

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um
recorte da cidade de Sorocaba

São Paulo

2013

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

Identities docentes no ensino superior de Educação Física: um
recorte da cidade de Sorocaba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.3079607 Vieira, Rubens Antonio Gurgel
V657i Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba / Rubens Antonio Gurgel Vieira; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2013.
188 p.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Identidade 2. Ensino Superior 3. História Oral 4. Educação Física
I. Neira, Marcos Garcia, orient.

Nome: VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel

Título: Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico aos professores, de Educação Física ou não, do ensino superior ou não.

Dedico aqueles que passam a vida a ensinar e educar.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos Garcia Neira, pela caminhada que se iniciou antes mesmo da entrada no mestrado, nas aulas de metodologia nas quartas-feiras pela manhã, quatro anos atrás. Pelo incentivo a prestar o processo seletivo. Pela oportunidade de estagiar em uma disciplina do ensino superior. E pela orientação paciente, sem a qual eu não superaria os percalços e imprevistos.

Aos professores Flávia, Rita, Maurício, Geronimo e Raquel, por aceitarem a participação no projeto, abrirem parte de suas vidas, dedicarem tempo e se interessarem pela pesquisa.

Ao professor José Carlos Sebe Bob Meihy e a professora Helena Coharik Chamlian, pela leitura atenta e indicações valiosas no momento da qualificação.

Ao professor Mário Ferrari Luiz Nunes, pelas críticas contundentes, precisas, oportunas e imprescindíveis.

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, pelas inúmeras tardes de sexta-feira onde expandi olhares, debati, aprendi, fiz leituras e confeccionei textos. Pela colaboração na inspiração do tema, e pelas críticas durante o projeto em várias oportunidades.

Ao professor Maurício Massari, pelos conselhos durante a graduação, sem dúvida os primeiros passos nesta direção.

À minha família, que sempre me proporcionou a base.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Às demais pessoas que colaboraram em momentos singelos, mas fundamentais: Silvio Sipliano, Alexandre La Luna e Rebeca Ribeiro.

Por fim, a todos os professores que tive na minha vida.

Ninguém pode ser escravo de sua identidade: quando surge uma possibilidade de mudança é preciso mudar - Elliot Gould.

RESUMO

VEIRA, RUBENS ANTONIO GURGEL. *Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba*. 2013. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O conceito de identidade cultural tem sido amplamente discutido nas ciências sociais. Autores como Stuart Hall e Zygmunt Bauman apontam a fragmentação das identidades modernas, que não estariam mais ancoradas em instituições sociais estáveis. Em tempos assim, não faz mais sentido falarmos em uma identidade essencial e coesa, mas em identidades de momentos sócio-históricos distintos. O docente do ensino superior da licenciatura em Educação Física está inserido nesse contexto, e se torna importante compreendermos a sua identidade profissional quando se constata que o campo da Educação Física escolar possui distintas concepções, que são colocadas em circulação pelo currículo que forma professores. Sob o quadro teórico dos Estudos Culturais, em que a cultura assume a centralidade nas análises das constituições sociais, compreendemos que a coexistência de diversas propostas curriculares para o componente na educação básica é parte da disputa pela imposição de códigos hegemônicos, terminando por influenciar a identidade docente. Partindo do pressuposto que a complexidade da sociedade contemporânea interpela os sujeitos de diversas formas, objetivou-se entender melhor o processo de construção identitária dos docentes universitários, visando compreender o posicionamento dos professores diante dos currículos estabelecidos do campo. Para tanto, seguindo as sugestões de Meihy e Holanda, optou-se pelo método de história oral como forma de investigar a constituição da identidade e os processos de identificação do professor responsável por disciplinas didático-pedagógicas dos cursos que formam professores de Educação Física situados na cidade de Sorocaba (SP). As análises indicaram uma presença marcante de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes. Diante de vetores de poder macro, posições de sujeito engendradas por condições de força maior e uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a EF escolar.

Palavras-chave: identidade, Ensino Superior, História Oral, Educação Física.

ABSTRACT

VEIRA, RUBENS ANTONIO GURGEL. *Identities teachers in higher education Physical Education: clipping of the city of Sorocaba*. 2013. Dissertation (Master's degree) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2013.

The concept of cultural identity has been widely discussed in the social sciences. Authors such as Stuart Hall and Zygmunt Bauman pointed fragmentation of modern identities, which would no longer be anchored in stable social institutions. In times like this, it makes no sense to speak in a vital and cohesive identity, but identities of different socio-historical moments. The higher-education teaching degree in the Physical Education is inserted in this context, and it becomes important to understand their professional identity when it turns out that the field of Physical Education has distinct conceptions, which are put into circulation by the curriculum that trains teachers. Under the theoretical framework of Cultural Studies, where culture assumes the centrality of the constitutions in social analysis, we understand that the coexistence of various proposals for curricular component in basic education is part of the dispute by imposing hegemonic codes and ultimately influence the teaching identity. Assuming that the complexity of contemporary society challenges the subject of various forms, we aimed to better understand the process of identity construction of academics, to understand the positioning of teachers regarding the curriculum established field. Therefore, following the suggestions of Meihy and Holland, was chosen by the method of oral history as a way to investigate the formation of identity and identification processes of the teacher responsible for teaching courses that train teachers of Physical Education located in Sorocaba (SP). Analyses indicated a strong presence of teacher uncritical identities, fruit of life trajectories and contingent contexts. Given vectors of macro power, subject positions engendered by majeure conditions and a life story full of hegemonic subjective experiences, identities teachers compose a circuit of culture that places speeches confused and superficial about the EF school.

Keywords: Identity, Higher Education, Oral History, Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EF	Educação Física
ES	Ensino Superior
ESAMC	Escola Superior de Administração, Marketing e Contabilidade
FEFISO	Faculdade de Educação Física de Sorocaba
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNIP	Universidade Paulista
UNISO	Universidade de Sorocaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZANDO	12
1. QUADRO TEÓRICO	22
1.1 Estudos Culturais	22
1.1.1 Regulação cultural	27
1.2 O conceito de identidade	32
1.2.1 Identidade na pós-modernidade	34
1.2.2 Descentramentos da identidade como essência	36
1.2.3 O circuito da cultura - identidade e diferença	38
1.3 O processo de identificação	42
1.3.1 Transformação pedagógica da experiência de si	48
1.4 Currículo e Educação Física	53
1.4.1 Currículos epistemológicos da Educação Física escolar	55
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
2.1 Memória, memória coletiva e subjetividade	63
2.2 História oral de vida ou história oral temática?	65
2.3 O projeto em história oral	67
2.3.1 Justificativa	68
2.3.2 Problemática e hipóteses	68
2.4 Representatividade da pesquisa	70
2.5 A realização das entrevistas	73
2.6 Análise dos dados	76
3 TRANSCRIÇÃO	80
3.1 "A atividade física é só uma ferramenta pro crescimento social, para a questão cognitiva, afetiva" - Professora Flávia (UNIP e Anhanguera)	80
3.2 "Para mim sempre foi muito claro que era isso que eu queria. Ensino superior e... fazer o mestrado, fazer o doutorado. De repente fazer um concurso, para tentar uma universidade pública, tentar condições um pouco melhores de trabalho que tenho hoje" - Professora Rita (ESAMC)	86
3.3 "Os professores que fazem você gostar daquilo ali" - Professor Maurício (FEFISO e UNISO)	96

3.4 "A gente procura fazer com que as crianças tenham uma integração mas ao mesmo tempo desenvolvam habilidades motoras" - Professor Geronimo - Anhanguera.....	110
3.5 "Um dia eu vou ser! Então essa era a minha meta, ajudar e aprender sempre mais na Educação Física para seguir carreira" - Professora Raquel (UNIP).....	116
4 IDENTIFICAÇÃO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	126
4.1 Concepção de sociedade, Educação e Educação Física.	126
4.2. A alquimia da Educação Física escolar	133
4.3 Identificação com os currículos epistemológicos da Educação Física escolar.....	139
4.4 Formação continuada e prática de pesquisa	155
4.5 Aspectos substantivos da identidade docente.....	159
4.6 Identidades docentes solitárias	166
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A - Carta de cessão dos direitos sobre a entrevista	182
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	183
APÊNDICE C - Fichas técnicas das entrevistas	185

CONTEXTUALIZANDO

Não se realiza uma pesquisa sem motivações intrínsecas à vida do autor, seja de ordem profissional ou pessoal. No caso em questão, não conseguiria distinguir com precisão o que é pessoal do que é profissional, pois teria um problema identitário em mãos. A complexa missão de compreender o conceito de identidade articulando com um recorte da Educação Física (EF) no ensino superior (ES) foi justamente o propósito desta pesquisa, acatando tal desafio como forma de aprofundar um conhecimento que julgo pertinente para todos aqueles que trabalham na área, especificamente para a EF realizada nas escolas.

Tal motivação, quando revisitada nas memórias pessoais, se iniciou desde o primeiro semestre do curso de EF na cidade de Sorocaba, realizada numa tradicional instituição de ensino. Isso ocorreu no segundo semestre de 2004, e logo no princípio desta caminhada surgiram incógnitas embrionárias que culminaram no momento de defesa de uma visão. Eis que neste percurso, neste currículo¹, fomos conduzidos por aulas que discutiram os princípios biológicos do corpo humano; aplicaram princípios de treinamento para diversas atividades físicas; apresentaram regras, técnicas e táticas de variados esportes, principalmente os coletivos. Para aumentar a amplitude temática, algumas aulas procuravam discutir princípios educacionais, conceitos de didática, política educacional no Brasil e outras disciplinas afins às discussões escolares - doravante denominadas disciplinas "pedagógicas".

Embora as experiências mencionadas possam não soar tão contrastantes dado que constituíram a trajetória formativa de professores de EF, no fundo, abordam questões absolutamente distintas, praticamente antagônicas. Bracht (1999) distingue a constituição das tendências pedagógicas da EF, classificando-as em teorias da aptidão física e esportiva, teoria desenvolvimentista, teoria psicomotora e concepções de EF escolar derivadas da pedagogia crítica brasileira, quais sejam as teorias progressistas ou críticas. - isto será aprofundado posteriormente.

Diversas obras trataram das influências médicas, higienistas e militares sobre o componente (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987; CASTELLANI FILHO, 1988; BETTI, 1991; PAIVA, 2003), e muitas outras discorreram sobre a crise que acometeu a profissão, os

¹ Currículo é conceito central em conjunto com identidade sobre o qual as reflexões serão apoiadas. Aqui, currículo recebe uma compreensão ampliada e crítica. Se por muito tempo o currículo foi visto como um rol de conteúdos neutros e científicos, com o avanço no campo passa a ser compreendido como envolto em relações de poder com o propósito de privilegiar e produzir determinadas identidades (SILVA, 2007b).

docentes e os acadêmicos a partir da década de 1980 (MEDINA, 1990; BRACHT, 2003; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Importante é ressaltar que a partir daquele momento, ao buscar fundamentação nas teorias progressistas ou críticas, elegeu-se como objeto da disciplina a cultura corporal², com os seus respectivos temas: ginásticas, esportes, lutas, danças e brincadeiras.

A mudança paradigmática inspirou diversas correntes de pensamento que promoveram transformações no ensino da EF no ES e na educação básica, mesmo que de forma tímida. No entanto, considerando que o debate acadêmico acerca da constituição, especificidade, autonomia e tendências da EF na escola do Brasil é relativamente recente, o cenário encontrado no currículo da graduação acessado durante a formação no início do novo século não poderia ser diferente. Consciente da dificuldade de transposição da vanguarda acadêmica para o interior da escola (LUDKE; CRUZ, 2005; CAMPOS, 2009), é de se esperar que o ensino da EF prossiga apoiando-se no paradigma da aptidão física e esportiva, com alguns lampejos das teorias críticas.

Neira e Nunes (2006) apontaram que as teorias pedagógicas, elencadas como currículos da EF, deixam evidentes suas peculiaridades, suas diferenças nos propósitos socioculturais, e como visam formar pessoas diferentes para uma sociedade diferente. Os currículos da EF selecionam conhecimentos para respectivas visões de mundo e ensino, através de atividades formativas alinhadas ao pressuposto teórico. Para ilustrar, elencamos o currículo ginástico, esportivista, saudável, desenvolvimentista e psicomotor, considerados acríticos por não questionarem a ordem social dominante. O currículo cultural da EF é o único que contesta os arranjos sociais vigentes, seja através do apoio nas teorias críticas da educação (SOARES et al., 1992) ou nas teorias pós-críticas (NEIRA; NUNES, 2006, 2009; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012).

Os autores se apoiam na divisão do campo curricular em três concepções distintas, conforme classificação de Silva (2007): teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Para o momento, as teorias tradicionais concebem o currículo como naturalizado e a

² Cultura Corporal é um termo que, mesmo amplamente difundido na área acadêmica, possui significações distintas no campo profissional. Devido ao uso indiscriminado da expressão, Neira e Nunes (2006) realizaram a genealogia do conceito, onde o termo aparece com destaque em Betti (1992), como uma parcela da cultura mais ampla caracterizado pelo domínio dos valores e padrões de atividade física. Posteriormente Soares et al. (1992), a definem como uma reflexão pedagógica das representações históricas da expressão corporal. Aqui é tratado como uma parcela da cultura mais ampla, sendo o conjunto das manifestações corporais historicamente criadas e difundidas, com todos os seus códigos e linguagens, trazendo consigo possibilidades de tematização para significação e ressignificação nos ambientes de aprendizado. Esta forma de compreender a cultura corporal traz em sua esteira todo o contexto de produção e reprodução, as disputas que envolveram sua fabricação e naturalização, sendo permeada por questões de poder, consumo, gênero, classe e diversos outros marcadores sociais (Neira; Nunes, 2006).

preocupação maior é *como* ensinar. Na teorização crítica, coloca-se em xeque o pensamento e estrutura tradicional, colocando na pauta o *quê* ensinar. Por fim, na teorização pós-crítica o currículo se torna uma questão de saber, poder³ e identidade, indo além das preocupações de classe que dominavam o cenário crítico. Alocando-se nas teorias pós-críticas, Neira e Nunes (2009) propõem um currículo sensível aos arranjos culturais contemporâneos, enredados nas tramas da globalização, neoliberalismo e multiculturalismo, reconhecendo a função social da escola como um espaço de atuação neste embate.

Todas as propostas curriculares visam organizar um discurso⁴ legitimador de determinadas orientações, capaz de institucionalizar certas relações de poder. A tarefa é facilitada quanto mais estiver em sintonia com os grupos sociais, especialmente entre aqueles que detêm condições vantajosas para definir os significados do que deve, ou não, ser ensinado. O currículo é produto de tensões, descontinuidades, rupturas e disputas culturais, sociais e políticas, e pode estar alinhado com concepções dominantes, favorecendo interesses distantes das necessidades coletivas e, principalmente, afastado da realidade escolar.

Atento a estas questões, Neira (2008) investigou os currículos da licenciatura em EF buscando relação com a construção identitária dos seus egressos. Concluiu que o currículo destes cursos são os principais responsáveis pelas representações⁵ distorcidas acerca da função escolar, além da polifonia e confusão conceitual que os professores apresentam no exercício da profissão. Com a firme justificativa de que o aprofundamento do conhecimento no currículo das licenciaturas em EF é importante devido a sua função na constituição de identidades docentes e discentes, descreve como os participantes do estudo apresentaram discursos e concepções de área e função social divergentes, sendo bastante frequente o alinhamento com discursos hegemônicos⁶.

Tendo em vista a caracterização de um currículo dominado por burocracias, conveniências, falta de critérios científicos na definição de seus parâmetros, descompromisso social, monológico (novamente, em favor da dominação e manutenção da ordem reinante), o

³ Para Foucault (1970) o poder opera como uma rede através das relações, de forma que não se situa em um lugar específico, mas circula para todas as direções.

⁴ Discurso é uma exposição metódica que sustenta e é sustentada pelas representações de um grupo ou instituição social. Baseado no conjunto de pensamentos e visões de mundo derivados da posição social desse grupo ou instituição, os discursos permitem que os mesmos se sustentem como tal em relação à sociedade, legitimando sua posição na defesa de seus interesses (FOUCAULT, 1970).

⁵ Discutiremos no quadro teórico o conceito de representação como significante material em oposição a sua concepção imagética de pensamento, e as distorções com relação a um viés epistemológico.

⁶ Hegemonia é um conceito divulgado pelo intelectual italiano Gramsci. De acordo com Silva (2000), na teoria educacional crítica o conceito é definido como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade através de um consenso social, obtido na construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum. Com frequência, contrasta-se o conceito de hegemonia com o de ideologia, privilegiando-se o primeiro por admitir a possibilidade de luta e conflito.

autor afirma que o currículo das licenciaturas em EF assemelha-se a um "Frankenstein". Inspirando-se no personagem clássico de Mary Sheley, Neira (2009), sinaliza a constituição por partes desconexas e recomenda uma modificação profunda como forma de atender às necessidades educacionais através de uma identidade docente coerente.

Nunes (2011), por sua vez, amplia a metáfora ao denominar de Dr. Frankenstein o currículo-criador, e o licenciado em EF de monstro, uma vez que esta é a única designação da criatura na literatura. Ao etnografar o currículo de uma instituição de ES privada, inferiu que a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas vivenciadas segue os modos neoliberais de regulação, tornando múltiplo, fragmentado e contraditório, ora ajusta-se à ordem do empreendimento pessoal e transforma-se em *commoditie* a fim de atuar em acordo com as normas do mercado, ora desfere críticas ao currículo que o criou.

Diante do exposto, fica fácil compreender o surgimento das minhas dúvidas e os questionamentos identitários desde a graduação. É certo que os docentes que ministraram as aulas do currículo vivenciado se esforçavam para cumprir seus papéis. Não há como negar que, cada um dentro de sua identidade(s) e respectivo discurso(s), demonstravam paixão e compromisso com o que ensinavam. De fato, suas convicções eram tão fortes que os discursos contagiavam os alunos de diversas maneiras. Eram discursos sempre prestigiados, pois afinal partiam de sujeitos que atingiram um patamar considerável na escalada profissional.

Nos percalços do currículo, um discurso recorrente era o de que seríamos profissionais aptos para atuar tanto dentro das academias, clubes e spas, quanto para ministrar aulas nas escolas em todos os níveis - da Educação infantil ao Ensino médio. Também estaríamos aptos para trabalhar com todos os públicos: homens, mulheres, idosos, crianças, deficientes, atletas, sedentários, escolares e não escolares. Éramos a "profissão do futuro", jargão largamente utilizado para reforçar a ideia de nossa importância social e capacidade de trabalhar em diversas frentes. Constituíamos a resposta para o sedentarismo, para uma melhor coordenação motora, para seres humanos mais equilibrados, para facilitação do aprendizado em outras áreas do conhecimento humano e, na visão dos docentes mais ousados, também para uma sociedade melhor.

Embutido na noção de profissão do futuro, o caminho profissional da EF era tão exaltado que, frequentemente, o sentimento de herói influenciava as identidades discentes (NUNES, 2011). Nos tornávamos aspirantes a uma vida e um mundo melhor, ansiosos para vermo-nos respeitados dentro de um contexto social de valorização e igualdade. Não foram poucas as oportunidades em que me senti herói, em um daqueles raros momentos que a nossa identidade está momentaneamente unificada em valores e preferências dentro de um contexto

condicionado, mas favorável. Ou seja, estamos fazendo o que queremos, acreditamos e necessitamos.

Discursos que exaltavam o professor de EF como herói eram postos em circulação pelos docentes, muitos deles profissionais atuantes em outras atividades além do ES, com muitos anos de experiência e certo destaque profissional. Mas estas vozes⁷ docentes em prol do professor-herói e da importância social da profissão contrastavam com os contextos que eram vislumbrados pouco a pouco pelos discentes. Os cenários descritos pelos recém-formados e que penavam na busca por um lugar ao sol, os baixos salários da categoria, a concorrência extrema em clubes e organizações esportivas e médicas, as condições das escolas, a marginalização da disciplina de EF no currículo escolar, o baixo conceito social na comparação com outras profissões, e muitos outros fatores depreciativos contribuíam para o descrédito do discurso.

Ao fim do percurso no currículo da graduação, após uma exposição fragmentada de diversas concepções de mundo e de contatos incipientes, mas preocupantes com a área, o heroísmo desvaneceu. O que havia aumentado consideravelmente eram as dúvidas sobre a função social da EF na sociedade e a distinção entre suas diferentes dimensões - biológica, esportiva, medicinal, educacional, além de outras possibilidades que emergiam de tempos em tempos⁸.

Distantes da visão romantizada da EF, eu e muitos dos meus companheiros de licenciatura nos sentíamos tolhidos em nossa capacidade de atuação. Inúmeros foram rejeitados nos postos de trabalho, não somente pela qualificação insuficiente devido à exigência de cursos complementares e experiência, mas principalmente pela competição desenfreada e escassez de boas condições de trabalho.

Nesse contexto, os concursos se tornaram, como alertado pelos próprios docentes universitários, na "bola da vez", atraindo os formados em busca da primeira oportunidade ou da conquista de um emprego regular. Isto é preocupante, uma vez que era claro que estas não eram as inclinações iniciais, nem o foco de atuação destes profissionais. Do desejo de atos heroicos, as identidades docentes dos recém-formados agora são posicionadas como diferentes. Diferença é aquilo que está aquém e além da demarcação da norma - a identidade.

⁷ Voz é um conceito elaborado por Giroux (1986) para demonstrar o papel dos sujeitos na composição de uma escola como esfera pública democrática, onde acontecem debates e questionamentos do cotidiano social, não se limitando a reprodução dos significados hegemônicos.

⁸ Dimensões é um termo que utilizamos para referenciar as diversas ciências e práticas sociais que a EF tem se apropriado na sua trajetória histórica. Neste ponto, nos posicionamos ao lado de Bracht (2000), para quem a EF não possui contornos definidos de antemão, pois o campo se delimita na luta acadêmica e política pela definição de seu objeto de estudo, concepção de ciência na qual se estrutura e principais problemáticas de investigação.

É somente pela representação posta em circulação através da linguagem que a identidade adquire sentido, mas precisa, para existir, daquilo que ela não é, do que a distingue da diferença (WOODWARD, 2008).

Para Nunes (2011), a criação do currículo da licenciatura em EF é o monstro - o Outro. Na teorização cultural o Outro é aquilo que é diferente da identidade, diferença que ameaça a norma. Após a exposição a tantos discursos distintos, tantas visões de mundo conflitantes, tantas incumbências e responsabilidades que não dialogam entre si, o futuro professor vê diminuída sua importância e pressente certa impotência diante do enorme desafio que se apresenta - e aqui me refiro especificamente à atuação na Educação Básica.

Pois foi justamente neste cenário que surgiram as já citadas inquietações iniciais desta pesquisa. Era inevitável observar opiniões, ensinamentos, posturas pessoais e profissionais dos diversos docentes. Não se trata de emitir julgamentos éticos ou morais, porque estou me referindo a diferentes visões de mundo, de educação e, conseqüentemente, de EF. Segundo Nunes (2011), o Outro incomoda, aterroriza e resiste aos mecanismos de regulação na sociedade da homogeneização. Assim, o Outro também pode ser a possibilidade da transformação, da validação da crítica à identidade. Na condição de monstro, as inquietações perante um currículo polifônico e por vezes incoerente me estimularam a questionar certos arranjos.

Legalmente⁹, o currículo era voltado tanto para a licenciatura quanto para a graduação. Sob este prisma, talvez os questionamentos fossem infundados e particulares à minha identidade discente. Entretanto, não se trata simplesmente de criticar uma divisão curricular - igualitária ou não - entre disciplinas biológicas, esportivas ou educacionais. A relação era bem mais complexa, pois o discurso dos professores eram divergentes e, não raro, o mesmo docente empregava argumentos conflitantes para abordar os conhecimentos referentes a docência na Educação Básica. Havia, inclusive, docentes que ministravam disciplinas de dimensões distintas, sem a devida integração de objetivos, visão de EF, sociedade e educação.

Nesse ambiente, circulavam discursos distantes e muitas vezes contraditórios. Os docentes, ora questionavam criticamente a EF no contexto educacional mais amplo, ora remetiam ao alinhamento do fazer pedagógico às últimas pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Muitas vezes a aula versava sobre a atuação do professor dentro da escola e

⁹ Os cursos de Educação Física devem estar de acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, 27/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CES 1/02 e 2/02, quando tratam da licenciatura e parecer CNE/CP 58/04 e a Resolução CNE/CES 7/04 ao se referirem à graduação, uma vez que essa legislação substitui a anterior Resolução MEC/CFE 03/87. Para um aprofundamento nas implicações da legislação nos currículos das Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Educação Física, consultar Alviano Júnior (2011).

princípios didáticos no trabalho com as diversas manifestações da motricidade humana sistematizada, para, na aula seguinte, aprendermos como ensinar os alunos a cuidar de seu corpo e apreciar atividade física.

Dentro do contexto descrito, foram inevitáveis questões sobre qual a "verdadeira" função docente da EF, qual professor detinha o conhecimento superior, quem oferecia a explicação mais convincente acerca das relações da EF com o mundo e o que seria melhor para os futuros docentes e seus respectivos alunos. Mesmo sem a capacidade de especificar com mais rigor teórico as posições defendidas pelos professores, pois ainda não acessara os trabalhos de Bracht (1999) e Neira e Nunes (2006, 2007, 2009), eram notáveis as diferenças entre um discurso e outro.

Posteriormente, com a participação no Grupo de Pesquisas em EF escolar da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, pude ampliar a compreensão sobre as diversas formas de posicionar a EF no contexto social. A aproximação com os Estudos Culturais foi fundamental, pois para este campo teórico a cultura é uma arena de luta em torno da significação social. Aqui, cultura é um conceito central, e todo discurso possui um rastro e uma direção, ancorados no contexto sociocultural. Como há uma ênfase nas contingências, a prática de pesquisa é sempre contextual, política e local. Desta forma, é um campo teórico parcialmente dirigido pela demanda política do seu contexto (ECOSTEGUY, 2006).

Sendo o currículo uma prática social, portanto, cultural, sob o ponto de vista dos Estudos Culturais, ele também é concebido como arena de disputa entre os diversos grupos culturais pelo direito de oficializar seu conhecimento, constituindo as identidades desde tenra idade (SILVA, 2007). Se o currículo é este espaço de conflitos, nada mais coerente que distintas concepções de sociedade, educação, escola e EF disputem a legitimidade.

Até os dias atuais é possível relembrar a sensação do contato com estas leituras, nas quais o que era praticamente indecifrável, agora é ainda mais complexo, mas ao menos apresenta nas suas nuances algumas possibilidades de compreensão, caminhos a serem trilhados. Metaforicamente, diria que me senti tal qual um cego que subitamente ganha a visão. Ele é bombardeado com milhares de sinais neurofísicos que irão alterar suas atividades psicológicas, sua cognição, seus demais sentidos, sua maneira de situar-se na vida, suas convicções, valores e princípios éticos. Eis que o sujeito do currículo da licenciatura em EF toma consciência do seu posicionamento como diferença e cessa de bancar o herói.

As inquietações tomaram novo direcionamento. Passei a questionar como os docentes que ministram aulas no currículo de licenciatura em EF constituem suas identidades. Surgiram perguntas: estes professores estão conscientes dos diversos currículos que se enfrentam pela

hegemonia na EF escolar? Como avaliam as diferenças entre eles? Refletem sobre os discursos que emitem nas aulas? Dentre os currículos que compõem o campo de conflitos, na visão dos docentes, qual possui a melhor resposta para o quadro educacional atual? Que funções sociais creditam à educação e, mais especificamente, à EF? Como uma aula de EF deve ser ministrada nas escolas, suas bases, seus objetivos, metodologia e avaliação?

Se aparentemente são muitas questões para uma única pesquisa, todas elas possuem um elo: a identidade profissional dos docentes do ES. Compreender as posições de sujeito, representações e discursos que influenciam as identidades poderá significar um passo importante na busca de respostas às questões acima, e é justamente através destas questões que investiguei o complexo processo de constituição identitária dos docentes que formam professores de EF.

Não é de hoje que os discursos hegemônicos na área da EF remetem aos currículos não críticos. Há algum consenso na literatura científica a presença em muitas escolas de práticas que pouco contribuem para uma identidade sensível aos conflitos culturais, o que contribui para a manutenção das desigualdades e injustiças. Portanto, a compreensão do processo de constituição identitária do docente do ES de EF é parte de um esforço maior e articulado na busca de uma EF escolar voltada para a conquista de melhores condições socioculturais.

Para realizar o estudo, buscamos uma metodologia que contemplasse o desejo de ouvir as vozes daqueles que raramente são ouvidos. Recorremos então à história oral, nos moldes propostos por Meihy (1996) e Meihy e Holanda (2010). Para os autores, o método se apresenta como alternativa no estudo das identidades para a “compreensão de comportamento e sensibilidade humana” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 09). Nesta modalidade de pesquisa, através dos registros das manifestações da oralidade, as percepções da vida social são articuladas com projetos para explicar determinados contextos. O suporte material desta ação é a entrevista, que fornece uma documentação oral da linguagem expressa. A consideração além do que é registrado em palavras é um dos maiores desafios do método.

