



**COMPREENDER A ESCOLA E SIGNIFICAR A DOCÊNCIA: DESAFIOS QUE
INQUIETAM O PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**UNDERSTANDING SCHOOL AND SIGNIFYING TEACHING: DISQUIETING
CHALLENGES TO PHYSICAL EDUCATION TEACHING STAFF**

MOLINA, Rosane Kreuzburg

Professora Titular

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dona Laura, 782/704 CEP 90 430-090 Porto alegre/RS

(51) 33214866 rmolina@unisinis.br

MOLINA NETO, Vicente

Professor Titular

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

Dona Laura, 782/704 CEP 90 430-090 Porto Alegre/RS

(51) 33214866 vicente.neto@ufrgs.br

LOPES, Rodrigo Alberto

Mestrando

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. Castro Alves, 915 CEP 93 214-060 Sapucaia do Sul/RS

(51) 34747871 rodrigolopes11@yahoo.com.br



RESUMO

Este estudo analisa como os professores de Educação Física de uma rede municipal de ensino compreendem a escola e como significam a docência nos marcos das políticas educacionais e de gestão, no período pós-LDB. Está estruturado sobretudo nas concepções de mundo da vida (HABERMAS), vida da escola (McLAREN) e sociologia da organização escolar (BALL). De cunho construcionista e de natureza colaborativa, o estudo está realizado mediante análise de documentos, entrevistas e observação etnográfica. Colabora com o estudo um grupo de doze professores que identificam nas deficiências da formação docente e nas mudanças sociais as principais dificuldades para exercerem o trabalho coletivo e compreenderem a escola. Tais desafios são por eles superados de forma individual e, com isso, significam a escola nos limites do conhecimento, dos espaços e dos tempos das aulas de Educação Física que ministram.

Palavras-chave: escola – docência – Educação Física escolar

ABSTRACT

The present study analyses how the Physical Education teachers of a municipal school system understand school and how they signify teaching in the frameworks of educational and management policies, in the post-LDB period. It is structured mainly on the conceptions of life-world (HABERMAS), school life (McLAREN), and the sociology of school organization (BALL). With a constructionist character and a collaborative nature, the study was conducted by means of document analysis, interviews, and ethnographical observation. A group of twelve teachers participated in the study. They identify the deficiencies of teaching staff training and the social changes as the main difficulties for them to work collectively and understand the school. The teachers overcome such challenges in an individual manner and, with this, signify the school at the limits of knowledge, spaces and times of the Physical Education classes they teach.

Key-words: school – teaching – school Physical Education

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, registramos e discutimos alguns resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi o de conhecer os impactos do conjunto de políticas locais e nacionais, decorrentes das diretrizes promulgadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), Lei nº 9.394/96, na vida de quatro escolas de ensino fundamental de uma rede municipal, focalizando a análise no âmbito do componente curricular Educação Física, na perspectiva de um grupo de professores diretamente implicado nesse processo. O estudo também objetiva, aliando-se a tantas iniciativas da comunidade científica interessada no tema, contribuir para a escrita da história da Educação Física escolar, problematizando alguns dos desafios atuais que marcam a identidade e a cultura dessa disciplina e inquietam esse coletivo docente.

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

Entretanto, nossa experiência investigativa com professores de Redes Municipais de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre, evidencia os professores de Educação Física como um coletivo docente perplexo e empenhado no cumprimento de sua responsabilidade pedagógica, ao mesmo tempo em que se ocupa em refletir sobre o que fazer diante de uma série de mudanças sociais, culturais e educacionais que produzem impacto na escola.

Vale lembrar que alguns resultados de nossas pesquisas também indicam, com muita frequência, que esses professores, apesar de cientes de suas responsabilidades, têm dificuldades em avaliar e planejar suas ações específicas, em contextualizá-las no currículo escolar e em significá-las como características do seu trabalho docente. Caracterizam-se, na

maioria dos casos, como um grupo docente com inexpressiva inclusão nos processos escolares e que, aparentemente, não entende como ou por que isto ocorre.

Por essas, entre outras razões, justificamos a relevância da pesquisa a que nos referimos neste artigo e que teve como objetivo identificar de que modo os professores de Educação Física compreendem a escola e como significam a docência, nos marcos das políticas educacionais e das políticas de gestão vigentes. O problema de pesquisa que estrutura nosso estudo, de forma resumida, se expressa na seguinte pergunta: como renovar as possibilidades de autonomia docente, imanentes nos diferentes projetos político-pedagógicos, de modo que os professores de Educação Física possam incluir-se na vida e na dinâmica da escola na qualidade de protagonistas autorizados?

