos, provavelmente porque as empresas descobriram naquela modalidade esportiva uma melhor relação custo-benefício para a publicidade.

As anotações feitas no diário de campo propiciaram capturar algumas discursividades sobre o futebol dispersas pela mídia, as quais fizeram sentido para os alunos, fazendo com que eles se identificassem com esses discursos e os assumissem como seus.

A professora chega na sala de aula, diz que uma aluna iria fazer prova e para demais ela iria dar um trabalho. A maioria dos alunos fica copiando em silêncio e uns quatro meninos começam a falar de competições de futebol e de quadras, que têm os diferentes clubes e locais da cidade. Comentam que quadras, campos são bons, fazem comparações. “Viu sora, teu ídolo vai vim para copa?! Meu ídolo vai vim também!” (Aluno). Os alunos começam a falar de jogadores que vêm para a copa do mundo de futebol e dos jogadores e suas características, o que eles têm feito nos jogos. Falam também dos times de futebol do Rio Grande do Sul. A professora também fala sobre o assunto, faz comentários. “Eu sou fã do Messi, mas a história do Cristiano Ronaldo é muito interessante. Na real Neymar, Messi e Cristiano Ronaldo é muito emocionante. A do Zé Roberto é a mais emocionante. Ele passou fome, o pai dele batia nele, a casa dele era cheia de goteira, ele fez 3.000 injeções” (Aluno) (OBSERVAÇÃO 8 – 22/11/2013).

As últimas passagens mostram discursos esportivos da mídia que envolvem especificamente a vida dos jogadores. São discursividades características e peculiares do campo midiático, pois tentam capturar indivíduos que assumam a posição de sujeito desses discursos ao apelarem por estratégias de comoção das pessoas, pelas histórias de vida tristes e sofridas dos jogadores. Jogadores que alcançaram *status* social e construíram uma carreira de sucesso com base em seu esforço individual, superando as dificuldades e os limites enfrentados, talvez semelhante com a de jovens que eles conheçam.

A mídia e seus discursos sobre esporte, futebol, atravessam diferentes campos de saber, e ao serem incorporados nas práticas curriculares da Educação

Física atuam no sentido de reforçar práticas discursivas e não discursivas em torno do que é e de como deve ser uma aula de Educação Física. Uma aula que prioriza o fazer por fazer, ou o fazer para aprender técnicas e táticas esportivas; conteúdos ligados a determinadas práticas corporais, geralmente restritas aos esportes coletivos, principalmente o futebol; incorporação de princípios do esporte de rendimento (foco na competição, exclusão dos menos habilidosos, preocupação com os resultados).

Também se observa no campo midiático, a veiculação de discursos das políticas educacionais imbricadas ao esporte na escola e suas práticas concretizadas por meio de programas governamentais. Este discurso ganha maior visibilidade por ser disperso na mídia, que também reforça a questão da esportivização na Educação Física.

Ainda que a formação da base da pirâmide esportiva não atravesse mais a ordem discursiva dos objetivos da Educação Física – ao menos no centro deste discurso, a ideia de que a aula de Educação Física na escola seja também um espaço de caça-talentos esportivos ainda é aceito e, portanto, reforçado pela mídia televisiva, pelo dispositivo pedagógico da mídia. Tendo em vista que tal objetivo é requerido em programas e políticas governamentais promovidas pelo Ministério da Educação e/ou Ministério do Esporte e propagandeadas na televisão.

O Programa Atleta na Escola é um desses, apresentando como objetivo “incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos” (MEC, 2014, s/p). A rede municipal de ensino de Pelotas-RS adere a este programa desde 2013, com 19 escolas participantes e, em 2014, com 22 escolas. Dentre essas, duas escolas tiveram seus professores iniciantes entrevistados nesta pesquisa.

6 Os efeitos do dispositivo da esportivização da Educação Física no trabalho de docentes iniciantes: linhas de subjetivação e de fuga do dispositivo

Os modos e as intensidades nas quais o dispositivo da esportivização captura os sujeitos, suas subjetividades, bem como os efeitos que produz no trabalho dos professores iniciantes estão relacionados com as linhas de subjetivação deste dispositivo. Destaca-se que outros sujeitos pedagógicos (alunos, diretores, outros professores) também são capturados por este dispositivo, o dispositivo da esportivização também produz efeitos nesses sujeitos. Porém, o foco desta tese recai nos efeitos de poder gerados nos docentes iniciantes, em seu trabalho especialmente.

Deleuze (2005) reflete acerca do eixo subjetividade nos escritos de Foucault, indicando que talvez esse estivesse presente desde suas problematizações iniciais, assim como o poder estava desde o início no saber. Faz perguntas e se posiciona em relação ao tema:

Eixo no qual se conquista uma serenidade? Uma verdadeira afirmação da vida? Em todo o caso, não é um eixo que anula os outros, mas um eixo que já atuava ao mesmo tempo que os outros e os impedia de ficarem presos num impasse (DELEUZE, 2005, p.103).

Em todo caso, é um eixo que Foucault não tinha se debruçado até meados da década de 1970. Foucault (2014) explica que foi necessário realizar um deslocamento teórico para analisar o que se designa como “o sujeito”. Deleuze (2005, p.101-102) ainda questiona: “Se o poder é constitutivo de verdade, como conceber um “poder da verdade” que não seja mais verdade de poder, uma verdade decorrente das linhas transversais de resistência e não mais das linhas integrais de poder? “Como ultrapassar essa linha?”.

A ultrapassagem das linhas de poder remete para as linhas de subjetivação, desencadeada por focos de resistência. As discursividades e as evidências do dispositivo da esportivização, aqui apresentados como reguladores das práticas curriculares da Educação Física escolar, são saberes que produzem subjetividades esportivas, por meio das relações de poder, e tentam posicionar esses docentes para que sejam sujeitos de um certo tipo e que conduzam a aula de Educação Física de uma certa maneira.

São as **linhas de subjetivação do dispositivo** em ação, no que se refere ao modo de objetivação dos seres humanos em sujeitos esportivos, o que Hacking (2006) chamaria de um processo de fabricação de pessoas, fabricação de tipos humanos que pensam e agem de uma determinada maneira, de acordo com o padrão de conduta estabelecido para um certo grupo social. Essas linhas são “responsáveis pela produção pedagógica do sujeito por si mesmo” (MARCELLO, 2009, p.234), pois o dispositivo da esportivização medeia e produz relações do sujeito consigo mesmo, de modo que o sujeito esportivo possa se reconhecer como sujeito de visibilidade e enunciação. Deleuze (2005) vai chamar a subjetividade, esse processo de sua constituição do sujeito, de relação com o lado de fora. Este lado não se traduz por um limite fixo, mas por uma matéria móvel “animada por movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem o lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (IBID., 2005, p.104).

Os sujeitos pedagógicos envolvidos nesta pesquisa têm sido capturados, com maior ou menor intensidade, pelo dispositivo da esportivização. Professores de Educação Física, coordenadores de área e principalmente os alunos têm sido subjetivados pelo jogo discursivo do esporte como regulador das práticas curriculares da Educação Física na escola. As implicações do dispositivo na subjetividade são comentadas por Fischer (2011, p.240), ao dizer que:

A tendência da sociedade atual, como ele descobre (Foucault), especialmente a partir de *Vigiar e Punir* – tem sido aperfeiçoar, burilar, sofisticar as estratégias de poder, criando-se *dispositivos* cada vez mais complexos, nos quais os indivíduos terminam por enredar-se, tomando para si as próprias ações que lhe cingem a subjetividade.

Indaga-se, que modos de ser e agir são acionados pelo dispositivo da esportivização? Que tipo de experiência de si e modo de subjetivação ele pressupõe? Antes de adentrar nestas questões, Castro (2004), Larrosa (2011) e Revel (2011) ajudam a delimitar como a discussão da subjetivação, experiência de si é aqui delineada.

Os autores pontuam que há dois sentidos, deslocamentos, tipos de análise que podem se encontrados para o termo na obra foucaultiana. O primeiro seria “um deslocamento pragmático, que poderíamos definir como uma atenção privilegiada às práticas que a produzem e a medeiam” (LARROSA, 2011, p.54). Revel (2011) e

Castro (2004) ainda explicam que esse tipo de análise da subjetivação, se caracteriza por um processo de objetivação, na medida em que os seres humanos são transformados em sujeitos.

No outro sentido, estaria “a maneira pela qual a relação com o si, por meio de uma série de técnicas de si, permite ao ser humano se constituir como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2011, p.144). É o deslocamento, em seus últimos trabalhos, para a interioridade do sujeito (CASTRO, 2004).

Assim, os processos de subjetivação podem ser de objetivação e subjetivação, propriamente dita. Ainda que eles não sejam independentes, desenvolvem-se mutuamente (CASTRO, 2004). Feito tal distinção, informa-se que a ênfase da tese recai no primeiro sentido atribuído à subjetivação.