Participaram do estudo os docentes das cinco instituições¹⁰ que oferecem o curso de EF na cidade de Sorocaba. Sem considerar que a soma das entrevistas caracterize qualquer quadro coletivo fiel, buscou-se documentar os discursos docentes como forma de caracterizar

¹⁰ FEFISO, UNIP, Anhanguera Educacional, ESAMC e UNISO. As instituições serão descritas com mais detalhes nos procedimentos metodológicos.

uma memória coletiva¹¹. Através desta memória, analisamos os discursos, representações e sistemas simbólicos que dão suporte as identidades docentes, além dos investimentos individuais que posicionam os sujeitos que ministram aulas das disciplinas "pedagógicas" na licenciatura em EF.

Sorocaba, situada a 100 km da capital do Estado de São Paulo, possui uma população de aproximadamente 580 mil habitantes. Nas últimas décadas, a cidade transformou-se em polo industrial, trazendo em sua esteira o crescimento de outros indicadores como o setor de serviços e a educação. É o oitavo município brasileiro e o quinto de maior desenvolvimento do Estado de São Paulo (SOROCABA, 2012). As informações ilustram o crescimento acelerado da cidade, o que tornou necessário o aumento da oferta no ES. Até os anos 1990, no campo da EF, Sorocaba contava com apenas um curso de formação de professores. Atualmente, a cidade acolhe cinco instituições com cinquenta vagas semestrais cada. Ao todo, por semestre, Sorocaba tem potencialmente 250 novos formandos.

Pesquisa de Santos e Simões (2008) aponta um crescimento de 400% no número de cursos no Brasil somente no período de 1991 a 2004, alertando para o desafio de articular a qualidade com o aumento da oferta de vagas. Silva et al. (2009), através da análise de documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também apontam indicadores do crescimento na oferta de vagas para graduação em EF no período de 1995 a 2007: crescimento de 881% no número de cursos; 680% de aumento no número de vagas; 543% de aumento no número de concluintes. Ou seja, no período o curso saltou do 13º para o 8º lugar no rol daqueles que mais formam profissionais no país. Estes dados reafirmam o potencial educacional da profissão, que se materializa na formação de muitos docentes, que por sua vez irão atuar na escolarização de muitas outras crianças. Ou seja, o que está em jogo é uma parcela significativa da educação nacional.

O primeiro capítulo delimita o quadro teórico da pesquisa. Para a compreensão das identidades nos apoiamos no campo dos Estudos Culturais, em que as divergências e tensões coletivas são fruto de lutas amplas e contextuais que ditam os rumos da sociedade. O apoio conceitual neste campo teórico foi em parte devido à sua ampla história de luta a favor de setores desprovidos de poder e pela análise que realiza do processo de construção da identidade e da diferença. Assim, a regulação das culturas e a forja de identidades estão em primeiro plano. Na perspectiva cultural, as tensões pela hegemonia são cotidianas e os

¹¹ Para Meihy (1996), mais do que a soma das lembranças individuais organizadas subjetivamente, a memória coletiva é construída através de vetores externos que circunstanciam e marcam a identidade de um grupo. O conceito será aprofundado quando adentrarmos nos procedimentos metodológicos.

vencedores, naturalizados (HALL, 1997; ESCOSTEGUY, 2006; SILVA, 2007; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

O capítulo 2 explana os procedimentos metodológicos, descreve o passo a passo realizado para a composição do corpo documental, percorrendo o caminho desde os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa até o tratamento dos dados. Na sequência, o capítulo 3 apresenta a transcrição das cinco entrevistas em ordem cronológica de gravação.

Por fim, o capítulo 4 apresenta as análises das entrevistas e os entrecruzamentos com a teorização de suporte. Dividimo-lo em dois momentos distintos que se reencontram ao final: aspectos epistemológicos e substantivos dos currículos de EF que influenciam as identidades docentes no ES. Inspirados da definição de Du Gay¹² (apud WOODWARD, 2008), denominamos de currículos epistemológicos os aspectos do currículo da EF que agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ocorrer, na prática escolar, a função do professor na sua relação com os alunos, cotidiano escolar e condição política pedagógica. O conceito inevitavelmente abarca o debate acadêmico entre diversas concepções curriculares, justamente pelas diferenças que comportam entre si. Por sua vez, o currículo substantivo é compreendido como aquele efetivado nas estruturas das instituições de ES, através de relações culturais moldadas pelo poder contextual.

Após esta exposição introdutória na qual onde se tencionou contextualizar o percurso que originou a pesquisa, convido o leitor a entrar - mesmo que brevemente - na vida destes professores. Cabe ressaltar que, independentemente dos aspectos identitários pesquisados, cada docente possui uma história de dedicação a uma profissão e aos seus alunos. Cada qual à sua maneira, de acordo com suas vivências, convicções e valores, tem influenciado muitos outros docentes ao longo dos anos. O trabalho que realizam, longe de qualquer julgamento meritocrático, deve ser exaltado como percurso de vida significativo e valioso para a área da EF.

¹² DU GAY, P. *Production of culture/cultures of production*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1 Estudos Culturais

Estudos Culturais denominam um campo que se subdivide em uma série de perspectivas teóricas, no entanto sempre com ênfase na análise da cultura, focando na regulação das identidades pelo poder. A emergência desse campo teórico ocorre no momento histórico da centralidade da cultura em aspectos substantivos e materiais, epistemológicos e acadêmicos (JOHNSON, 2006; SILVA, 2007; ECOSTEGUY, 2006; SCHULMAN, 2006; NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2008).

Para Hall (1997), houve uma enorme expansão de tudo o que se associa com a cultura a partir da metade do século XX, principalmente seu poder analítico na teorização social, culminando com o conceito de regulação através das ações culturais. Sendo o ser humano um ser interpretativo e instituidor de sentidos, o conjunto de símbolos e práticas de significação configura as diversas culturas existentes. Este aspecto simbólico de toda e qualquer constituição humana coloca a cultura em posição central, tanto na materialidade de nossas relações e vidas cotidianas quanto na sua presença e importância crescente nas análises das ciências sociais e humanidades – a denominada "virada cultural".

Esta importante revolução conceitual a partir da qual a cultura passa a ser entendida como uma condição constitutiva da vida social, e não mais como uma variável dependente de outros fatores, se torna marcante nas últimas décadas. Esta relevância também pode ser observada pelos aspectos substantivos de expansão de práticas culturais que estruturam a organização social global, como os meios de produção, a circulação e troca cultural e as tecnologias da informação.

Aspectos epistemológicos, portanto, são aqueles referentes às questões de conhecimento e conceitualização, que servem para fornecer modelos teóricos do mundo. Para nós, o interesse maior reside na voz dos docentes quando discorrem sobre a concepção de sociedade articulada com a profissão, ou seja, como visualizam a sua função social. Neste bojo, inserem-se concepções de escolarização, vida em sociedade, necessidade de transformações ou de manutenção, os desafios do ES, e a contribuição da EF para todas estas questões. Reside nos aspectos epistemológicos a inquietação principal exaltada na introdução, a saber, quais discursos docentes são proferidos nos círculos educacionais da cidade a respeito

deste triângulo - sociedade, ES e EF. Abaixo, uma pequena amostra de uma entrevistada¹³ discursando em defesa de uma função social da docência no ES alinhada com os pressupostos de currículo saudável:

Se a gente está vendo que a sociedade está voltada para a internet, para a comunicação, descobrindo tantas coisas, tantas pesquisas, descobertas bacanas, mas a Educação Física, ou melhor, os profissionais de Educação Física devem estar preocupados em melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Seja ela pobre, rica, portadora de necessidades especiais ou não, criança, idosa, adolescente. Porque se a gente tiver uma sociedade que pratica atividade física, que gosta da Educação Física, a gente vai ter uma sociedade mais saudável (Raquel).

Aspectos substantivos, por sua vez, são aqueles referentes às estruturas reais e organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade. No contexto da pesquisa, como forma de compreender aspectos substantivos atentamos na voz dos entrevistados para a descrição das relações no fazer docente, as condições de trabalho, a estrutura oferecida, o contato com os sujeitos da educação, a relação com os colegas de profissão e as experiências de vida, entre outros:

Atualmente sou professora de Ensino Superior, trabalho em instituições particulares, sendo em uma há sete anos e a outra vai fazer oito. Até 2010 eu tinha minha atuação na Prefeitura Municipal também, como PEBII, e a partir daí só no Ensino Superior. A minha área é de Educação Física escolar mesmo, com disciplinas afins, e outras mais ligadas à questão da arte, como é o caso das manifestações rítmicas, da própria ginástica, que a gente aborda neste contexto (Rita).

Meu nome é Maurício Massari sou formado em Educação Física e Jornalismo há quatorze anos, vai fazer quinze anos no fim do ano. Fiz uma Pós em Treinamento Esportivo achando que ia ser legal, e depois fiz Mestrado em Educação que me trouxe pra área de Educação Física, mais voltado pra área pedagógica, pra Licenciatura, vamos dizer assim. E estou fazendo Doutorado, voltado pra Educação, também. Em 98 eu me formei concomitante nas duas. Aí, em 2002, eu comecei a trabalhar aqui, onde eu estou trabalhando hoje, na FEFISO, tenho dez anos aqui. Hoje sou professor e assistente de direção, e na Universidade de Sorocaba desde que abriu o curso (Maurício).

Tais mudanças modificam o cenário social através de diversos deslocamentos culturais, pois criam novas redes de conexões, diminuem os efeitos da distância física,

¹³ As entrevistas na íntegra compõem o próximo capítulo. Neste capítulo de quadro teórico, servem de apoio as conceituações primordiais à pesquisa através de trechos ilustrativos. No capítulo 4 elas serão objeto de análise.

intensificam o contato entre os outrora distantes e tornam o tempo despendido para estas ações incrivelmente menor. Um dos entrevistados ressalta estas transformações:

Mas essa é outra geração, é uma geração que já consegue fazer de tudo. [...] Quando a gente não tinha o que fazer, ou a gente ia estudar ou a gente ia jogar bola. Então a gente acabava estudando. Canal de televisão tinha meia dúzia, passavam até coisas interessantes, mas no momento de ócio, a gente fazia o trabalho de faculdade (Maurício).

Hall (1997) aponta três possibilidades das consequências do processo de interconexão mundial sobre as identidades culturais: a desintegração através da homogeneização, o reforço das particularidades pela resistência à globalização e a promoção de novas identidades híbridas. Com a centralidade da cultura permeando as relações entre contextos diversos e antes distantes, a tendência à homogeneização cultural resulta em um mundo onde milhares comem os mesmos alimentos, vestem as mesmas roupas e assistem aos mesmos programas. O autor discorre apontando tanto efeitos negativos quanto positivos, mas enaltece que o resultado deste mix cultural não é a renovação pela novidade, ou mesmo a dominação sem resistência das tendências globalizantes, mas sim alternativas híbridas¹⁴ as tensões culturais.

As hibridizações podem ser exemplificadas na relação entre o global e o local nos contextos desta pesquisa. Até 1997 a cidade de Sorocaba contava com apenas uma faculdade privada que oferecia o curso de EF. Quando a onda nacional de expansão do ES atingiu a cidade, este número passou atualmente para cinco instituições. Este crescimento traz em sua esteira tensões macro, como as políticas neoliberais (proletarização docente no ES, fortalecimento de discursos meritocráticos, estruturação pedagógica pautada por princípios de mercado), a diversidade no ES (entrada de grupos culturais antes alijados desta modalidade de ensino), e a multiplicação de referenciais acadêmicos e profissionais (o avanço imensurável da valorização estética de padrões corporais supostamente conquistados através de atividade física, além do embate entre diferentes concepções de EF na sua área escolar).

Dentro desta revolução no contexto da cidade, é seguro afirmar que os referenciais de desempenho da função docentes dos sujeitos que compõe as instituições sejam múltiplos, descentrados, complexos e contraditórios. No cotidiano educacional, episódios de tentativas de homogeneização, resistência e hibridização cultural são recorrentes. Hibridizam-se visões

¹⁴ Para Peter Burke (2003), não existe fronteira cultural sólida entre grupos, e a tendência a globalização fez surgir um grupo de teóricos que se ocupam dessa mistura, dos aspectos comuns, em um processo de hibridização decorrentes do contato, interação e troca cultural. Assim, hibridização é toda inovação, adaptação e transformação decorrente do intensificado contato entre as diferentes culturas.

de mundo, sociedade, educação, EF e suas dimensões, EF escolar e suas metodologias, conteúdos, avaliações etc.

Dentre os conceitos centrais aos Estudos Culturais, como poder e representação, dois são fundamentais para esta pesquisa - cultura e identidade. Iniciemos pela compreensão de cultura, em que um esclarecimento se faz necessário devido à polissemia existente, pois mesmo dentro dos Estudos Culturais o termo cultura não apresenta somente um significado.

Conforme Johnson (2006), o conceito de cultura sofreu dois deslocamentos. Inicialmente, a cultura foi compreendida como forma de combater concepções elitistas que a consideram sinônimo de obras artísticas, produções musicais, literárias e outros artefatos culturais produzidos por artistas e autores reverenciados pela civilização ocidental cristã. Assim, nos seus primórdios, os Estudos Culturais defendiam a cultura como modo global de vida.

Com autonomia da superestrutura marxista – crítica ao determinismo econômico e na ênfase dos conflitos de classe – e com o protesto a compreensões elitizadas do conceito, o termo cultura foi concebido de acordo com as teorizações antropológicas, como modo de adaptação e produção dos diversos grupos de seres humanos, tendo como características a incomensurabilidade e a relação com a linguagem.

Nesta compreensão, as diversas possibilidades de tematização da EF escolar possuem igual valor cultural, não existem justificativas para a presença exclusiva do "quarteto fantástico¹⁵" nas escolas de todo o Brasil. Temas como lutas orientais, danças africanas, esportes urbanos contemporâneos, ou mesmo outros distantes do contexto brasileiro, como esportes de Olimpíadas de inverno, possuem a mesmo potencial educativo. Todos são manifestações da cultura corporal com linguagem própria (NEIRA; NUNES, 2006).

Posteriormente, sob influência da literatura neomarxista, a noção de cultura sofre um segundo deslocamento, sendo compreendida como campo contestado de significação. Cultura passa ser a arena de batalha entre diversos grupos culturais na imposição de seus valores, modos de vida e compreensão das relações socioculturais. Neste sentido ampliado, a cultura é vista como um campo de lutas pela validação de significados (SILVA, 2007).

Dentro deste conceito de cultura, na EF escolar as diversas manifestações da cultura corporal não são meras possibilidades dentro uma gama enorme de produção humana. Cada manifestação carrega consigo uma linguagem própria do seu grupo cultural com uma história

15 Denominação comum para a presença hegemônica dos quatro esportes coletivos de origem euro-estadunidense que dominam muitos espaços escolares: futebol, basquete, vôlei e handebol.

que remete a lutas, tensões e disputas simbólicas que se naturalizaram ao longo do tempo. Como exemplo, citamos a Capoeira, com toda a sua trajetória de resistência.¹⁶

Quando cultura é um conceito central, compreendida como espaço de luta em torno da significação social e identitária dos diferentes grupos, todo discurso possui um rastro e uma direção, ancorados no contexto sociocultural. Como há uma ênfase nas contingências, a prática dos Estudos Culturais é sempre contextual, política e local. Desta forma, é um campo teórico parcialmente dirigido pela demanda política do seu contexto (ECOSTEGUY, 2006).

A mídia, a escolarização formal, os espaços de atuação política direta através dos votos de representação, a comunidade e seus entornos (aparelhos públicos como centros de saúde, centros de esportes e lazer, centros de apropriação e criação cultural, e diversos outros locais) são esferas públicas onde se travam as lutas por significação – arenas culturais. Portanto, os Estudos Culturais procuram compreender as questões que articulam a cultura, as disputas por significação entre os diversos grupos culturais, as identidades forjadas e o poder que molda todas as relações (SILVA, 2007).

Concebemos as instituições de ES que oferecem o curso de Educação Física na cidade de Sorocaba como arenas culturais, locais de disputas simbólicas. Neste recorte, há um embate nos cursos de licenciatura em EF por determinadas maneiras de ser, agir e se comportar, em que esta imposição simbólica traz resultados materiais concretos nas diversas relações estabelecidas entre o contexto cotidiano e local.

Mesmo que as principais mudanças e transformações sejam complexas e abranjam todo o planeta, a vida cotidiana está imbricada nestas disputas culturais, regulada por discursos globais e locais, que se hibridizam para atender interesses diversos. Segundo os Estudos Culturais, são esses interesses que influenciam comportamentos e subjetividades, ou seja, forjam identidades.

Adotamos o conceito de identidade deste campo teórico, na qual ela é construída por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que a representam, atuando para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Nesta concepção, uma identidade se distingue pelo que ela não é, ou seja, é marcada pela diferenciação simbólica e social (WOODWARD, 2008).

Hall (2008) incorporando o processo de identificação (investimento do sujeito), define identidade como um ponto de apego temporário às posições de sujeito construídas pelas

¹⁶ Não nos alongaremos nesta questão além destas exemplificações. Existe ampla produção teórica que se aprofunda nas possibilidades pedagógicas dos Estudos Culturais na EF escolar, como Neira e Nunes (2006, 2009, 2011) e Neira (2007, 2011).

práticas discursivas contextuais. A identidade como diferença e os processos de identificação serão melhor embasados nas próximas seções. Neste momento, é importante ressaltar a profunda relação entre a regulação da cultura e os processos identitários nas arenas sociais.

Dentro desse cenário a escolarização possui função destacada. A escola carrega a enorme responsabilidade de transmitir às novas gerações o conhecimento, bem como direcionar novas trajetórias e possibilidades de transformações sociais. Este desafio educacional permeia todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Todavia, esta não é uma função livre do embate cultural. Ou seja, a escola representa um espaço de intersecção político entre diversos grupos culturais disputando o direito de, através do processo curricular, colocar em circulação determinados conhecimentos e maneiras de estar no mundo com resultados direto na constituição da identidade dos seus sujeitos.

Estão igualmente inseridas neste contexto o ES, bem como toda a área da EF. Nesta arena, destacamos uma disputa específica, as identidades docentes dos cursos de licenciatura. Frente à apreensão da modernidade líquida¹⁷, o professor do ES em EF pode se encontrar refém de circunstâncias contingentes, mas orquestradas globalmente, apoiando o peso da sua docência em representações e discursos determinados de forma acrítica e apolítica.

1.1.1 Regulação cultural

Hall (1997) analisa como a cultura se tornou central a tantas discussões e debates, apesar da sua influência ter sido reconhecida há muito tempo. O argumento é de que atualmente a sua centralidade substantiva e epistemológica vem transformando as realidades da vida local e cotidiana, influenciando diretamente a constituição de identidades e subjetividades.

A transformação ocorre através da regulação e governo cultural, ou seja, através de uma política cultural que articula diversas esferas de poder através de um processo recíproco, como o Estado, a mídia, o mercado, a Igreja, a escola. Esta regulação se dá mais por arranjos de poder simbólico do que por coerção. Ou seja, os discursos culturais penetram na intimidade de cada indivíduo por meio da criação de sistemas simbólicos.

17 Liquidez, para Bauman (2001), vem do fato que os líquidos não têm uma forma, ou seja, são fluidos que se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos. Isto difere dos sólidos, rígidos e que precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas. Na sociedade atual essa liquidez permeia todas as relações, as identidades, o tempo e espaço, o trabalho e a comunidade.

O governo cultural é realizado através de duas tendências complementares: desregulação e retomada de regulação. Regulação é o conceito de governo das culturas e governo através das culturas, demonstrando a relação destas com o poder. Quanto mais hegemônica se torna uma cultura, mais significativas são as forças que a comandam. No entanto, deve-se resistir a simplificação da ideia de desregulação (no sentido de liberdade, como pretendido pelo mercado neoliberal), pois somente é possível escolher entre formas distintas de regulação. A desregulação está intimamente relacionada com a concepção hegemônica de liberdade do neoliberalismo¹⁸. Tudo o que é público ou gerenciado coletivamente foi visto como burocrático e ineficiente, o que tornou o mercado a norma regulatória que traria avanços sociais.

No entanto, o Estado deve arcar com as despesas estruturais do mercado e com os custos sociais daqueles que não conseguem manter-se nesta lógica de liberdade, em uma contradição que demanda regulação constante. Além do mais, o próprio mercado se autorregula, através de critérios de eficiência, meritocracia, investimentos, fiscalizações, punições e recompensas, criando vencedores e perdedores. Neste sentido, cria sua própria cultura mercadológica, que se torna uma ampla cultura empresarial entre as empresas transnacionais e forma culturas institucionais no interior de cada uma delas. Assim, cultura empresarial, nas palavras de Giroux:

[...] um conjunto de forças ideológicas e institucionais que funcionam politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos. (GIROUX, 2003, p. 20).

Não se trata, portanto, de um binômio entre regulação e liberdade, mas sim, entre diferentes regulações, sendo muito difícil pensar na vida social livre das mesmas. Desta forma, as transformações culturais ocorrem sempre em um cenário que envolve a forma, o momento e os motivos quando uma estratégia regulatória perde espaço e cede sua primazia à outra. Como questão-chave nos debates atuais, a regulação/desregulação da cultura está presente justamente pelo seu poder de modificação. Nas palavras de Hall:

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o

¹⁸ De acordo com Therborn (1995), o termo neoliberalismo trata de um conjunto de políticas econômicas iniciadas em 1970 que transformaram a relação entre o mercado e o Estado, e as empresas e os mercados, renovando o capitalismo no qual tudo é mercadoria, bens e serviços, incluindo serviços essenciais a população. O mercado seria o instrumento eficaz para regular as relações sociais, em oposição ao controle estatal.

modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (HALL, 1997, p. 18).

Estas regulações são normativas, no sentido de que as ações sociais são todas em alguma medida guiadas por um conjunto de normas e conhecimentos culturais, que dão forma e propósito para as práticas humanas. As regulações também são classificatórias nos diversos sistemas que delimitam cada cultura, designando o que está dentro e o que está fora, o que é norma e o que é perturbação da norma. Por fim, a regulação também atua na constituição dos sujeitos, na regulação de que tipos de identidades são desejadas.

Como se observa, as disputas simbólicas pelo poder de representar a norma, classificar e hierarquizar os códigos e os valores e de generalizar modos específicos de conduzir a vida coletiva, são maneiras eficientes de governamentalidade. Com isto em vista, não se admira a constante luta pelo poder de representar.

Quando recuperamos o argumento de que vivemos uma realidade social profundamente desigual, fica evidente que representar significa duas possibilidades distintas: a ressignificação dos arranjos sociais considerados por alguns injustos ou a manutenção das condições que debilitam uma democracia efetiva. O processo neoliberal tem acentuado estas desigualdades.

No Brasil, o processo neoliberal demonstrou suas consequências no ES a partir da década de 1980, passou a sofrer uma pressão de organismos internacionais e de governos conservadores europeus e dos Estados Unidos. Os interesses incluíam o uso eficiente da verba pública, a ênfase nas ciências “duras” de vocação tecnológica (*hard science*), o estreitamento dos laços com as necessidades do mercado empresarial, a aproximação com os ditames da administração científica e o controle indireto do governo através de mecanismos de avaliação¹⁹.

A Constituição de 1988 reforçou o estreito elo entre ensino, pesquisa e extensão, mas a década seguinte foi marcada pela assombrosa expansão do ES privado. Posteriormente, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, também proporcionou mudanças importantes na organização e funcionamento do ES brasileiro, com medidas de expansão e novas sistemáticas de avaliação (TRIGUEIRO, 2010).

Cunha (2003) analisou o ES no octênio governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), constatando uma normatização fragmentada através de inúmeras leis, decretos e articulações políticas com interesses que intensificaram a privatização desta

¹⁹ Para um aprofundamento nestas questões, recomendamos Alviano Júnior (2011).

modalidade de ensino no período. Durante todo o seu mandato, destacou-se o papel econômico da educação, buscando parceria entre o setor estatal e o privado como forma de impulsionar o ES através de uma pretensa “revolução administrativa”.

A própria LDB/96 é exemplo desta política, pois se optou por apoiar a versão do Senado Federal, elaborada por Darcy Ribeiro, e que abria maior espaço para o alinhamento com a privatização do ES, pois abordava questões estratégicas de forma genérica. Portanto, entendemos que o ES no Brasil se desenvolveu culminando com a valorização excessiva de princípios neoliberais, à custa do espaço democrático e do bem comum da sociedade, corroborando o que afirmou Giroux com enfraquecimento desta modalidade de ensino como espaço político.

A configuração econômica, por sua vez, está interligada com questões mais amplas de exclusão multicultural. O crescimento desenfreado do ES privado, em conjunto com a escassez de investimentos públicos, gerou uma gama de cursos com vistas ao lucro. Neste cenário estão excluídas do ES todas as minorias que não disponham dos recursos necessários para alcançá-lo.

Atualmente, o ES apresenta inúmeras questões emergentes, como o mapa da sua expansão, a participação do segmento privado e sua relação com o segmento público, as avaliações governamentais e as propostas de reformas (SEVERINO, 2009). Os cursos de graduação em EF se encontram inseridos nestas questões. No entanto, apresentam peculiaridades importantes que influenciam diretamente suas configurações curriculares. A partir da Resolução CFE 03/87, corroborada posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de EF (2004), a formação superior em EF presenciou a delimitação de duas áreas acadêmicas e profissionais distintas, a licenciatura e a graduação.

Tomando como base os campos epistemologicamente diferenciados, os objetivos de cada curso também se distanciaram, pois enquanto a licenciatura, antes voltada para as esferas escolar e não escolar, focou seu currículo no ensino na Educação Básica, o novo curso de graduação voltou-se para a atuação profissional em clubes desportivos, academias de ginástica, entre outros espaços.

Apesar da distinção legal, grande parte das instituições formativas adotou a dupla habilitação, hibridizando o antigo currículo da licenciatura com disciplinas que tematizavam as relações entre atividade física e saúde, o que permitiu a difusão de discursos favoráveis à aproximação com a biologia no trato pedagógico das práticas corporais.

Para colaborar na compreensão da constituição dos currículos de EF a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a; 2002b; 2004), Benites, Hunger e Souza

Neto (2008), por meio de um estudo histórico, apontaram a ênfase no desenvolvimento de competências técnicas no ES. Ao compreenderem a identidade docente como o conjunto de saberes que compõem a formação inicial dos professores, fornecendo sentido para a ação, os autores afirmam que diretrizes oficiais carregam concepções sobre a atuação docente que constituirão a identidade dos futuros professores. A legislação propõe cursos de licenciatura com identidade própria, valorizando a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento. No entanto, os autores constataam uma perda de forças nestas recomendações, ao focalizarem aspectos relacionados com as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Muñoz et al. (2006), após análise das diretrizes nacionais para a licenciatura em EF, argumentam que sua construção foi permeada por disputas de poder entre segmentos da área que defendiam concepções de EF escolar distintas. Os confrontos ocorriam tanto na discordância sobre a divisão do curso em licenciatura e graduação com o fim da licenciatura plena, quanto sobre conceitos teóricos e pedagógicos.

Tamanho crescimento nos números de cursos de EF pode estar relacionado com o interesse mercadológico nas práticas corporais, fenômeno que eclodiu na última década do século XX, além da força dos determinantes econômicos em um país comandado pela lógica do capital. Nesse âmbito, o fato de 89% dos diplomados na área advirem de instituições privadas merece análise criteriosa, pois o ES passa a estar cada vez mais configurado a partir dos discursos e representações do lucro e da competitividade provenientes do mundo da economia política.

Alviano Júnior (2011) corrobora estas informações ao afirmar que os anos 1990 assistem uma expansão das IES privadas que cada vez mais atraem grandes contingentes em uma busca legítima por melhores condições de trabalho. Para exemplificar, em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270%.

Em 1998 a participação das IES privadas no Brasil beira os 80%. O aumento desenfreado vem precarizando as condições do trabalho docente. Neste contexto, os cursos de licenciatura em EF ligados às IES privadas são responsáveis pela formação da absoluta maioria dos professores do componente. Segundo dados oficiais, na Grande São Paulo a oferta na rede privada excede 5000 vagas, enquanto a rede pública oferece apenas 50 vagas. O contexto macro descrito influencia diretamente na microfísica cotidiana dos cursos de licenciatura, e estes resultados podem ser inferidos pelas narrativas docentes colhidas. A partir

da próxima seção apresentaremos as concepções teóricas que irão sustentar a análise das identidades reguladas pela cultura, a partir do contexto macro delineado até aqui.

1.2 O conceito de identidade

Destacamos anteriormente o recorte cultural que escolhemos para esta investigação: o ES de EF na cidade de Sorocaba. Considerando o que foi afirmado, por meio das narrativas docentes obtidas nas transcrições investigamos as práticas de significação que acessaram os entrevistados como forma de obter dados sobre a consequente constituição identitária, buscando uma relação entre as identidades docentes, os currículos epistemológicos da EF escolar e o desempenho da função profissional.

Para compreendermos como os professores entrevistados investem nas suas identidades, precisamos inicialmente nos aprofundar na compreensão do conceito que adotamos para esta pesquisa, o que por sua vez possui relação com o quadro teórico dos Estudos Culturais. Deu-se um intenso debate nas teorias sociais em torno da questão da identidade nos últimos anos, precisamente pelas transformações sociais, o deslocamento de estruturas basilares, a velocidade das mudanças e do fluxo de informações (BAUMAN, 2005; HALL, 2001; NUNES, 2006).