Ao longo de mais de dez anos, pesquisamos problemas de conhecimento localizados no âmbito das relações da Educação Física com a educação, considerando os objetos científicos construídos uma das dimensões das políticas educacionais. Neste estudo, nos reportamos a algumas das diretrizes decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), Lei nº 9.394/96, quando expressivo número de ações políticas foi instituído no contexto educacional brasileiro. A Educação Física, nessa LDBen, artigo 26, é considerada um componente curricular obrigatório, integrado aos princípios político-pedagógicos definidos nos marcos dos projetos de cada escola, nos diferentes níveis de escolarização.

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

Como em outras organizações, a escola é *locus* de bases conflituosas que, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. Movimentos materializados por lutas ideológicas, materiais e de interesses individuais e coletivos (BALL, 1989), cingidos por cores identitárias e de poder que cada campo de conhecimento e cada grupo humano, neste caso, constituintes das

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

Entre outras novidades, a LDBen/96 institucionalizou uma nova forma de gestão da escola. Materializar, no projeto político-pedagógico, os processos coletivos de ensinar, aprender e avaliar significou, no cenário da organização escolar, colocar em evidência os interesses dos gestores, dos professores, dos estudantes, dos funcionários e dos pais e os conflitos deles decorrentes. Esse conjunto diversificado de interesses e conflitos, em certa medida, passou a ser potencializado e desafiado, em um processo que exige flexibilidade, rigor e ética na cotidianidade das múltiplas relações sociais que a experiência de constituir uma comunidade escolar possibilita.

A Educação Física, componente curricular tradicionalmente marginalizado no currículo escolar, a partir de então (LDBen/96), passou a enfrentar-se com o desafio de habitar um novo cenário na política de gestão da escola, que, por um lado, expõe sua condição marginal e, por outro, a coloca, por meio da magia da textualidade da lei (GOMES, 1998), com as demais disciplinas, na mesma condição de responsabilidade nos processos de construção do projeto político-pedagógico.

Neste artigo examinamos esse conjunto de desafios presentes no trabalho docente dos professores de Educação Física no contexto da prática (BALL, 1989; 2006), no âmbito de uma Rede Municipal de Ensino. O desenho teórico-metodológico utilizado situa-se na perspectiva qualitativa construcionista, visto que privilegia evidenciar o significado conferido pelos atores sociais ao contexto e à experiência investigada.

2. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM O ESTUDO

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

O tema, o problema e os objetivos que estruturam a pesquisa demarcam nosso interesse pelos contornos dinâmicos da realidade social e os processos pelos quais os professores de Educação Física lhes conferem sentido no mundo cotidiano das escolas em que trabalham.

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

Recorremos também ao pensamento de Ball (1989, 2006) por entender que suas pesquisas e publicações são recursos exemplares para analisar a trajetória das políticas educacionais. Interessa-nos, neste estudo, sobretudo, o conceito de micropolítica por ele desenvolvido, no que se refere aos processos escolares. A micropolítica de uma escola significa, segundo o autor, “campos de luta” povoados por conflitos ideologicamente diversos, em curso ou potenciais. Para esse autor, compreender a natureza das escolas, enquanto organizações, implica a compreensão dos conflitos nela presentes. Afirma ainda que a micropolítica é o processo que se articula por meio de duas dimensões básicas, contraditórias e inerentes à dinâmica das organizações escolares: o conflito e o controle.

Assim, o compromisso e as negociações entre bastidores tornam-se tão importantes quanto os procedimentos formais e as reuniões oficiais, pois as escolas, nesta concepção, não são vistas apenas como burocracias abstratas e formais. Situar um problema de conhecimento no contexto da micropolítica da escola significa investigá-lo, em palavras de Ball (1989), pelo “lado obscuro” da organização escolar, lugar no qual ocorre a luta entre seus membros e se constrói a identidade das disciplinas, da docência e da escola. Por isso, entendemos que investigar o modo como os professores de Educação Física compreendem a escola e como significam seu trabalho docente é uma experiência que possibilita compreender relações e processos escolares que transcendem os limites da própria disciplina, considerada de menor importância no currículo escolar.

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

No âmbito das macropolíticas, o marco legal de referência neste estudo são as diretrizes decorrentes da LDBen, Lei nº 9.394/96, que outorga às escolas a responsabilidade da construção de propostas pedagógicas, alicerçadas nas necessidades e princípios definidos

pela comunidade escolar (VEIGA,2004), com a responsabilidade de zelar pelo seu cumprimento e ressignificação.

As análises que produzimos, entretanto, não se ocupam diretamente dos elementos cognitivos que constituem a identidade da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992), mas da responsabilidade e do significado do exercício docente neste campo de conhecimento diante das influências e das ingerências das políticas educacionais e de gestão, sob a ótica dos próprios docentes. Em certa medida, também refletimos sobre parcela importante dos processos que, na atualidade, influenciam a constituição da identidade docente e da instituição escola. A Educação Física não pode ser considerada um campo de conhecimento independente dos demais, pois há uma relação dialética entre essa disciplina e as demais (GRAMSCI, 1978; KOSIK, 1976), presente nos processos de escolarização. Por essa razão, estudos sobre as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis identificadas pelos professores de Educação Física, no contexto da prática, assumem importância nos debates sobre a educação, a escola e as políticas que lhes dizem respeito (SARASON, 2003).