A discussão envolve o dispositivo que regula, neste caso, o currículo da Educação Física e se institui sobre os professores iniciantes e seu trabalho. Esse, e outros dispositivos (como a tradição pedagógica, a cultura docente e escolar em ação, os ordenamentos curriculares) levam os docentes a terem de si próprios determinadas formas de experiências de si como docentes (de como devem agir, pensar, relacionar-se como professores, etc). Em outros termos, a preocupação distancia-se da análise das práticas de si ou das técnicas de si que os discursos e práticas imbricados a um ou mais dispositivos possibilitam aos professores no interior dos quais eles produzem a experiência que têm de si próprios.

O dispositivo da esportivização produz efeitos nas subjetividades dos docentes iniciantes, no seu trabalho, por promover o silenciamento de outras práticas corporais e de modos diversificados do trato de conteúdos da Educação Física. O dispositivo em questão procura limitar as possibilidades de conteúdo e os modos de tratá-los na disciplina, diante da diversidade existente, repercutindo nas formas pelas quais se diz e se vê o componente curricular.

Uma disciplina escolar que trabalha com poucos conteúdos, de modo que estes não sejam organizados sistematicamente não é valorizada na hierarquia dos saberes escolares. Até porque, nessa hierarquia, quanto mais formalizado e sistematizado, mais ligado aos saberes cognitivos e passível de avaliação forem estes saberes, mais valor lhes é atribuído. Nessa direção, Silva, T.T. (2011, p.15) alerta que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

A seguir, conectam-se enunciações que priorizam os sentimentos dos professores iniciantes em relação à sua profissão, como se sentem no seu trabalho e, principalmente, como se evidenciam os efeitos do dispositivo da esportivização em suas práticas:

“Sinceramente é bem diferente do que eu imaginei, assim, por horas assim... da vontade de desistir. É bem complicado, e assim o quê que eu sinto, que é aqui na escola, e claro eu sei que hoje em dia é difícil trabalhar com criança em qualquer escola, mas aqui é bem. [...] aí assim, eu tô bem decepcionada com a minha profissão, não é nada daquilo que eu imaginava que era. [...] eu sempre pensei em tentar ensinar mesmo, então eu sou bem esforçada em tentar colocar o conteúdo para eles, e isso é que eu, é um ponto importante em mim, que eu me esforço em tentar passar para eles o melhor. [...] eles resistem bastante, senão é o futebol é na briga. [...] Eu entro na sala de aula em qualquer turma, ‘vamos jogar futebol’, eu já tô virando inimiga da bola de futebol” (Professora Fabiana).

“Olha, eu não me vejo trabalhando daqui a alguns anos não. Claro, é um trabalho que dá para fazer, tem como realizar sabe, tô pagando minhas contas e tudo, tem momentos bons, mas o stress é grande assim e olha que é a EF, que teoricamente é uma coisa mais tranquila, fica na rua, aquela coisa toda, ainda assim é complicado. tem menos teoria para passar digamos assim, claro que se o professor quiser pode passar só dando aula de regras, mas em geral se tem predominância de prática, mas como eu disse antes isso é em teoria. [...] Tem certos momentos que eu fico um pouco frustrado. Como eu disse, tipo às vezes a pessoa tenta organizar uma aula direitinho e os alunos não querem mesmo, eles querem, ou futebol, ou vôlei ou alguma coisa e isso é uma coisa muito séria, porque cada grupo quer uma coisa, quer obrigar os outros a fazer o que eles querem, muitas vezes eles querem se recusar a fazer a atividade que o professor determina [...] Eu trabalho mais com os esportes é mais com as sétimas, e é o vôlei, aí depois basquete e handebol. E futebol vem de extra, de vez em quando eu faço uma aula individual” (Professor Fabrício).

“A gente tá sempre em crise, mas eu gosto. A gente sempre acha que pode melhorar a nossa prática, mas eu acho que eu faço um bom trabalho. Eu procuro pensar no que pode melhorar. [...] Tem turma que aceita determinada coisas, tem turma que não aceita, tem turma que não dá para trabalhar. A gente pega uma turma como eles que tem cinco, tu vai trabalhar como com cinco? Ainda mais que são três meninas com dois meninos e às vezes são três meninos e duas meninas sabe, é completamente inconstante assim” (Professor Armando).

“Eu sei que eu tenho capacidade de fazer um trabalho melhor do que eu faço, acontece que o meio me proporciona é fazer isso só. Eu gostaria de fazer muito mais, mas a estrutura da escola não me comporta, às vezes falta material e assim vai [...] Eu gostaria de trabalhar de uma forma diferente, mas as crianças aqui me obrigam a trabalhar de uma outra forma. Eu não consigo trabalhar, como é que eu vou te dizer, uma tática desportiva, eu passo assim aquelas regras básicas assim, mínimas né para eles terem ideia de que um jogador saca, no voleibol, três jogadores ficam no ataque, três jogadores ficam na defesa, são coisas bem simples assim, porque eles não tem uma vivencia desportiva grande, a vivencia que eles tem corporal é na rua correndo, pulando valeta e jogando futebol no campinho, [...] daí chega na quinta-série sem ter jogado um voleibol, na vida, coisa diferente da minha época, [...] eu nunca vou conseguir exigir até

porque nunca foi meu objetivo exigir deles que eles tenham uma prática perfeita, não vou exigir esse tipo de coisa deles, mas eu boto eles a jogar voleibol, eu dou aquela parte conversada na sala de aula, tanto hoje quando tu chegou eu tava falando sobre voleibol para eles, lendo o livrinho [...] é esse tipo de coisa, muito superficial” (Professora Graziela).

“Eu me sinto bem, eu gosto do que eu faço, eu gosto de tá trabalhando com eles, é bem tranquilo sabe, eu gosto de interagir com eles. [...] se fosse só dar aula eu ficaria anos e anos, mas tem outras coisas, o salário não é nenhum pouco atrativo, se tivesse uma recompensa maior sabe, não é só o prazer de dar aula, porque só de amor a gente não vive. Então, se fosse melhor recompensado, se tivesse, se fosse melhor aproveitado, se fosse, a gente estaria bem mais feliz. [...] A Educação Física, muitos alunos não gostam de participar, parece que não roda, então eles não participam, então eu busco sempre fazer conteúdos que atraiam mais eles. [...] Os jogos escolares aproximam bastante assim, principalmente se eles pegam uma modalidade assim que eles gostam, tipo futsal. Então se a gente consegue trabalhar na aula e consegue trabalhar nos jogos, encaixa muito bem. E também atrai eles para as outras modalidades, como vôlei, basquete, que eles geralmente não gostam, mas quando tem competição se empolgam mais para fazer” (Professora Patrícia).

“Às vezes eu sinto que para a direção eu sou uma professora que fica para ocupar os alunos com alguma coisa e que eu não tenho um conteúdo a desenvolver com eles e isso é o que me frustra em relação ao meu trabalho. [...] No início, nos primeiros meses de trabalho, a negociação era a única estratégia que eu percebi ser eficiente para conseguir dar o meu conteúdo e também me aproximar dos alunos. [...] Depois os alunos se acostumaram com a minha metodologia, ou seja, não dar o futebol quando o conteúdo era outro. [...] A gente (a professora iniciante e outra professora de Educação Física) organizou um campeonato no final do ano, [...], e nós conseguimos integrar todas as equipes da escola, todas as turmas da escola e fazer um campeonato de integração, a gente não olhou pontuação dos alunos, a gente só fez jogos chaves de turmas contra turmas, sem ficar preocupado com o resultado, a gente nem anotou o resultado, a gente não queria vencedor, ou quem tivesse perdido, mas sim que eles se integrassem, proporcionar esse momento para eles no final do ano. [...] modalidades: futebol e vôlei” (Professora Lucíola).

O impacto do dispositivo da esportivização é evidenciado nos movimentos discursivos expressos pelos professores iniciantes. As práticas deste dispositivo, em que os professores são chamados a se transformarem e a se reconhecerem como sujeitos de uma esportivização remetem para os processos de subjetivação.

Pode-se dizer que, para os dois primeiros docentes, o discurso da esportivização, disperso pela insistência dos alunos em querer apenas jogos de futebol nas aulas, afeta intensamente a subjetividade destes docentes. Repercute na medida em que os docentes aceitam algumas de suas regras, para conseguirem realizar o seu trabalho. Por meio de negociações, tentam trabalhar com outros conteúdos e com atividades diferentes de jogos esportivos.

No caso do professor Armando e das professoras Graziela e Patrícia, o dispositivo da esportivização mostra-se mais potente, pois se percebem nesses fragmentos de falas antes destacadas, a incorporação dos saberes do mesmo pelos docentes, a ponto do primeiro não saber como fazer uma aula de Educação Física com cinco alunos. Será que para ter uma aula de Educação Física é necessário um número certo de alunos, como em um jogo esportivo profissional?