Entretanto, mesmo que algumas questões somente possam ser abordadas por este conceito, há certa polifonia envolvendo a produção teórica, especialmente quando envolvemos a profissionalização docente. Isto ocorre porque não são poucas as pesquisas que se dedicam a problematizar a formação de professores, em áreas como Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia e História. Há um interesse crescente sobre o conceito de identidade nos estudos sobre formação de professores. Pensando nisto, Faria e Souza (2011) investigaram como o conceito de identidade tem sido apropriado em pesquisas de formação de professores e o processo de constituição de identidade docente. Por intermédio de uma revisão bibliográfica, os autores buscaram no banco de dados da CAPES nos últimos três anos teses e dissertações que remetiam no título ou resumo ao conceito de identidade. Selecionaram então cinco teses e cinco dissertações, nas quais analisaram como o conceito foi utilizado, suas proposições de pesquisa e referencial teórico.

Os resultados encontrados indicaram que diversos autores tratam deste conceito de forma distinta, sendo necessário, portanto atentar para suas diferenças e especificidades que

deverão nortear os enfoques de pesquisas sobre o tema. As fragilidades de alguns estudos indicaram uma superficial relação entre os objetivos da pesquisa e o conceito de identidade ancorado em determinada concepção teórica. Assim, o conceito de identidade sofre de certa dispersão semântica, permanecendo como desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo.

Para não incorrer neste erro, nos prestamos a delimitar o referencial teórico e concepção de identidade que sustentam as análises desta pesquisa. Mas se mantêm a premissa de que não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores.

Woodward (2008) aponta certa tensão entre a perspectiva essencialista e não essencialista de identidade. As análises essencialistas focalizam aspectos autênticos e características inatas e imutáveis. Dentro das perspectivas não essencialistas da constituição identitária, existe um caráter radicalmente histórico das identidades, ou seja, é processo constante e sujeito a transformações, vinculado a práticas contextuais e contingentes. Baseamos esta pesquisa em uma análise não essencialista, que foca as diferenças e as características compartilhadas dos grupos culturais, bem como as formas pelas quais a identidade tem se formado e transformado contextualmente.

Hall (2008) questiona: “quem precisa de identidade?” Para o autor, essa pergunta pode ser respondida de duas maneiras: colocando o conceito de identidade “sob-rasura” e na rearticulação da relação entre os sujeitos e as práticas discursivas. Estudar a identidade é formular algumas questões que não podem ser pensadas da forma tradicional, mesmo que seja um conceito altamente contestado. Daí nomear identidade como um conceito sob-rasura.

Para o autor há um caráter radicalmente histórico das identidades, reforçando o que foi descrito até o momento como um processo constante e sujeito a transformações. Desta forma, toda discussão identitária está vinculada a processos e práticas contextuais e contingentes, bem como a hibridização com os efeitos globalizantes.

A irredutibilidade do conceito de identidade está na sua centralidade para a “agência²⁰” do sujeito individual e do contexto político dentro de uma teoria de uma prática discursiva. Ou seja, deslocando o sujeito de uma posição central na análise, colocando em seu lugar as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais e os discursos que estes acessam.

²⁰ Tradução de *agency*, termo empregado na literatura anglo-saxônica para se referir à capacidade de agir do ser humano: “agência” é aquilo que um agente tem. Em geral, “agência” opõe-se a “estrutura” (SILVA, 2000). Nos Estudos Culturais, as premissas de pesquisa problematizam uma atribuição otimista de um papel ativo dos sujeitos (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2008).

1.2.1 Identidade na pós-modernidade

Hall (2003), analisando as transformações nas identidades culturais ligadas ao sentimento de pertencer a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais, concluiu que a crise identitária também abala as identidades pessoais, dificultando qualquer sentimento unitário de sujeito coeso e integrado. Em sua obra, destaca as transformações históricas das concepções de identidade, distinguindo três vertentes epistemológicas: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Na concepção iluminista, o sujeito era unificado e racional, com uma essência inata que definia a identidade de uma pessoa. Hall (2001; 2003) aponta que grande parte da reflexão filosófica ocidental adota tal concepção de sujeito moderno, o homem como centro do mundo, capaz de decidir suas ações baseado na racionalidade, e não mais na estrutura estagnada defendida pelas instituições medievais, como a sociedade feudal fundada nos ensinamentos dogmáticos da Igreja Católica e na hierarquia social latifundiária.

A concepção de identidade como essência racional encontra espaço em alguns discursos da educação em diversos momentos de regulação cultural. É comum, como já mencionado, a marcação da identidade docente dentro de algumas características consideradas essenciais e importantes para um bom desempenho. Diversos estudos demonstraram como a profissão docente é compreendida como uma missão divina (BASTOS, 1994).

Nesta hora que estamos acima de tudo, graças a Deus, que temos esta missão. Ser professor não é para qualquer um, é uma missão. É determinado por Deus, porque é difícil, você tem que ser psicólogo, tem que ser mãe, tem que ser amigo [...] (Raquel).

Na área da EF, é comum discursos em que o professor de EF deve ser uma espécie de animador, "espírito alegre", afeito a atividade física, possuir determinados corpos segundo uma estética hegemônica e outras fronteiras delimitadas nesta perspectiva identitária.

Era uma professora que eu até me espelhava, porque era alta, bonita, muito sorridente e muito de bem com a vida (Raquel).

Com a crescente complexidade das sociedades modernas, emergiram alguns aspectos coletivos antes inexistentes, denunciando o surgimento de novos arranjos sociais. O Estado moderno, com toda a sua maquinaria governamental e as grandes massas sob seu comando,

tornou obsoleta uma concepção de sujeito racional, intimidado por questões maiores que envolviam grandes nações. Desenvolveu-se nas ciências sociais, então, uma concepção mais social do sujeito, com uma atenção maior à localização do indivíduo no interior das grandes estruturas modernas. Alegava-se que os indivíduos são formados subjetivamente nas relações sociais mais amplas. Desenvolveram-se então inúmeros estudos sobre como o sujeito era colocado nas questões sociais, e como esta interação entre indivíduo e sociedade ocorria nas diversas problemáticas.

Esta é possivelmente a concepção hegemônica no senso comum, e base para muitas análises acadêmicas. A identidade é o resultado de uma essência individual em interação com o meio sociológico. Ampliam-se os referenciais para avaliar o fazer docente, que não mais se limitam a essência do professor, mas agora incluem aspectos contextuais. Na área da EF, é comum referências às condições de trabalho, oferta de materiais e instalações esportivas, apoio da direção e de profissionais da escola, entre outras características que influenciam a constituição da identidade docente.

Eu fiz o concurso, passei, comecei a dar aula numa escola que amei, passei um ano fazendo o que acredito, com apoio da direção, todo mundo participava. Foi este trabalho mesmo que me realizei, entrei dando aula teórica, provas, trabalhos, como no Dia do Desafio, melhor, Agita Galera, quando fizemos IMC da escola inteira, um gráfico mostrando toda a escola (Flávia).

O avanço da modernidade, no entanto, trouxe em sua esteira questões que não foram respondidas nem pela concepção de sujeito cartesiano, nem pelo sujeito sociológico. O sentimento de impessoalidade, fragmentação, perda de identidade, abandono e solidão frente uma sociedade distante e fria, promove uma “crise de identidade”.

O avanço tecnológico (da informação, da comunicação, da produção, etc.) e do conhecimento científico acentua o caráter diverso das configurações sociais. Os indivíduos órfãos das estruturas modernas e das bases sociais tentam buscar referências em grupos que são mediados eletronicamente, instáveis, fluidos e excessivamente frágeis para proporcionar a mesma segurança (ou prisão) do passado. Na pós-modernidade, as referências para as identidades estão em constante movimento, velozes, influenciadas por questões globalizantes, econômicas, mercadológicas, bem como contextuais, locais e contingentes (WOODWARD, 2008).

Esta é a perspectiva pós-moderna de identidade que adotamos para nossas análises. Nelas, os colaboradores não são portadores de uma identidade única. São sujeitos pós-

modernos, submetidos a contextos fluídos, com referenciais que se transformam e modificam compreensões de mundo e de docência. Neste sentido, não há identidade docente única e essencial a ser descoberta, mas sim inúmeras identidades para cada sujeito. Cada entrevistado carrega consigo identidades sociais, culturais, étnicas e raciais, de gênero, nacionais. A identidade docente também é visualizada sob este prisma, como fluída, em constante transformação ao longo da carreira.

1.2.2 Descentramentos da identidade como essência

Hall (2006) aponta cinco rupturas epistemológicas nas Ciências Humanas que promoveram um descentramento final do sujeito essencial: a releitura dos pensamentos marxistas, os escritos de Freud sobre o inconsciente, o trabalho na linguística de Saussure, a filosofia foucaultiana sobre o poder disciplinar e o autogoverno das identidades e o impacto do feminismo como teoria crítica e movimento social.

O marxismo deslocou qualquer noção de agência individual quando posicionou as relações sociais materiais no centro da sua estrutura teórica, negando uma essência de homem como atributo singular não relacionada com as condições sociais pré-existentes.

De forma semelhante, a teoria psicanalítica descentrou qualquer essencialismo quando afirmou que o “eu” inteiro e unificado é uma fantasia de plenitude, pois o processo de identificação é constante e contraditório, iniciado de forma gradual pela criança através do olhar do “outro”.

O estruturalismo linguista de Saussure, quando apresentou a linguagem como um sistema social e não individual, negou sua utilização somente para comunicar um “eu” interior, suas emoções e sentimentos, pois colocou em ação um sistema de diferenciação pré-existente nos sistemas culturais. O descentramento é ampliado por Derrida (2002) na afirmação de que o significado destes sistemas de diferenciação é inerentemente estável, procurando o fechamento nas identidades, mas sempre conflitado pela diferença em um processo que envolve vetores de poder.

Com a genealogia do sujeito moderno, Foucault elaborou o conceito de poder disciplinar, relacionado com a regulação, vigilância e governo. Pesquisando as novas instituições sociais (escolas, prisões, hospitais, etc.), o filósofo francês enuncia que o objetivo desta forma de poder é produzir um corpo dócil, e quanto maior a natureza destas instituições,

maior o isolamento, a vigilância, a individualização. Com isto, toda a autonomia do sujeito cartesiano ou a interação entre o indivíduo e as relações sociais estão em xeque por uma concepção de sujeito fabricado por maquinarias de poder.

Por fim, completando as descentralizações epistemológicas do sujeito moderno, está o impacto das teorias e movimentos feministas, dado o questionamento da distinção entre o privado e o público das relações entre gênero, abrindo para a arena política algo inteiramente novo, politizando a subjetividade, a identidade e o processo de identificação.

As fragmentações e transformações nas identidades também estão influenciadas por aspectos substantivos. Novas estruturas globais modificam os panoramas culturais, outrora fornecedores de indicações mais estáveis para o comportamento individual. Com as transformações sociais decorrentes da aceleração do processo globalizador, as indicações se tornaram líquidas, o que abalou o sentimento individual dos sujeitos.

Através do encurtamento do espaço e do tempo (referenciais humanos de representação), o aumento da circulação de mercadorias, bens e serviços, o poder das tecnologias de informação e das mídias, e o contato mais íntimo entre as diversas culturas, a globalização promoveu, e continua a promover mudanças profundas na formação identitária do sujeito pós-moderno. Abaixo, um trecho extraído das entrevistas que demonstram como as mudanças nas identidades deslocadas ou descentradas se faz notar pelos professores, especificamente pelos efeitos do avanço tecnológico na comunicação e globalização:

Dúvidas do TCC. Aí sentei do lado dela e vi três janelinhas abertas. Ela estava com o Facebook, com o Hotmail, com o MSN e o e-mail dela abertos. Tudo ao mesmo tempo. E ela respondia, minimizava e continuava fazendo o TCC. Agora, como é que ela vai se concentrar? É uma coisa que eu, por exemplo, não consigo fazer. Mas essa é outra geração, é uma geração que já consegue fazer de tudo (Maurício).

Há sempre uma tensão entre o global e o particular na transformação das identidades. O processo de globalização é desigual em sua proporção e efeitos ao redor do mundo, e traz ao mesmo tempo uma homogeneização e um encantamento pelas diferenças. Assim, as possibilidades de escolha identitária são muito mais amplas no “centro” (mundo ocidental, neoliberal e globalizado de forma mais intensa) do que nas margens. Há, portanto, uma geometria do poder na globalização.

Na visão dos Estudos Culturais, portanto, a identidade é fluida, mas também possui estreita relação com o poder, há uma ênfase nas contingências e nos aspectos identitários do qual não temos opção de escolha. A articulação das identidades com contextos de poder e

materialidade, nesta forma de análise, ocorre por meio da inserção da identidade no circuito da cultura, com a produção de significados que posicionam as identidades em sistemas de representação.

1.2.3 O circuito da cultura - identidade e diferença

Não é suficiente conceituarmos a identidade como descentrada, múltipla, fluída e pós-moderna. Necessitamos de uma teoria da identidade e da diferença, que explique como a identidade se insere em um circuito regulado pela centralidade da cultura. Ou seja, é necessário um modelo teórico que nos baseie para inferirmos como as identidades docentes são criadas, transformadas e colocadas em circulação pelos discursos e práticas de significação (SILVA, 2008; WOODWARD, 2008; HALL, 2008).

Devemos assim compreender a identidade na relação com aquilo que ela não é, com a diferença. Existe aí uma dependência mútua, pois quando enunciamos uma identidade, automaticamente estamos afirmando tudo aquilo que foi excluído no processo. Nesta visão, identidade e diferença são criações socioculturais, ativamente produzidas pela linguagem.

Como atos de criação da linguagem, identidade e diferença estão sujeitas as propriedades do campo linguístico. Para o linguista Ferdinand de Saussure o sistema de diferenças da linguagem é composto por signos sem valor se tomados isoladamente, só fazendo sentido na sua relação com os outros signos. Como este sistema não é definitivo, mas naturalizado na cultura, ele é altamente instável. Isto acontece porque o signo não está essencialmente ligado ao seu significante, exceto pela linguagem na cultura que lhe dá suporte (SILVA, 2008).

Derrida (2002) denomina de “metafísica da presença” a capacidade linguística de fornecer uma ilusão de que o signo comporta a presença do artefato material. No vocabulário derridiano, o signo comporta o “traço” não somente daquilo que ele significa e substitui, mas também o traço de tudo o que ele não substitui. Tudo aquilo que ele não procura ser. Introduz, assim, o conceito de *différance*²¹ para caracterizar tanto o adiamento do significado quanto o estabelecimento das diferenças.

²¹ *Différance*: com “a” no lugar de “e”, é um neologismo criado por Jacques Derrida para se referir ao jogo das diferenças, do puro diferir, como produção ativa e passiva de nomes e diferenças.

Para o autor o processo de diferenciação é uma das formas pela qual o significado é fixado, o que amplia a teoria estruturalista de Ferdinand Saussure²². Como a relação entre o significado e o significante²³ não é algo fixo, mas produzido no adiamento da sua busca, as operações de significações são dirigidas de acordo com interesses. Na teoria pós-estruturalista, o significado não é uma essência que liga a linguagem a esta marca material, mas sim construído por meio de relações de poder.

Como isto acontece? O processo de diferenciação dicotômica através de uma oposição binária acaba por estabelecer maior valor para um dos elementos, com um desequilíbrio de poder. A norma se distancia assim do “outro”, da diferença, do excluído ou do desviante. Estas operações acontecem dentro dos sistemas classificatórios, dirigida pela linguagem. Para exemplificar, a docente emite seu discurso atribuindo valor a alocação da EF na área da saúde, marcando uma identidade profissional:

É um espaço da área da saúde, uma área que custou muito para sermos inseridos. Demorou muitos anos, mas agora nós somos da área da saúde. Educar para a saúde, juntando os dois, para a qualidade de vida, para sermos pessoas positivas, para o movimento (Raquel).

Para entender a marcação com relação à diferença, precisa ficar claro que a identidade é compreendida na sua contingência, como resultado do encontro de diferentes discursos e histórias. Esta marcação, que visa à exclusão, ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos quanto por formas de exclusão social. Como a identidade depende da diferença, a marcação ocorre em parte através de sistemas classificatórios, que dividem um grupo maior em pelo menos dois componentes antagonistas (SILVA, 2008).

A demarcação de fronteiras através do processo de classificação é central na vida social, pois isto ocorre sempre do ponto de vista da identidade, hierarquizando grupos, ideias, sujeitos. Em seguida a classificação, os binarismos são normalizados, ou seja, atribui-se a identidade eleita pelo poder todas as características positivas, se tornando natural, única, e critério de avaliação das demais, da sua diferença. Normalização, assim, é um processo sutil do campo da identidade e diferença, uma operação de poder que confere as identidades homogeneizadoras certa invisibilidade sociocultural, um ato de fixação de identidades.

²² Movimento linguístico que dominou a cena intelectual nos anos 1950/1960 e atravessou diversos campos, como a Antropologia, Filosofia e Psicanálise. Privilegia a noção de estrutura, característica da relação entre os elementos para que se sustentem. Para Saussure, a língua é a estrutura, e a fala é a utilização concreta de um conjunto limitado de regras sintáticas e gramaticais que determinam as combinações válidas (SILVA, 2007).

²³ Significante é a marca material sobre a qual o significado é construído.

Na teoria cultural, as identidades precisam ser representadas, ou seja, estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Representação possui uma concepção própria dos Estudos Culturais. A compreensão clássica diz que representação é uma forma de apreender o real – seja na sua forma externa através dos signos ou na interna através dos pensamentos. Nos Estudos Culturais esta compreensão é ampliada para representação como um sistema de significação, descartando sua característica mimética de apreensão da realidade.

Assim, representação é uma marca material, dispensando sua utilização psicológica e reforçando sua dimensão de significante, sempre um traço visível exterior. Assim as representações adquirem papel fundamental, pois são o suporte das posições de sujeito para a constituição das identidades. Neste sentido, configura-se uma “guerra cultural” por intermédio de representações colocadas em circulação com o objetivo de naturalizar determinadas maneiras de agir. Na área da EF escolar, uma representação pode ser uma aula e seus respectivos materiais, como quadro negro, livros, bolas, músicas etc.

O potencial da representação para atribuir sentido a coloca na mesma situação da linguagem, ou seja, instável e sujeita a operações de poder. Para exemplificar, tomamos como representações a serem analisadas as transcrições realizadas a partir das narrativas dos docentes entrevistados. As entrevistas foram todas direcionadas pelo olhar do pesquisador, desde os contatos iniciais, os estímulos durante, o tratamento posterior, bem como as análises conseguintes. O resultado é um corpo documental que representa uma memória coletiva, no entanto uma memória direcionada pela subjetividade do diretor do projeto, logo elaborada pelo poder da posição.

Portanto, como as representações são uma forma de atribuir significado, uma modalidade de comunicação, e como tal, estão sujeitas às regras do sistema linguístico, são sempre culturais, arbitrárias e indeterminadas. Todas as práticas que geram significados envolvem relações de poder, definindo o que é a norma, a identidade, e o que será excluído, a diferença.

Todavia, cabe ressaltar que a identidade é contestada, combatida no seu desejo de naturalizar justamente pelo processo na qual se tornou a norma através do sistema de representação. Portanto, questionar uma identidade é contestar os sistemas de significação que lhe dão suporte. Na mesma linha de raciocínio, investigar identidades é analisar os signos que se articulam dentro do contexto cultural dos indivíduos sociais. No contexto desta pesquisa, buscar nos discursos dos colaboradores as representações que acessaram ao longo da vida que lhe sustentaram e sustentam as identidades profissionais que utilizam no cotidiano do ES.

Os sistemas de representação são utilizados para classificar, hierarquizar, determinar a identidade, emitir julgamentos e normas de conduta. Investigar a cultura é analisar contextualmente os sistemas de representação que lhe configuram, atentando para as relações de poder que lhe moldam. Na sequência, um trecho das narrativas onde uma professora discorre sobre as práticas de significação que coloca em circulação em suas aulas e a disputa com as representações profissionais que seu aluno encontra no campo de trabalho:

[...] dou aula de desenvolvimento para um menino que é técnico de futebol do Barueri para uma equipe de sete anos de idade. Eu estou todo o tempo falando o quanto é ruim a especialização precoce, mas na verdade o que interessa é o dinheiro. E não os conceitos e os valores. Não sei se estou sendo pouco otimista, mas acho que o conhecimento que eles estão tendo na faculdade é pouco (Flávia).

É a cultura que demarca as fronteiras, afirmando a diferença como fundamental na compreensão das identidades. Para Woodward (2008), a rigor, cultura é justamente a soma destes sistemas classificatórios que objetivam criar uma ordem e diversas fronteiras delimitando o que está dentro e o que está fora. Em outras palavras, o que é aceito como identidade, como norma, e o que é considerado diferença e posicionado inferiormente. Assim, somos posicionados e nos posicionamos de acordo com o contexto de atuação, dentro de uma gama enorme de posições de sujeito disponíveis. Na fala dos entrevistados podemos reconhecer como o contexto marca suas identidades:

Hoje eu já me acostumei com o sistema, a pressão já se tornou normal. Mas quando eu comecei era uma coisa que influenciava no que eu ia aceitar, no que eu ia falar, na forma que eu ia me comportar (Flávia).

Paul Du Gay²⁴ (apud WOODWARD, 2008) diz que para obter uma compreensão satisfatória de um texto²⁵ se faz necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação, dentro do chamado circuito da cultura. Sendo um circuito, a trajetória da análise não é linear, sendo possível começar de qualquer ponto. Cada parte do circuito está organicamente ligada à outra e a separação serve, unicamente, para o enfoque nos diversos momentos.

²⁴ DU GAY, P. *Production of culture/cultures of production*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

²⁵ Texto neste caso é utilizado na compreensão pós-estruturalista de Jacques Derrida, onde a linguagem possui ênfase no sistema de significação e não é considerada somente uma forma neutra de se nomear (SILVA, 2000). O conceito trata de um conjunto de signos, que pode ser diversos artefatos linguísticos, como livros, filmes, prática corporal, música, uma sala de aula, etc. Ao longo do texto utilizaremos o termo na sua composição teórica derridiana, bem como na sua concepção mais comum de produção textual.

Nos Estudos Culturais, o objeto de estudo é caracterizado como artefato cultural, ou seja, como resultado de um processo de construção social através dos sistemas simbólicos e de representação, que são analisados para se mostrar os rastros dessa invenção e como ela se tornou "natural" (SILVA, 2007). O artefato cultural desta pesquisa são as identidades docentes e os processos de identificação. No contexto da pesquisa, tomamos como artefato cultural as identidades docentes, com seus respectivos processos de subjetivação.

As representações dos sistemas simbólicos são as transcrições das entrevistas, que produzem significados sobre os colaboradores, nos possibilitam compreender suas identidades. Estas identidades, por sua vez, não emanam de uma essência dos sujeitos, ou mesmo são unicamente ligadas às contingências contextuais, e sim são constantemente produzidas na relação entre o global e o local, na hibridização de tendências culturais e discursos. Identidades são produzidas para o consumo, articuladas em contextos políticos, moldadas por interesses materiais, orientadas pelo poder. O processo pelo qual estas articulações são orquestradas se chama regulação, e ocorre por meio dos sistemas classificatórios.

Assim fechamos o circuito Identidade ↔ Representação ↔ Regulação ↔ Consumo ↔ Produção (ênfatisando que todas as interligações entre cada momento são possíveis). A partir do capítulo 4 adentramos este circuito na análise das transcrições.

1.3 O processo de identificação

O descentramento do sujeito racional e unitário nas ciências humanas provocou inúmeros questionamentos nos mais diversos campos teóricos. Se não há uma essência, como se constitui uma identidade? Se não somos quem pensamos ser, quem somos nós? Como somos constituídos em nosso cotidiano e quais relações estão subjacentes a este processo? Estas são questões-chave se queremos compreender as identidades docentes nos cursos de EF. Entretanto, o estudo das formações identitárias não pode se resumir a olhar para a teoria de uma forma ampla, mas deve-se aprofundar a visão para a contextualização que envolve tal identidade.

Outro fator a ser considerado é que esta investigação focaliza uma posição de sujeito específica: a docência no ES dos cursos de graduação em EF encarregada dos componentes curriculares denominados aqui de “pedagógicos” - por tratarem diretamente dos assuntos

escolares, “o quê”, “como” e “por que” ensinar na escola²⁶. Como a complexidade da sociedade contemporânea não permite nenhuma espécie de teorização sobre um núcleo comum de uma identidade fixa, há, portanto, um deslocamento identitário que permite uma pluralidade de centros disputando a hegemonia pelo poder de definir a identidade (HALL, 2006).

Esta disputa de centros reflete na subjetividade dos sujeitos, que podem se encontrar diante de inúmeras identidades disputando o direito de influenciar suas escolhas profissionais, opções teóricas, atitudes, divisão de tempo disponível, leituras etc. Por sua vez, estas opções refletem contingências que influenciam sua visão de mundo, educação, profissão, família etc. Abaixo, um fragmento das entrevistas que ilustram o questionamento subjetivo presente no ideário do professor:

[...] ainda sinto que eu sou ausente da minha filha, mas só eu acho isso. Minha esposa não acha, minha família inteira não acha. Mas o fato de ter um filho é uma sensação que não tem como explicar... a relação de amor que você tem para com aquilo que você fez é um negócio assim inexplicável. Então, às vezes, eu me cobro muito de estar ou não com ela. Então quando eu estou em casa e ela está eu fico com ela. Não estudo com ela em casa, não trabalho em casa quando ela está... se ela está em casa e eu também, ficamos juntos. Então o que me sobra são duas tardes para o Doutorado, porque ela está na escola, e às oito, nove da manhã, enquanto ela não acorda (Maurício).

Todavia, compreender o processo de diferenciação e da marcação de fronteiras nas identidades ainda não explica por que os indivíduos investem em uma determinada posição de sujeito. Ou seja, diante dos arranjos discursivos, do contexto material, das opções culturais, por que nos identificamos com algumas posições?

Bauman (2005) compreende identidade como um tema intangível e ambivalente. Quando analisa os efeitos da globalização sobre a vida cotidiana, o autor - assim como Hall - visualiza uma grande transformação que afetou as estruturas que davam suporte para a subjetividade coletiva, como a ação estatal, as relações de trabalho e a produção cultural, em um período que denomina “modernidade líquida”.

Dentro destas transformações, o desejo por uma identidade está na necessidade de segurança, um sentimento ambíguo na medida em que não há uma categoria única que

²⁶ Esta distinção é importante porque, apesar das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a; 2002b e 2004), ainda paira na área certa noção de que a atuação do professor de EF é sempre pedagógica, quer seja dentro ou fora da instituição escolar.

abrigue todas as políticas de identidade²⁷. Nesta “liquidez”, discute-se identidade justamente pelo colapso das estruturas que sustentavam as premissas das identidades modernas. O pensamento é de que buscar uma identidade é uma tarefa infinita, uma tarefa que pode ser intimidadora ou transformadora. O sentimento de “pertencer” – assumir uma identidade – a esta posição de sujeito não tem a solidez de uma rocha nem efeitos garantidos por toda a vida, sendo, portanto, bastante negociáveis.

Estar totalmente ou parcialmente deslocado em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se sobressaíam e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. (BAUMAN, 2005, p, 19).

Se a identidade é um sonho de pertencimento, algo a ser inventado e reinventado e não a ser descoberto, esta condição precária e eternamente inconclusa das identidades não pode mais ser ocultada nas análises sociais. Surge o conceito de identidade como problema e, acima de tudo, como uma tarefa a ser continuamente empreendida.

Numa análise sociológica, o autor afirma que a identificação é um dos fatores que atuam na divisão estratificada da sociedade, por intermédio de um *continuum* que vai da identidade escolhida até a identidade imposta. Em um polo se encontram aqueles que, dentro de uma configuração globalizada, possuem muito mais ferramentas para articular e desarticular suas identidades nos limites de suas vontades, enquanto no outro polo se encontram aqueles que estão relegados a identidades subalternas, impedidos de manifestar suas preferências, oprimidos por uma identidade imposta.

As consequências materiais da negação de uma identidade estão presentes nos indivíduos marginalizados em situações desumanas, aumentadas exponencialmente pela globalização e pela produção mundial de “indesejados”. O neoliberalismo atual se transformou de um processo de exploração para um processo de exclusão de indivíduos,

27 Sendo toda prática social simbolicamente marcada em identidades diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais onde são vivenciadas, como nos sistemas simbólicos que lhes dão sentido, pode-se denominar como política de identidade todo movimento, de afirmação de uma dada identidade cultural marginalizada (SILVA, 2008). Estas transformações indicam possibilidades de uma política de identidade defensora daquelas identidades subalternas marginalizadas tanto pelo *continuum* histórico quanto pelas recentes transformações globais. No caso específico, a referência é pelas diversas identidades presentes no imaginário do sujeito, sendo impossível a identificação simultânea e permanente com uma única identidade.

grupos e sociedades. Nesse contexto, a tarefa de construir uma identidade é semelhante à tarefa de um artista que constrói com o que tem à disposição e com os recursos que merecem esforço de conquista, sem saber de antemão o que irá alcançar.

Por outro lado, a identidade como ato contínuo de identificação e fabricação da subjetividade é uma libertação das estruturas medievais e modernas, das normas solidificadas, das verdades inquestionáveis. Mas a exigência é de que não se confie em estruturas instáveis e o processo seja um jogo contínuo arriscado, sem garantias.