A pesquisa que dá origem a este artigo privilegiou prestar atenção às entrevistas protagonizadas pelos docentes a partir de provocações para o diálogo sobre os impactos mais significativos das políticas educacionais e de gestão escolar no trabalho docente e na dinâmica da escola. Foi necessária a construção de um ambiente de pesquisa, no contexto da própria escola, favorável aos professores colaboradores com este estudo, onde falassem sobre suas experiências, para junto com eles construirmos interpretações que contemplassem nossas indagações de cunho eminentemente qualitativo. Portanto, o tema, o problema e os objetivos deste estudo situam-se na concepção construcionista dos desenhos metodológicos qualitativos, por fazer referência ao trabalho docente no contexto da prática. O diálogo com os atores sociais, para além de coletar informações, objetivou compartilhar os significados teóricos, metodológicos e empíricos que circunscrevem o problema de pesquisa, conferindo também ao estudo um caráter colaborativo.

Nas entrevistas, os professores narraram a trama de relações (RICOEUR, 1999) presentes na experiência docente num contexto e espaço temporal concretos: as escolas onde trabalham. A observação etnográfica nos permitiu explorar e conhecer os cenários (DENZIN e LINCOLN 2003), nos quais se localizam as experiências narradas pelos docentes, e os diários de campo foram utilizados para anotar o que foi observado.

Embora não nos ocupemos diretamente em investigar a identidade docente, essa dimensão está indiretamente contemplada, pois, como afirma Melucci (2004), as identidades

parecem estar relacionadas não somente aos vínculos contratuais que regulamentam a docência nos sistemas públicos de ensino, mas também ao significado que o professorado confere à docência, relacionando-se ainda às formas como esse sujeito é imaginado e se imagina no contexto da escola, regido por específicas políticas de gestão.

2.1 Educação física escolar – alguns aspectos a considerar

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

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, 1968 e 1971 tendiam a reproduzir ideais positivistas que visavam à defesa nacional e ao crescimento econômico. Castellani Filho (1988) resume esse ideário ao afirmar que o homem passou a ser visto como uma abstração, um meio para alcançar um fim. Nesse cenário, as diretrizes dessas três LDBs, marcavam a educação tecnicista, sendo a Educação Física escolar considerada uma “atividade” que privilegiava o desenvolvimento das destrezas técnicas e das forças físicas, morais, psíquicas e sociais, sem, entretanto, deixar espaço para a reflexão teórica e crítica.

A LDB de 1971, como registra o texto do Coletivo de Autores (1992), acrescenta a essas diretrizes padrões de referência que definiram mecanismos padronizados de cunho esportivo para a Educação Física escolar. A LDB de 1996 confere à Educação Física o status de componente curricular com todas as responsabilidades conferidas às demais disciplinas. Entretanto, no que tange à relação da disciplina com o esporte, mantém uma indicação legal que tem habitado de forma diversificada o cotidiano das aulas nas escolas brasileiras. O artigo 27 da LDB/96 menciona a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”. Marco legal que legitima ao menos dois grandes problemas no campo da Educação Física escolar. Por um lado, ao não fazer a reflexão sobre as práticas esportivizantes no contexto escolar, proporciona a reprodução dos princípios da meritocracia e da competitividade. Por outro, ao referir-se exclusivamente ao esporte, evidencia forte indiferença a outras manifestações da cultura corporal. Assim, a atual LDB, de acordo com as considerações de Corrêa e Moro (2004), indica rumos para a saída do paradigma desportivista de forma ambivalente.

As possibilidades de fazer uma Educação Física escolar inserida no contexto do currículo, contemplada e significada nos objetivos do projeto político-pedagógico da escola, dependem, portanto, da compreensão de cada coletivo docente e, sobretudo, dos professores de Educação Física, sobre o valor educativo e a pertinência dessa inserção. Essa questão nos leva a lembrar, mesmo de modo sucinto, um dos limites da LDB/96 quanto às Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: privilegia a formação pelo domínio de “competências de natureza técnico-instrumental”.

Sobre a noção de competência, como estrutura nuclear imprimida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, há, na LDB/96, conceitos sedimentados nos anos 1980 (CASTIONI, 2002; SACRISTÁN, 2009). Esses conceitos são explicitados de forma mais refinada no Decreto 2.208/97, ao determinar a separação do ensino médio e técnico, a fim de atender a claros interesses do mercado, justificados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD □ e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID □ que, por sua vez, subsidiaram todo o processo de mudança na educação, seja no plano organizacional, seja no plano curricular. As mudanças foram estruturadas em dois pilares: mecanismos de controle de qualidade e articulação e subordinação do sistema educacional às demandas do mercado.