De modo semelhante, a professora Graziela lamenta por não conseguir trabalhar com o aperfeiçoamento esportivo, técnicas e táticas esportivas, aspectos fundamentais no contexto de uma esportivização.

Em relação a esse sentimento da professora, em não poder aprofundar o trabalho com os esportes, cabe uma ressalva, que também se aplica à análise do dispositivo. Bracht (2000) subsidia a argumentação, ao pontuar alguns mal-entendidos em relação ao esporte de alto nível e à Educação Física. Um deles se refere ao fato de que o trabalho com técnicas e táticas esportivas nas aulas de Educação Física não está ligada, necessariamente, a uma perspectiva tecnicista de ensino. Abordar estas questões no ensino da Educação Física não significa que outros aspectos e outros conteúdos não sejam trabalhados.

Em outros termos, a constatação de que o dispositivo da esportivização é potente na regulação curricular da Educação Física, produzindo efeitos nas subjetividades dos docentes iniciantes, não se está eliminado o fato de que outros dispositivos, discursos também atuem na regulação do currículo da Educação Física no contexto investigado, e possam se bem mais potentes que o dispositivo da esportivização em outros contextos. Sabe-se que esta rede entrelaçada de discursos e práticas (dispositivo da esportivização) divide espaço com outras redes. Redes que não são incluídas em profundidade no espaço desta discussão, o que não quer dizer que delas não existirem e também não produzirem efeitos.

Quanto à professora Patrícia, o dispositivo da esportivização a capturou de tal modo que as práticas não discursivas do discurso da esportivização se confundem com a aula de Educação Física. As práticas de um, auxiliam, contribuem, se mesclam e promovem melhorias nas práticas do outro. Estabelece-se um processo colaborativo entre determinadas práticas esportivas e alguns princípios da esportivização e as práticas curriculares da Educação Física escolar.

Por último, a professora Lucíola aciona discursos acerca do *status* do professor de Educação Física na escola, do dispositivo da esportivização e sua

cooptação para a realização das aulas no primeiro ano de docência e de como realizou uma prática própria da esportivização (jogos escolares em forma de competição), mesmo tendo a intenção de escapar das lógicas que focam nos resultados.

Diante das enunciações dos professores, nota-se também a produção deles mesmos por meio das condições de trabalho, como possibilidade de dizer certas coisas e não outras. Não se pode desconsiderar o contexto educacional gerencialista, com políticas regulatórias, as quais interferem nas práticas dos docentes iniciantes de modo mais ou menos intenso, de acordo com vários aspectos, como a disciplina que ministram. A tecnologia da reforma educacional denominada por Ball (2005) de performatividade, sustentada por discursos como o da necessidade do professor estar sempre atualizando os seus conhecimentos também conduz à conduta dos docentes iniciantes entrevistados. A sensação de estar em crise, a impressão de pensar que sempre é possível fazer melhor o seu trabalho, são efeitos produzidos pelo discurso performático, no momento em que os docentes se veem responsáveis por melhorias no processo educativo.

Discursividades que enunciam a importância do professor ter o domínio da turma se chocam com as práticas de alguns professores iniciantes, como de Fabrício e Fabiana, ainda que não conseguir manter a ordem em aula esteja no centro do discurso que caracteriza o trabalho do professor no início da carreira.

Deste modo, os professores iniciantes ao serem subjetivados pelos discursos aqui apresentados, têm seu trabalho regulado pelo dispositivo da esportivização, dentre outros, no desenvolvimento das práticas curriculares da Educação Física, mesmo que a maioria tenha indicado que possuem liberdade na condução das suas aulas.

“É, tem algumas limitações assim, tipo: não pode sair e deixar os alunos para traz, quando o tempo tá meio ruim não pode deixar os alunos irem para o pátio, por que... tanto pela saúde do aluno como pelo barro, coisa assim, mas fora essas limitações assim não tem muita” (Professor Fabrício).

“Sim, de fazer e de não fazer” (Professor Armando).

“Tenho, tenho total liberdade para fazer assim. Dentro (...) do espaço da escola eu faço tranquilo” (Professora Graziela).

“Eu tenho liberdade para fazer aqueles conteúdos que eu acho mais apropriado, não tem nenhuma...” (Professora Patrícia).

“Tenho, até tenho, mas assim se eu vou fazer alguma coisa assim, será que eu faço, eu pergunto, [...]” (Professora Fabiana).

“Só que desde o ano passado, ele (diretor da escola) proibiu os professores de Educação Física de utilizar este ginásio. [...] Eu faço o planejamento por mim” (Professora Lucíola).

Com o poder de sedução dos discursos que formam o dispositivo, os professores são constantemente tentados a ocupar a posição de sujeito destes discursos, os quais tentam conduzir as suas condutas, suas ações, seus modos de pensar e conceber as práticas curriculares da Educação Física.

No entanto, na perspectiva aqui adotada, não se pode desconsiderar que este poder que regula é relacional e há um processo negociado, mesmo regulado e envolto por relações de poder. É um processo de regulação em que há espaços de liberdade e de resistência. A resistência existe porque a ordem do discurso é da ordem da guerra, há uma luta constante por hegemonizar significados, verdades, discursos, enunciados, e a resistência é necessária para compor essa dinâmica.

Os espaços de liberdade no jogo de forças da condução das práticas curriculares da Educação Física, no que tange aos efeitos de poder no trabalho dos docentes iniciantes, são aqui visibilizados por práticas que o professor põe em funcionamento para escapar, resistir dos constrangimentos que os discursos exercem sobre a sua subjetividade docente. Encontrar as válvulas de escape pode ser uma forma de produzir novas experiências docentes no campo da Educação Física. São as **linhas de ruptura e fratura do dispositivo**, as quais permitem que os sujeitos escapem, mas para outro dispositivo.

Vieira, Hypolito e Duarte (2009) consideraram possível buscar alternativas para fugir da regulação, e os próprios autores indicam nos dados coletados, formas em que os sujeitos transgrediram a regulação dos dispositivos conservadores, diante das tentativas de fixação de certas identidades docentes.

Afinal, os processos internos de cada escola transcendem a esfera do Estado, de seus propositores e dos seus interlocutores, pois dependem das lutas internas e das interpretações que cada um dos envolvidos confere demandas e contradições da sociedade contemporânea (NEIRA; NUNES, 2009, p.18).

Assim, o professor tem a possibilidade de resistir aos dispositivos que tentam regular as práticas curriculares da Educação Física que não lhe agradam. Esses processos de resistência são realizados por todos os professores entrevistados.

Diante disso, constatou-se que ocorre um processo de negociação nas práticas curriculares da Educação Física, quando os docentes explicam que tentam constantemente trabalhar com conteúdos e atividades diferenciados do jogo de futebol e de outras práticas esportivas. Estabelece-se um jogo de forças, na medida em que os professores tentam trabalhar com conteúdos e atividades diversificadas nas aulas de Educação Física, os alunos resistem e firmam seu interesse pelo futebol e por jogos esportivos, e como os professores não querem reduzir as aulas a essas práticas e também não querem “perder” os alunos, eles fazem algumas negociações. Fazem propostas do tipo:

“[...] das 3 aulas da semana 1 é futebol” (Professor Fabrício).

“Eu combino com eles – como a gente tem três aulas semanais - eu combino com eles sempre que dois períodos dessa semana são meus e um é pra eles, então dia que, geralmente eu tenho dois períodos num dia e um solto no outro. Então, aquele dia que tem dois períodos é a minha aula que eles vão ter que assistir. E naquele terceiro período eu deixo eles fazendo uma atividade separada, o que eles querem” (Professora Graziela).

“São duas aulas, então eu faço assim, se uma das aulas eles fazem tudo direitinho, a outra eu até libero com aula livre assim eu tô negociando com eles, senão. [...] eu procuro trabalhar bem outras coisas também, na briga, mas. Ai tem turmas que eu já fiz assim, eu já levei para o pátio e levei de volta para a sala de aula. Não querem fazer, então não tem porque ficar na rua. Aí também é uma estratégia, daí eles ficam com medo. Eu chego na sala de aula eles já perguntam: ‘Há, vamos para rua?’ a dependendo. Assim, nessa dificuldade eu tô conseguindo tocar o conteúdo. Hoje mesmo, em todas as turmas eu trabalhei alguma coisa de ginástica olímpica, alguma coisa que lembrasse, não exatamente, até porque eu também não domino, mas alguma coisa que lembrasse” (Professora Fabiana).