Na velocidade das transformações e na crescente incerteza acerca do futuro, as obrigações e compromissos de longo prazo são uma opção pouco atraente. Se uma parcela da resposta sobre a identidade se apoia nestes referenciais, a construção da identidade pode se tornar uma experimentação infundável, afinal não somente escolhemos (parcialmente) sobre qual identidade investir, mas também escolhemos (parcialmente) por quanto tempo se apegar a ela.

Se as identidades são, nas palavras de Bauman (2005), para usar e exibir e não para armazenar e manter, não podemos pressupor a existência de uma identidade verdadeira ou essencial. Não há receita para superar os desafios deste constante processo de identificação. Além do mais, muito do que acontece nos processos de identificação é alheio à nossa vontade e possibilidade de escolha.

Para Hall (2008), o processo de investimento ocorre quando nos identificamos com uma posição de sujeito em um processo constante. A identificação, portanto, se baseia em um processo de subjetivação nunca completado, sempre uma articulação temporária sujeita a modificações.

A subjetividade é vivida em um contexto sociocultural dentro da linguagem, o que vai gradativamente significando a experiência identitária que adotamos. Assim, as identidades sociais são construídas, bem como as formas pelas quais elas são negociadas. O constante ato de identificação, ou seja, a adoção de uma identidade, pode ser uma maneira de expressar um desejo, uma necessidade psíquica de sentir-se unificado (WOODWARD, 2008).

Como os significados são cambiantes, este é um processo sem fim na ocupação das posições-de-sujeito desejadas. As identificações são, portanto, o resultado de um recrutamento que ocorre através de um sistema de representação, e não simplesmente uma questão de escolha pessoal consciente. Para Hall (2008), estes processos não ocorrem apenas conscientemente, mas a nível inconsciente²⁸ também.

28 Para Lacan (1998), o inconsciente também atua na identificação como depósito de desejos e necessidades reprimidas. Reconhecer o papel do inconsciente vai ao encontro de uma teoria da identidade que refute

Adotando o referencial marxista, Althusser concebeu as ideologias como sistemas de representação, sendo a base econômica e material determinante nas relações sociais, instituições políticas e formações ideológicas. Segundo o autor, as ideologias recrutariam os sujeitos fornecendo posições favoráveis a determinadas formações sociais, ou seja, interpelariam os sujeitos a se identificarem com determinadas identidades.

No sentido mais comum da teorização educacional crítica de orientação neomarxista, o termo ideologia designa ideias falsas ou distorcidas por sua ligação com os interesses das classes dominantes na sociedade capitalista. Quando considerada do ponto de vista dos efeitos sobre a consciência, trata-se da concepção da “ideologia como falsa consciência”.

Hall (2003) aprofunda a discussão ao analisar a concepção de ideologia em Althusser nas suas problemáticas neomarxistas. Para o autor, Althusser se opôs ao reducionismo da relação entre ideologia e classe, pois não há garantia de que a posição ideológica de um grupo social corresponda a sua posição nas relações sociais. Trazendo a discussão para o nosso contexto, não há qualquer forma de antecipar a posição ideológica dos professores por meio de qualquer análise superficial da sua posição social.

A questão da falsa consciência é o segundo ponto abordado por Althusser, pois o conceito de ideologia supõe uma única e verdadeira ideologia para cada classe social. Na teorização educacional pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, justamente por pressupor um confronto com um conhecimento supostamente verdadeiro - de classe ou qualquer outro grupo social- o conceito tem sido crescentemente deslocado pelo conceito de discurso, menos comprometido com pressupostos realistas (SILVA, 2000).

Adotamos nesta pesquisa a concepção de ideologia trabalhada por Hall (2003), como a constante tarefa de fixar significados através da seleção, combinação e estabelecimento de equivalências dentro das diferenças. Ou seja, se há um contínuo deslizamento do significado, existem algumas fixações arbitrárias denominadas pelo autor de articulações, sem as quais não haveria qualquer sentido ou significado. Ideologias seriam, assim, os diversos sistemas de representação no qual estabelecemos significados para nós mesmos e para os outros,

essencializações, pois assim, a identidade seria orientada externamente como um efeito do significante e da articulação do desejo. De acordo com Lacan, apenas chegamos a um sentimento do “eu” no reflexo externo do “outro”, sentimento este de unificação interna. A subjetividade seria dividida com a ilusão da integração. No desejo de buscar a unidade, procuramos a identificação nos significantes exteriores. É por isso que continuamente nos identificamos com aquilo que desejamos, com a nossa visão interna de quem somos. À medida que a criança aprende a linguagem, vai sendo posicionada na relação entre seu desejo e as categorizações sociais disponibilizadas pelos sistemas de classificação, e vai assumindo determinadas identidades: nacionais, de gênero, sociais, culturais etc. No entanto não seguiremos esta possibilidade de investigação, nos limitando a discutir a subjetividade como composição individual no terreno cultural através da linguagem, interpelação ideológica e transformação da experiência de si - termos que serão embasados no transcórre do texto.

materializados em práticas específicas e contextuais. No entanto, as práticas não se resumem às ideologias, pois os sistemas que dão suporte a uma mesma prática são diversos, plurais.

Diante do exposto, acreditamos que vivemos nossas experiências dentro das ideologias como sistemas de representação que dão sentido a vida. Não há nesta concepção espaço para acreditarmos em ideologias mais "reais" ou "melhores" do que outras. Da mesma forma elas não são mutuamente exclusivas, mas se enfrentam em articulações e rearticulações frequentes e, muitas vezes, compartilhadas.

Mas como os sujeitos se reconhecem nas ideologias, ou seja, como se posicionam nos discursos ideológicos? Para Hall (2008) é possível que parte deste processo seja inconsciente, psicanaliticamente falando. Como se constituem nos estágios iniciais da formação, podem influenciar identificações posteriores. Mas de forma alguma estes posicionamentos iniciais explicam a genealogia da subjetividade. Esta permanece aberta para os momentos vindouros. Logo, parece mais razoável que somos igualmente posicionados pelas formações discursivas específicas do nosso círculo cultural, hibridizando tendências globais com o contexto local.

Conforme afirma o autor:

Nós experimentamos a ideologia como se ela emanasse livre e espontaneamente de dentro de nós, como se fossemos seus sujeitos livres, "funcionando por conta própria". Na verdade, somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento, dentro dos quais nascemos e encontramos nosso lugar (HALL, 2008, p. 178-179).

Esta forma de compreensão de ideologia permite a leitura de um campo ideológico, em que os termos utilizados nos discursos comportam diferenças, especificidades, histórias. As cadeias de significantes que geram as ideologias são históricas, específicas, nunca universais ou atemporais.

Como exemplo, citamos as diversas compreensões do termo *cultura corporal*, dentro dos contextos da Educação Física. Se inicialmente o termo foi concebido para delimitar o objeto de estudo de uma área de atuação pedagógica, com isso criando fronteiras ideológicas de como deve ser a EF, isto não garantiu que esta compreensão fosse idêntica nas diversas utilizações acadêmicas que se seguiram (ousamos dizer que o mesmo aconteceu no campo profissional, mesmo diante da escassez inicial de estudos sobre a sua aplicação prática de viés crítico nos currículos da EF). O que é possível de ser inferido pela revisão de literatura é que diversas ideologias partilharam deste termo em comum, articulando, desarticulando e rearticulando inúmeros discursos.

Examinando o campo semântico das cadeias ideológicas, sua inserção histórica e traços de suas vinculações, obtemos vislumbres de como se sustenta a subjetividade. Isto ocorre porque os traços podem ser reativados em estágios posteriores, mesmo com a fragmentação discursiva.

A leitura ideológica ilumina textos de lutas ideológicas, quando uma cadeia significante particular se torna local de embate entre deslocamentos, rompimentos, contestação e suplantação. Nestas lutas, o desafio é obter novos significados para termos já existentes, desarticulando da sua estrutura significativa e inserindo em outras estruturas, sempre de acordo com a conveniência do poder que opera as relações. Quando somente alguns significados circulam, alinhados com ideologias dominantes, o processo de subjetivação se faz dentro dessas relações, limitando o *continuum* de opções do sujeito.

No contexto polifônico (acadêmico/epistemológico) e múltiplo (substantivo/escolar) do ES de EF, o conceito de identidade compreendido como o processo de investimento individual com os textos fornecidos em determinado espaço e tempo abre inúmeras possibilidades de análise dos processos de identificação.

1.3.1 Transformação pedagógica da experiência de si

Inicialmente discutimos a identidade como um conceito que possibilita análises de suturas²⁹ entre os discursos e as práticas interpelativas do sujeito, sempre uma articulação temporária, fluida e instável. Em seguida, nos ativemos ao processo de identificação, às possibilidades teóricas de como o sujeito investe nestas posições. Por fim, o foco neste momento é compreender a transformação da "experiência de si", ou seja, como a subjetividade se transforma em contextos pedagógicos, compreendidos aqui como tecnologias³⁰ de fabricação de subjetividades. O termo "pedagógico" não trata exclusivamente das experiências escolares, mas sim de qualquer situação de aprendizado de uma forma de ser.

A experiência de si, entre outros fatores, é fruto do encontro dos discursos que permeiam o sujeito, as práticas que o regulam e as diversas formas de subjetividade nas quais se constitui sua reflexão interior. A produção do sujeito se dá através de certas práticas que se

²⁹ Sutura, neste caso, é uma importação do termo médico para descrever como os processos discursivos naturalizam uma maneira de ser e se comportar em um determinado contexto histórico (HALL, 2008).

³⁰ Tecnologia de poder é um conceito cunhado por Foucault para designar os procedimentos através dos quais as relações de poder se articulam em uma dada sociedade, produzindo regimes específicos de "verdade".

refletem na experiência de si e guiam os modos como o indivíduo se explica, julga, narra e regula. Pode ser analisada por uma arqueologia das problematizações subjetivas e pela pedagogia das práticas de si (LARROSA, 2008).

Se considerarmos o sujeito individual de forma temporal e contextual, é necessário analisar a articulação dos discursos e práticas que o constituem. Tanto a concepção do que é “ser humano”, quanto os comportamentos decorrentes desta concepção são históricos e contingentes, com diversas interpretações. A contingência da ideia que temos de nós mesmos acarreta uma experiência de si também histórica e culturalmente contingente.

O investimento em posições de sujeito produz e transforma a experiência histórica e constante da subjetividade. Se focalizarmos práticas pedagógicas nas quais se produz ou se transforma a experiência de si, em que o foco não é no aprendizado de conteúdos, mas na elaboração ou reelaboração de uma relação reflexiva individual, podemos ter pistas sobre tais experiências.

Neste sentido, práticas pedagógicas não são mediações entre os conhecimentos e o desenvolvimento do sujeito, mas operações constitutivas de subjetividades. Os dispositivos pedagógicos que transformam “seres humanos em sujeitos” estariam, assim, ocultados como pedagogia mediática. Com a análise foucaultiana, inverte-se a perspectiva que coloca as práticas pedagógicas como espaço de mediação ou conflito (e nunca produção) do sujeito com os conhecimentos, desocultando esta pedagogia que se proclama espaço de desenvolvimento e mediação, expondo seu caráter de mecanismo de produção de experiências de si. No trecho extraído abaixo, a professora narra experiências pedagógicas da sua infância que, considerando o exposto até o momento, promoveram transformações em sua subjetividade:

E a partir desta infância, das poucas lembranças que eu tenho também da Educação Infantil, que foi muito legal para mim, depois de tanto tempo eu ainda tenho lembranças. Mas a partir daí que eu fui crescendo, eu sempre tive estas questões de alguma prática corporal presentes na minha vida. Eu acho que a que eu fiz primeiro foi a dança. A minha mãe me colocou bem cedo, eu lembro que... sei lá... uns seis anos mais ou menos que eu já fazia aula de balé, aula de jazz, eu acho que foi a primeira prática mais sistematizada que eu fiz. E aí depois eu fui fazendo muitas coisas, fui aprendendo muitas coisas [...] (Rita).

Ao questionar conceitos como autonomia, autoconsciência, autodomínio – que remetem a uma universalidade antropológica – e tomar as práticas concretas como o local de análise dos mecanismos de produção das experiências individuais, é possível visualizar dispositivos pedagógicos que modificam as relações do sujeito consigo. Constituem como

práticas pedagógicas os temas narrados pelos colaboradores no corpo documental, como a infância, as experiências escolares desde o ensino básico até a graduação, as atividades profissionais e a formação continuada.

Quando os dispositivos pedagógicos são analisados como práticas disciplinares de controle social, a ênfase recai sobre a fabricação dos sujeitos mediante tecnologias de classificação entre e no interior dos indivíduos, com um deslocamento para a interioridade e como ela se autogoverna pelo controle da subjetividade. Para Foucault (1998), há uma ligação entre a subjetividade e a experiência de si, pois, se há um sujeito, é porque foi possível traçar uma genealogia da produção de sua experiência individual de existência. Esta visão historicista da subjetividade coloca em questão as tecnologias que produziram as experiências de si, ou seja, todas aquelas práticas que fizeram com que os indivíduos transformassem suas condutas e maneiras de ser em práticas e pensamentos direcionados à sua individualidade.

A história da subjetividade é a história destas tecnologias que produzem experiências de si, que devem ser estudadas na sua relação com o conhecimento e com o poder, por intermédio de práticas disciplinares. Um dispositivo pedagógico é, portanto, qualquer lugar que constitui ou transforma a subjetividade, modificando a maneira como as pessoas se descrevem, narram, julgam e controlam a si próprias. A história da subjetividade dos colaboradores do presente estudo, especificamente nas questões acerca da interioridade voltada para os aspectos profissionais, coincide com a história de algumas práticas pedagógicas relacionadas com esta parte da vida de cada um - com destaque para aquelas com objetivos bem específicos, como a graduação e a formação posterior.

Larrosa (2008) distingue cinco dimensões fundamentais que formam os dispositivos mediáticos na produção da subjetividade: dimensão ótica, dimensão discursiva, dimensão jurídica, dimensão narrativa e, por fim, uma dimensão prática de dominação. Ver a si próprio é uma destas dimensões (ótica), através da reflexão que apresenta a sua mente sua imagem exteriorizada. Esta espécie de percepção interna volta o olhar que usualmente está direcionado para coisas externas em um processo similar ao da objetivação, entretanto, de forma indireta, pois o objeto é o conjunto de pensamentos e emoções a que somente o indivíduo possui acesso.

Essa visão também é normatizada, direcionada por certas questões e influências. Se recorrermos à concepção de identidade anteriormente exposta, a rigor, não haveria uma imagem pura para acessar caso tivéssemos luz ou acesso direto, ou seja, não existe uma essência subjetiva que o olhar da mente seria capaz de resgatar por meio da reflexão. O olhar

interior usa os signos acessados na cultura para buscar a racionalização dos aspectos subjetivos.

A visibilidade, para Foucault (1998), trata de qualquer dispositivo de percepção. Estruturas que procuram tornar visíveis pessoas ou fatos, como forma de aumentar a eficiência dos processos que realizam. Como exemplo, podemos citar as provas escolares, pois procuram tornar visível a eficiência dos dispositivos pedagógicos. A visibilidade é uma forma de vigilância, uma máquina ótica que expõe o objeto ao olhar e, concomitante, à visão de quem observa.

O maquinário ótico de vigilância está inserido no contexto histórico e contingente, exteriores tanto ao sujeito quanto ao objeto visualizado. A dimensão ótica de vigilância tem por objetivo interiorizar aspectos dos dispositivos pedagógicos na experiência de si, transformando subjetividades dentro de interesses específicos.

A próxima dimensão da produção subjetiva mencionada por Larrosa (2008) inclui a estrutura da linguagem no ato de expressar-se. As palavras são signos exteriores de estados interiores, constituindo indivíduos que comunicam sua subjetividade – os sujeitos discursivos. Na normatização, esta comunicação pode ser mais ou menos competente, sincera ou espontânea. O mesmo processo de vigilância que direciona o olhar atinge a dependência do sujeito pelo discurso. Na filosofia foucaultiana, o discurso não admite nenhuma soberania exterior a si mesmo, sendo o sujeito uma variável do enunciado. Existem, portanto, máquinas enunciativas – semelhantes às máquinas óticas – que produzem significantes e significados. Tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado. Os discursos constituem subjetividades no momento em que o sujeito aprende a sua gramática de autoexpressão, modificando a experiência de si.

A construção da subjetividade, porém, não se limita às maneiras que visualizamos a nós mesmos, ou como nos descrevemos, pois ela se articula temporalmente. Para esta articulação, utilizamos a recordação como uma maneira de conferir sentido narrativo a uma composição de vida. Ao narrar-se, o indivíduo traz à tona memórias que conservou de seu ideário acerca da própria identidade. Para Larrosa (2008), a subjetividade humana está temporalmente constituída nas experiências de si, estruturadas ao longo da vida. Ao contarmos histórias sobre quem somos, fornecemos nossa própria interpretação e seleção de memórias, constituindo uma identidade no tempo. Mas a interpretação narrativa não é uma reflexão direta da interioridade exposta pelo discurso, pois cada pessoa já se encontra inserida em estruturas discursivas que a antecedem.

As narrativas, por sua vez, dependem da participação em redes de comunicação de determinadas histórias, nunca de forma individual e solitária, mas no emaranhado de histórias que constituem a cultura. Nesta concepção, a consciência não é algo que paulatinamente vai sendo descoberta pela iluminação da interioridade, mas que vai sendo construída e reconstruída nas diversas narrativas acessadas pelo sujeito. A filosofia foucaultiana demonstra como as questões de poder permeiam as estruturas narrativas, ou seja, as práticas discursivas são também práticas sociais desiguais. Uma história sobre as narrativas é igualmente uma história social e política, que produz histórias pessoais através de dispositivos disciplinares.

Nesse sentido, o “eu soberano” é, de certo modo, ficcional, uma consciência unificadora, pois a temporalidade subjetiva está mais próxima de um processo constante de seleção e distorção da aleatoriedade dos acontecimentos em busca de uma narrativa individual. A narrativa se constitui nas regras do discurso que fornece uma identidade aos sujeitos em meio a práticas normativas e disciplinares, tais como as práticas pedagógicas.

Ver-se, expressar-se e narrar-se são atos jurídicos da consciência quando adentramos no domínio moral, quando o indivíduo se julga. Narrar-se de maneira crítica, segundo critérios impostos ou construídos que permitem uma classificação das ações, tem a função de justificar os atos para si mesmo, remetendo a uma lógica normativa ou jurídica. Um dispositivo jurídico é outra dimensão da constituição da subjetividade, inseparável dos procedimentos reflexivos de auto-observação, autoexpressão e autonarração.

Esta dimensão possui complexas formas de categorização entre a norma e o diferente, com um critério que sustenta uma gama de saberes e é utilizado nas regras de funcionamento das instituições disciplinares. Larrosa (2008) diz que, no campo moral, a dimensão de juízo na construção e mediação das experiências de si pode ser estritamente jurídica (leis), normativa ou estética, sendo resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominante em um contexto cultural.

O julgamento individual, como apontado anteriormente, é induzido de acordo com determinados objetivos de governo e transformação subjetiva através de operações de poder que fabricam indivíduos ou grupos sociais, como as operações presentes nos dispositivos pedagógicos. Adentramos, então, em uma dimensão prática, a relação com a estrutura do poder, o ato de dominar-se.

A estrutura destes dispositivos pedagógicos que atuam na subjetivação é resumida por Larrosa (2008) por meio do conceito de fabricação e captura do duplo. O duplo é um conceito que remete à composição de uma autoimagem na observação e expressão interior, da narração que constrói uma temporalidade própria, dos julgamentos pelos critérios adotados e do

autogoverno. No trecho abaixo, a colaboradora descreve seu duplo, inserido num contexto histórico da sua vida, após passar pelas dimensões ótica, discursiva, narrativa, jurídica e de dominação:

Eu sempre fui uma professora que gostava de fazer coisas diferentes, atividades diferentes, propostas diferentes, para eu mesma nunca desistir daquilo que eu resolvi escolher como profissão (Raquel).

Este duplo não é uma projeção espontânea da reflexividade interior exteriorizada pela linguagem, mas constituído pelos mecanismos descritos até aqui – mecanismos óticos, discursivos e jurídicos, bem como as ações de autogoverno. Tampouco está desassociado das operações exteriores, pois sua constituição abre uma relação com o exterior em que o indivíduo é visto, dito, julgado e dominado. A subjetividade reside justamente nesta relação do indivíduo com o seu duplo, sem menção a um “eu” essencialista.

A rigor, as entrevistas realizadas com os colaboradores também se constituem em dispositivos pedagógicos que modificaram o seu duplo. Quando recorreram às memórias para narrar suas vidas, e posteriormente no momento da sua devolução³¹ à sociedade, os professores colocaram em ação tecnologias do eu que promoveram mudanças na experiência de si. Desta forma, as narrativas apresentadas compõem uma articulação temporária, sujeita a mudanças em narrativas futuras. Os colaboradores julgaram-se e dominaram-se de acordo com o contexto que envolve o pesquisador, os estímulos realizados, a posição docente na instituição de trabalho, diversos discursos e identificações prévias. Reiteramos, portanto, o papel da(s) subjetividades(s) em todo o transcorrer da investigação. Longe de ser um problema, a subjetividade de todos os envolvidos ocupa função central nesta pesquisa.

1.4 Currículo e Educação Física

Até o momento descrevemos a concepção de identidade que utilizamos como apoio teórico, bem como o processo de identificação e a transformação da experiência de si. As teorizações apresentadas servirão de suporte para compreendermos as identidades docentes e a relação com os currículos da EF - ou como ocorre o processo de identificação do sujeito professor de ES com os discursos que interpelam para algumas posições na área da EF

³¹ Os procedimentos detalhados da realização das entrevistas serão descritos no próximo capítulo.

escolar. Para tanto, se faz necessário uma breve discussão sobre o campo curricular e os diversos currículos epistemológicos que se enfrentam na EF escolar, principalmente no ES, recorte desta pesquisa.

O ES é lócus estratégico para diferentes questões, percorrendo desde políticas públicas, inovações tecnológicas e desenvolvimento socioeconômico, até questões referentes a disputas políticas entre distintas visões de sociedade. Na área da EF, a presença da disciplina nas escolas de todo o Brasil justifica um grande número de instituições de ES que formam profissionais, capacitando-os tanto para atuação na área pedagógica, quanto para as demais áreas de intervenção.

Por se tratar de um ambiente onde se tenciona formar identidades de liderança e inovação, os fins do ES estão intimamente conectados com as projeções sociais. Tais projeções, ou seja, aquilo que é desejado para o futuro, é resultado da configuração do poder que fornece as diretrizes educacionais, a articulação com outras organizações sociais e seus confrontos com contextos de resistência.

Não há unificação de propósitos ou um ES universal, livre das batalhas travadas no contexto social. No campo dos Estudos Culturais, as análises creditam estas disputas ao terreno simbólico, com a naturalização dos discursos vencedores. A configuração de poder contextual dá forma a diversas relações materiais que operam na cultura política (JOHNSON, 2006). Estas disputas de discursos e práticas simbólicas pelo direito de representar a área na sociedade dão-se através do currículo.

Para Silva (2007), quando determinamos o que vai ser ensinado, estamos elaborando um currículo, justificando critérios de seleção de uma ampla gama de conhecimentos baseados naquilo que consideramos importante para a formação de determinados sujeitos. A seleção está intimamente ligada com a concepção de sociedade, valores e crenças daqueles que decidem, ou seja, com uma identidade projetada. A partir daí, vislumbramos uma possível relação entre a identidade profissional docente e as teorias curriculares da EF escolar.

Consideramos que o currículo é fonte de muitas representações que influem diretamente no ideário dos futuros egressos dos cursos de licenciatura. De fato, consideramos o currículo como um dos seus principais pilares, território contestado e espaço de lutas na valorização de determinados conteúdos, saberes e conhecimentos. Diante da diversidade de currículos convivendo nas esferas acadêmicas e na escolarização formal, urge responder como são posicionados os docentes formadores de futuros professores, de que modo são

interpelados³², e quais discursos acessam e reproduzem para respaldar suas ações, sua didática e suas opções curriculares.

Até meados da década de 1990, o campo curricular era subestimado mesmo entre pesquisadores educacionais, sendo muitas vezes concebido como algo pronto e não passível de problematizações. O currículo enquanto campo de investigação está se configurando em diferentes países com uma ampla diversificação dos temas e influências teóricas. O mesmo processo vem acontecendo no campo curricular nacional (teorias, práticas e políticas), que tem se sensibilizado para uma diversificação das teorias e metodologias de pesquisa (MOREIRA, 2002).

Desta forma, ganhou impulso uma compreensão amplificada do currículo, considerado como o núcleo da educação institucionalizada. É desta forma que o currículo deixa de ser o documento oficial que lista o rol de disciplinas e seus respectivos conteúdos para se tornar o conjunto de todas as experiências educacionais proporcionadas ao longo do trajeto do aluno no processo de escolarização (SILVA, 2007).

Como qualquer outro artefato cultural sujeito a disputas de identidade, o currículo constitui-se em uma arena sujeita a todos os tipos de estratégias, interesses e relações de dominação. Trata-se de uma constante luta em torno das aspirações e objetivos da escolarização, que orbitam sobre o conflito curricular (GOODSON, 1995).

O currículo é, portanto, o local onde se enfrentam as diversas representações, que através de forças distintas e conflitantes, procuram definir os conteúdos que julgam pertinentes para a formação de professores. Tal processo curricular influencia diretamente, em conjunto com outros espaços sociais, as subjetividades, demonstrando claramente a estreita ligação entre a escolarização e as identidades sociais.

1.4.1 Currículos epistemológicos da Educação Física escolar

Como forma de ilustrar as afirmações condizentes entre a relação entre currículo, cultura, identidade e poder, afirmamos que a teorização sobre os currículos epistemológicos

³² Althusser (apud HALL, 2003) empresta de Lacan o termo interpelação para denominar o processo de identificação constante, uma maneira de incorporar a dimensão psicanalítica na explicação das identificações sem se limitar à descrição dos sistemas de significado. Ou seja, explica como o indivíduo também investe em determinadas posições de sujeito, ampliando a compreensão de sua identidade para além das classificações impostas pelo sistema cultural do qual faz parte.

da EF nas escolas é ampla e farta de posicionamentos conflitantes, conforme os currículos mencionados: ginástico, esportivista, saudável, desenvolvimentista e cultural.³³

A presença da EF nas escolas remonta a algumas particularidades históricas. Rodrigues e Bracht (2010) afirmam que até o início do século XX houve na área uma forte influência da ética do trabalho, propagando o asseio do corpo, a necessidade de um vigor físico e alinhamento aos desejos modernos³⁴ de desenvolvimento, culminando com uma forte presença dos métodos ginásticos.

Porém, logo se fez presente uma prática corporal que substituiria a ginástica. O período seguinte, nas décadas de 1960 a 1980, foi decisivo para marcar a esportivização da EF. De acordo com Bracht (1999), a EF escolar incorporou os princípios fundamentais do esporte, como competição e desenvolvimento do corpo, agregando outros objetivos como representação de desenvolvimento político no cenário internacional.

Foram intensas as críticas em meados da década de 1980 ao domínio esportivo e suas consequências, como também ao paradigma da aptidão física cultivado pelos métodos ginásticos. A crítica foi direcionada aos interesses militares e higienistas de uma nação que se pretendia desenvolvida (BRACHT, 2003; MEDINA, 1990).

Com a desestabilização dos fundamentos que posicionavam a EF dentro das escolas com uma identidade ginástica e esportiva, a sua prática enquanto componente curricular obrigatório da educação básica passa por uma crise de identidade. Se as críticas eram intensas e pediam por uma crise, pela oportunidade de inovação, não havia apoio teórico para dar lugar ao que era praticado (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Tendo em vista esta situação, a produção teórica na área iniciou um processo de debate a novas proposições. Apropriando-se dos referenciais das Ciências Humanas, a EF foi influenciada por parte da discussão que abastecia as teorias crítico-reprodutivistas da área da Educação, que denunciaram a escola dado seu papel na reprodução das desigualdades sociais (BRACHT, 1999).

Tais críticas abriram espaço para outras propostas de EF escolar que contemplaram diferentes formas de organização social, objetivos distintos, que aspiravam transformações a partir da escola (KUNZ, 2004; SOARES et al., 1992). O que se apresentou na sequência foi

33 Há uma grande quantidade de obras que relatam a evolução história dos currículos de EF escolar, de modo que faremos somente uma breve incursão para situar nossas análises. Para aprofundamentos, recomendamos Medina (1990), Ghiraldelli Junior (1987), Castellani Filho (1988), Betti (1991), Soares et. al. (1992), Daólio (2004), Kunz (2004), Paiva (2003), Bracht (2003), Neira e Nunes (2006, 2009).

34 Ideais modernos incluem a racionalidade, o progresso, a crença na ciência acima de todos os conhecimentos, o controle pelo conhecimento e a obtenção da democracia por estas vias (SILVA, 2005).

um intenso debate acadêmico dentro desta corrente pedagógica crítica denominada de *progressista*.

A constituição de uma pedagogia crítica na EF foi concomitante com o avanço de outras concepções apoiadas no paradigma das ciências biológicas. Há uma diversidade de propostas de EF escolar convivendo, apesar do cotidiano escolar ainda ser muito influenciado pelo paradigma do esporte e pelos moldes ginásticos.