As competências passaram a integrar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas, com destaque cada vez maior ao cumprimento das metas estabelecidas pelos processos de avaliação de grande escala (SAEB, SAERS e outros), conferindo ao estilo de gestão da escola o mérito dos bons resultados obtidos nessas avaliações. Assim, no contexto das políticas educacionais brasileiras, as competências quantificáveis, determinadas pelo pensamento neoliberal, que, segundo Bauman (2003), têm caracterizado os tempos atuais como “modernidade líquida” e, de acordo com Beck (2002), como “sociedade de risco global”, se constituem em critérios que instrumentam e constroem, por meio dos procedimentos avaliativos sistemáticos, padrões de referência sobre o que é bom e o que é ruim no ensino brasileiro, em todos os níveis.

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

3. O CAMPO EMPÍRICO, OS FUNDAMENTOS E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

De desenho teórico metodológico qualitativo, sob a perspectiva construcionista (DENZIN e LINCOLN, 2003; KINCHELOE e KATHLEEN, 2004), o estudo articula a teoria das representações (MOSCOVICI, 1978 e 1994) com a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1999). A delimitação empírica está circunscrita a uma Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre, com trinta e três escolas de ensino fundamental, e conta com a colaboração de um grupo de doze professores de Educação Física com docência em quatro escolas dessa rede. A rede municipal realizou o primeiro concurso público para provimento desse cargo no ano de 2005. Até então, as aulas de Educação Física, embora em muitos casos já fossem ministradas por professores ou graduandos em Educação Física, eram ministradas por docentes concursados para provimento de cargos de magistério – anos iniciais – ou de outras disciplinas.

Colabora com este estudo um grupo de professores, seis homens e seis mulheres, que contempla os seguintes critérios qualitativos de representatividade: estão vinculados à mesma rede de ensino; ministram aulas em quatro escolas de tipologia diversificada, tanto em relação à região do município quanto ao número de estudantes matriculados e à antiguidade da unidade escolar no contexto da rede; têm formação superior concluída. Esses professores concluíram a Licenciatura em Educação Física em tempos diferentes □ há vinte, dez e cinco anos □, em quatro diferentes instituições de ensino superior.

Todos assinaram o Termo de Consentimento e livre participação na pesquisa, autorizando a divulgação de resultados em contextos e periódicos científicos, desde que preservadas as identidades dos atores e das escolas. Observando esse compromisso ético, as vozes dos professores que ilustram essa análise não estão personalizadas. São consideradas vozes de um coletivo. Também não localizamos as vozes dos professores no contexto de uma ou outra das quatro escolas, por representarem o contexto de uma rede de ensino.

O trabalho desenvolvido até o momento pode ser resumido nas três fases a seguir.

- Primeira — negociamos o acesso à rede com os gestores municipais e com eles qualificamos o projeto inicial de pesquisa. As quatro escolas foram sugeridas por nós pelo fato de estarmos desenvolvendo outro projeto de pesquisa nesse contexto. Essa experiência nos aproximou dos professores de Educação Física, e dessa aproximação emergiu o projeto que referimos neste artigo. Negociado o acesso com a Secretaria Municipal de Educação,

incluído o grupo de supervisores pedagógicos da Educação Física escolar, passamos a negociar o acesso com os gestores das quatro escolas.

- Segunda — trata-se do período de imersão no contexto dessas quatro escolas. Foram dois anos de permanência no campo para construir as conexões entre nossas subjetividades e a objetividade do fenômeno, na concepção descrita por Eisner (1998), a fim de minimizarmos os equívocos nas afirmações que pudéssemos fazer como evidência de um conhecimento produzido de modo colaborativo com os atores e em diálogo com o contexto que os situa e confere significado ao cotidiano (HABERMAS, 1999) desse exercício docente. Nesse período, trabalhamos com os supervisores da Educação Física escolar e, separadamente, em cada uma das quatro escolas, na análise em profundidade dos documentos oficiais da rede municipal de ensino, da escola e dos professores colaboradores. Observamos reuniões desses colegiados, conselhos de classe, atividades docentes e seminários de formação organizados pelos gestores municipais. Também observamos alguns rituais do cotidiano escolar, com destaque para as aulas de Educação Física, os momentos de início, recreio e término das aulas no contexto do pátio e da sala dos professores. Diversos *folders* e avisos sobre orientações da Secretaria Municipal de Educação, competições esportivas, entre outros temas, afixados nos murais que povoam as paredes externas e internas no intramuros das escolas, também foram cuidadosamente observados e analisados com auxílio de tecnologias simples — fotocópias e fotografias. Os professores colaboradores com o estudo concederam entrevistas individuais gravadas, cujas informações nos permitiram situar e explorar impactos e significados que as políticas educacionais e as políticas de gestão, na dimensão das ações por eles identificadas, foram outorgando (ou não) ao trabalho docente e à dinâmica escolar nesses anos. Guiaram as entrevistas orientações construídas a partir da análise dos documentos, com destaque para a reconstrução de como os professores foram incorporando (ou não) as orientações decorrentes das políticas educacionais e de gestão da escola no período pós- LDBen/96. Interessamo-nos em saber de que modo e quando foram mudando (ou não) suas rotinas de trabalho; como negociaram (ou não), na dinâmica escolar, seus interesses e convicções; o que aprenderam com essas experiências. As entrevistas possibilitaram fundamentar nossos diálogos sobre a experiência dos professores, individualmente. Uma aproximação que, como argumenta Larrain (2010), implica privilegiar formas de entender a experiência, maneiras de dar conta dela e ponderar o que significa estudar experiências profissionais no campo educativo. Nesse caso, com referências sociais específicas de cada contexto escolar, na dimensão da Educação Física, decorrentes de mudanças, impactos e efeitos produzidos pelas políticas educacionais, interpretadas e recontextualizadas por esses docentes nos marcos das políticas de gestão da