“Nos primeiros meses de trabalho, a negociação era a única estratégia que eu percebi ser eficiente para conseguir dar o meu conteúdo [...], ou seja, não dar o futebol quando o conteúdo era outro. Isso ocorreu só no primeiro ano de trabalho. Os alunos do segundo ano de trabalho já conheciam a minha metodologia, até porque muitos estavam repetindo o ano e o futebol não foi o problema” (Professora Lucíola).

Assim, verificam-se processos de resistência dos professores em trabalhar apenas com os conteúdos e atividades que os alunos pedem, são as linhas de ruptura do dispositivo que são delineadas e permitem aos professores iniciantes objetivados pelo dispositivo da esportivização, escaparem para linhas de outros dispositivos, conforme evidente nestas discursividades:

*“**Atletismo** mesmo dá para trabalhar, a gente tem que foi doado da ESEF (Escola Superior de Educação Física): **lançamento de dardo** [...] Então deu uma escassez ano passado de material e daí eu trabalhei*

atletismo com eles, de uma ponta a outra do campo ali, saída de bloco, esse tipo de coisa assim dá para levar bacana assim [...] eu gosto de fazer **ginástica** com o pessoal da quinta-série, porque eles recebem bem a ginástica, eu faço um **alongamento** com eles, eles vão numa boa, eu faço **corrida** no campo, às vezes eu corro com eles, eles fazem numa boa, eles me pedem para fazer **agachamento**, eu faço com eles sabe” (Professora Graziela) (Grifos meus).

“Trabalho a **parte motora**, primeiro ano, **equilíbrio**, essas coisas. [...] a gente passou um baita tempo sem material, aí eu tive que replanejar para fazer o conteúdo. Agora a gente tava trabalhando **avaliações físicas** nas quintas e sextas séries porque a gente tava sem material” (Professora Patrícia) (Grifos meus).

“Assim, nessa dificuldade eu tô conseguindo tocar o conteúdo. Hoje mesmo, em todas as turmas eu trabalhei alguma coisa de **ginástica olímpica**” (Professora Fabiana) (Grifos meus).

“Eu procuro diversificar o máximo para que eles tenham então vários conhecimentos, que é tratado dentro da EF. [...] eu trabalhei a **dança** e a **capoeira**, aí eu fiz uma relação entre capoeira e dança, que existe. E agora no último eu tentei trabalhar iniciação esportiva de cada um dos esportes. E aí, o trabalho final deles foi assim: eles tiveram que pegar a base que eles aprenderam de cada esporte (foi um trabalho super legal que eles fizeram), e aí em grupos eles tinham que montar um **novo esporte** (Professora Lucíola) (Grifos meus).

Estas experiências sinalizam para o trato com outros conteúdos, diferentes dos esportes coletivos. Neste quesito fogem dos saberes do dispositivo da esportivização, rompem com seus discursos. Ainda que escapem deste e penetrem em outro. Tendo em vista que, ao escapar de um dispositivo, engaja-se em outro necessariamente. Esse outro dispositivo, pode estar engendrado por discursos como, discurso pedagógico da Educação Física, discurso dos PCN ou ainda o discurso curricular da SME, que também atravessa o dispositivo da esportivização.

No diário de campo, alguns saberes também fogem ao dispositivo da esportivização, como se evidencia em um trabalho escrito realizado em aula pela professora iniciante Patrícia e seus alunos.

O que é força? O que é agilidade? Diferencie agilidade de velocidade: Em quais situações usamos força, velocidade e agilidade? O que é saúde? Quais atitudes devemos ter para nos mantermos saudáveis? Quais atitudes prejudicam a saúde? O que é cooperação? Que atividades devemos ter para cooperar em aula? O que é fair-play? Como podemos usar o fair-play no dia-a-dia? O que é handebol? Cite uma regra de handebol: Faça uma auto-avaliação das aulas (pontos positivos, pontos negativos, o que poderia melhorar): Se dê uma nota de 0 a 10 e diga por quais motivos: (OBSERVAÇÃO 5 – 18/11/2013).

O trabalho com conteúdos relacionados à saúde, aptidão física, habilidades motoras, dimensão atitudinal dos conteúdos, bem como práticas corporais como a

ginástica, o handebol, o atletismo, a capoeira e a dança, delimitam linhas de outro(s) dispositivo(s), já que não se limitam às práticas dos esportes coletivos.

Os conteúdos grifados inscrevem-se no discurso curricular da SME, no discurso oficial proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como no discurso pedagógico da Educação Física, fundado em diferentes abordagens pedagógicas para o ensino da disciplina. Os atravessamentos discursivos destes três discursos são engendrados a seguir, tendo como suporte o documento curricular da SME. Importa sinalizar que a coordenadora responsável pela Educação Física na SME afirmou que essas orientações são elaboradas com base nos PCN e que não há uma imposição: “*o professor que tem que ver*” (coordenadora da SME), como trabalhar e quais conteúdos priorizar exatamente.

De um modo geral, as orientações são sistematizadas em poucas páginas e se constituem em um material sucinto. Inicialmente apresentam-se (em três parágrafos) o dever da Educação Física no espaço escolar, bem como o papel do professor nesta disciplina, indicando aspectos que precisa considerar na elaboração das aulas e sinalizando situações de aprendizagem a serem realizadas para atingir os objetivos almejados.

O dever da Educação Física e do professor da disciplina estabelecido pela SME perpassa o discurso pedagógico da Educação Física ligado a diferentes abordagens pedagógicas elaboradas para o seu ensino, bem como algumas críticas das concepções anteriormente predominantes no discurso da Educação Física e, principalmente, nas práticas pedagógicas. A educação psicomotora é uma dessas abordagens, pois neste material é atribuído para a Educação Física o papel de formação integral dos alunos através do aprimoramento dos aspectos motores, cognitivos e emocionais. A abordagem atividade física e saúde também se faz presente neste discurso, na medida em que a compreensão da importância da atividade física para a saúde é um dos objetivos da disciplina. Uma outra abordagem expressa nas orientações da SME é a desenvolvimentista, já que se destaca a necessidade de levar em conta a faixa etária dos alunos na elaboração das aulas e que se desenvolvam habilidades e competências.

Também fica expresso no documento que o desempenho perfeito dos alunos não deve ser cobrado nas aulas de Educação Física nas escolas municipais de Pelotas, mas sim a valorização da singularidade dos movimentos de cada educando e a promoção de sua autonomia. Esse rompimento com a valorização do

desempenho dos alunos nas atividades da Educação Física é próprio do movimento que surge a partir da década de 1980 com a intenção de problematizar o modo como a disciplina vinha sendo desenvolvida até então. É um movimento de luta contra a esportivização da Educação Física na escola.

Após esta introdução, para a Pré-escola; 1º, 2º e 3º anos e 2ª série tem-se uma mesma lista de conteúdos organizados por enfoques atitudinal, processual e conceitual. Em outro bloco, para a 3ª e 4ª série e 4º e 5º anos apresentam-se outros conteúdos sistematizados, também por tais enfoques. A sistematização dos conteúdos pelos aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais é própria do discurso oficial proveniente da política educacional de orientação curricular para a Educação Física de nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos conteúdos indicados para a Pré-escola; 1º, 2º e 3º anos e 2ª série percebe-se também a união de diferentes abordagens de ensino que compõe o discurso pedagógico da Educação Física, que se verifica igualmente nos PCN.

A educação psicomotora é a que mais caracteriza esse bloco, com indicações para o trabalho com a coordenação motora, lateralidade, expressão corporal, ritmo, orientação espaço-temporal. Ainda assim, a abordagem aptidão física é sinalizada em termos de qualidades físicas, a serem utilizadas no desempenho das atividades propostas.

Para a 3ª e 4ª série e 4º e 5º anos, os conteúdos são semelhantes, sendo apenas inseridas atividades pré-desportivas e iniciação aos desportos (handebol, vôlei, basquete e futebol) no quadro dos conceituais. E na 7ª série não é feita uma categorização dos tipos de conteúdos, eles são apenas listados com alguns agrupamentos. Os conteúdos são bastante variados e incluem desde questões do que é a Educação Física escolar e não escolar, conteúdos semelhantes das séries/anos anteriores e a inclusão do atletismo, ginásticas e esportes para além da iniciação desportiva.

A partir da leitura e análise do material da SME, constata-se a união de elementos e aspectos propostos em diferentes perspectivas de ensino da Educação Física, adesão característica do discurso dos PCN. Cabe esclarecer, que não se defende a ideia de que seja necessário se fundamentar em apenas uma abordagem de ensino da Educação Física, e ainda que seja preciso tê-las como base. Entretanto, é importante ter coerência em relação a objetivos, conteúdos, aspectos didáticos, avaliação. E isso não ocorre quando se vislumbra promover a autonomia

do aluno e desenvolver competências e habilidades. Tais objetivos são expressos nas orientações da SME, mas estão em formações discursivas divergentes, ao menos no sentido de autonomia dada por Paulo Freire.