Segundo Bracht (1999), se apresentam como correntes teóricas a pedagogia desenvolvimentista, que busca oferecer a criança oportunidades de experiência com o movimento, para promover seu desenvolvimento motor; a pedagogia psicomotora, muito influente nos anos 1970 e 1980, que considera o movimento como instrumento para outros aprendizados da criança, como o afetivo e o cognitivo; o autor também menciona uma renovação do movimento pela aptidão física, se utilizando do avanço dos conhecimentos sobre o corpo na área biológica para formar uma pedagogia saudável.

O que todas estas pedagogias possuem em comum é o fato de não se basearem em uma teoria educacional crítica, e sim em conhecimentos das ciências biológicas que não questionam a ordem social vigente, as desigualdades entre os sujeitos, os privilégios de classe, gênero, étnicos, raciais, religiosos e outros. Inspirados na divisão dos estudos sobre o currículo de Silva (2007) em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, Neira e Nunes (2006) classificam estes currículos como acrílicos ou inspirados nas teorias tradicionais.

Cabe a ressalva que para Silva (2007), o próprio conceito de teoria é questionado na perspectiva pós-estruturalista³⁵. O termo presume que há uma realidade exterior a ser descoberta pelos estudos sobre o currículo. Para esta visão, a teoria está relacionada com a descrição simbólica, promovendo efeitos de realidade, ou seja, o objeto que a teoria supostamente descreve (currículo), é um produto da sua criação.

Desta forma, seria mais adequado falarmos em discursos ou textos, o que nos liberta de questões acerca de como as coisas realmente são, pois todos os discursos possuem efeitos de realidade semelhantes. Entretanto, o próprio autor adverte que o conceito de teoria é muito difundido para ser descartado abruptamente, de forma que trabalhou com os conceitos teoria/discurso como sinônimos.

Mesmo que a emergência do campo curricular esteja atrelada ao surgimento de teorias sobre o mesmo, a educação sistematizada sempre esteve de uma forma ou de outra, envolvida

³⁵ Nesta vertente teórica a ênfase na linguagem marca a “virada linguística”, pois os discursos que descrevem a realidade são dependentes do processo de significação. Continuidade e ao mesmo tempo uma transformação do estruturalismo, partilhando a ênfase na linguagem, mas com os significados possuindo uma fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2007b).

com o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. As teorias tradicionais são todas aquelas que não problematizam que tipo de sujeito será formado, e para qual sociedade. Os motivos e os conteúdos já são dados de antemão, e as principais preocupações orbitam em questões metodológicas, sobre *como* ensinar melhor.

As teorias críticas aparecem com os movimentos sociais da década de 1960, que no campo educacional colocaram em xeque o pensamento e estrutura tradicional. A teorização crítica afirmou que a escola atuava ideologicamente pelo currículo, e se fez presente com diversos autores em inúmeros países - Louis Althusser, Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e outros. O argumento principal era que os currículos tradicionais são teorias que favorecem a manutenção de concepções hegemônicas de sociedade, favorecendo a reprodução da desigualdade e a perpetuação de critérios injustos de organização social.

Por fim, as teorias pós-críticas em educação vão se nutrir das correntes críticas, mas indo além. Assim, o termo “pós” não significa negação do que existia, apenas vislumbra outras possibilidades e outras problemáticas não existentes na teorização crítica. Desta forma, o currículo pós-crítico é múltiplo, apoia-se em diversos discursos. Entre as principais bases epistemológicas da corrente pós-crítica estão o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, Estudos Culturais, estudos de gênero e etnia, além de outras fontes teóricas que existam ou ainda venham a ser formuladas (NEIRA; NUNES, 2009; SILVA, 2007).

Neste estudo, adotamos a perspectiva pós-crítica, na qual o currículo é considerado um artefato cultural, uma invenção discursiva imbricada em relações de conhecimento, identidade e poder. Dentre as teorias pós-críticas apontadas pelos autores, o pós-modernismo³⁶, pós-estruturalismo e os Estudos Culturais melhor atendem os propósitos desta investigação.

Retornando ao avanço histórico da EF nas escolas, a maior parte das obras denominadas *progressistas* possuía inspiração marxista, onde fatores econômicos e a desigualdade de recursos eram o foco das críticas, a causa das diferenças sociais (SOARES et al., 1992). São obras, portanto, alocadas na teorização crítica (NEIRA; NUNES, 2006).

Daólio (2004b) desbravou novos territórios quando utilizou conceitos da Antropologia para defender a dinâmica cultural como o principal conceito da EF escolar. Na obra, o autor

³⁶ Pós-modernismo: muitas vezes confundido com o pós-estruturalismo, mas de campos epistemológicos distintos. Marca a crítica aos conceitos da modernidade que ainda possuem forte influência nos diversos campos do conhecimento, rompendo com a ideia de sujeito essencializado, hierarquia dos conhecimentos que coloca o científico no mais alto degrau, a universalização das descobertas para todas as descobertas científicas, a crença inabalável na razão e no sujeito racional, que conduziria a uma sociedade democrática e desenvolvida (SILVA, 2007).

esclarece as diferenças culturais entre os autores da área, com o apoio das ciências humanas de uma forma mais ampla.

Com o enriquecimento do debate acerca das possibilidades do componente dentro da escola, Neira e Nunes (2006) publicam uma obra nas quais as diferentes correntes teóricas são consideradas currículos distintos, logo com diferentes visões de mundo. Para os autores, a complexidade do mundo contemporâneo e as atuais funções da educação escolar exigem que o currículo da EF escolar seja pensado de forma pós-crítica, com diversas possibilidades epistemológicas em prol de uma sociedade menos desigual. Acontecia então uma ampliação dos conceitos chaves de um currículo denominado cultural.

O endosso social, político e acadêmico a diferentes concepções de EF – e consequentemente de EF escolar – representam adequadamente a disputa curricular dentro da área. Como consequência, convivem nos bancos universitários dos cursos de licenciatura, concepções distintas de sociedade e das ações necessárias a partir do componente EF (manutenção, reprodução ou transformação).

Tal polifonia está presente nos discursos dos professores, na organização da instituição, nos textos disponibilizados, na composição das disciplinas, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, na própria bagagem que os alunos trazem do período prévio de formação. A polifonia também se apresentou no corpo documental. Abaixo, retiramos trechos que ilustram a presença - mesmo que alguns de forma "tímida" - dos currículos da EF na fala dos professores. Pela ordem: ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista, saudável e cultural.

Então acho que é isso, a aula se pauta por esses princípios, e sempre volta à calma no final, que eu acho importante (Geronimo).

No Ensino médio era mais voltado para o esporte, mais para a iniciação esportiva (Geronimo).

[...] trabalhar usando as ferramentas lúdicas, porque com elas você consegue desenvolver o trabalho. Basicamente as ações são pautadas e modalidades lúdicas (Geronimo).

Uma das coisas, por exemplo, é que eu trabalho as faixas etárias, os períodos de desenvolvimento. Então você vai dar aula na Educação infantil. O que você vai ensinar? Você virá aqui, olhar qual o período adequado a esta faixa etária, e sabe que aquilo lá você pode trabalhar. É isto que eu procuro ficar ligando com o que vai acontecer nas aulas (Flávia).

Os profissionais de EF devem estar preocupados em melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Seja ela pobre, rica, portadora de necessidades especiais ou não, criança, idosa, adolescente. Porque se a gente tiver uma sociedade

que pratica atividade física, que gosta da EF, a gente vai ter uma sociedade mais saudável. Uma sociedade mais tranquila, menos violenta. Porque também tem os benefícios sociais e comportamentais (Raquel).

Naquela época, eu não achava importante fazer com que esse meu planejamento fosse mais flexível, mais contextualizado com aquela região, com aquele local, e fui percebendo essa necessidade. Olhar de uma forma mais cuidadosa para este mapeamento, de tentar olhar para outras coisas (Rita).

Com relação ao papel da EF na escola, o que eu penso é... a resignificação, reflexão, reconstrução dos conteúdos que fazem parte historicamente da nossa disciplina (Maurício).

Para Rodrigues e Bracht (2010), presenciamos um momento de desestabilização das certezas, que está proporcionando à EF escolar a possibilidade de superar a incessante busca pela verdade, por uma concepção única e oficial. Assim, mesmo que o esporte ainda seja presença forte nas escolas, existe o espaço para a criação de outras culturas escolares de EF, ou seja, o momento é propício para que novas concepções de sociedade sejam buscadas nas aulas, superando enfim concepções hegemônicas dentro das escolas.

Concordamos com os autores que novas culturas escolares são necessárias. Acrescentamos que elas devem ser sensíveis ao contexto social, as desigualdades, as injustiças. Para tanto, as novas culturas devem estar atentas aos panoramas globais, as tendências sociais e as transformações contemporâneas. Como visto até o momento, somente alguns currículos da EF escolar contemplam estas questões. O contexto delineado converge para a importante participação da voz docente.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neira e Nunes (2011) afirmam que a teoria cultural exerce cada vez mais influência nas análises educacionais, pois questiona qual sujeito o projeto hegemônico está formando. Tendo em vista a análise das identidades dos sujeitos formadores de futuros professores de EF, procurou-se estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e a metodologia utilizada, sem desconsiderar a complexidade existente no artefato curricular e na construção das identidades docentes.

Diante disso, vislumbrou-se a possibilidade de recorrer aos métodos biográficos. Tinoco (2004) destaca entre os métodos biográficos a história oral, a biografia, a autobiografia e a história de vida. Todavia, esta definição está distante de consenso.

A história oral encontra-se presente em diversas disciplinas das ciências humanas, evoluindo sua sistematização e conceitos-chave e adquirindo um status multidisciplinar que se alinha com as necessidades metodológicas e com o enquadramento teórico deste estudo.

Meihy e Holanda (2010) dizem que a história oral chama atenção pela sua praticidade e poder de persuasão, adquirindo respeito e popularidade crescentes no mundo globalizado, a ponto de seus defensores denominarem-se *oralistas*. O termo colabora com a concepção da história oral - em letras minúsculas para reforçar seu aspecto de rebeldia - não ser restrita a historiadores ou prática exclusiva das universidades.

Seguindo os pressupostos teóricos de Meihy (1996) e Meihy e Holanda (2010), adotamos a história oral como método, por meio de procedimentos organizados orientados pelo projeto e propósitos da pesquisa. Nesta alternativa de prática da história oral as entrevistas são privilegiadas na atenção e estruturam o processo, compondo um corpo documental que será analisado em diálogo com o referencial teórico. A apreensão das narrativas utilizou meios eletrônicos para recolher testemunhos, que possibilitaram uma leitura dos processos sociais e a criação de documentos que facilitaram os estudos de identidades docentes atuantes no ES de EF na cidade de Sorocaba.

Nesta metodologia, através dos registros das manifestações da oralidade humana, as percepções da vida social são articuladas com projetos para explicar determinados contextos. O suporte material para esta ação é a entrevista, que fornece uma documentação oral da linguagem expressa. A consideração além do que é registrado em palavras é um dos maiores desafios nesta modalidade de pesquisa.

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 15).

As entrevistas são gravadas e transformadas em textos através de um processo sistêmico que demanda a indução dos documentos, realizadas de forma dialógica e programada. Feitas no presente, respondem a um sentido de utilidade pública, a favor de transformações.

O método de pesquisa história oral é distinto do simples ato de entrevistar para se obter informação objetiva. Os projetos de história oral devem deixar o leitor consciente do contexto da sua produção, promovendo outros significados para fatos estabelecidos. Este viés de pesquisa é coerente com a preocupação dos Estudos Culturais de aprofundamento nos significados reinantes, refazendo o percurso histórico de formação e movimentação social. “Nosso projeto é o de abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente” (JOHNSON, 2006, p. 29).

O ato de transcrição possibilita a consideração não somente das informações disponíveis, mas pela forma que se constitui o documento por intermédio da construção dos fatos, a história oral permite que “histórias subjugadas” validem sua experiência. Para Giroux (2008), a tradição dominante favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, não considerando outros sujeitos como portadores de memórias sociais diversificadas. A história oral é, portanto, uma ferramenta para igualdade social.

Neste sentido, oportunizamos que os docentes entrevistados se posicionassem sobre questões marcantes da sua vida, e através de estímulos garantimos que adentrassem em questões-chave para a pesquisa como, por exemplo:

- suas experiências com as práticas corporais;
- as vivências nas aulas de EF na escolarização básica;
- a opção pela profissão na EF e as emoções do momento da escolha;
- a trajetória profissional na área da EF e especialmente na área escolar;
- a trajetória acadêmica, a realização de pesquisas e projetos futuros;
- o trabalho no ES, as satisfações, frustrações e desafios;

- referências teóricas, visão de mundo, a função da escola, contribuição da EF na sociedade, a função da EF na escolarização básica, relação entre a trajetória profissional, a(s) disciplina(s) com as quais trabalha e a sociedade.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa não eram meros entrevistados, pois as funções solicitadas não se limitavam a responder questões sobre aspectos da sua vida pessoal e profissional. Primando pela atenção nos documentos produzidos, tratamos com o material na sua íntegra e evidenciamos desde o momento inicial que o ato de conceder a entrevista era somente uma etapa dentro de uma metodologia que contava com a colaboração dos sujeitos (MEIHY e HOLANDA, 2010).

Desta forma, o compromisso com a fidelidade e confiança foi ponto fundamental, com o respectivo esclarecimento dos objetivos do estudo, suas hipóteses e referências teóricas. Também ficou bem estabelecida a possibilidade de negociação dos "rumos" da entrevista, ou seja, a participação do sujeito não se limitou a conceder a entrevista e autorizar ou não o seu uso, mas sim participar ativamente no processo de transcrição - que será discutido adiante.

Portanto, os professores entrevistados são mais do que sujeitos da pesquisa, se tornando colaboradores³⁷ ativos por todo o processo. Esta valorização na colaboração dos entrevistados, no entanto, não distorceu funções de autoria nem influenciou seções posteriores da pesquisa, quando adentramos no espaço reservado para a análise das transcrições coletadas.

2.1 Memória, memória coletiva e subjetividade

Devido a sua importância na constituição da narrativa dos colaboradores, a memória se torna um conceito fundamental nos projetos de história oral. A transposição das narrativas para a linguagem escrita depende das memórias e da imaginação. As narrativas são decorrentes da memória individual, e esta possui o peso da subjetividade. Desta maneira, todas as entrevistas estão carregadas de contornos, ajustes, contradições e imprecisões:

Memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais (MEIHY; HOLANDA, 2002, p. 52).

³⁷ A partir deste ponto, o termo sempre se referirá aos docentes sujeitos da pesquisa.

Todavia, como alerta Silveira (2007), isso não significa que o pesquisador ao fazer história oral não deva ter precauções, elencar critérios e definir objetivos para a análise complexa de suas fontes. No trato com as fontes orais, o objetivo é entender o que tais memórias representam para o entrevistado e como elas estão sendo ressignificadas no ato da entrevista.

Morin (1986) diz que todo sistema de ideias, ou seja, toda sistematização de conceitos, pensamentos e reflexões está sujeita ao princípio da entropia. O tempo traz consigo degradação, corrupção, desintegração, dispersão. O tempo desune a memória do real, que inicialmente parecem possuir grande correspondência. Uma narrativa de memórias de vida está sujeita a tal princípio, o que leva a acreditar que quanto mais distante do momento da entrevista, mais imprecisas foram as memórias dos colaboradores.

Todavia, a entropia não só é prevista no projeto da pesquisa, como não altera a importância das narrativas. Memórias são narrativas de identidade na medida em que o colaborador mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, e como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade (SILVEIRA, 2007).

Se aceitarmos os argumentos de Hall (2001) e Woodward (2008) para quem a identidade não é essencial, mas fluida e historicamente condicionada, são justamente as correções e fantasias dos professores sobre quem eles eram que nos interessam. Logo, as narrativas de vida fornecem pistas importantes sobre como se deu o processo de identificação até o presente momento.

As memórias individuais dentro de um projeto de história oral têm valor na sua inscrição em um conjunto social de outras memórias. A memória coletiva surge por fatores externos que contextualizam os grupos sociais e lhes fornecem posições de sujeito. Nas palavras de Meihy,

[...] é preciso distinguir a memória individual da que é conhecida como grupal. A memória pessoal é biológica e cultural, enquanto a grupal é essencialmente cultural e transcendente. (MEIHY, 1996, p. 52).

A memória coletiva é mais do que a soma das memórias individuais. Uma memória coletiva representa um recorte da cultura, um contexto social, uma história de vidas entrelaçadas que se sustentam no mesmo sistema simbólico. Este recorte facilita uma leitura das identidades que compõe este cenário.

2.2 História oral de vida ou história oral temática?

De acordo com Meihy e Holanda (2010), as entrevistas em história oral podem ser organizadas com propósitos distintos, sugerindo gêneros específicos para a condução. De forma basilar, distinguem-se três: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

Quando se trata de história oral de vida, a subjetividade se mostra essencial, havendo uma independência das provas objetivas. Neste sentido, as narrativas obtidas pelas entrevistas se inspiram em fatos concretos, mas admitem fantasias, delírios e diferentes versões da "verdade", como distorções e devaneios. Uma narrativa também é marcante naquilo que não diz, no seu silêncio, omissão ou esquecimento. É precisamente esta subjetividade que nos interessa nas narrativas obtidas.

Nesta perspectiva, não é importante comprovar os fatos narrados pelos docentes colaboradores, pois o que se busca é apreender é justamente a subjetividade que se apresenta nos relatos. Por intermédio dos discursos apresentados na narrativa de suas histórias pessoais, é possível investigar representações e posições de sujeito hegemônicas em suas vidas.

Na história oral temática, por sua vez, se estabelece um recorte que direciona em uma lógica mais objetiva - isto não significa buscar uma inexistente objetividade absoluta. A entrevista acontece dentro de parâmetros determinados previamente, organizando o processo para atingir um objetivo proposto. Tal fim usualmente envolve questões polêmicas, de caráter social, alimentando debates e disputas por meio de posições conflitantes. Desta forma, detalhes da história de vida do entrevistado somente interessam na sua utilidade para o tema proposto (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Tal possibilidade permitiu que a presente pesquisa buscasse inspiração tanto na história oral de vida quanto na temática. Da mesma forma que na história oral de vida, o interesse residiu na vida dos colaboradores, em toda a sua subjetividade. Porém, em semelhança aos moldes propostos pela história oral temática, buscaram-se elucidar aspectos pontuais na vida dos docentes, especificamente, as relações entre a atuação no ES e o posicionamento na EF escolar.

Inversamente à utilização de entrevistas livres da história oral de vida, na história oral temática o questionário é uma ferramenta que estabelece os critérios para abordagem de temas pertinentes à pesquisa, aproximando-se dos métodos convencionais de entrevista.

No entanto, mesmo que o roteiro das questões diminua os aspectos subjetivos ao direcionar as respostas, cabe ao entrevistador a sensibilidade de permitir sempre que

necessário a incursão para outros assuntos, além de favorecer as respostas do entrevistado por meio de estímulos.

A decisão sobre qual método utilizar deve sempre recair sobre os propósitos da pesquisa. Na visão de Alberti (2005), a história de vida contém em si diversas histórias temáticas, com uma narrativa que contém todos os temas relevantes para a pesquisa. Para ser uma história oral exclusivamente temática, o objetivo previsto no projeto deve limitar-se a um tema exclusivo na vida do entrevistado, como uma função desempenhada, ou o envolvimento em alguma experiência.

Na presente pesquisa, apesar da preocupação reinante ser a constante constituição identitária dos docentes no que diz respeito a aspectos profissionais, ou seja, as concepções teóricas e visão de mundo que os posicionam como sujeitos no presente momento e as que o fizeram no passado, não foi possível investigar somente pelo prisma da atuação profissional.

Se no estudo de determinado tema for considerado importante conhecer e comparar as trajetórias de vida dos que nele se envolveram, será aconselhado realizarem-se entrevistas de história de vida. Ou, por outra, se a pesquisa versar sobre determinada categoria profissional ou social, seu desempenho, sua estrutura ou suas transformações na história, torna-se igualmente aconselhada a opção por entrevistas de história de vida (ALBERTI, 2005, p. 38).

Para obter uma visão aprofundada sobre os discursos e representações que os docentes acessaram até a composição identitária atual, se fez necessário uma incursão por diversos outros temas de suas vidas, com destaque para a experiência com a cultura corporal na educação formal e não formal, os sujeitos sociais (professores, amigos, parentes etc.) que influenciaram nas decisões importantes dentro do aspecto profissional, as vivências profissionais e acadêmicas que os posicionaram na rede social. Apesar de investigar com maior ênfase os fatos narrados relacionados com a atuação na EF e no ES, o interesse igualmente reside em toda a trajetória de vida, pois o objetivo estabelecido no projeto apontou a relevância de vários temas da vida do participante. Além disso, é importante a comparação e entretimento³⁸ entre as diversas narrativas, como forma de compor a memória coletiva e possibilitar uma reflexão.

38 Entretecer é o ato de alimentar as análises a partir de diferentes pontos e perspectivas, retornando ao texto por diversos caminhos, escapando de uma lógica totalizante que se pretenda única (KINCHELOE; BERRY, 2007).

2.3 O projeto em história oral

A realização de uma pesquisa apoiada na História Oral possui como fio condutor a elaboração de um projeto que indica os objetivos da realização das entrevistas. Meihy e Holanda (2010) fornecem o seguinte roteiro: elaboração do projeto, gravação da entrevista, transcrição, análise, arquivamento e devolução social. O mesmo roteiro serve a três gêneros distintos em história oral: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral.

Um projeto de história oral possui como elementos o entrevistador, quase sempre quem coordena o projeto e o entrevistado. Por meio de ações e etapas previamente acordadas entre ambos, gera-se uma entrevista em um processo de colaboração. O documento resultante é a gravação, mas é fundamental a geração de um material por escrito a partir do que foi gravado, especialmente em casos de estudos de memória e identidade - transcrição e transcrição.

Procurando seguir as recomendações de Meihy e Holanda (2010), foi elaborado um projeto que serviu como guia para levantamento de dados importantes para a pesquisa. Trata-se de uma ferramenta paralela ao projeto de pesquisa, um roteiro das entrevistas que se vincula organicamente aos conceitos e objetivos do estudo.

O projeto tem como função organizar o processo de obtenção e organização dos documentos, prevendo possíveis alterações de curso, sempre articulando a seriação das entrevistas com a verificação das hipóteses levantadas, mesmo que sejam suposições frágeis. Ou seja, o projeto deve abranger todos os aspectos relacionados a três questões: *Quem? Como? Por quê?* (MEIHY; HOLANDA, 2010). A partir desse vértice de questões, elaboramos o projeto de história oral com vistas à obtenção de importantes dados. O material resultante foi analisado sob a luz dos conceitos trabalhados na moldura teórica dos Estudos Culturais.

Segundo Meihy e Holanda (2010), um projeto deve ser elaborado considerando a relevância social da pesquisa, sua exequibilidade (entrevistas, local e tempo), o diálogo com a comunidade que o gerou e a sua responsabilidade na devolutiva aos sujeitos no processo. Partilhando destas recomendações, definimos nossas ações e elaboramos o seguinte objetivo:

➤ coletar documentos transcritos a partir de entrevistas com docentes dos cursos de licenciatura em EF das cinco instituições que oferecem o curso na cidade de Sorocaba, para servir como suporte a dissertação de Mestrado, onde as análises das representações, discursos e práticas de significação destes docentes serão articuladas com os conceitos dos Estudos

Culturais, a fim de elucidar questões acerca do ES de EF, com enfoque na área curricular que se ocupa das questões escolares.

2.3.1 Justificativa

Quando nos posicionamos a favor de mudanças, automaticamente nos comprometemos a compreender da melhor forma possível determinado fenômeno. Para este projeto, tencionamos coletar informações importantes para a compreensão da identidade docente que ministra aulas do segmento curricular voltado para as questões escolares dentro dos cursos de licenciatura em EF.

Este empreendimento se justifica no momento em que compreender tais identidades possibilita uma representação dos discursos e práticas de significação que dão apoio a diversas visões de mundo dentro dos círculos acadêmicos. Se diferentes visões de mundo se apoiam em diferentes textos e identidades, o aprofundamento nestas relações facilita sugestões que favoreçam posicionamentos alinhados com a compreensão de que esta sociedade necessita de transformações.

As transformações julgadas necessárias e que servem como pano de fundo para este projeto são aquelas direcionadas a uma vida coletiva mais igualitária, justa e democrática. Este método foi escolhido tendo em vista a necessidade de alimentar um debate acerca das diversas posições de sujeito que os discursos e representações fornecem quando o texto são os diversos currículos da EF escolar.

Por intermédio deste método, procuraremos obter uma análise profunda do contexto delimitado, promovendo o florescer de toda a complexidade do tema, abrindo espaço para que as vozes docentes ecoem e ganhem espaço.

2.3.2 Problemática e hipóteses

As questões problematizadas procuram dar voz aos docentes para que respondam todos os aspectos da sua vida relacionados à sua trilha profissional na EF. Longe de restringir qualquer resposta, o direcionamento procurou alimentar o diálogo para que nenhum aspecto

importante da sua vida pessoal que se relacione com a sua vida profissional seja deixado de lado. Em se tratando de, nas palavras de Meihy e Holanda (2010), uma “documentação viva”, as perguntas estão relacionadas com aspectos comuns a toda a rede de entrevistados.

Esta rede foi elaborada a partir da cidade de Sorocaba, mapeando, portanto, todas as instituições que oferecem o curso de EF nesta cidade. Através das entrevistas tencionamos obter dados que possam ser analisados sob o foco do referencial teórico pautado pelos Estudos Culturais. Assim, as questões procuram obter as representações que acessaram ao longo da vida - especialmente as profissionais, discursos e as práticas que estes professores colocam em circulação nas suas aulas e no seu cotidiano profissional.

A partir do que estes professores consideram a norma, é possível representar tudo aquilo que eles consideram a diferença, o que fornece bons indícios da sua identidade(s) docente(s). Com o mapa destas identidades, a discussão pode se aventurar por outras questões, como por exemplo, até que ponto tais docentes se identificaram com os posicionamentos proferidos, e até que ponto foram colocados em tais posições dentro de complexas relações de poder. Mesmo a questão da identificação pode ser problematizada, colocando a subjetividade do professor dentro deste contexto, possibilitando focalizar quais práticas de subjetivação e quais motivações atuaram na constituição da identidade docente.

Partimos da hipótese de que há uma pluralidade de discursos, práticas de significação e representações que dão apoio a múltiplas identidades docentes dentro do contexto da EF escolar no ES. Deste modo é grande a possibilidade de encontrarmos diversos posicionamentos e discursos, muitas vezes identidades distintas no mesmo professor, dependendo do contexto de desempenho profissional.

No entanto, acreditamos que mesmo diante da diversidade de identidades docentes com suas respectivas visões de mundo, alguns textos sejam semelhantes para estes docentes, tendo em vista estarem submetidos à mesma lógica de sustentação macrotextual, sob forte influência neoliberal.

Por fim, é possível que a pluralidade de identidades docentes tenham alguma raiz em comum, com restrições de desempenho, discursos interditados e engessamento das possibilidades de transformação, com práticas pedagógicas ancoradas em um contexto macro regidos por vetores de força que vão além das forças individuais e desejos pessoais dos colaboradores.

2.4 Representatividade da pesquisa

Em se tratando de uma metodologia de cunho qualitativo e a dificuldade de trabalho com um grande número de entrevistas, a história oral tem sido mais utilizada em aspectos contingentes de tamanho diminuto. Mas para Meihy e Holanda (2010), como a história oral aborda contextos vivenciados coletivamente por múltiplos sujeitos, seu produto não pode ser circunscrito a situações específicas.

O que se chama de grupal, cultural, social ou coletivo em história oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidades decorrentes de suas memórias expressadas em termos comunitários. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 27).

Por essa razão, a investigação recaiu sobre os docentes das instituições que oferecem o curso de EF na cidade de Sorocaba. São elas, pela ordem de implantação do curso³⁹:

- FEFISO - Faculdade de Educação Física de Sorocaba, mantida pela Associação Sorocabana de Ensino e Cultura a partir de 1971, posteriormente transferida para o controle da Associação Cristã de Moços de Sorocaba em 1978;
- UNIP - Universidade Paulista, instalou-se em Sorocaba em 1997. Abriu o curso de Educação Física em 2002;
- Uirapuru Superior inaugurada em 2002, com o curso de Educação Física nos seus programas, alterando o nome para Véris em 2007. Depois foi adquirida pela Anhanguera Educacional em 2011;
- Academia de Ensino Superior iniciou suas operações com o curso de Educação Física em 2003. Posteriormente passou para o controle da ESAMC em 2010;
- Universidade de Sorocaba, originalmente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, adquirindo status de Universidade em 1994. Abriu o curso de Educação Física em 2010.

Sem pretender que a soma das entrevistas caracterize qualquer quadro coletivo fiel, buscou-se o mapeamento de eventuais representações recorrentes como forma de caracterizar

³⁹ De acordo com dados fornecidos pelas próprias instituições, através de sites eletrônicos oficiais, contato por correio eletrônico ou telefone.

uma memória coletiva. Por meio da memória coletiva foi possível analisar as representações, discursos e práticas de significação que dão sustentação as identidades docentes presentes nos contextos da licenciatura em EF na cidade de Sorocaba. Desta forma, além da importância individual de cada entrevista, buscamos certa unidade e coerência no conjunto, que por sua vez dialoga com o contexto mais amplo.