escola, contemplando de forma integrada teoria e prática, conhecimento e ação. Trabalhamos, portanto, com depoimentos de experiências docentes, colaborativamente delimitados por nós e os professores. Esses depoimentos evidenciaram uma trama de relações em um espaço temporal concreto.

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

Esse processo analítico nos possibilitou elaborar interpretações e compreensões organizadas neste artigo, de modo semelhante ao que utiliza Torres (2006) quando escreve sobre a desmotivação dos professores, numa matriz de dois blocos: a) dificuldades para analisar a escola; e b) razões que justificam os posicionamentos adotados. O primeiro bloco reúne as manifestações dos professores colaboradores, que dão conta de evidenciar a forma como compreendem o contexto da sua profissão e do seu trabalho: a escola. O segundo bloco sistematiza as evidências narradas sobre como negociam e significam seu trabalho e em quais limites se movem na dinâmica da organização escolar.

Antes de explicitarmos as interpretações construídas, que, em estudos como o que fizemos, têm o limite de constituírem-se em representações, observamos os cuidados recomendados por Denzin (2008) para não agirmos na qualidade de pesquisadores apressados ou superficiais e, com isso, esquecermos de nos implicar em profundidade no contexto cultural investigado antes de representá-lo. Por meio desse e de outros cuidados, esperamos ter cumprido com as exigências éticas impostas às práticas de pesquisa que utilizam a representação.

3.1 A rede municipal e o projeto de escola

Nos estudos de Vasconcellos (2002), o projeto político-pedagógico é a identidade da escola. Apresenta-se como um plano global de caráter estratégico que procura empregar a sistematização ao trato do conhecimento na organização dos objetivos político-pedagógicos. Materializa, na forma de um texto normativo local, um tipo de ação educativa, a partir de uma

realidade específica. Para Veiga (1998), a possibilidade de as escolas construírem autonomamente suas propostas político-pedagógicas constitui-se, igualmente, em oportunidade de definição de identidades, à medida que, de modo coletivo, expliquem os objetivos filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais nos quais, coletivamente, fundamentam-se a seleção e a organização dos conhecimentos escolares.

No que tange à responsabilidade dos professores nessa tarefa de cunho político-pedagógico, a Lei nº 9.394/96, artigo 13, define: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento.

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

De todas as formas, o município iniciou, a partir do ano 2000, o delineamento de um projeto de escola que incluiu o direito à comunidade de eleger os diretores de cada unidade escolar, fato consolidado somente no ano 2005, ano em que ocorreu também o primeiro concurso público no município para vagas de professores de Educação Física. Até então, as aulas desse componente curricular eram ministradas por licenciados em Educação Física, prioritariamente mulheres, que preencheram vagas em concursos para docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2009, todas as escolas contavam com professores de Educação Física nomeados por concurso, e a área de conhecimento passou a ter uma equipe de supervisão específica.

Eleger os diretores, dispor de professores de Educação Física, ter supervisão pedagógica específica para esse campo são alguns dos elementos que compõem o projeto de escola do município. Entre os anos 2000 e 2009, todas as escolas construíram seus projetos político-pedagógicos em consonância com a política educacional do município, que, entre outras diretrizes, propõe isonomia de carga horária entre as disciplinas, currículo organizado por projetos, salas-ambiente por disciplina, sala de recursos para inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, adesão aos programas educacionais do Governo Federal, entre os quais o Mais Educação e o Escola Aberta. Um cronograma de reuniões

semanais, no âmbito das escolas, mais seminários e conferências, para o conjunto da rede, é a estrutura que dinamiza o planejamento e a avaliação das diretrizes das políticas educacionais nacionais e locais, estrutura que prevê a participação de toda a comunidade escolar. Por ocasião da realização das conferências municipais da educação, há chamamento à participação para toda a comunidade ou representação dos moradores do município.