Evidencia-se que o discurso da SME, nas enunciações do documento, assim como nas condições físicas e materiais que disponibiliza para as aulas de Educação Física se mostram contraditórias. Vislumbra-se trabalhar com atletismo, saltos, por exemplo, mas não se tem o mínimo do que é necessário para trabalhar com segurança dos alunos a dimensão processual desta prática corporal: colchões para o salto com vara e uma caixa de areia para o salto em distância.

Os PCN são documentos com orientações curriculares elaborados a partir de 1997 para todas as disciplinas e níveis de ensino, sendo organizados em ciclos: 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), atualmente relativos ao 1º até 5º ano, 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), atualmente 6º ao 9º ano, e o ensino médio. Estes documentos propõem a organização do currículo em ciclos de aprendizagem, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Apresentam os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, sejam eles: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo. Além disso, conforme já sinalizado, propõem o trabalho com três dimensões dos conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental).

Os PCN para a Educação Física foram elaborados por vários estudiosos da área e os conteúdos propostos são organizados em três blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Em relação aos objetivos, destaca-se a sua variedade de enfoques, abrangendo desde aspectos ligados à promoção da saúde e hábitos de higiene, desenvolvimento da autonomia do aluno e sua postura crítica até a vivência e reconhecimento de diferentes manifestações da cultura corporal (BRASIL, 1997).

A respeito dos PCN, Rodrigues (2002, p.143) afirma que há apenas: “[...] uma atualização do discurso sobre a função social da educação física, justificando-a no contexto das novas exigências do processo de globalização para a sociedade brasileira [...]”.

Em outras palavras, evidencia-se que a rede municipal de ensino de Pelotas se apropria de discursividades do discurso pedagógico da Educação Física e do discurso oficial para elaborar suas orientações curriculares, fato este que se opõe

aos escritos de Darido et al. (2001), quando os autores afirmam que as políticas educativas não favorecem o trabalho pedagógico a partir dos PCN, e os mesmos constituem-se como uma política isolada, sem respaldo nas escolas e esferas de poder.

Importa ressaltar, que o discurso oficial concretizado pelos PCN, além de se caracterizar pela aglutinação de diferentes propostas metodológicas da Educação Física, apresenta a marca do discurso do mercado, conforme alerta Rodrigues (2002, p.143):

Este é o caso do conceito de cidadania que passa pela construção de um sujeito autônomo, responsável, participativo e racional, discurso que na aparência surge com ares emancipatórios, mas na verdade insere-se na lógica da competição e do mérito individual considerando que essas são habilidades necessárias à conformação da força de trabalho às novas demandas do mercado.

Neste caso, o discurso de mercado é localizado nos PCN da Educação Física com disfarces discursivos para inserir sua lógica competitiva e do mérito individual. Através de suas práticas discursivas tenta captar adeptos de seus discursos, disseminando seus princípios.

Como uma política curricular, os PCN entram na lógica exposta por Ball (2001), ao apresentar a tese de que as políticas da educação estão sendo pensadas, elaboradas e executadas, não através de pressupostos e objetivos educacionais, mas sim, pelas bases e princípios da economia global. Desta forma, a discussão em torno dos princípios educacionais e propósitos sociais da educação estão sendo abandonados na ação dessas políticas. Outro aspecto importante destacado pelo autor se refere à tendência da política atual de não apresentar características, objetivos e princípios próprios, mesmo nas políticas de partidos tradicionalmente contrários em relação aos seus próprios pressupostos e finalidades. O que vem definindo as políticas nacionais, em vez das peculiaridades locais, são os discursos veiculados pela globalização que sinalizam os caminhos a ser trilhado pelas políticas nacionais e locais, com diferenças apenas nos seus enfoques.

Entra em vigor uma nova economia moral, com novas relações de trabalho, novos papéis, bem como as novas possibilidades éticas. Instaura-se a cultura performática de competição que se apresenta como um processo de

descentralização, mas que possui o objetivo bastante claro com alvos e incentivos definidos em busca de produzir novos perfis profissionais (BALL, 2004).

Diante destas constatações, os efeitos da regulação curricular da Educação Física no trabalho dos docentes iniciantes no âmbito deste estudo enveredam para processos de subjetivação ligados ao dispositivo da esportivização, como linhas de subjetivação do dispositivo analisado e em modos de ser pautados nos discursos pedagógicos da Educação Física e nos discursos oficiais (SME e PCN). Estes últimos apresentam pelo menos atravessamentos de outros dois campos de saberes: do próprio campo pedagógico da Educação Física e do campo mercado. Barbosa (2010, p.111) chama a atenção para este aspecto ao dizer que: “se na sociedade tradicional as práticas corporais eram dirigidas pelo sacerdote, na sociedade moderna ela vai ser dirigida pelo ‘mercado’”.

Portanto, as subjetividades promovidas pelo dispositivo da esportivização almejam a fabricação de sujeitos esportivos, no entanto, os modos de subjetivação dão espaço a produção de si, por si mesmo, e os conflitos desencadeados por processos de resistência possibilitam outros modos de ser, mesmo que articulados a outros dispositivos ou a outras formações discursivas. Em outras palavras, os processos de subjetivação derivam do poder e do saber, mas sem constituir em uma relação de dependência (DELEUZE, 2005).

7 Retomando meus ditos e escritos

Investigar a regulação curricular da Educação Física, os modos pelos quais a mesma é regulada nas situações desta pesquisa, foi possível pelo conceito foucaultiano de dispositivo. Este caminho foi escolhido pela produtividade do termo dispositivo, para uma discussão que se pretendia de complexificar o processo de definição curricular da Educação Física. Um processo que, não raro, é visto como extremamente flexível, caracterizando-se como de livre escolha do professor de Educação Física. A compreensão de Teixeira Victoria Palma, Oliveira e Victoria Palma (2010), Ilha e Krug (2012a) e Freitas e Ramos (2012) convergem com essa ideia, quando os autores constatarem que os professores de Educação Física têm dificuldades de sistematizar os conteúdos (quando, o quê e para quê ensinar), diferentemente do que ocorre com os professores das outras componentes, já que as demais disciplinas apresentam conteúdos organizados ao longo dos anos escolares.

Entretanto, os pressupostos teórico-metodológicos aqui assumidos fazem operar o pensamento em outra direção. A Educação Física escolar é regulada em suas práticas curriculares, não da mesma forma nos diferentes espaços e tempos, mas apresenta sinais de que alguns modos de falar e dizer a Educação Física atravessam muitas das escolas brasileiras. Todavia, o interesse desta pesquisa não foi discutir a regulação curricular desta componente em nível nacional, estadual ou municipal. A pretensão foi discuti-la, principalmente, a partir de discursividades dispersas e evidências sinalizadas por professores de Educação Física em início de carreira da rede municipal de ensino de Pelotas-RS. Diga-se principalmente, porque outros sujeitos e fontes de pesquisa deram suporte para a construção do quadro regulatório da Educação Física, como a entrevista com o coordenador de área e as falas dos alunos de Educação Física em uma das escolas, os quais estavam presentes nas aulas observadas e registradas no diário de campo.

O estudo do dispositivo não se destinou a dizer se ele próprio é bom ou ruim para o campo da Educação Física e para o trabalho docente, aqui em destaque, os iniciantes. Também não se preocupou em classificar as práticas curriculares da Educação Física na escola, como práticas boas e de qualidade e práticas ruins e desqualificadas. Os iniciantes ocupam lugar de destaque nesta tese, por serem os

escolhidos na discussão dos efeitos que a regulação curricular da Educação Física produz em seu trabalho na escola.

Esta regulação foi então engendrada pelos discursos e práticas provenientes do *corpus* da pesquisa que mostraram regularidades e aproximações, compondo um conjunto imbricado com a mesma temática. Uma rede delineada pelo esporte ou pela esportivização manifestou-se mais potente, dentre outras, possibilitando pensar a Educação Física como capturada em suas práticas curriculares por um dispositivo intitulado dispositivo da esportivização da Educação Física.

Dessa forma, a ênfase da tese foi mostrar como opera essa rede de práticas discursivas e não discursivas que tem nos esportes (coletivos e o futebol em especial) e em alguns princípios do esporte de rendimento sua base para a discussão dos saberes-poderes e seus modos de subjetivação dos professores de Educação Física iniciantes, em foco nesta pesquisa.