A história oral pode ser feita a partir de uma pessoa, um grupo definido ou de um conjunto grande de entrevistados, desde que a escolha seja justificada no projeto (MEIHY, 1996). A diversidade dos sujeitos impede qualquer espécie de generalização superficial, ou seja, deve-se considerar a limitação dos depoimentos para refletir uma experiência coletiva. Porém, a reunião das entrevistas serve além do debate acerca das vivências individuais. A comparação, em conjunto com uma reflexão aprofundada sobre os traços comuns possibilitam, novas visões e análises.

Como afirmado anteriormente, não se busca no coletivo das entrevistas uma soma das particularidades, mas sim uma repetição de fatos, discursos e representações (ou na falta destes, as interdições) que formam uma unidade coerente. Obviamente que não são deixadas em segundo plano a individualidade das vozes, mas "...as comunicações com o geral, com o amplo e coletivo são essenciais" (MEIHY; HOLANDA, 2010; p. 29).

Para formularmos um corpo documental, escolhemos como grupo os docentes do curso de licenciatura em EF que permitiram fornecer as respostas para as questões elaboradas no início do trabalho. Por intermédio do recorte da cidade de Sorocaba, buscamos nas cinco instituições que oferecem o curso sujeitos que se adequassem aos propósitos do projeto.

O grupo de professores a ser escolhido não poderia ser um qualquer entre os docentes da licenciatura, mas sim aqueles que ministram as disciplinas diretamente relacionadas com o cotidiano escolar. A nomenclatura e os conteúdos das disciplinas variam conforme o currículo da instituição, mas pelo seu cunho educacional, nomeamos de disciplinas "pedagógicas". As denominações encontradas nas disciplinas ministradas pelos colaboradores da pesquisa foram:

- Didática;
- Prática Pedagógica;
- Docência de Ensino Infantil;
- Docência de Ensino Fundamental;
- Docência de Ensino Médio;
- Educação Física Infantil;
- Educação Física no Ensino Fundamental;
- Educação Física no Ensino médio;

- Estrutura e Funcionamento do Ensino no Brasil;
- Práticas de Ensino;
- Políticas Públicas Educacionais.

Os docentes que ministram essas aulas são os principais responsáveis pelas representações de educação, escola e EF dos discentes. É a partir dos seus discursos que os alunos vão se posicionando perante o currículo da EF escolar, ou seja, são sujeitos fundamentais na produção e reprodução de determinadas identidades.

Assim, definimos a comunidade de destino neste projeto pelos aspectos substantivos que distinguem o grupo. Todos os colaboradores devem ser docentes em cursos superiores de licenciatura em EF, graduados no mesmo curso, com alguma experiência profissional na área, e que ministrem disciplinas relacionadas com a escolarização básica.

Iniciamos então a definição de uma colônia, a partir dos padrões gerais de um recorte da comunidade de destino - professores de ES de EF. Esta colônia formou-se com os professores colaboradores que ministravam disciplinas pedagógicas nas instituições de Sorocaba. Após contato via email com todas as instituições, a entrevista inicial ou ponto zero realizou-se com professora Flávia, da UNIP. O motivo desta escolha recaiu na prontidão da professora em colaborar, e pela facilidade de contato através da rede do pesquisador.

Segundo Meihy e Holanda (2010, p. 49): "A fase de ponto zero deve fornecer elementos capazes de se aprofundar os pontos indicados na problemática e que devem ser perseguidos na investigação". A partir desta primeira entrevista pudemos aprimorar as perguntas e estímulos fundamentais aos propósitos da pesquisa, tendo em vista abordar temas que consideramos vitais para a análise de dados. Também pudemos estabelecer como suficiente o tempo aproximado de uma hora para cada entrevistado.

Ainda de acordo com os autores, as redes partem sempre da entrevista ponto zero. As redes são parcelamentos das colônias, que são direcionadas pelo colaborador entrevistado e não pelo diretor do projeto. Dentro da colônia, a professora Flávia indicou sua colega de instituição, a professora Raquel, dando sequência à rede.

Diferentemente do recomendado por Meihy e Holanda (2010), nossa rede não pode ser continuada exclusivamente por indicação dos colaboradores. Era imperativo para os propósitos da pesquisa que cada instituição fosse representada com ao menos um entrevistado que ministrasse disciplinas pedagógicas. Com a possibilidade de redes simultâneas de trabalho, pensamos em uma rede para cada instituição de ensino.

Diferenças como idade, gênero, titulação e outros marcadores não foram considerados na seleção dos entrevistados, somente a ligação profissional e acadêmica com os temas da escola.

Neste contexto, as informações acerca de potenciais novos colaboradores partiam não somente da premissa anterior, mas da coordenação dos cursos que apontavam sujeitos apropriados. Foi desta maneira que escolhemos o professor Maurício, que ampliou a rede indicando outra professora - mas esta abandonou o projeto após conceder a entrevista.

Os professores Geronimo e Rita, por sua vez, concentravam a maior parte do currículo pedagógico das respectivas instituições, e suas indicações de ampliação da rede não formularam novas entrevistas devido à impossibilidade de colaboração dos sujeitos - a alegação principal afirmou falta de tempo disponível. Assim, fechamos o grupo que forneceu o corpo documental da pesquisa, com professores que atuam nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em EF da cidade de Sorocaba:

- Profa. Flávia - UNIP e Anhanguera;
- Profa. Rita – ESAMC;
- Prof. Maurício - FEFISO e UNISO;
- Prof. Geronimo - Anhanguera;
- Profa. Raquel - UNIP.

2.5 A realização das entrevistas

Após o contato inicial através de email, a primeira visita aos docentes que se disponibilizaram como colaboradores visava somente explicar os propósitos da pesquisa. Neste primeiro momento marcávamos uma data, horário e local para a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas nos locais escolhidos pelos docentes. Este procedimento visava que o professor estivesse mais confortável no momento da entrevista, bem como facilitar questões como disponibilidade de horário e locomoção dos mesmos (MEIHY, 1996). Exceções feitas ao professor Geronimo (marcou para o seu estúdio particular de Pilates) e a professora Flávia (marcou em uma unidade da Prefeitura de Sorocaba), os demais escolheram a instituição de ES onde trabalham como local.

Antes de adentrar na história de vida, efetuamos perguntas pessoais como nome completo, estado civil, se possui filhos, idade, local de nascimento e de moradia, local de trabalho, anos de experiência profissional, como forma de compor fichas técnicas. Os docentes não foram avisados de antemão dos assuntos a serem debatidos, somente informados sobre os propósitos da pesquisa, pois se buscou a naturalidade das respostas, sem tempo para preparação ou organização.

Uma vez iniciada a pesquisa, garantimos que a narrativa dos professores "excursionassem" por questões fundamentais à pesquisa, sempre que necessário e possível, com alguns estímulos que visitassem certos temas, como as representações, discursos e práticas culturais que posicionam os docentes na paisagem cultural do ES na EF. Aspectos fundamentais ao processo investigativo incluíram registrar os discursos dos professores acerca da função social da escola, o papel da EF neste contexto educacional, as concepções curriculares para o componente, suas afinidades didáticas, metodológicas e como visualizam o embate acadêmico entre os diversos currículos, bem como a transposição para o cotidiano escolar. Com isto, garantimos que os professores narrassem os dispositivos pedagógicos que compuseram uma genealogia subjetiva, ou seja, descrevessem práticas concretas que possibilitassem a análise dos mecanismos de produção das experiências individuais que modificaram as relações do sujeito consigo.

Mas os estímulos previamente elaborados sofreram alterações conforme as respostas eram apresentadas, deixando o professor colaborador livre para discorrer, sem restringir o diálogo com o docente. Desta forma, evitaram-se interrupções ou um direcionamento incisivo, o que poderia comprometer o processo de narração espontâneo das memórias evocadas (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Após a coleta das entrevistas mediante aparelhos eletrônicos, realizamos um processo de transcrição, uma mutação ou tradução da oralidade para a escrita. E isto não pode ser plenamente realizado somente no ato de transcrever.

É impossível do etéreo, do verbo, se passar a materialização da escrita com fidelidade absoluta como se uma coisa fosse outra. Admitir isso, aliás, seria temeridade, visto que sons, entonação, cacoetes, modulações, não se registram sem alterações. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 135).

A transcrição foi realizada em etapas. Na fase 1 efetuamos uma transcrição absoluta, contendo todas as repetições e cacoetes das falas. Mantiveram-se perguntas e respostas igualmente, além de registros de outra natureza, como a interrupção de um telefonema. Na

fase 2, textualizamos eliminando perguntas, erros gramaticais, sons e ruídos, além de palavras sem peso semântico.

Buscamos na transcrição manter a intenção do entrevistado, suas dúvidas, certezas. Para ilustrar, cada parágrafo representa uma fala inteira do professor sem ser interrompido pelo entrevistador.

A transcrição não se completou sem o retorno ao entrevistado. O objetivo deste retorno é que o entrevistado se reconheça no texto produzido, corrobore a visão ali explicitada e valide a experiência como um colaborador ativo por todo o processo. Todas as entrevistas retornaram dos professores sem cortes, necessidade de correção significativa ou negociação de trechos, o que demonstra que os colaboradores se identificaram com o resultado final.

Esta troca de textos entre pesquisador e colaboradores realizou-se via correio eletrônico. Apenas o professor Geronimo realizou pequenos ajustes no texto produzido a partir da sua fala, todos com objetivo de aproximar a língua falada de uma escrita acadêmica, apesar das orientações contrárias a esta necessidade. Entretanto, devido ao tamanho diminuto das alterações, não vimos necessidade de negociação neste ponto.

Após o retorno, escolhemos em cada entrevista um tom vital, utilizado para requalificar a entrevista em uma essência - de acordo com uma leitura possível. Cada tom vital foi utilizado como subtítulo da entrevista da qual foi retirado e está presente no texto.

Para os colaboradores, explicamos os motivos da entrevista e para onde vai à gravação, alertando que nada seria divulgado sem prévia autorização, o que implica a coleta da autorização do entrevistado. Solicitamos então aos professores que cedessem os direitos da transcrição mediante a assinatura de uma carta de cessão (ANEXO 1). A carta também estabelecia a devolução e posterior uso das entrevistas. Por fim, foi utilizado um documento como garantia de utilização ética das entrevistas coletadas, com os professores assinando um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 2).

Somente após todo este trâmite as entrevistas foram consideradas aptas a compor a série demandada no projeto. O arquivamento das entrevistas foi realizado através de mídia DVD. A devolução social ocorre na defesa da dissertação, e o texto transcrito e os vídeos produzidos foram encaminhados aos entrevistados.

2.6 Análise dos dados

Para Meihy e Holanda (2010), análise em história oral é uma etapa planejada e especificada no projeto que lhe deu origem, a ser realizada no momento final, após toda a etapa de transcrição. Sua finalidade e necessidade se encontram previamente definidas, fornecendo as direções da entrevista.

Seguindo o projeto de história oral, alinhamos as entrevistas atrás de possibilidades de análise, pontos de interseção entre elas, realizando cruzamentos internos e externos. No cruzamento interno, destacamos os grandes temas que atravessam a vida dos colaboradores, e no cruzamento externo realizamos um trabalho interpretativo, buscando inferências mediante o confronto com a literatura dos Estudos Culturais. Neste procedimento, diversos trechos das entrevistas foram utilizados para ilustrar as análises dos temas relevantes.

Nas palavras dos autores: "... um procedimento analítico dentro da história oral implica cruzamentos capazes de diversificar lógicas internas a cada segmento". Considerando a rede de colaboradores, recortamos discursos e representações variados dentro da mesma colônia - professores de ES de EF que ministram disciplinas orientadas para o segmento escolar da área. Nesta rede, destacamos diversidade de gênero, idade, experiências formativas, experiências profissionais, contato com as práticas corporais, visão de EF escolar e sociedade.

Para Kondratiuk (2012), na prática da história oral o momento da leitura é etapa ativa no processo de significação. Na textualização e transcrição das entrevistas o resultado é multidimensional e polifônico, ou seja, a representação não está finalizada ou tem seu sentido "fechado" no texto apresentado. A cada nova leitura o conhecimento percorrerá um caminho orientado pela visão de mundo do sujeito. Conseqüentemente, nossa análise é uma leitura dentre as inúmeras passíveis de serem realizadas.

Conforme orientação de Meihy (1996), partimos das entrevistas, imergimos na voz dos docentes buscando respostas para um problema delimitado no projeto. Com isto evitamos que as narrativas transcritas servissem como apoio a uma construção teórica distante do contexto dos professores. O resultado é que os temas que surgiram possuem relação intrínseca com a vida dos colaboradores, de forma que as análises fazem jus às narrativas e as conexões com o quadro teórico.

Para sistematizar a análise nos apoiamos em Strauss e Corbin⁴⁰ (1991, apud GONÇALVES; LISBOA, 2007), quando descrevem o processo de codificação dos temas. Organizando metodologicamente as categorias articuladas com análises críticas, os autores propõem as seguintes etapas:

A - codificação aberta, em que se identificam e articulam os dados do material empírico e o conhecimento sobre o contexto do pesquisador, extraindo elementos conceituais;

B - categorização, com todos os elementos conceituais agrupados de acordo com temas;

C - codificação axial, uma reordenação dos dados com base no referencial teórico da pesquisa para transformar os dados, situações, ações e interações em conceitos; identificação de variáveis, categorias e subcategorias;

D - estabelecimento de uma lógica de análise; codificação seletiva, que consiste na seleção das categorias-chave que serão aprofundadas na análise da pesquisa.

Seguindo estas recomendações extraímos categorias-chave que originaram as seções que compõe o capítulo da análise:

1 - Concepção de sociedade, Educação e EF dos docentes. Subcategorias incluem representações de currículos epistemológicos, educação básica, função docente, compreensão da área da EF escolar.

2 - Discursos epistemológicos docentes na área da EF escolar. Subcategorias incluem articulação curricular e defesa de união curricular.

3 - O processo constante de identificação com os currículos da EF escolar. Subcategorias: a experiência com as práticas corporais, o período formativo na escolarização básica e no curso de graduação, a vida profissional e suas implicações.

4 - Formação, prática pedagógica e prática de pesquisa. Subcategorias: metodologia, referencial teórico e discursos pedagógicos empregados, subjetivação na instituição de ensino e distanciamento da pesquisa e da escola.

5 - A visão do ES. Subcategorias: a inserção no ES, as disciplinas ministradas e outras funções distantes da EF escolar;

6 - O professor solitário. Subcategorias: atuação distante dos pares, pouco respaldo institucional, as pressões inerentes à função e a influência do neoliberalismo.

Dividimos a ordenação das análises das categorias-chave em dois momentos, sendo o primeiro dedicado aos aspectos epistemológicos da identidade docente, e o segundo aos

⁴⁰ STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink, 1991.

aspectos substantivos. Ao término do processo foi possível refletir sobre as hipóteses estabelecidas. Os dados foram analisados sob o referencial teórico dos Estudos Culturais. Para concluir seus objetivos de pesquisa, este campo teórico mostra-se profundamente antidisciplinar, utilizando quaisquer referências teóricas e metodológicas, sempre de forma pragmática, estratégica e autorreflexiva (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

A fim de elaborar algumas conclusões transitórias, desenvolvemos a análise das trajetórias como um todo. O objetivo foi articular todos os elementos identificados para discorrer acerca dos diferentes discursos, representações e contextos, ordenando a totalidade do material coletado não somente individualmente em cada entrevista, mas na sua relação com as outras. Além das entrevistadas registradas neste projeto, buscamos possíveis articulações com paisagens de configuração semelhantes em todos os cursos de licenciatura em EF.

Escosteguy (2006) afirma que na ótica dos Estudos Culturais não há neutralidade na produção da pesquisa. De forma semelhante, Kincheloe e Berry (2007) explicam que ao invés de reprimir sua subjetividade e sua interpretação dos textos, o pesquisador deve procurar compreender seu papel na definição da investigação. Levando estes ensinamentos em consideração, logo na introdução nos posicionamos como sujeito da pesquisa, narrando as intersecções das minhas identidades como discente, licenciado e integrante de grupo de pesquisa.

Conforme explanado anteriormente, também fomos criados por um currículo desconexo. Durante o período de formação, identificamo-nos com os diversos currículos da EF escolar, mesmo sem saber diferenciá-los. Olhando em retrospectiva, a identificação com currículos acrílicos era ainda maior, parte pela maior presença de disciplinas com esse viés, parte pelas interpelações dos discursos ligados à área da saúde. Com o fim do curso de licenciatura, capturado pelos discursos neoliberais de investimento pessoal em que o conhecimento é mercadoria, busquei formas de me valorizar através de uma formação posterior⁴¹. Na linguagem da metáfora de Nunes (2011), como monstro atormentava meu criador buscando superar as fronteiras da diferença.

Com o propósito de buscar a carreira acadêmica, pesquisei diversos grupos de estudo na universidade pública. A indicação de um professor da licenciatura me levou para o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF/FEUSP).

⁴¹ Termo formulado para marcar o "discurso que enfatiza a necessidade do professor assimilar que sua formação inicial foi insuficiente e que deve investir nos estudos de pós-graduação e participar das ações formativas promovidas pelas diversas instituições que disputam o mercado, de forma mais explícita, pela própria instituição que o formou" (NUNES, 2011, p. 21).

Somente após as leituras pós-críticas que circulavam nas reuniões do grupo pudemos ampliar a visão da área da EF, dos currículos da EF escolar, e da questão das identidades. Empreendendo um esforço para situar-nos nos discursos acessados, consideramos que atualmente nos identificamos com a perspectiva cultural do conhecimento, entendendo como a melhor opção para o enfrentamento aos problemas da escola e da EF no combate a desigualdade e a injustiça.

Cientes de que esta posição de sujeito direciona nosso olhar, de forma alguma pretendemos apresentar verdades absolutas ou buscar uma pretensa neutralidade científica. Nas mãos de outrém, os caminhos da pesquisa poderiam ser distintos. As nossas identidades sob o olhar cultural levaram a análise dos dados para determinadas questões, mas que podem ser vistas de outra maneira em outras leituras. Esse é o caráter político da pesquisa.

Hall (2008) afirma que as identidades diversas de um sujeito o inserem em lutas específicas. Nossa trajetória profissional na EF posicionou-nos ao lado do currículo cultural, e é por este ângulo que visualizamos toda a pesquisa, desde a escolha do tema, até o processo de análise dos dados.

3 TRANSCRIÇÃO

Conforme orientação de Meihy e Holanda (2010), seguem na íntegra e na ordem cronológica da coleta de dados todas as entrevistas transcritas com os docentes sujeitos desta pesquisa. As fichas técnicas de cada entrevista compõem o APÊNDICE 3.

3.1 "A atividade física é só uma ferramenta pro crescimento social, para a questão cognitiva, afetiva" - Professora Flávia⁴² (UNIP e Anhanguera).

Nasci em São Paulo, me mudei para Sorocaba, joguei basquete durante muito tempo aqui na cidade, desde os 11 até os 24. Depois, quando ainda estava jogando, que eu percebi que não seguiria carreira, prestei a UNESP. Então eu me formei na UNESP, e lá já fiz o mestrado. Entrei em 1998 e me formei em 2002. Terminei o mestrado em 2004. Então, já faz uns seis anos mais ou menos que estou nessa área. O mestrado foi em Biodinâmica do Movimento, na área de Controle Motor, então Crescimento e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora.

Eu entrei na EF pelo basquete. Como eu tinha jogado e ainda jogava nesta época, eu achava que era isso que eu ia fazer: ser técnica de basquete. Essa era a minha intenção, coisa que eu nunca fiz até hoje. Mas essa foi a procura. Mas eu sempre gostei de EF, sempre participei das coisas, desde pequena. Aos 7 anos eu estudava numa escola que tinha olimpíadas. Eu lembro que ganhei 3 medalhas em salto em distância e corrida. E então, desde pequena eu já gosto do esporte em si. A opção para escolher EF foi relacionada ao basquete mesmo e trabalhar com isso.

Durante o período de formação fui descobrindo algumas coisas. Eu tinha esse foco para o basquete, para o esporte, mas aí eu fui descobrindo, trabalhei em recreação de hotel. A disciplina de basquete não foi tão boa, foi uma disciplina assim que não chamava a atenção. E daí eu fui fazer o meu TCC com uma professora que já era da área de comportamento, mas eu queria fazer sobre basquete. Então, a gente analisou a tática, o comportamento tático das equipes. Eu não fiz estágio, eu não fiz nada no basquete, não trabalhei com basquete. A única

⁴² Os nomes não são fictícios. No momento de explanação da pesquisa os colaboradores não requisitaram sigilo. Após a leitura da transcrição, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

coisa é que a gente tinha o time da faculdade e a gente treinava. O período todo da faculdade a gente treinava basquete, eu ajudava o pessoal lá. Envolvi-me em Centro Acadêmico desde o primeiro ano, depois fui da atlética os sete anos que fiquei em Rio Claro. Então, assim, eu fui descobrindo novas coisas, que trabalhar com basquete não ia ser fácil, que as oportunidades eram poucas e que acabou se distanciando nesse sentido, ficando mais prática mesmo e não profissional. Mas eu ainda tenho esse sonho, essa vontade.

Meu TCC foi sobre o comportamento tático das equipes de basquete. A gente filmou algumas equipes de basquete daqui de Sorocaba que disputavam a final do campeonato regional. A gente foi e filmou todas as equipes que estavam na final. E a gente fez uma entrevista com o técnico. Então, assim; o que eles treinavam é o que eles fizeram no jogo? Essa era a pergunta principal. E a gente descobriu que era muito pouco. Muito baseado na criatividade dos jogadores, nas jogadas individuais. Entre todas as movimentações táticas que eles faziam, só 30% é o que eles haviam treinado. O restante era criatividade mesmo.

Eu fiz o mestrado com a professora Ana Maria Pelegrini. Quando terminei a graduação ela disse: “tem uma vaga de mestrado para o ano que vem, você não quer prestar?” Você sai da faculdade e não sabe o que vai fazer, eu morava em Rio Claro, não sabia se ia voltar, não tinha emprego. Liguei para minha mãe e perguntei: “mãe, vou prestar esse tal de mestrado”. Não sabia o que era, para que servia. Para mim era mais uma pós-graduação. Alguma coisa assim nesse sentido, realmente eu não sabia. Aí ela disse: “preste, você está aí já, se der certo você continua, senão você volta para Sorocaba e a gente arruma um emprego”. Daí eu fiz a inscrição, tudo, fiz lá o que tinha que fazer, que era o projeto baseado nesta questão do basquete, nem foi baseado na área do professor. E daí eu passei na primeira fase, na segunda fase e fui para a entrevista. Quem conhece a professora sabe que ela é linha dura, então eu fui para a entrevista com esta expectativa, se der deu, se não der, tudo bem. Só que daí ela fez uma pergunta assim para mim: “Você... o quê que você vai fazer se não passar?”. “Ah eu vou voltar para Sorocaba”. Ela olhou para mim e disse: “É então você não quer mesmo. Porque quem quer fazer mestrado, fica aqui o ano todo, tentando, fazendo grupo de estudos e depois presta de novo”. Aí eu desabei a chorar. Outra coisa ela falou assim: “Como que você vai ser uma professora, chorando assim na frente dos alunos”. Aí eu saí de lá: “Eu não passei”. O outro cara que foi fazer a entrevista saiu dando risada, e no outro dia logo saía a resposta. E era uma vaga só. No fim ela pleiteou duas e ficamos eu e o cara. Então, a entrada no mestrado foi meio que no susto. Mal sabia o que era, fui meio que descobrindo depois. Hoje eu acho que fiz a escolha certa, me encontrei.

Meu estudo no mestrado foi totalmente diferente, porque daí a primeira coisa que ela falou foi isso: “Você vai entrar aqui, mas vai fazer seu projeto na linha que a gente está estudando. Não vai fazer o seu projeto, que você mandou aqui.” Tanto é que ela nem me perguntou do meu projeto, nem queria saber. Queria saber do meu perfil, como pessoa, sobre o que eu queria. E daí na época ela estava tentando estudar habilidades motoras complexas. No caso ela focou no pular corda. Então, a gente trabalhou o pular corda, trabalhei o desenvolvimento da aprendizagem da habilidade de pular corda. Filmamos crianças maiores e menores, acertamos algumas fases, dividimos em fases, como ela começava a aprender, como que era essa transferência. A gente trabalhou um pouco com biomecânica, com fase relativa, a gente fez um estudo de análise cinemática.

Sobre a prática em sala, ontem mesmo veio uma estagiária e perguntou: “Você que é a professora Flávia? Te conheço porque meu namorado se formou na UNIP, você é temida professora?!”. Nossa né? Temida! Acabei explicando para ela uma coisa que eles sabem, vão estudar, vão fazer o melhor trabalho, exijo bastante. Uma coisa que eu sempre falo nos lugares em que eu trabalho: “Vocês sejam justos porque senão eu sempre vou ficar de bruxa na história, a professora que exige mais, que dá a prova mais difícil, que exige que todo mundo esteja aqui. Então vejo isso, não acho que faço a mais, acho que faço o normal. Que é estar junto, exigir um trabalho, uma apresentação, estar na aula, o básico. Mas eu vejo que parece que as coisas não estão mais andando assim. Os professores não são mais especialistas, as disciplinas são distribuídas aleatoriamente, muitos professores sem uma bagagem, uma referência boa, eu acho que toda faculdade parece boa, mas não tem uma referência. Então assim, sou muito satisfeita com o que faço, posso ser a temida, mas sou a temida pelo que eu exijo, tanto é que dia 15 nós vamos comer pizza juntos. Eu sou a temida mas também sou a homenageada. Essa semana é de TCC: “Professora vai lá com a gente?”. “Mas eu não sou banca!”. “Mas você fica lá porque pelo menos você vai dar uma confiança a mais para a gente”. Então tem esses dois lados. Por isso que sou satisfeita, acho que tenho muito o que aprender ainda, mas sou satisfeita com o que faço. E hoje eu não penso mais em trabalhar com o basquete porque eu adoro o que faço. Eu sei que ao trabalhar com basquete eu não ia poder ter a mesma dedicação que eu tenho com a faculdade. Porque daí eu ia ter jogo, como que eu ia faltar da aula. Então hoje não me vejo mais trabalhando com basquete. Com iniciação, com escolinha, quero ainda, ainda vou fazer. Mas com equipe de treinamento, técnica de competição não. Enquanto eu estiver na faculdade não.

Trabalho com duas disciplinas que acho muito importantes: “Crescimento e Desenvolvimento” e “Aprendizagem Motora”. O tempo todo estou fazendo link de conteúdos

extremamente teóricos com o que acontece na escola. Foco muito a escola, a criança. Porque acho que é o que a maioria vai trabalhar. O treinamento tem outro lado, outro viés. Uma das coisas, por exemplo, é que eu trabalho as faixas etárias, os períodos de desenvolvimento. Então você vai dar aula na Educação infantil. O que você vai ensinar? Você virá aqui, olhar qual o período adequado a esta faixa etária, e sabe que aquilo lá você pode trabalhar. É isto que eu procuro ficar ligando com o que vai acontecer nas aulas. E quando falamos de identidade, não sei se é bem isso, mas realmente eu tenho uma formação. A UNESP me deu uma formação desenvolvimentista. Eu sei que eu não vou focar demais nisso, mas eu passo bastante esse lado. A questão do desenvolvimento motor, o quanto isso é importante. E a gente vai chegando até a questão da terceira idade, invertendo a situação, a atividade física é só uma ferramenta pro crescimento social, para a questão cognitiva, afetiva, que a terceira idade necessita. Então eu procuro focar ou direcionar bem aquele conceito que eu estou colocando essa prática na escola, sempre ligando. Tem outra disciplina que eu dou chamada “Psicologia da Aprendizagem”, então é a hora que foco mais a parte cognitiva e afetiva. Na disciplina “Crescimento e desenvolvimento” acabo focando muito mais o físico e o motor. Mas sempre ligando, fazendo link.

Eu citei para você a questão desenvolvimentista, mas eu nunca citei isso numa aula para os alunos. Eu nunca falei essa é a questão desenvolvimentista e devemos agir assim, ir por esse lado, não, olha... não me lembro mesmo. É porque acredito nesta mescla. Eu não acredito em “eu sou isso, eu tenho que fazer isso”. Fui formada assim, mas eu tenho a percepção clara que só isso não existe. Tanto é que eu me afastei agora do Estado (São Paulo), sou professora efetiva do Estado também, seis anos... e nunca fui desenvolvimentista. Para falar a verdade, a que eu menos uso é a da psicomotricidade, porque eu acho que nada mais é que outro nome: desenvolver a parte cognitiva através do movimento, é a mesma coisa. Então é assim, eu não levanto bandeira nas minhas aulas de nenhuma delas, porque eu acredito que é a junção. Não adianta falar só de movimento se você não mostrar para ele o quanto o movimento vai ser bom para a saúde. Então estou entrando na parte da saúde. E também estou falando para eles que esse movimento vai ajudar, por exemplo, nas inteligências múltiplas. Não levanto bandeira alguma e acabo citando todas. Muitos podem falar, então, “você não ensina nenhum dos lados”, ou “você mescla tudo”. Não sei, se isso é bom, ainda não sei.