4. A ESCOLA, A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FRONTEIRAS, DIÁLOGOS E INTERAÇÕES

Por força do modelo neoliberal de escolarização, os saberes e os conteúdos dos currículos escolares são valorizados de forma diretamente proporcional à sua capacidade pragmática de proporcionar prestígio social e poder econômico. Evidenciam essa afirmação, por exemplo, o forte ressurgir, nos anos de 1980, do conceito mercantilista denominado capital humano (BECKER, 1984) e, mais recentemente, o ensino por competência (CASTIONI, 2002; SACRISTÁN, 2009) para referir-se às dimensões utilitaristas do conhecimento e da educação.

Por meio de análises feitas a partir dessa ótica pragmática, está se construindo um significado despolitizado para a prática social que professores, estudantes, funcionários e pais exercem na escola. Isso possibilita legitimar classificações comparativas de índices de aprendizagem, semelhantes às que se encontram registrados nos informes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que definem indicadores de qualidade na educação. Entre outros modelos de avaliação da educação utilizados no Brasil, este está pautado por critérios internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* □ PISA □ e pelo princípio classificatório, que têm colocado em dúvida a qualidade dos processos educativos executados pelos professores e gestores nas escolas públicas. Resultados e classificações que têm contribuído inclusive para esquecer, parafraseando Torres (2006), que a escola pública e a escolarização obrigatória são conquistas políticas da cidadania e não uma demanda empresarial.

Entre outros fatores, esses explicam, em parte, a perplexidade dos coletivos docentes diante da complexidade do trabalho docente no momento atual e inclusive podem explicar por que os docentes têm tido dificuldade para definir pautas estáveis de orientação profissional. Nesse sentido, os professores de Educação Física colaboradores com o estudo comentam:

[...] Ser professor, creio, nunca foi fácil. Nosso papel tem sido o de personagem e não de autor. É representar, às vezes, uma esperança que a sociedade, sobretudo os pais, e também os governos, têm de que podemos mudar o mundo e a vida dos estudantes, agora e no futuro. Por mais que acumulamos experiência na profissão, nossa voz é sem sentido. Somente a voz dos dirigentes, técnicos, especialistas, e inclusive da mídia, é que tem valor. Já perdi a noção do significado da escola [...], já me preocupei em ressignificá-la a partir da experiência [...], hoje já não tenho nenhum problema em dizer que não sei o que faz a escola. A escolarização como direito, a qualidade como política, entre outras bandeiras de luta que erguemos como categoria, nos movimentos sindicais, parecem não valer mais quando examinamos, por exemplo, os critérios de avaliação e o investimento na educação. Qual é o significado político de classificar – ideb, saeb □ ? Nós, os que fazemos as aulas acontecerem, estamos cada dia mais obrigados a preparar os estudantes para determinadas competências, para, com isso, ser conferido prestígio aos gestores e dinheiro à escola. As políticas educacionais, incluídos os sistemas de avaliação de larga escala, estão evidenciando uma supervalorização dos saberes pragmáticos e quantificáveis [...], a Educação Física escolar, nestes critérios, não tem lugar: fica com os menores recursos, com os piores e menores horários e nos espaços físicos questionáveis. Significá-la na escola é uma dificuldade que já temos por formação e pela história da disciplina, mas o contexto político educacional dos nossos tempos tem tornado essa tarefa ainda mais difícil. Planejar e avaliar o que ensinamos nunca foi tarefa simples, mas agora está mais complexa porque parece impossível identificar horizontes mais estáveis a partir dos quais pautar a instituição escolar.

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

4.1 Dificuldades para analisar a escola

A falta de compreensão dos professores relativamente ao sentido do sistema educativo, da escola e da finalidade do conhecimento com o qual trabalham pode ter origem nas transformações sociais que vivemos na atualidade e que caracterizam as sociedades como instáveis. Referimos-nos, por exemplo, ao que Beck (2002) denomina “sociedade de risco global”, e Bauman (2003), de “modernidade líquida”. Esses autores nos ajudam a compreender a instabilidade social, ao revelarem que os códigos que tradicionalmente elegíamos para apoiar nossas escolhas pessoais e profissionais estão sumindo do cenário no qual nos movemos. As responsabilidades individuais, a consciência coletiva e o funcionamento das instituições se encontram poluídas por infinitas pautas de orientação culturalmente aceitas, ideologicamente contraditórias e efêmeras.