As condições de emergência histórica do dispositivo da esportivização propiciaram entender como emerge um conjunto de práticas e discursos que atravessam as práticas curriculares da Educação Física, a partir de 1950, e que permanecem ativas. Tais condições se sustentam em aspectos econômicos, sociais, culturais e pedagógicos delineados pelas mudanças nos processos de trabalho, por modelos de administração taylorista e fordista; pelos efeitos gerados na escolarização diante de tais transformações nas relações de trabalho e sociais; pela importância que assume o rendimento nesse contexto; pelo espaço que o tecnicismo adquiriu nos processos educacionais e pela proximidade entre princípios tecnicistas e os esportes. Inclusive, a perspectiva de ensino tecnicista é comumente relacionada com a abordagem pedagógica da Educação Física chamada esportivista, tecnicista, tradicional. Por fim, deu-se destaque ao modo como o esporte se difundiu e foi aceito, não apenas no âmbito da Educação Física, mas em toda a sociedade como uma das condições de possibilidade do dispositivo da esportivização. Esta expansão caracteriza o esporte como um fenômeno cultural de nível mundial facilitando seus atravessamentos e a própria base para o seu desenvolvimento em diferentes setores, como o social, educacional, econômico.

A função estratégica subsidia o entendimento de como é possível a sustentação do dispositivo da esportivização na atualidade, ao indicar mudanças de direção, descarte, incremento e reativação de discursos no intuito de fortalecer a ação e operacionalização do dispositivo. Inicialmente, o dispositivo da esportivização

imprimiu ao esporte na Educação Física escolar a função de contribuir com o fortalecimento da base da pirâmide esportiva e com a identificação dos talentos esportivos. Como as metas de fortalecimento da base da pirâmide esportiva não foram atingidas diante dos distanciamentos entre a instituição escolar e a esportiva, como os recursos físicos e humanos, por exemplo, o argumento de que esporte é cultura, é educação, junto à ideia de que esporte é saúde, prevalece como função do dispositivo da esportivização.

Já os regimes de enunciabilidade, as curvas de visibilidades e as linhas de força do dispositivo da esportivização se embasam nas enunciações capturadas na pesquisa, no que se refere à operação do dispositivo em sua produtividade discursiva e economia de poder.

Os regimes de enunciabilidade e as curvas de visibilidade compõem a dimensão do saber do dispositivo, os quais se evidenciaram nesta pesquisa por discursos e práticas, expressos por: o discurso da necessidade dos professores de Educação Física em atender aos interesses dos alunos por certas modalidades esportivas (esportes coletivos e em especial o futebol), trabalhadas com alguns princípios do esporte de rendimento, para que estes participem das aulas, se envolvam nas atividades e se mostrem comprometidos com o componente curricular; o discurso de que a organização curricular da Educação Física depende dos recursos físicos e materiais disponíveis na escola, considerando que a dependência por tais recursos postulam certos modos de produzir as práticas curriculares da disciplina, implica em uma abordagem de ensino que prioriza a padronização de recursos; um discurso curricular da SME, com orientações curriculares ligadas ao esporte e pelos recursos que disponibiliza para a Educação Física nas escolas; uma prática não discursiva que se viabiliza por meio dos jogos esportivos escolares realizados em todo o Brasil, entre turmas e/ou entre grupo de alunos de diferentes escolas, municípios.

As linhas de força, ao atravessarem o visível e o enunciável de qualquer dispositivo, evidenciaram-se nas próprias enunciações resultantes das entrevistas realizadas. O discurso da necessidade dos professores de Educação Física em atender aos interesses dos alunos por certas modalidades esportivas encadeia relações de poder, principalmente, entre professores e seus alunos. Os discentes apresentam força potente nesse jogo de poder, ainda que os docentes não aceitem, sem resistência e negociações, incorporar nas práticas curriculares da Educação

Física atividades e conteúdos solicitados pelos alunos. A questão do espaço físico também imprime relações de força no quadro curricular da Educação Física. As disputas se evidenciaram entre professores de Educação Física de uma escola e entre professor de Educação Física e o diretor da escola de outra escola. A relação entre esses últimos apresentou-se peculiar, pois mesmo tendo um ginásio na escola, o diretor não autorizava a professora de Educação Física a utilizá-lo para as aulas do componente. Inúmeras são as desculpas dadas para o não uso deste espaço, segundo a professora, a qual afirma que isso ocorre porque ele prefere manter o ginásio “em ordem” e disponível para os eventos escolares.

Esta questão remete ao *status* da Educação Física como componente curricular, que inclusive balizou enunciações e práticas visibilizadas na maioria das entrevistas e nas observações realizadas em uma escola. A Educação Física é, ao mesmo tempo, uma das disciplinas menos valorizadas no currículo escolar por diretor e professores de outras disciplinas, e a disciplina que a maioria dos alunos mais gostam de ter.

As articulações do dispositivo da esportivização com outros de seu tempo revelam, brevemente, como outras práticas discursivas e não discursivas emergiram no *corpus* de pesquisa, as quais se apresentam em cruzamento com linhas do dispositivo da esportivização. O dispositivo da tradição conservadora e o dispositivo pedagógico da mídia foram os que mostraram proximidades com o dispositivo da esportivização. O primeiro, ao apresentar práticas que vislumbravam capturar os professores iniciantes para aceitarem a cultura escolar, as ações reproduzidas na escola, sem discussão e resistência. O discurso da tradição conservadora emite para o professor iniciante uma série de características que o classificam como inexperiente, inseguro, inventor de práticas inovadoras que muitas vezes não dão certo. A condução da conduta dos professores iniciantes por meio deste dispositivo visa que eles incorporem as regras, normas, posturas e atitudes desenvolvidas e acolhidas pela instituição. O segundo, pelo modo com que se apropria do esporte e o refaz a partir das regras de sua formação e práticas discursivas. Mesmo atribuindo caracterizações próprias ao discurso esportivo, consegue atravessar as práticas curriculares da Educação Física na escola. Sendo o esporte, um conjunto de conteúdos selecionados historicamente para serem trabalhados nas aulas desta componente, não há como impedir a circulação de diferentes discursos sobre o esporte na escola.

No que se refere aos efeitos da regulação curricular no trabalho de professores iniciantes, as linhas de subjetivação e de fuga do dispositivo da esportivização subsidiaram a discussão. As primeiras remetem aos modos pelos quais os docentes iniciantes atuam sobre si mesmos para produzir suas subjetividades a partir dos saberes-poderes do dispositivo da esportivização. Os modos de subjetivação produzidos por este dispositivo não equivalem à produção do professor-treinador, pois a esportivização não se limita a regras e padrões do esporte de rendimento. Este conjunto de práticas de constituição dos professores iniciantes, neste caso em foco, se localizam mais próximos da produção de professor de esportes.

Os discursos e práticas do dispositivo da esportivização capturam os professores iniciantes, aqui estudados, de diferentes modos e com intensidades variadas. Ao serem interpelados pelos mesmos, dois professores iniciantes se frustram com a força com que os discursos agem sobre suas condutas e afetam as suas subjetividades, mas permanecem em luta por outros caminhos, por meio de processos de negociação. Outros três professores demonstraram terem incorporado alguns saberes da esportivização, pois apresentam práticas que convergem com a ação do dispositivo da esportivização. Por fim, evidenciou-se como uma professora iniciante acolhe práticas do dispositivo da esportivização, pelo acolhimento dos sujeitos pedagógicos pelo mesmo e pela potencialidade dessas práticas serem modificadas e propiciarem novas significações.

As linhas de fuga, ruptura pontuam os escapes dos professores iniciantes em relação ao dispositivo da esportivização, ou seja, como e para onde escapam, ao se mostrarem resistentes aos saberes-poderes do dispositivo em questão. Na tentativa de fugirem dos conteúdos esportivos ligados a determinadas práticas corporais (esportes coletivos, em especial o futebol) e a modos de trato dos conteúdos (com alguns princípios do esporte de rendimento), os professores iniciantes tencionam os saberes do dispositivo da esportivização e engendram suas práticas curriculares baseadas nas linhas de outros dispositivos.

O discurso curricular da SME, ao compor o *corpus* da pesquisa, apresentar saberes do dispositivo da esportivização e, ao mesmo tempo dar visibilidade para linhas de ruptura do mesmo, é brevemente incorporado com uma discussão a respeito do material curricular da Educação Física produzido pela Secretaria Municipal de Pelotas. As enunciações deste documento permitem constatar que a

rede municipal de ensino de Pelotas se apropria de discursividades do discurso pedagógico da Educação Física e do discurso dos PCN para elaborar suas orientações curriculares.