Eu fiz o concurso, passei, comecei a dar aula numa escola que amei, passei um ano fazendo o que acredito, com apoio da direção, todo mundo participava. Foi este trabalho mesmo que me realizei, entrei dando aula teórica, provas, trabalhos, como no Dia do Desafio, melhor, Agita Galera, quando fizemos IMC da escola inteira, um gráfico mostrando toda a

escola. É o que eu acredito para o Agita Galera, e não dar uma volta ao redor da escola. O objetivo do Agita Galera é conscientizar sobre a importância da atividade física. Só que depois eu consegui remoção aqui para Sorocaba em outra escola totalmente diferente, integral, sem apoio da direção. Uma vez quis levar um grupo de capoeira e ela não deixou porque capoeira era “coisa de maconheiro e malandro”. Então foi um pouco diferente a prática. Por mais que eu lutei, lutei, lutei, lutei contra a maré, chega uma hora que não vai sair. Tanto é que me afastei sem peso na consciência e sei que daqui a dois anos eu vou exonerar. Eu estava numa crise de consciência. O que eu falava para os meus alunos lá na faculdade eu não consegui aplicar nas minhas aulas. E eu vivia com um negócio assim: “um dia, vai chegar um aluno meu, e vai dizer que todo o discurso da faculdade aqui eu não faço”. Porque as condições de trabalho ali não deixavam, ainda que fosse a professora que mais dava aula. Mas já não era o que queria, o que eu acreditava, entendeu. Lá por ser uma escola integral, por ser uma escola que eu tinha muitos problemas, eu tinha que trabalhar muito mais o social, como a indisciplina, o respeito ao próximo, normas, atitudes, valores, do que a parte motora.

Quanto aos alunos da graduação, não acho que a formação que eles tenham na faculdade seja suficiente para o mercado de trabalho. As mudanças que aconteceram, como diminuir para três anos, depois tem que fazer mais um ano para graduação, fizeram com que os alunos experimentem um pouco de tudo, mas não saibam nada. Eles não têm autonomia para dar aulas, e são poucos os que adquirem, que são aqueles que fazem realmente estágio na área, que estudam depois do horário, termina a aula e vão conversar com você, pedem livros para ler. Mas não acho que é 10%. Muitos até têm a oportunidade lá fora, mas depende muito mais deles para chegarem na escola e conseguir ter esta visão. Porque dou aula de desenvolvimento para um menino que é técnico de futebol do Barueri para uma equipe de sete anos de idade. Eu estou todo o tempo falando o quanto é ruim a especialização precoce, mas na verdade o que interessa é o dinheiro. E não os conceitos e os valores. Não sei se estou sendo pouco otimista, mas acho que o conhecimento que eles estão tendo na faculdade é pouco. Uma coisa que já vem do colegial, como é realizado o estágio hoje na faculdade, é preencher uma ficha! É muito ruim! Qualquer um assina uma ficha. Preencher um relatório qualquer um faz. Não é mais como era feito. Pelo menos comigo foi assim, o professor ia lá, acompanhava o estágio, estava lá vendo se eu estava fazendo o estágio.

Eu sou muito crítica sobre a educação. Sobre a formação, tanto sobre o curso, quanto os professores, precisa mudar. Os cursos estão desprestigiados, é como se qualquer um pode, qualquer um faz. Isso passa para a comunidade, passa para o aluno que será formado, isto está

nas escolas. Esta onda de que o professor dá a bola e é muito criticado, mas daí vai lá e dá queimada o ano inteiro. Só mudei a atividade. Precisa passar por um processo, se não vamos perder, qualquer dia qualquer um dá aula de EF. Só que eu não vejo muito a política querer. O nosso próprio conselho⁴³ é extremamente político, interessado em poder, as coisas que ele faz, cobrança, não é do jeito que eu acho que deveria ser. Então hoje eu vejo uma pequena crise na identidade da EF, tanto no que sai da faculdade, quanto com o que acontece fora dela.

Hoje a gente tem uma pressão pelo ENADE. A gente é pressionado pelos estudantes. Só que depende muito da estrutura, da organização, de como a entidade é no trabalho com você. O grande problema hoje é que as faculdades são negócios. Tanto é que eu entrei no Uirapuru Superior, fui para Vêris e agora sou Anhanguera. O projeto que era feito, você comprou, acabou, agora essa daqui é de outro jeito, os valores das provas são outros, mudou! A bolsa que eu tinha no Prouni não tenho mais, porque vendeu! A questão do ENADE põe bastante pressão, mas joga muita pressão no professor, sendo que a estrutura para você trabalhar também influencia. E também, hoje, não se recebe mais orientação pelo TCC. Tenho que orientar, mas eu não recebo por isso. Consequentemente essa experiência muito importante para o aluno, ele tem meia boca. Eu estou na UNIP vendo, nenhum dos dois pagam orientação. Os dois “exigem” que você oriente. Se você se negar é um motivo. Hoje eu estou no ES, mas pode ser que por qualquer bobeira, mandem embora. Ou porque eu sou mestre vão querer pegar um especialista. Ou porque eu me neguei a orientar um aluno. A realidade é bem instável mesmo. Lógico que hoje eu já estou há oito anos no Uirapuru e há sete na UNIP, então tenho certa estabilidade. Mas se por acaso este semestre eu disser que quero pegar uma disciplina, isto não vai ser legal. Porque eu acredito que não devo dar uma disciplina que não é do meu conhecimento. Isto é uma pressão que existe bem por detrás dos panos. Hoje eu já me acostumei com o sistema, a pressão já se tornou normal. Mas quando eu comecei era uma coisa que influenciava no que eu ia aceitar, no que eu ia falar, na forma que eu ia me comportar. Eu acho que tudo está mais difícil, é portal, é aula pela internet, tudo o que você vai fazer é pela internet. Isto significa que você está trabalhando em casa. E não está ganhando por isso.

⁴³ CREF/SP: Conselho Regional de Educação Física do Estado de São Paulo, filiado ao Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), após LEI N° 9.696, de 1° de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

3.2 "Para mim sempre foi muito claro que era isso que eu queria. Ensino superior e... fazer o mestrado, fazer o doutorado. De repente fazer um concurso, para tentar uma universidade pública, tentar condições um pouco melhores de trabalho que tenho hoje" - Professora Rita (ESAMC).

Atualmente sou professora de ES, trabalho em instituições particulares, sendo em uma há sete anos e a outra vai fazer oito. Até 2010 eu tinha minha atuação na Prefeitura Municipal também, como PEBII, e a partir daí só no ES. A minha área é de EF escolar mesmo, com disciplinas afins, e outras mais ligadas à questão da arte, como é o caso das manifestações rítmicas, da própria ginástica, que a gente aborda neste contexto. Fora esta questão eu entrei este ano fazer o doutorado, que eu já estava há algum tempo com a vontade de retomar. Eu comecei o mestrado em 2002, então já tinha este tempinho que eu sentia essa necessidade de voltar, mas não sabia bem como. Eu fiquei muito longe da prática pedagógica né, acabei publicando pouco, e me distanciei um pouco deste universo acadêmico. Fiquei mais com as aulas, eu tinha uma carga horária que não me permitia sentar para escrever, enfim, todo o tempo que a pesquisa demanda. Então eu acabei ficando pelo menos uns seis sete anos dando aula, aula, aula e já sentia esta inquietação, já sentia esta vontade de retomar, de repensar.

Estou fazendo o doutorado na Unicamp, na Faculdade de Educação da Unicamp. O tema, inicialmente, entrei com este projeto de elaboração de uma proposta pedagógica das atividades circenses no currículo do licenciado em EF. Então a ideia é mapear aqui na região de Sorocaba, nas faculdades, verificar se esta manifestação está presente no currículo do licenciado, fazer este mapeamento e a partir daí procurar estruturar uma proposta. Como eu estou no nível superior tenho condições de fazer isto, entendendo que é uma manifestação pouco presente no currículo. A pesquisa será em Sorocaba e região.

Sou casada, seis anos já, tenho dois filhos pequenos. Então estou neste momento bastante produtivo, mas é uma rotina bem pesada assim. Tem pouco tempo para as coisas, tudo tem que ser bastante cronometrado. Dou aula em dois lugares, a outra faculdade que eu trabalho é em outra cidade, em Itu, então tem o tempo de deslocamento. A pós é em Campinas, então estou ficando muito tempo na estrada também. O que é uma coisa que muitas vezes acaba cansando mais do que estar lá, fazer a disciplina e tal. Tempo de estrada é uma coisa que tem uma demanda grande.

Escolhi a EF porque desde muito jovem, adolescente eu sempre estive muito próxima à cultura corporal. Eu sempre fiz dança, capoeira, natação, não me vejo hoje fazendo outra

coisa. Esta proximidade da prática da cultura corporal, inicialmente foi um dos elementos que me motivaram a buscar na EF uma profissão, uma área, enfim. Eu gosto muito do que eu faço e não me vejo atuando em outro segmento.

Cheguei até a pensar em possibilidade que era EF ou Direito, porque a questão da tensão familiar existe, de alguma forma naquela fase que a gente vive lá da adolescência, final da adolescência, para entrar na faculdade, é... a pressão acaba acontecendo. E muitas vezes a gente acaba colocando uma segunda opção, e aí a gente vê onde passa no vestibular, para a gente tentar escolher. Eu fiz vestibular para EF e eu fiz vestibular para Direito. Em Direito eu passei em faculdade particular, e em EF eu passei em faculdade particular e na Unicamp. E aí eu tive que escolher, e acabei escolhendo EF mesmo é... assim... (sorriso)... com a questão da resistência da família. Aquele preconceito que a gente já conhece. “Ah vai ser professora, ah é muito difícil, ah não sei o quê”, aquela coisa toda. Mas aí eu fiz Unicamp mesmo.

E esta experiência foi ótima. A Unicamp é a minha casa né, eu fiz a graduação lá. Na época era licenciatura plena ainda, quatro anos de período integral. E eu terminei a graduação já fiz uma especialização em EF escolar, e terminei a especialização já entrei no mestrado. Então eu fiquei na faculdade de EF direto. E foi muito legal, eu peguei uma época em que a maioria dos professores que se aposentaram agora, estavam dando aula. Exemplo: Lino Castellani e outros nomes de referência na nossa formação estavam todos dando aula lá. Foi assim uma das últimas turmas antes deles saírem. Foi uma experiência muito boa.

O que eu me lembro da minha infância é que eu fui uma criança que teve a oportunidade de brincar muito em sítio. Essas coisas que possibilitam um espaço para a criança brincar. E minha mãe sempre deixou, não fui uma criança trancada, mas na naquela época também não tinha problema. Eu brinquei bastante em quintal de terra, tive essa questão do jogo e da brincadeira muito presente na minha vida. E a partir desta infância, das poucas lembranças que eu tenho também da Educação infantil, que foi muito legal para mim, depois de tanto tempo eu ainda tenho lembranças. Mas a partir daí que eu fui crescendo, eu sempre tive estas questões de alguma prática corporal presentes na minha vida. Eu acho que a que eu fiz primeiro foi a dança. A minha mãe me colocou bem cedo, eu lembro que... sei lá... uns seis anos mais ou menos que eu já fazia aula de balé, aula de jazz, eu acho que foi a primeira prática mais sistematizada que eu fiz. E aí depois eu fui fazendo muitas coisas, fui aprendendo muitas coisas, não fiquei focada. Teve uma época que fiz vôlei, fiz uma época capoeira, fiz cinco ou seis anos de dança do ventre. Então eu fiz muitas coisas práticas, e não assim cinco ou seis meses, eu fiquei muito tempo. A capoeira também, eu fiquei seis anos. Então foi uma

coisa legal, não tinha aquela coisa do modismo, foram coisas que eu gostei e fizeram parte por um período da minha vida.

Eu me lembro que na época do Ensino Fundamental eu jogava lá na Hípica em Campinas, e é interessante porque eu tinha até dispensa da aula de EF, porque eu era atleta e eu ia para Campinas treinar e apresentava lá o documento. No contexto escolar era mais coisa de jogos, ludicidade, aquelas coisas. E é o foco do esporte mesmo, que eu me lembro, não me lembro de muita coisa fora o esporte.

Guardo muitas lembranças dos professores de EF. Tem um professor do Ensino Fundamental que eu lembro bem, que foi esse professor de esporte coletivo. E outra professora do curso técnico que fiz em Edificações. São duas referências que eu tenho do Ensino Fundamental e Médio.

Fiz estágio supervisionado numa escola em Campinas, não me lembro se estadual ou municipal, lá na Guarani junto com outra colega e, junto com isso, no terceiro ano, estagiei numa academia em Americana, que eu morava lá naquela época. Depois que eu terminei a graduação, inicialmente eu trabalhei numa academia. Aliás, duas academias, depois eu passei no mestrado e logo eu já vim para cá, Sorocaba, trabalhar aqui. Depois, eu entrei em Itu e logo no outro ano eu já mudei para cá. Entrei neste período antes de terminar o mestrado, estava terminando eu já entrei aqui para dar aula.

Para entrar no mestrado foi projeto de pesquisa, entrevista, tinha uma prova escrita também. Eu já entrei aqui com uma professora que eu tinha contato na especialização. Então, de certa forma, eu estabeleci contato na especialização. Aí eu fiz o processo seletivo e fui aprovada. Em 2002, entrei no mestrado. A gente cria certa expectativa, não adianta falar que não, o doutorado também. O doutorado eu tentei duas vezes e foram dois “nãos”. Dois processos que você aguarda, vai lá, entrega, depois de quatro meses sai a resposta. É uma coisa longa. Sempre fica naquela tensão, naquela expectativa.

No mestrado eu trabalhei com ginástica. A ideia era estar percebendo as representações das mulheres sobre esta questão do corpo, da saúde e do envelhecimento nas praticantes de ginástica, que era o meu foco de atuação na época. Foi um mestrado muito sofrido porque, embora eu não tenha estourado prazo nem nada, entrei bastante cru nestas questões do pesquisador, desse conhecimento mais geral. Então, eu tive que estudar muito, mas estava trabalhando, eu nunca parei de trabalhar para ficar só estudando. Acho que isso me ensinou muito. A minha orientadora ajudou, fez o papel dela, mas ela tinha uma personalidade bem forte e a minha também é bem forte, então a gente entrou em atrito muitas vezes. Isso acaba desgastando o processo. Mas eu aprendi muito com ela, aprendi a questão de rever o

preconceito que a gente tem em relação ao outro, em relação ao que a gente pesquisa, a questão da subjetividade da pesquisa. Eu não trabalhei muito com a perspectiva epistemológica dela. O trabalho dela era todo em cima da fenomenologia, eu não trabalhei com fenomenologia. Então acho que de certa forma foi uma coisa que eu não sei se ela ficou meio incomodada comigo. Eu acho que para você de fato se apropriar do que está fazendo, tem que ser parte da sua vida, não pode ser colada em você. Isso é algo que eu acredito. De fato, você tem que, não sei se viver aquilo que você acredita, mas aquilo tem que refletir naquilo que você pensa, naquilo que você faz. Porque adotar um referencial porque alguém que trabalha com você acha que esse é o referencial não dá.

Sobre as aulas no município, eu não fiquei muito tempo, quase três anos. Mas eu trabalhei numa escola bem difícil, numa região mais periférica de Sorocaba, e eram crianças muito carentes, na Vila Barão. Recebia lá crianças da Vila Barão, Nova Esperança, e a realidade desses alunos era complicada, mas o nome da escola me fugiu da cabeça. A maioria dos alunos, sem a mínima condição, crianças muito carentes, que o pai tá preso, que a mãe deixa com a avó, moram em barraco, então assim, muita violência sem motivo.

É sempre muito difícil, porque parte de uma realidade que você desconhece. Você chega para trabalhar numa escola e aos poucos vai conhecendo as crianças. E naquela época, quando eu trabalhava lá, acho que eu tinha muito menos ferramentas para lidar com isso, principalmente nas questões do currículo. Eu não trabalhei com uma perspectiva que eu trabalho hoje, que é a cultural. Então, acho que muito dos choques que aconteceram foram provenientes do fato de eu tentar empurrar aquilo que eu achava importante goela abaixo.

Naquela época, eu não achava importante fazer com que esse meu planejamento fosse mais flexível, mais contextualizado com aquela região, com aquele local, e fui percebendo essa necessidade. Olhar de uma forma mais cuidadosa para este mapeamento, de tentar olhar para outras coisas. Porque eu chegava muito fechada para dar aula dentro do planejamento que eu havia feito. Nesta leitura que eu faço, muito do que era planejado acabava não acontecendo, e aí de fato, os alunos dispersam, enfim, não têm tanto interesse para eles. Chegava lá com práticas que eu como professora achava que eles deviam saber, e outros saberes ficavam fora desse currículo.

Quando surgiam as dificuldades, eu até colocava para a equipe de professores e a gente discutia no HTPC⁴⁴. E uma das primeiras coisas que eu acabei recorrendo, é até engraçado, porque nesta escola que eu trabalhei a diretora era professora de EF, então eu tinha

⁴⁴ Horário de trabalho coletivo docente.

um respaldo. As coisas que eu queria fazer, embora ela pensasse a EF bem diferente do que eu penso, mas alguma coisa da área ela entendia. Então isso me ajudava em certos momentos. Mas do corpo assim, dos outros professores, as respostas eram muito assim: “Ah, então faz aula sentado com eles, fica só em círculo, porque se você colocar para correr eles vão se matar mesmo, porque eles não têm noção, eles são assim, eles são assado”. Então tinha aquela questão de jogar tudo em cima do aluno, o problema não sou eu, o problema é o aluno. Inicialmente foi um pouco isso, tinha outro colega que a gente trocava algumas coisas. Mas ele tinha outro perfil, uma concepção de EF totalmente diferente da minha, então a gente não conseguia planejar junto. Era assim, quase que impossível. Inclusive eu trabalhava com algumas classes de manhã que ele trabalhava à tarde e não tinha nada a ver um trabalho com o outro. E em alguns momentos ficava difícil, porque ou a direção ou a coordenação via um professor fazendo uma coisa e outro professor não fazendo, acabava gerando comparação, e isso não é legal dentro de uma instituição. Mas assim, eu via que ele não estava disposto a ouvir, a aprender, a trocar, então ficava mais distante a relação.

Não havia muita discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Pelo menos o tempo que eu fiquei lá, a gente até reclamava disso, as discussões ficavam tão burocráticas, para decidir datas, decidir eventos, decidir não sei o quê, porque de fato professor sentar, rever, planejar, conversar com o outro, fazer alguma coisa junto... nunca acontecia. Eu fiz um trabalho sobre circo, eu fiz um projeto lá com os alunos, porque houve interesse deles, também não consegui trabalhar em grupo, houve muito preconceito. "Ah, você vai trabalhar com circo com eles? Que bom, são um bando de palhaços mesmo". Uma coisa muito preconceituosa mesmo com relação à cultura corporal. Então, de certa forma, em alguns momentos inviabilizava, você não conseguia transpor essa barreira. Eles achavam que de fato a EF era prêmio, ou era punição. "Hoje ele não vai tá, para a sua aula, porque ele se comportou mal". E não, não tem nada a ver. Arrume outra forma de tentar conversar com a criança, ele não vai ficar fora da EF agora porque não teve comportamento. Então ficava girando em cima disso.

Eu saí da escola em 2010, passei no concurso em 2007, foi em 2008, 2009 e 2010, três anos. Eu entrei na graduação em 1997, me formei em 2001. Entrei na especialização logo em seguida, terminei no meio de 2002 e já entrei no mestrado. Terminei o mestrado em 2005. A especialização foi em EF escolar, Pedagogia do Movimento, na UNICAMP.

Daí eu vi o ES como uma possibilidade de trabalho, porque o meu foco era construir uma carreira acadêmica. Então, terminando o mestrado eu vi uma possibilidade de inserção no segmento. Uma nova etapa, nova possibilidade de carreira. Entrei com indicação de uma

colega, eu vim para fazer uma entrevista aqui. Naquela época era outro coordenador que tinha aqui no curso e me chamaram. Fiquei um ano na estrada, aí depois eu me mudei aqui para Sorocaba. Já era uma meta na minha vida me inserir no ES.

Para mim sempre foi muito claro que era isso que eu queria. ES e... fazer o mestrado, fazer o doutorado. De repente fazer um concurso, para tentar uma universidade pública, tentar condições um pouco melhores de trabalho que tenho hoje. Porque...o particular, assim, é muito difícil de você trabalhar. Eles te veem apenas como alguém que dá aula, se você não tem uma carga horária mínima lá, você não consegue sobreviver. Hoje, eu até comento em casa, eu tenho muito menos aulas do que os meus colegas, mas se eu falar para qualquer colega de uma universidade pública que hoje eu tenho 20 horas aula em sala, vão achar um absurdo. Porque a gente tem que estudar, tem que rever, tem que preparar e sobra pouquíssimo tempo de fazer isso. Ainda mais agora que estou no doutorado, tenho menos tempo ainda. Isso é uma coisa que me incomoda. Ter um tempo tão reduzido para pensar coisas. Se você não abrir mão de uma semana, lá quando começa, mexer em aula que está pronta, sabe aquela questão? Então ou eu faço isso nas férias, ou depois começa aula atrás de aula, Eu já tenho buscado universidade pública desde 2010, eu já fiz dois concursos. Um que fiz no Mato Grosso, fiquei em terceiro lugar, e outro em Juiz de Fora, que fiquei em segundo lugar. Então é a minha meta aí. E eu não me prendo muito, não tenho família aqui, meu marido também viaja. Então a gente não tem uma raiz. Minha família é do Estado de São Paulo, meio espalhado. A família do meu pai é mais da região Sul, Paraná, Santa Catarina e tal. Mas da parte da minha mãe é Estado de São Paulo. Eu nasci em Americana.

Atualmente eu tenho a disciplina de Didática, tenho outra disciplina de prática pedagógica, Manifestações Rítmicas, e Metodologia da Pesquisa também. E aí no próximo semestre eu já pego a disciplina Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e Ginástica para Todos, a antiga Ginástica Geral. Aqui também, a gente tem as disciplinas chamadas de docência, que é Docência Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além da Docência Especial.

Normalmente eu trabalho uma semana na classe com eles, onde ou a gente discute um texto, alguma fundamentação, uma análise de uma leitura prévia, e aí eu intercalo com alguma prática para experimentar essas possibilidades do que eu esteja trabalhando. Então eu vou intercalando. A gente usa filme também para análise com eles. Eles produzem também, o que a gente tem aqui até por questão da sequência didática, que é uma coisa que a faculdade pede, porque aqui eu trabalho também com a Supervisão de Estágio. A docência é uma disciplina que faz essa articulação com o estágio.

Quando eu entrei aqui as disciplinas estavam muito focadas nas ementas. "Características da faixa etária, relação professor-aluno, etc.". Aí eu modifiquei algumas coisas que não tinham a ver com o meu olhar sobre a EF. Mas eu sempre tento, por exemplo, a questão da Docência na Educação infantil, a primeira coisa que eu vou discutir com eles são essas concepções de infância que se tem. De que o nosso olhar que está voltado para essa criança é um olhar que sujeita a criança, que coloca algumas expectativas sobre esse ser humano que está ali. Então a gente vai discutir primeiramente quais as representações, quais as concepções que eles lembram, e como isto se relaciona com o que a gente está estudando. Eu começo a pensar isso com eles, da própria infância de cada um, dessa construção e tal. Então, a partir daí eu vou distribuindo alguns temas assim, dentro do conteúdo, olhar para as questões curriculares, os documentos oficiais e a gente vai pegando algumas propostas, tentando analisar e discutir a questão do currículo, o que é currículo. Assim, vai estabelecendo alguns temas por semestre que sempre mudam. Porque a gente vai lendo outras coisas, vai conhecendo outras coisas, essa questão do planejamento é sempre dinâmico, dentro do próprio semestre tem coisas que a gente inclui, coisas que a gente acha que não vai ficar legal com a turma. Então é uma construção que vai se dando ao longo do semestre.

A única reunião que a gente tem é no início e no final do processo. Durante, não tem nenhum momento de troca, de reunião pedagógica... acho que... agora com o calendário da ESAMC a gente tem uma reunião, mas é aos sábados. Então não é uma convocação, é um convite, porque a gente não recebe. Há professores que trabalham em outro lugar, moram em outra cidade, então acaba sendo uma coisa meio fictícia.

Aqui tem defesa de TCC. Este semestre eu tinha um grupo só de orientação, mas vão defender no semestre que vem, então sempre tem um semestre que a gente está com trabalho de orientação. A gente tenta dar esta prioridade com o professor da área em relação ao tema. Mas é difícil, porque às vezes você tem que tentar conciliar quando o professor está aqui, quando ele tem aula, quando não tem, então é um certo quebra-cabeça, porque a gente não tem disponibilidade de tempo integral aqui, eu não estou aqui todo dia. Então vão chamar a gente, de repente, no momento que não está disponível. Você tenta fazer isso, mas muitas vezes não é possível.

Até algum tempo atrás eu não tinha nem ideia de como discutir os currículos da EF. Na minha própria licenciatura pouca coisa foi discutida em termos de currículo. Fui ler um pouco mais a respeito disso faz pouco tempo. Então acho que acaba olhando um pouco assim, tentando fazer uma avaliação do que eu vivi nesta faculdade, os alunos que passaram por mim, daquela ideia do currículo meio "Frankenstein", com várias correntes permeando a

prática de coisas que não se conversam, mas que muitas vezes a gente utiliza. Pensando na formação dos alunos que passaram por mim eu acho que teve muito isso. Porque também, eu me pergunto às vezes assim, será que é justo com esse meu aluno ele conhecer somente a minha perspectiva de EF? Porque eles também questionam, e pode ser que não seja a deles. Porque eu trabalho em uma perspectiva hoje, mas eu acho que esse aluno também tem o direito de perceber as outras possibilidades. Eu não gosto muito de olhar assim para uma perspectiva única, vista como a salvadora, entendeu. Eu acho que tem muita gente hoje que defende isso. Tem que ter a oportunidade de pelo menos ouvir o que o outro tem a dizer, entendeu? Acaba que a pessoa acha que a perspectiva de EF dela é a melhor, a única, a "bam bam bam", ou sei lá o quê. Então eu tento conversar... esta turma de Didática que estou finalizando agora a gente discutiu bastante isso, de diferentes currículos, enfim. Mais ideológicos ou mais progressistas ou sei lá o que de EF, como é que na prática essa coisa acaba se dissolvendo. Porque eles perguntam isso: "mas eu não posso pegar o que é bom dali, e juntar um pouquinho com o que é bom daqui, será que vai dar certo?". Aí até eu coloquei: "olha gente, mas tem coisas que é como você tentar misturar água com óleo, você não vai conseguir". Porque são visões de mundo, visões de homem, visões de sociedade muito diferentes. Então não dá para você pegar lá o que é legal do desenvolvimentismo e tentar articular com uma questão mais crítica. Não vai ter conversa. Porque são objetivos, referenciais, totalmente diferentes. Eu acho legal você conhecer para ver aonde que vocês se identificaram. É você saber a partir disso, que tipo de pessoas que vocês estão formando. Porque passa por isso também, pela questão da subjetividade, da diferença, enfim.

Na verdade eu me sinto como uma voz única dentro deste corpo docente. Quando a gente desenvolve algum trabalho, dentro de alguma aula, a gente percebe que os alunos têm uma visão assim mais física, mais biológica do movimento. Tanto é que você pega o planejamento que eles fazem e vai aparecer esta visão da EF. E a gente acaba numa outra perspectiva, mas soando como uma voz que vai perdendo força. Você tem um grupo de sei lá, quinze professores, defendendo uma EF ligada à questão da saúde e atividade física e tem você lá, meio que sozinha tentando mostrar outras possibilidades para eles também, da cultura corporal. Então é esta arena, campo de lutas.

Na minha transformação pessoal, eu acho que o próprio referencial de pesquisa, teórico, eu acho que depois de uns anos para cá que tem eu e mais um professor que trabalha assim numa linha mais crítica. Eu tive uma história tão ligada ao esporte, mas mesmo nas disciplinas na graduação eu não me via assim seguindo uma única modalidade esportiva. Eu tive vários colegas que foram atletas, como no vôlei, e ficaram no vôlei "até morrer". O que

não foi o meu caso, porque eu não conseguia me ver dentro deste cenário mais esportivo, competitivo, com equipe de vôlei e tal. Embora eu gostasse muito dessa prática eu não me via como professora neste espaço. A certeza que eu tinha naquele momento é que eu queria ir para a escola. Eu queria ir para outra coisa que não era aquilo. Só que na época não sabia nomear muito bem. Mas hoje, pensando nestas coisas que aproximam mais a gente de uma determinada coisa ou de outra, vejo que estas leituras que eu fiz, que todos os professores que passaram na minha vida, na graduação, na pós e tal, que me influenciaram neste referencial mais crítico que me modificou. Eu acho que ler outras coisas que até então eu não tinha nem noção, por exemplo, a questão do currículo faz pouco tempo que eu comecei a estudar. Na graduação não tive, na pós também não vi quase nada. Então foi uma das coisas que eu consegui me aprofundar um pouco a partir das leituras, do tempo que eu fui lá no grupo⁴⁵, e tudo mais. Então acho que foi fundamental para ampliar também um olhar que era crítico e também para saber outras coisas, outras linhas de pensamento mais pós-críticas.

Eu vejo assim que os alunos sentem certa dificuldade. Não sei se entendem, ou em não pensar de forma linear. Porque quando a gente traz alguma coisa que sai da visão biológica, que sai do roteiro, do passo a passo, dá uma desestabilizada, entendeu? Eles já trazem certa dificuldade assim, de um conhecimento mais político, então já vem com essa lacuna. E aí para você contextualizar em cima de uma dificuldade que eles têm, até pela questão da formação anterior, eu acho que eles sentem bastante dificuldade.