Os professores de Educação Física evidenciam a dificuldade para analisar a escola, entre outros argumentos, nos seguintes termos:

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

A instabilidade e a insegurança (McLAREN, 1997) manifestadas pelos professores de Educação Física na forma de entender, no que tange às tecnologias da informação e da comunicação, o que está acontecendo com eles na dimensão pessoal e profissional, e com a sociedade, também se manifestam quando são indagados sobre as subjetividades dos estudantes e dos docentes. Consequentemente, explicitam a dificuldade em compreender a finalidade do trabalho docente (SARASON, 2003) e o papel social da escola na atualidade (VEIGA, 2004; TORRES, 2006):

[...] Fazemos as aulas de melhor forma, creio, mas a escola parece ser um lugar que tem servido para reunir e mostrar a miséria na qual vivem estes estudantes. Fome, doença, pobreza [...], todo tipo de violência. É um lugar com ideais pouco claros, normas discutíveis, metas quantificáveis, que ensina conhecimentos que estão disponíveis noutros lugares, sacia a fome de muitos, classifica por habilidades ou por competências, etc. Enfim, é tanto melhor quanto melhor se coloca nos rankings avaliativos. Afinal, avaliação de quê?

Declarações como esta nos levam a crer que a falta de consenso acerca dos fins que prioritariamente devem orientar o trabalho docente, em resposta às exigências sociais, os quais deveriam servir, como afirma Melucci (2004), para configurar identidade e significado à escola, é a maior crise das instituições escolares. Concordamos com Torres (2006), quando diz que orientações políticas de cunho neoliberal esperam que a escola forme trabalhadores

(ensino por competências); parcelas conservadoras da sociedade desejam uma escola que recupere “valores perdidos” (cidadania obediente e acrítica); ideologias críticas, de forma ambígua e confusa, desejam uma escola emancipadora (mobilização com autonomia).

Os professores colaboradores com o estudo reconhecem que os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física formam professores massivamente a partir de conteúdos tecnicistas e que isto é uma barreira que dificulta a inserção profissional no contexto da escola

[...] Ser professor de Educação Física é uma opção frequentemente, vinculada a experiências positivas com o mundo do esporte na juventude [...], os currículos que nos formam não priorizam conhecimentos no eixo da formação docente (políticas educacionais, filosofia, história, sociologia, antropologia, didática geral, etc.), e quando temos essas disciplinas as cumprimos com preconceito porque as entendemos como sendo “conhecimentos da pedagogia” [...] e os estágios obrigatórios, com raríssimas exceções, são práticas realizadas sem a menor supervisão. Nos estágios assumimos poucas aulas individualmente [...] e em grupo entregamos um relatório coletivo ao professor supervisor.

Relatos que não nos surpreendem, mas reafirmam a incapacidade que os cursos de licenciatura em Educação Física têm demonstrado para contemplar todas as dimensões que a formação docente requer. É amplamente sabido que, historicamente, essas licenciaturas têm primado pela formação técnica específica (CASTELLANI FILHO, 1988; CORRÊA e MORO, 2004) e que descuidam da formação político-pedagógica, ética e cultural na dimensão do compromisso que significa o exercício docente situado em contextos concretos.

[...] Se tens a sorte de ingressar (início de carreira) numa escola que tenha colegas que te acolhem, aprenderás mais rápido. Nem sempre são colegas da Educação Física que te ensinam. Aprendemos com quem sabe e quer ensinar: planos, registros administrativos, enfim, o fluxograma da escola. Geralmente os professores mais antigos nos ensinam como funciona a comunidade, como são os hábitos dos estudantes, dos professores e da direção, etc. Às vezes, mais tarde, vais te dar conta que também não é bem assim!

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

espaços coletivos de avaliação e planejamento escolar. Relação dialética (KOSIK, 1976) que, no caso da nossa pesquisa, não evidencia perspectivas objetivas de superação.

4.2 Razões que podem explicar os posicionamentos adotados

Em um mundo no qual as transformações sociais, com destaque para a produção de conhecimento e informação, ocorrem num ritmo frenético, as políticas de formação docente seguem, como afirma Sarason (2003), desconectadas em qualidade, sistematização e significado. Na opinião dos professores,

há limites e barreiras impostas pela condição social que inviabilizam atualizações acadêmicas na formação. Não há tempo nem recursos econômicos para cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Em congressos [...] são sempre as mesmas ideias (autores) recheadas por novos modismos (Body Systems), que surgem a partir da mídia ou do esportivismo (modalidades) da época. Os encontros que promovem no município, geralmente vinculados às políticas educacionais (Conferências Municipais), mas também relacionados com competições (jogos escolares), cumprem exigências definidas não sabemos por quem, onde e por quê. A direção da escola, para não correr risco de que nenhum professor possa comparecer, costuma premiar as presenças com horas em haver. Os que lá vão nunca mais terão tempo para socializar o que ouviram (reuniões eminentemente administrativas). Oficialmente, os registros (realizados depois) dessas reuniões, conferências e seminários dão conta de dizer que a escola e o município fizeram o tema de casa. [...] Há críticas dirigidas aos professores em geral e aos de Educação Física em especial sobre a forma como participamos ou sobre a nossa pouca participação. Nós, professores, também criticamos, ao nosso modo, os organizadores [...], eles (gestores das políticas, academia, mídia) não nos escutam nem nós a eles. Eles estão num mundo (ideias), nós em outro (sala de aula). Estamos separados por um fosso que está cada dia maior!