Ambos os discursos oficiais (PCN e SME) são contraditórios, no sentido de que mesclam abordagens pedagógicas da Educação Física que divergem em seus princípios básicos. Quando a SME sinaliza que nos anos iniciais do ensino fundamental, todas as qualidades físicas necessárias para o desempenho das atividades sejam desenvolvidas e quando pontua que a promoção da autonomia do aluno é um outro objetivo das práticas curriculares da Educação Física verifica-se um descompasso teórico-metodológico. Com a promoção da autonomia do aluno em jogo nas práticas curriculares, o desenvolvimento de *todas* as qualidades físicas para o desempenho das atividades corporais torna-se limitado. Tal entendimento se sustenta na ideia de que, a tentativa de promover a autonomia - sem entrar no mérito da possibilidade disto poder ocorrer ou não – envolve certos pressupostos conceituais sobre sociedade, educação, escola e Educação Física diferentes e que se contrapõem. O ecletismo e a ressignificação conceitual são marcas do discurso oficial para a Educação Física.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues (2002, p.145) explica que a tendência eclética dos PCN é identificada pelas doutrinas dos mais variados matizes, as quais utilizam no documento. Amparam-se em pressupostos díspares e antagônicos, como os vários modos de ver e dizer o objeto de estudo da Educação Física. “O que se percebe é uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o consenso, como fizeram através das abordagens sobre cultura corporal e cultura de movimento e diferentes perspectivas teóricas de educação física (construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e abordagens críticas)”.

A palavra autonomia, e outras como cidadania também delineiam esta contradição, ao serem utilizadas como disfarce de objetivos meritocráticos da lógica do discurso de mercado.

É inegável reconhecer que políticas curriculares, como os PCN, os quais deram suporte às orientações curriculares da SME se orientam por políticas educacionais neoliberais fundadas na performatividade. Rodrigues (2002) chama a atenção para isso ao afirmar que a gênese dos PCN está imbricada as orientações dos organismos internacionais (principalmente o Banco Mundial e a UNESCO) em direção adoção de um modelo de reformas educacionais e curriculares por países

em desenvolvimento. No entanto, as breves considerações feitas a respeito advertem que o foco da tese foi outro.

Diante das argumentações desenvolvidas, a questão que pode ser colocada em relevo é que o discurso da SME tem demonstrado força na ação de reforçar o dispositivo da esportivização. Porém, o ecletismo de perspectivas díspares e a ressignificação de conceitos do campo educacional e da própria Educação Física pode vir a facilitar a produção de um dispositivo próprio que se diferencie daquele, a ponto de entrar no jogo de disputas pela hegemonia das práticas curriculares da Educação Física na escola.

Em suma, a característica multilinear do dispositivo que se traduz pelos regimes, curvas e linhas do dispositivo da esportivização aqui discutidos compõem as três dimensões históricas e irredutíveis, mas em implicação constante: saber, poder e si (DELEUZE, 2005), de modo que o panorama composto por esta e pelas demais características do conceito foucaultiano de dispositivo deram suporte para o engendramento do dispositivo da esportivização da Educação Física, como um regulador curricular do componente e mediador da produção das subjetividades dos docentes iniciantes.

Para tanto, esta tese procura contribuir com o debate da regulação curricular da Educação Física na singularidade do trabalho de professores de Educação Física escolar iniciantes, pelo uso de um referencial teórico-metodológico pouco utilizado quando o assunto são estas temáticas. Esta singularidade implica no pressuposto de que a profissão de professor é eminentemente conflituosa e complexa e que os anos iniciais dos professores na profissão potencializam esses conflitos. Além disso, toda prática social é singular, e discutir possíveis diferenças entre o trabalho na Educação Física escolar de professores iniciantes e professores antigos não foi objeto de estudo.

Por fim, em face a tarefa de finalizar, mesmo que provisoriamente, a discussão travada nesta tese, cabe dizer que o desafio de pensar com Foucault foi árduo, porém prazeroso. Novos modos de refletir, ver e falar foram tecidos neste processo, não sem tropeços, falhas e até incoerências. No entanto, desistir não foi possível, aceitável. Não pela ausência de possibilidades a escolher, mas porque a captura foi intensa. Conforme sinalizado na epígrafe, chamo novamente Foucault (2014, p.13) que me ajuda a explicar que “existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber

diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2014, p.13).

Deste modo, não houve como retomar as antigas perspectivas, não desmerecendo os discursos que me constituíram, mas hoje eles não têm o mesmo sentido para mim, não despertam desejo. Fui subjetivada e não quero escapar desse discurso, não agora! Talvez algum dia, pois o processo de constituição das nossas subjetividades são móveis, flexíveis, inconstantes. Não há começo, meio e fim, apenas metamorfoses.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Conferência realizada em 26 de setembro no Brasil. Rio de Janeiro, 2005.

ALMEIDA, VAZ. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03 p. 11-29, julho/setembro de 2010.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p.59-92.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol, UK: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, S.J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S.J. Performatividade, Privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARBANTI, V. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. p.54-58, 2006.

BARBOSA, C.L. de. A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARBOSA, C.L. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BELTRÃO, J.A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v.1, n.1, p. 25-31, 1999.

BETTI, P. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, Santa Catarina, v.1, n.17, p.1-3, 2001.

BRACHT, V. "Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é Essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v.14, n.3, p.111-118, 1993.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, p.69-88, 1999.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.1, p.53-63, 2000.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal n. 9 69.450, de 10 de novembro de 1971**. In: São Paulo (Estado), Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física; Legislação Básica. São Paulo, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7**, 31 de março, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei N. 10.793**, 1º de dezembro, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, 18 de fevereiro, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 705**, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. **Lei Nº 4.024**, 20 de dezembro, 1961.

BRASIL. **Lei N. 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTRO, E. **El vocabulário de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, p.17-31, 2008.

COELHO, F.P. **A aprendizagem de professores de Educação Física na fase inicial da docência**. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

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

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, I. L.; MORO, R. **Educação física escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COSTA, A.L.A. **Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COSTA, B.V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

DAMASIO, M.S.; SILVA, M.F.P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, 11/2: 197-207, maio/ago, 2008.

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol brasileiro. **Revista USP**. p.10-17, 1994.

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: Piccolo, V.L.N. (Org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 3.ed., Campinas, SP: Unicamp, p.49-57, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

DARIDO, S.C. et al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.450-457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, V. 2, N. 1 (SUPLEMENTO), P. 5-25, 2001.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.64-79.

DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.1-24.

DEL PINO, M.A.B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governos. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p.113-134.

DELEUZE, G. **Foucault**. 5. ed. Tradução de Cláudia Sant`Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DUARTE, D. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUNNING, E. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, N. e DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992. p.299-326.

ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N. e DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992. p.187-219.

FERNSTERSEIFER, P. Educação física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador (Bahia). **Anais...**, 2009b, p.1-9.

FERNSTERSEIFER, P. Educação Física: (Des)Construindo digressões. Mesa redonda. In: **IV Extremus do Sul** (Educação Física: digressões, controvérsias e perspectivas). Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2014.

FERNSTERSEIFER, P. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009a.

FERREIRA, L.A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de

iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FISCHER, R.M.B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.V. (Org.). 3 ed. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.39-60.

FISCHER, R.M.B. Desafios de Foucault à teoria crítica em Educação. In: APPLE, M.; WAYNE, A.; GANDIN, L.A. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.233-247.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, 2001.

FISCHER, R.M.B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed., Campinas, SP: Scipione, 1997.

FREITAS, J.T.; RAMOS, G.N.S. Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-12.

FREITAS, R.C. 2011 **Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L.H.; NETO, L.S. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.25-36.

GARCÉZ, F. Educação Física: livro didático e ensino. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 – Julio, P.1-6, 2012.

GARCIA, M.M.A. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, M.M.A; HYPOLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

GARIGLIO, J.Â. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 2004. 291 p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GARIGLIO, J.Â. A Educação Física na Hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu (MG), **Anais...**, 2001, p.1-17.

GARIGLIO, J.Â. et al. Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-14.

GOÉS, F.T.; MENDES, C.L. Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu (MG), **Anais...**, 2009. p.1-17.

GONZÁLEZ, F.J. Verbete: esportivização. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico da Educação Física**. 2. ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p.170-174.

GORI, R.M.A. **A inserção do professor iniciante de educação física na escola**. 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

GUIMARÃES, M.R.V. **A Educação Física no Currículo das Séries Iniciais: Um Espaço de Disputas e Conquistas**. Pelotas, 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

HACKING, I. Kinds of People: Moving Targets. **British Academy Lecture**, p.01-18, 2006.

HACKING, I. Macking up people. In: HELLER, T.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. Reconstructing Individualism. **Autonomy, individuality, and the self in Western Thought**. Stanford. Stanford University Press, 1986. P.222-236.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

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

HYPOLITO, A.M. Dicionário crítico: Trabalho docente. **Presença Pedagógica**, v.18, n.108, p.66-70, 2012.

HYPOLITO, A.M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; GARCIA, M.M.A. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p.271-283.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; LEITE, M.C.L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p.1-16, 2012.

ILHA, F.R. da S. **O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física escolar. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012a, p.01-07.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Os professores iniciantes e gestão dos dilemas na Educação Física escolar. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012b, p.01-08.

ILHA, F.R.S.; KRUG, H.N. A prática docente do professor de Educação Física escolar e a formação de alunos crítico-reflexivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.197-210, 2013.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto alegre: artes médicas, 1986.

LENOIR, T. A disciplina da natureza e a natureza das disciplinas. **Instituindo a ciência: a produção cultural das disciplinas científicas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p.62-98.

LIMA, E.F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

LIMA, H.L.A. Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do Estatuto Científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: v.21, n.2/3, p.95-102, 2000.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, R.A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS**. 2012. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLO, F.A. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p.139-152.

MARCELLO, F.A. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.226-241, 2009.

MARCHI JÚNIOR, W. Verbete: desporto. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico da Educação Física**. 2. ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p.126-130.

MARTINY, L.E.; FLORÊNCIO, S.Q.N.; GOMES-DA-SILVA, P.N. O referencial curricular da educação física do estado do rio grande do sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MAUÉS, O. C. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 20, p. 473-492, 2009.

MEC. **Programa Atleta na escola**. Disponível em <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>>. Acesso em 2 nov de 2014.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA; M.G.; NUNES, M.L. linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia. v.3, n.3, p.01-16, set./dez., 2007.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, L.P. **O ingresso na carreira de professores de educação física: currículo e atuação docente**. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S.G; LIMA. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, T.M.G. **Inclusão nas aulas de educação física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante**. 2012. 76p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2012.

POPKEWITZ, T.S. **Cosmopolitanism and the Age of School Reform**: Science, Education, and Making Society Making the Child. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T.S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.

POPKEWITZ, T.S. Pisa: Numbers, Standardizing Conduct, and The Alchemy of School Subjects. IN M.A. Pereyra, H.-H. Kottöff & R. Cowen (eds.), **PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools**. (pp. 31–46). Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

POPKEWITZ, T.S. The alchemy of the mathematics curriculum: inscription and fabrication of the child. **American Educational Research Journal**, v.41, p.3-34, 2004.

POZZOBON, M.E. **Instalações esportivas no contexto das escolas públicas estaduais da cidade de Chapecó – SC**. 1992. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.

REIS, M.C. dos. **A produção da educação física pela unidocência: narrativas de professoras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REZER, R. “Formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador (Bahia). **Anais...**, 2009b, p.1-16.

RIGO, L.C. A Educação Física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.15, n.2, p.82-83, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, A.T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. Conteúdos na Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 96 - Mayo de 2006.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1, p.48-62, jan./mar. 2011.

ROSARIO; L.F.R.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T.T.da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

SILVA, E.V.M.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. IN: DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. (Coord). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 50-61.

SILVA, M.M. e. **Novos modos de olhar outras maneiras de se comportar: a emergência do dispositivo esportivo da cidade de Curitiba (1899-1918)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, N. F. A Educação Física escolar e sua busca em torno de uma legitimidade pedagógica. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. O ensino e a pesquisa em História da Educação. Anais... Aracaju: UNIT, 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P.R. (ORGs.). **Os professores de educação física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p.63-67.

SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA M.V. (Org). 2. ed. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.117-138.

SOARES, C.L. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica e esporte. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.75-86.

SOUSA, E. S., VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**, v.5, n.26, 1999.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

SOUZA, T.C.S. **O professor de educação física: análise dos primeiros anos da carreira na docência**. 2012. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

STASSUN, C.C.S.; ASMANN, S.J. Dispositivo: Fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v.11, n.99, p. 72-92, jul/dez. 2010.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA VICTORIA PALMA, Â.P.; OLIVEIRA, A.A.B.; VICTORIA PALMA, J.A. **Educação Física e a organização curricular**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.

THOMMAZO, A.D. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de educação física**. 1996. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

TRAPP, W.O. A ocupação do espaço físico na escola. In: CARVALHO, S. (Org.). **Comunicação, movimento e mídia na Educação Física – Caderno I**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1993.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TUBINO, M.J.G. **O que é esporte?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

VAGO, T.M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n.6, 1992.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n.79, p.163-186, Agosto/2002a.

VEIGA-NETO, A. Educação Física: Pensando as controvérsias. Mesa redonda. In: **IV Extremus do Sul** (Educação Física: digressões, controvérsias e perspectivas). Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casemiro & MACEDO, Elizabeth F. (org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.201-220.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S.C. A Educação Física Escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, jan./mar., 2012.

VIEIRA, J.S. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debates em Educação**. Maceió, v. 1, n. 2 Jul./Dez. 2009.

VIEIRA, J.S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M.; DUARTE, B.G.V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

YOUNG, M.F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 48, p.609-624, 2011.

ZEN, L.H.D. **O dispositivo pedagógico da Arte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Instituição/Departamento: UFPel/ MEN/FAE

Telefone para contato: (53) 99921515

Local da coleta de dados: escolas públicas de Pelotas – RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de observações e entrevistas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Pelotas,dede 201...

.....
Álvaro Moreira Hypolito – CI

.....
Franciele Roos da Silva Ilha – CI 5077260684

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Autora: Franciele Roos da Silva Ilha

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/FAE/CE).

Telefone para contato: (53) 99921515

Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo analisar a regulação curricular da Educação Física e seus efeitos no trabalho de docentes iniciantes.

Este estudo justifica-se pela importância em se estudar o processo de construção/regulação curricular da Educação Física na escola e as implicações para o trabalho do professor iniciante pelo fato deste componente curricular da educação básica apresentar peculiaridades, assim como a entrada na carreira. Também, pela escassa produção acadêmica acerca da temática de professores iniciantes na Educação Física escolar.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores de Educação Física e um membro da equipe diretiva da escola a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática. Além de observação das aulas de Educação Física e demais atividades da escola.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das observações e das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a problematização de questões que envolvem o trabalho do professor iniciante e as relações de poder que são estabelecidas para a definição curricular da Educação Física.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, esse estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa

ou, posteriormente, através dos telefones: 53-99921515 ou por e-mail francieleilha@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido _____ minhas _____ dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável:

CI:

Assinatura da autora do estudo:

CI: 5077260684

Pelotas, ____ de _____ de 2013.

Apêndice C – Roteiro para entrevista com professores de Educação Física iniciantes

Informações do professor de Educação Física

Dados gerais

Nome:

Sexo:

Idade:

Dados da escola

Nome da escola:

Carga horária semanal:

Tempo de atuação nesta escola:

Dados da formação profissional

Curso e instituição de formação inicial:

Ano que se formou:

Cursos e instituições de formação continuada:

Dados de estágios, trabalho em outras escolas e outras instituições

Locais e períodos de tempo em que trabalhou durante e depois de formado (a):

Outro local de trabalho atual/tempo de atuação:

• Os dispositivos que regulam a construção das práticas curriculares da Educação Física

1. Como foi ou é feito o planejamento escolar (Projeto pedagógico)? Quando foram/são (re)elaborados? Você participa/participou da construção de ambos?
2. Como se estabelece/estabeleceu o planejamento disciplina de Educação Física (Plano curricular ou de ensino)? Quando foram/são (re)elaborados? Você participa/participou da construção de ambos?
3. Explique pontualmente como são construídos e definidos os objetivos, conteúdos, metodologias e modos de avaliação da disciplina de Educação Física?
4. Com base em que você organiza/planeja as suas aulas (conhecimentos da formação, necessidades e solicitações dos alunos, da escola)?
5. Com que frequência é feito o planejamento? Ele é escrito?
6. A escola ou a (CRE/SME) exigem algum tipo de planejamento da disciplina?
7. Como é sua relação pessoal/profissional com os demais professores de Educação Física e/ou de outras disciplinas na escola?
8. Como é sua relação pessoal/profissional com os profissionais mais experientes da escola?

- **Espaços de autonomia relativa docente na definição das práticas curriculares da Educação Física**

9. Há participação/interferência de outras pessoas (gestores, alunos), a gestão da escola, a secretaria de educação na organização e condução das suas aulas?

- **Características do processo de entrada na carreira docente dos professores de Educação Física iniciantes**

10. Como você foi recepcionado na escola, CRE/SME? Recebeu orientações? Quais?

11. Caracterize a sua entrada na profissão docente (desafios, dificuldades, facilidades):

- **Repercussões da regulação das práticas curriculares da Educação Física e das possibilidades de autonomia relativa docente no trabalho dos professores iniciantes**

12. Diante desta regulação/possibilidade de autonomia, como você acha que isso interfere no teu trabalho como professor?

13. Você gostaria que fosse diferente? Por quê?

Apêndice D – Esquema dispositivo

Figura 1: Esquema do dispositivo da esportivização da Educação Física escolar



Fonte da imagem¹⁶: Blog sobre Design e ideias criativas.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.amenidadesdodesign.com.br/2009/09/bola-de-futebol-em-papel.html>>
Acesso em nov. 2014.