A partir de declarações como essas se entende o descompasso entre os textos normativos, por exemplo, o ideário do projeto coletivo de docência expresso na LDBen/96, materializado nos textos dos projetos político-pedagógicos de cada escola, e a experiência do exercício docente nas escolas públicas. No caso das quatro escolas que colaboram com esta pesquisa, há projetos pedagógicos bem escritos e coerentes com a proposta municipal, mas os doze professores com os quais trabalhamos exercem a docência a partir de outros fundamentos, de diversas metodologias e sob tensionamentos que se localizam não somente na dimensão político-pedagógica, mas também ética. Sentem-se inseguros para assumir a autoridade coletiva, a que confere identidade à escola na qual trabalham:

[...] sabemos pouco de políticas educacionais, não temos tempo para estar em reuniões nem recursos para estudar [...]. Normas, regimentos, organização do currículo (da escola), tudo isto, tomamos conhecimento conversando (sala de professores, transporte, corredores), cumprimos e aprendemos na prática (com colegas), ou seja, não somos desobedientes às diretrizes coletivas [...], as adaptamos ao nosso modo de fazer as aulas [...]. Tem as normas da escola e tem as normas do professor (os estudantes sabem). É difícil, os estudantes têm uma cultura construída a partir de muitas violências. Difícil de explicar, difícil de entender.

Explicitam também forte insegurança para exercer com autoridade a responsabilidade que lhes compete na qualidade de professores: educar crianças e adolescentes no contexto dos tempos e pautas sociais da atualidade.

5. REFLEXÕES FINAIS

Concluimos com afirmações que não são novas: o sistema de ensino como um todo, as escolas como contextos da prática das políticas educacionais e os docentes como principais trabalhadores da educação estão, cada vez mais, à mercê de determinadas exigências sociais, econômicas – competição, comparação, racionalidade – e, por isso, com dificuldade de exercerem a docência politicamente engajada a compromissos educativos coletivos e emancipatórios, em termos de Habermas (1999).

Por um lado, há pouco espaço para qualificar a organização coletiva e, por outro, forte crise de autoridade docente. Ante essa situação, os professores colaboradores têm assumido a posição de resignar-se a trabalhar nos limites do mundo restrito das suas aulas, e se interessam cada vez menos pelo entorno. Este, entendido como contexto no qual se incluem as demais disciplinas, o projeto político-pedagógico, a cultura institucional e comunitária, os textos normativos e as políticas educacionais. Posicionamento que, certamente, amplia o fosso entre os ideários e diretrizes políticas educacionais e a experiência que docentes e estudantes concretizam na escola.

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

e o mundo do trabalho docente das escolas na atualidade requer o exercício da autoridade coletiva. A forma de reconhecimento da autoridade, portanto, mudou da referência individual para a coletiva.

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

A docência, na perspectiva desses professores, é o exercício profissional que se concretiza à medida que os estudantes aprendem. A autoridade do professor se consolida por meio dos atos de ensinar e de motivar os estudantes para que sejam responsáveis por suas aprendizagens. A escola, para esses professores, está significada como um contexto de prática que não transcende os tempos e espaços de suas aulas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CORRÊA, L.; MORO, R. L. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

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

DENZIN, N. K. La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. In: McLAREN, P., KINCHELOE, J.L. (eds). **Pedagogía Crítica: de qué hablamos, dónde estamos**, Barcelona: Graó, 2008, p. 58-75.

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

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

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

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

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

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

LARRAIN, V. **El buen nombre**. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora. Tese (Doutorado em Educação). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2010.

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

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

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

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

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

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

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

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

Breve currículo dos autores: Rosane Kreuzburg Molina. (Apoio CAPES e CNPq)

Doutorado em Educação (Universidade de Barcelona), Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisinos), Linha de Pesquisa: Educação, História e Políticas. Pesquisa problemas do campo da educação relacionados com o impacto das Políticas Educacionais na micropolítica das Instituições Educativas, incluindo formação, saberes e trabalho docente. Integra o Grupo de Pesquisa F3p-efice da ESEF/UFRGS, como pesquisadora colaboradora. E-Mail: rmolina@unisinos.br

Vicente Molina Neto (Apoio CNPq)

Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Barcelona), Professor de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pesquisador do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa Consolidado F3P-EFICE da ESF/UFRGS. E-Mail: Vicente.neto@ufrgs.br

Rodrigo Alberto Lopes (Apoio CAPES)

Licenciado em Educação Física (Unisinos), Professor na Rede Municipal de Ivoti/RS, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisinos). E-MAIL: rodrigolopes11@yahoo.com.br

Artigo recebido em 16/05/2010

Aceito para publicação em 01/04/2011