Eu me lembro muito de uma professora de História que eu tinha no Ensino Fundamental, que eu gostava muito, foi uma das disciplinas que eu mais gostava na escola. Ela não trabalhava com aquela perspectiva histórica cronológica, assim de decorar datas. Então essa professora eu me lembro muito bem dela. Não sei, eu devia estar na sexta ou quinta série naquela época. Até a professora de Geografia eu gostava muito. Eram os dois professores que eu me lembro. E das áreas que eu sempre tive assim mais facilidade para escrever, para articular. Eu acho até que essa professora de História, foi a partir daí assim que eu comecei a ler. Eu sempre gostei muito de ler, sempre na biblioteca da escola, de vez em quando eu pegava para ler: "Nossa, você está lendo este livrão?". Umas coisas do tipo "O Príncipe" de Maquiavel, e eu lia. Eu conversei isto com o meu marido tempos atrás, quando ele foi à minha casa e disse: "Nossa, eu olhei na estante dos seus pais e não tinha nenhum livro". E de fato, essa foi a minha infância, se não tivesse sido através da escola. Então às

⁴⁵ GPEF: Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP. Cabe mencionar uma curiosidade: apesar de pesquisador e colaboradora terem frequentado o mesmo grupo de pesquisa, isto não era conhecido no momento da ampliação da rede de sujeitos. Atribuímos o fato à breve participação da colaboradora e ao número elevado de participantes do grupo.

vezes a gente tem algumas brigas com relação a isso, que eu fico defendendo alguma coisa sobre o papel da escola e ele... e ele é contrário a algumas coisas, eu falo que para mim, pelo menos na minha vida, meus pais não tiveram acesso ao ES, ao Ensino médio, nada disso. Meu pai estudou até a quarta série, e minha mãe fez só o primeiro grau. Eles tinham dificuldade até de me ajudar neste ponto. Sabe aquela coisa de lição de casa? Eles não tinham facilidade com isso. Então a escola me possibilitou muitas coisas.

Tenho um irmão mais novo formado em Marketing. Ele trabalha numa empresa no ramo de bebidas, não tem nada a ver com professor. Fui a primeira a ter nível superior na família como um todo. Meus primos assim, ninguém tem faculdade. E pensando em pós, menos ainda. E agora os primos mais novos que estão terminando a faculdade. Mas já é a terceira geração. Porque os que estão na mesma geração que eu, ninguém tem.

Na faculdade, para você ter uma ideia, no primeiro ano, quando eu fiz uma Iniciação Científica, consegui uma bolsa, eu já desenvolvi um projeto de pesquisa com o professor Lino Castellani, pois eu gostava muito das aulas dele. Que eram aulas mais ligadas à história da EF. Aí fiz um projeto de pesquisa e fiquei um ano na Iniciação Científica com ele. Eu acho que isso é uma referência dessa busca por um olhar mais crítico, mais contextualizado da nossa própria história. Então por que a EF é assim hoje? A gente não tem muita noção desses aspectos, mas daí eu tinha certa identificação com essa pessoa, com essa área, e com a história de novo. Acho que a identificação com um professor foi um dos fatores de direção do olhar, no início, porque eu escolhi esse professor. Não fui escolher um professor, por exemplo, mais ligado a alguma modalidade esportiva e tentar uma Iniciação Científica.

A minha responsabilidade com meus alunos é muito grande porque se pensar até na questão deste currículo, dessa distribuição das disciplinas, desse equilíbrio. E para fazer uma análise, por exemplo, quantas disciplinas ele têm para discutir determinados assuntos? E quantas disciplinas eles têm para trabalhar os esportes? A gente vê essa coisa desbalanceada também. Então a gente acaba tendo pouquíssimo tempo para discutir muita coisa. Que tem a ver com este referencial mais crítico, que eu até sei que o professor que trabalha com Filosofia e com Ética também tem esse movimento, essa busca. A gente troca bastante, ele é o coordenador do curso lá de Itu. Ele trabalha com essas disciplinas, mais assim, nesta busca de fazer com que eles enxerguem outras coisas, se posicionem. Porque a gente vê que eles não sabem articular para fazer uma solicitação, tem essa dificuldade de auto-organização, ainda são muito dependentes, ou de alguém, ou dos professores. Então a gente tem que trabalhar esta questão com eles.

A responsabilidade social da EF é tentar ampliar os olhares sobre a questão da cultura corporal, do corpo e do movimento. Desconfiar destas coisas que estão muito naturalizadas, muito sedimentadas. E que são o senso comum, de alguma forma, do que a mídia está o tempo todo aí jogando. E tentar formar as pessoas com um olhar mais crítico a respeito disso. Hoje a gente vive a questão da ditadura do corpo, ela é muito forte. Acho que a gente tem um papel, muito importante nesta questão porque as pessoas, de fato, vivem realidades de insatisfação. Eu pesquisei isso no mestrado. Como é que essas mulheres vivem e o que isto significa na vida delas, enfim, de alguma coisa que elas nunca conseguem atingir. Um ideal de corpo e de beleza que elas estão eternamente insatisfeitas. Tem até aquela brincadeira, se eu pudesse mudar alguma coisa no meu corpo o que eu mudaria: "Ah eu mudaria tudo!". Então isto sinaliza alguma coisa para a gente. Essa questão de mercado, de cuidado com o corpo. Então eu acho que a gente tem um papel importante nesta área de conhecimento ao tentar trazer para a discussão essas coisas. Que elas são vistas como determinadas: "Ah, de fato a gente tem que estar em forma". Devemos tentar discutir isto, problematizar essas questões com os nossos alunos, que são as pessoas que estão passando... estão conosco um determinado tempo da formação.

3.3 "Os professores que fazem você gostar daquilo ali" - Professor Maurício (FEFISO e UNISO).

Meu nome é Maurício Massari sou formado em EF e Jornalismo há quatorze anos, vai fazer quinze anos no fim do ano. Fiz uma Pós em Treinamento Esportivo achando que ia ser legal, e depois fiz Mestrado em Educação que me trouxe pra área de EF, mais voltado pra área pedagógica, pra licenciatura, vamos dizer assim. E estou fazendo Doutorado, voltado pra Educação, também. Em 98 eu me formei concomitante nas duas. Aí, em 2002, eu comecei a trabalhar aqui, onde eu estou trabalhando hoje, na FEFISO, tenho dez anos aqui. Hoje sou professor e assistente de direção, e na Universidade de Sorocaba desde que abriu o curso. Eu sou professor desde que abriu o curso, teve processo seletivo, eu prestei e tá indo agora... A última turma se forma agora, no fim do ano.

Tenho 35 anos, sou casado, e tenho uma filha. Moro em Sorocaba. Nascido aqui e sempre morei aqui. E minha família também. Não tive a modernidade que os jovens têm hoje. Então no momento de lazer, a gente jogava bola na praça. Videogame nós nunca tivemos em

casa. Jogamos sempre bola em praça, inclusive no Largo do Líder, que é perto de casa... E nos momentos de lazer, ou a gente voltava pra escola à tarde nas turmas de treinamento que tinha. Estou falando desde o momento que eu me lembro mesmo, onze, doze anos pra cá. Agora, desde os treze eu frequento a ACM, então, nesses momentos de lazer, além da escola e da praça, eu tinha a ACM, e sempre pratiquei esportes, a vida inteira. Talvez tenha sido isso que tenha me levado a fazer EF. Essa questão de sempre ter praticado, porque, na verdade, quando a gente pergunta isso pros alunos é bem isso mesmo, “sempre pratiquei tal coisa, então vim fazer EF”. Então é meio por aí.

Praticava todos os esportes quando era moleque. Até os doze, treze anos, todos. Fazia todas as classes, natação, tudo. Aí dos doze em diante eu gostei mais do vôlei, acabei entrando no time de vôlei e acabei ficando até os dezoito, dezenove. Competir, no máximo, o Campeonato Paulista, na Infanto, na época. Regionais e um Paulista. Aí parei porque entrei na faculdade. Eu entrei nas duas faculdades e parei. Mas na faculdade só por lazer, o vôlei, às vezes futebol, futsal, mas por lazer. Competindo só em campeonatinho interno.

Eu queria EF e, hoje, analisando bem a pressão... Não digo pressão da família porque o que eu escolhesse estava escolhido. Mas a gente percebia assim que, “puxa, mas EF”. E eu gostava muito de ouvir jogo pelo rádio com meu irmão, o Paulinho, que me influenciou a ser São Paulino também, então a gente ouvia muito jogo pelo rádio. E o meu irmão falava muito, meu irmão que é dentista falava muito que se ele não fizesse Odonto, ele faria Jornalismo. Ele gostava de narrar, tomava banho narrando gol, narrando jogo, então ele gostava daquilo. E acho que me influenciou um pouco. Então, quando eu prestei vestibular eu queria EF mesmo, fiz inscrição pra EF. No mesmo ano, a UNISO, a Universidade de Sorocaba, abriu o curso de Jornalismo, primeira turma. Não tinha aqui perto. Quando surgiu Jornalismo pensei “puxa, que legal”! Era interessante e gostoso. E eu falei “puxa, que legal, meu irmão sempre falou que queria fazer”. E eu prestei vestibular e acabei passando também. Aí passei nas duas, eu queria uma, mas a outra era nova, era interessante. Aí arrumei estágio em uma das duas e esse estágio custeava uma das duas faculdades e a outra eu bancava. Então acabei fazendo as duas, entrei nas duas, e quando olhei já estava no final do terceiro ano e aí levei, terminei as duas. Não aconselho ninguém a fazer isso, mas...

E quando os alunos me perguntam como é que eu conseguia. Hoje, não, faz tempo que os alunos perguntam: “Ô, professor, como é que você levava as duas?”. Eu levava as duas porque não tinha essas coisas que hoje tem. Se eu tivesse 40 minutos livre, eu não ia entrar no Facebook, não ia entrar no Orkut, não tinha internet... Então você pegava um livro e estudava, terminava um trabalho da faculdade, você ia na biblioteca... Hoje não. Hoje tem uma

facilidade, facilidades que dificultam a vida do universitário. Semestre passado eu estava orientando um TCC na biblioteca, na verdade a menina me chamou pra ir orientando, faltava dois dias pra entregar o TCC. Ela me chamou “ai, como é que eu faço essa citação, como é que eu tiro esse livro, isso aqui não tem data, como é que eu faço?”. Dúvidas do TCC. Aí sentei do lado dela e vi três janelinhas abertas. Ela estava com o Facebook, com o Hotmail, com o MSN e o e-mail dela abertos. Tudo ao mesmo tempo. E ela respondia, minimizava e continuava fazendo o TCC. Agora, como é que ela vai se concentrar? É uma coisa que eu, por exemplo, não consigo fazer. Mas essa é outra geração, é uma geração que já consegue fazer de tudo. Então eu levei essas duas porque não tinha essas coisas pra fazer. Quando a gente não tinha o que fazer, ou a gente ia estudar ou a gente ia jogar bola. Então a gente acabava estudando. Canal de televisão tinha meia dúzia, passavam até coisas interessantes, mas no momento de ócio, a gente fazia o trabalho de faculdade.

Me identifiquei mais com EF. Foi muito mais difícil pra mim fazer EF que Jornalismo. EF, além de eu querer levar mais a sério, na época, tinha mais prova, tinha mais trabalho, tinha que estudar mais. Jornalismo eu fiz, acho que uma prova durante o curso, uma ou duas provas o curso todo, e era trabalho. E, muitas vezes, trabalho em sala de aula. O professor chegava e dava o tema: “vamos escrever sobre isso” e foi uma dificuldade de passar, por exemplo, de término de Jornalismo pra fazer uma monografia na Pós Graduação, porque no Jornalismo é tudo muito conciso, e quando eu entrei no Mestrado, dois, três anos depois, você tinha que fazer aquele negócio maior e com mais detalhes, mais científico, então eu passei por esse processo. Tive uma dificuldade nesse momento, do discurso jornalístico pro discurso científico.

O estágio que eu consegui quando entrei era em EF. Então eu sempre quis levar EF. A única coisa, assim, que ia me fazer mudar de EF e ficar com Jornalismo, seria o Jornalismo Esportivo. Era a única coisa. Então, de todos os trabalhos da faculdade que eu tinha que fazer, um Jornal Laboratório, quem ia fazer a parte de esporte? Eu já, “pum”... eu faço! Um programa de rádio que nós fizemos ao vivo, que pra mim foi o trabalho mais legal da faculdade, por exemplo... programa de rádio ao vivo, eu faço a parte de esporte. Levei o cara de esporte lá, entrevistei ao vivo e tal. Então, a única coisa que me faria mudar da EF era o Jornalismo Esportivo. Mas eu não imaginava que eu trabalharia e fosse gostar disso que eu faço hoje. Nunca imaginei, por exemplo, que fosse dar aula no ES, Mestrado na área de Educação e não na área da Performance, na área da Saúde, que era o que atraía na época. É o que atrai os alunos hoje também, a maioria deles. Quando a gente pergunta o que eles estão fazendo aqui, é a área da Saúde, da Performance, do Esporte.

A família nunca interferiu. Meus pais nunca falaram: “viu, fique no Jornalismo”. Tenho duas tias solteiras, irmãs do meu pai, mais velhas, com oitenta e poucos anos. Hoje que elas falavam: “não fique em EF não, vá pra Jornalismo, fique no Jornalismo”. Elas falavam isso abertamente, mas as únicas duas. Do resto, eu sempre tive todo o apoio que quis em casa, de boa. Nunca influenciaram. Quando eu tive uma dúvida de EF, lá no terceiro ano do Ensino médio, terceiro colegial, na época, segundo grau. eu tinha uma certa dúvida. “Pô, EF mesmo?”. Fui muito bem em uma prova de Biologia na escola, tirei nove em uma prova que eram dez testes de vestibular, e foi a maior nota da sala junto com outra pessoa. Essa pessoa fez Medicina, hoje é médico, e o professor pegou as duas provas, eu lembro disso aí, e falou assim: “fulano e Maurício, tiraram nove na minha prova. Vocês têm que fazer alguma coisa na área Biológica. O que você pretende fazer?”, perguntou pro cara. “Eu quero fazer Medicina”. E ele olhou pra mim: “O que você pretende fazer?”, e eu: “ah, eu quero fazer EF”. E ele: “ah, legal, mas pense em Medicina, pense em Odontologia, seu pai é dentista”, ele sabia que meu pai era dentista, ele era dentista, o professor de Biologia é dentista. Eu cheguei em casa e comentei aquilo com meus pais. Eles falaram assim: “poxa, dentista é legal mesmo. Seu irmão já é dentista, daqui a pouco eu me aposento, você fica com essa área de prótese que eu faço, que é fazer dentadura, você pode ficar com isso”. Minha mãe falou também: “olha, faça prótese e tal”, que é a mesma coisa que hoje eles falam pro meu sobrinho, que é filho desse meu irmão que é dentista. E ele vai fazer Odonto. Mas meu pai não se aposentou até hoje. Então eu estaria aí, quinze anos esperando meu pai aposentar, ou trabalhando junto, três dentistas no mesmo lugar. Não sei. Clientela eu ia ter porque sobra pros dois. Então clientela eu ia ter, e essa seria uma facilidade se eu fizesse Odonto. Mas foi a única vez, assim “porque você não pensa em...”. Aí eu peguei aqueles manuais de vestibular, de cursos, procurei e achei um curso de Prótese Dentária em Santo André, e eu lembro que fiquei meio assim... Aí levei pro professor, e ele falou: “vai fazer Prótese, faz Odonto de uma vez. Quatro anos...”. Aí pensei, pensei e falei “não, eu quero EF mesmo”. E não queria sair daqui, queria fazer na FEFISO mesmo. Era do clube que eu participava, a ACM, era o local que eu estava minha vida inteira. Prestei na USP e fiquei a um ponto da segunda fase, pra ir pra segunda fase da FUVEST, na época, o vestibular pra EF... Eu prestei pra Esportes, que era um curso que estava surgindo na época, e naquele ano, o curso de Esportes foi mais concorrido que o curso de EF. Se eu tivesse prestado EF eu teria ido pra segunda fase da USP. No fim, prestei Esportes e fiquei. Só prestei lá e aqui, lá na USP e na FEFISO, e no fim acabei ficando aqui mesmo.

Estou estudando e vou entrevistar para o doutorado professores que dão aula no ES e doutorado, então eu estou dando uma olhadinha, estou refletindo mais sobre isso, a gente vê que gosta das disciplinas - isso é uma opinião que eu estou chegando agora, não é nada científico, é uma coisa que eu estou percebendo - que o professor faz você se apaixonar por ela. Então eu cheguei achando que vôlei, por exemplo, seria a disciplina que mais iria gostar e não foi, e acabei gostando de disciplinas que, hoje, olhando... têm alguns que estão aqui até hoje, são meus colegas de trabalho, e você olha e fala “puxa, gostei por causa dele e não porque a disciplina é legal”. Mas, normalmente, tem tanto da área biológica, pedagógica, da área gímnica, quanto da área técnica, ou fora da escola, porque o curso era um só na época. Então tem desde Cinesiologia até... uma das didáticas, eu gostei muito, a outra já não foi tão legal, era a I e II, então era o que o professor fazia pra gente se apaixonar. Teve um professor que falava sobre Estrutura e Funcionamento do Ensino no Brasil, que eu detestava, mas foi a disciplina que me empregou depois, que vim dar aula aqui depois do Mestrado, ou seja, eu não imaginava que eu fosse trabalhar com o que eu trabalho hoje, mas as disciplinas quem me fez gostar delas foram os professores, hoje eu vejo isso. Os professores que fazem você gostar daquilo ali. Então não sei, ainda estou pensando isso, mas acho que é a atuação do professor no ES que, além de mostrar a importância da disciplina que ele está lecionando pros alunos, é fazer com que ele se encante pela disciplina. Se todos os professores fizessem isso, talvez os alunos levassem todas as disciplinas a sério, e não escolhessem aquelas... eu escolhi, mas em determinados momentos falava: “puxa, mas olha isso aqui, que legal”, e eu gostava. Mas a gente percebe que aluno escolhe o que ele quer. Às vezes ele não para pra pensar “poxa, mas isso também é legal, vou prestar atenção nisso aqui também”. Acho que a atuação do professor no ES é fundamental pra entender a importância dessas disciplinas.

E o mesmo acontece no Ensino Básico. Isso está em um dos agradecimentos do Mestrado, inclusive. Eu fiz EF porque eu sempre pratiquei esportes, como eu comentei no começo, e porque eu tive um professor de EF na escola fantástico. Fantástico como pessoa, como ser humano, como caráter. Anos e anos depois, quando eu estava no Mestrado que eu parei pra pensar a atuação daquele professor, porque até então você é só um aluno dele. Eu parei pra pensar o que aquele cara fez, o que aquele cara me ensinou, o que aquele cara nos incentivou, de vida mesmo, não só da disciplina que ele trabalhava. O professor, naquela época, pegava um aluno que tinha na sala, que tinha paralisia infantil, e brigava com os pais pra que ele fizesse EF e não pedisse dispensa, por exemplo, ele não é um professor qualquer. A pessoa tinha dispensa e um dia ele chegou e perguntou: “por que você está dispensado?”, e o aluno respondeu: “ai, minha mãe veio aqui e pediu dispensa”. E ele disse: “ah, então vamos

conversar com a sua mãe”. Foi lá, conversou com a mãe e com o pai, e os convenceu a deixar o menino fazer EF. A inclusão que se fala tanto hoje, ele já fazia naquela época. Lutas, no ES, ele fazia pré lutas, tipo um pré-desportivo da luta, ele já fazia com a gente, isso há vinte anos atrás. Hoje se fala e parece que ele estava um pouco à frente, naquela época. Sem dizer as histórias, porque como ele sempre foi o técnico da escola e eu comecei a praticar vôlei, então durante uns cinco, seis anos tive treinamento com ele... Dos onze, doze, até os dezessete, mais ou menos, idade que eu saí do colégio. E os jogos fora, dois, três dias em Assis, dois ou três dias em Votuporanga, três ou quatro dias não sei onde... Então o que ele nos ensinava nesses dias... Ensino de vida mesmo. Hoje eu tenho noção disso. Um exemplo é que nós queríamos ir pra praia, eu e mais quatro do time de vôlei. Eu tinha um apartamento na época e minha mãe falou que tudo bem, mas que tinha que ir um adulto junto, e perguntou por que a gente não conversava com esse professor de EF, porque a gente só falava dele. Eu fui conversar com ele. Ele aceitou e disse que com a esposa dele não teria problemas, mas pediu uma reunião com todo o pessoal e com os pais. Marcamos a reunião na minha casa. Foram meus amigos, os pais deles e o professor. Era um feriado prolongado e ficou certo de que iríamos na quinta pra voltar no domingo. Aí ele disse na frente dos pais: “quero que cada garoto leve uma cueca só, uma meia só, e nós vamos fazer uma listinha de compras porque nós vamos cozinhar, vocês vão lavar a cueca todos os dias, vão lavar a meia todos os dias... Então nós vamos pra lá, então vamos aprender a viver sozinhos, sem ficar embaixo das asas dos pais. E daí nós não fomos pra praia, não fomos. Não lembro se foi alguma mãe ou a molecada mesmo que disse que daquele jeito não ia dar pra ir. Então acabou não saindo. Mas ele queria formar, ele tinha a preocupação de formar uma pessoa, não um cara que jogasse... mesmo porque futebol ele nunca dava, um cara que jogasse vôlei, basquete, handebol, outro que fizesse as lutas, as caminhadas, corridas que ele inventava. Era uma EF diferente. Eram três aulas por semana mais treinamento à tarde. Esse cara fez eu me apaixonar pela área. Eu já gostava do esporte em si, mas ele fez com que eu gostasse da área, sem dúvida. Foi por causa desse professor, na escola. Na graduação já não teve algo semelhante. Tem os professores que a gente gosta mais e os que a gente gosta menos, os que fizeram eu me apaixonar pelas disciplinas, os que são bons, os que passam despercebidos, é normal. Mas desse jeito, como foi com esse professor do colégio, não.

Não fiz monografia no término da graduação. Aqui (FEFISO) não era obrigatório. O que tinha, na época, era uma disciplina, de Estatística I e II, e que o professor na Estatística I ensinava os conceitos básicos, porcentagem e tal, e na II ele pedia uma pesquisa quantitativa para colocar em prática o que foi aprendido na I. E aí eram grupos de quatro, cinco e tínhamos

que fazer a pesquisa, montar gráfico. Os computadores estavam surgindo com Excel na época, então ninguém na sala sabia fazer com Excel. Muita gente fazia gráfico à mão, no papel quadriculado, pintar dentro do gráfico, colocar os valores e tal. Fórmula de média, que hoje o Excel faz tudo, nós aprendemos assim. A única pesquisa que eu fiz na faculdade foi essa de Estatística. Depois, em Sociologia II, no último período o professor pediu uma pesquisa, mas não era científica, era uma coisa assim... tinha um problema e desse problema...mas não era metodologicamente como é hoje, não tinha uma preocupação com...pelo menos eu não me lembro disso. Na Pós de Treinamento fiz minha primeira monografia, se eu pegar hoje eu choro de ver, tá horrível. Foi o meu primeiro contato com pesquisa e dali eu fui pro Mestrado. Então considero como primeiro trabalho científico da minha vida as coisas que saíram do Mestrado. Tanto as publicações durante como a dissertação.

Na Pós estudei Treinamento Esportivo. Eu achava que iria por esse caminho. Me formei, entrei na Pós e achava que iria por esse caminho. Faltando seis meses para terminar a Pós surgiu a oportunidade do Mestrado em Educação. Fui, encarei e gostei. Foi pela oportunidade. Um professor da faculdade, da FEFISO, que estava fazendo Mestrado em Educação na UNISO, que era novo, tinha dois, três anos, e encontrei com ele e falou: “vamos fazer o Mestrado lá”. Eu falei: “Em Educação? Não gosto dessa área”. E ele insistiu: “vamos, eu te apresento o Coordenador do curso, você pode fazer uma disciplina como aluno especial”. E eu fui, fiz a inscrição como aluno especial, não entendi nada de ponta a ponta da Filosofia da Educação, prestei o processo seletivo e passei. Aí eu falei: “agora me encaixo aqui”. E me apaixonei por essa área educacional. Foi uma oportunidade de ter Mestrado em Sorocaba. Pintou a UNISO e pintou um convite do professor. Paguei o Mestrado todo, eu trabalhava numa academia na época, ganhava setecentos e cinquenta reais e pagava quinhentos no Mestrado. Sobrava “duzentão” pra mim. Os três primeiros meses meu pai pagou, depois eu mesmo paguei.

Na época a UNISO tinha três linhas de pesquisa no Mestrado em Educação. Continua com três, mas são linhas diferentes. Caí para Área de Educação e Sociedade, na época, e o título foi EF e a Cultura do Corpo na Sociedade Capitalista. Foi uma dissertação marxista, principalmente porque foi o primeiro trabalho científico da minha vida e você cai em um Mestrado em Educação que, de doze professores, onze são marxistas, é um núcleo marxista e você “sugestionava” tudo aquilo. Você entra ali, todas as ideias vão se encaixando. O jovem parece que se encaixa no Marxismo em determinado momento. E me encaixei ali. Meu orientador é um cara marxista, que vive o marxismo. Você olha pra ele, e ele está com a mesma calça jeans, com a mesma camisa e com o mesmo tênis. Sempre. Ele anda de ônibus e

ganha razoavelmente bem, hoje ele é aposentado pela Unicamp. Mas ele vive aquilo que ele fala. E a gente via na época, e hoje eu paro pra pensar, a gente via um monte de gente, falo até com meu orientador de hoje, você via um monte de madame andando pelo Mestrado, classe alta, com livro de Marx embaixo do braço, ou seja, não combinava. Mas a influência era tão grande que a linha de pensamento foi essa.

Mas foi uma mudança na carreira super rápida. Primeiro que não tinha o número de academias que tem hoje, não tinha emprego. Treinamento em alto nível também não tinha. Sorocaba tinha duas, três escolinhas de futebol e uma de vôlei na época. Não tinha nada. De uns quinze, vinte anos pra cá que deu esse... mas na época não tinha nada. Então eu estava fazendo aquilo, mas com uma perspectiva de desemprego. E aí esse professor me convenceu a fazer o Mestrado, porque poderia me abrir portas, poderia dar aulas na FEFISO, e eu lembro que falei: “não quero, dar aula em ES não é o que eu quero”. No fim fui fazer o Mestrado, gostei de tudo aquilo e as coisas foram acontecendo. Realmente o Mestrado abre portas. E não foi difícil a mudança porque ali eu segui. Trabalhei com musculação até o ano passado, e apesar de trabalhar com aquilo, não era performance, não era educação, era saúde mesmo, mas não foi difícil cair pra... gostar mais da outra. Hoje eu não me vejo mais numa academia. Eu vou lá, dou uma olhada e penso: “meu Deus, como eu consegui ficar aqui dentro dez anos!”. Hoje eu não aguentaria.

Fiz estágio na UNISO na época, a lei que vigorava não era a LDB de 96, então tinha a disciplina de EF nos cursos da UNISO. Então o curso de Direito tinha a disciplina no primeiro ano, Administração, Economia e tal. E você podia pedir dispensa pra você trabalhar, prestar serviço militar, ao contrário do que tá a LDB hoje, com aquela facultatividade. E eu trabalhava com esse pessoal, então sempre trabalhei com adultos ali e com as equipes de vôlei da universidade, na época eu treinava os times de vôlei. Daí meu estágio acabou, eu fiquei dois anos e continuei como voluntário lá um ano, treinando os times de vôlei pra universidade. Dali, pintou uma academia de musculação e eu fui. Eu me formei, fui pra ACM, mas fiquei um mês só, aí pintou o Mestrado e fui fazer Mestrado, e depois fui pra academia. Fiquei um mês só na ACM porque, na época, não me deram a oportunidade de fazer o Mestrado. “Não, você vai trabalhar aqui, se você for fazer Mestrado, eu vou ter que deixar todo mundo sair pra fazer Pós”, esse era o pensamento na época. E daí eu decidi sair, pensei: “poxa, vou ficar aqui até quando? Então eu vou sair”. Fui, conversei com meus pais, e meu pai disse que me bancaria no Mestrado até eu arrumar alguma coisa. E eu arrumei rápido uma academia, fiquei dois ou três anos, aí a UNISO abriu uma academia. E como eu já tinha sido estagiário e voluntário lá, eles me ligaram e eu fui pra lá. Fiquei até o ano passado. Fiquei dez

anos na academia da UNISO. Nesse meio tempo a FEFISO me chamou, eu terminei o Mestrado em 2004, mas a FEFISO já me chamou pra dar aula em 2002. Quando a UNISO abriu o curso, eu prestei o processo seletivo, passei e estou dando aula lá. Esse foi o trajeto. Hoje estou entre a cruz e a espada porque acumulo o trabalho de professor, que é o que eu gosto, com o trabalho de gestor na faculdade, e com a tese de Doutorado. Pra você ver como são coisas completamente diferentes, porque a tese é científica e filosófica, e como gestor eu não posso ser nenhum dos dois, às vezes. Em sala de aula talvez eu tenha que ser os dois. Então, em determinado momento eu estou ligado em uma, de repente tem que desligar e ligar outra parte. Sai de gestão, entra em sala de aula, sai de sala de aula entra em Doutorado, então tem que apagar uma pra acender a outra, como a luz.

E é difícil conciliar tudo isso com a família. Quando eu saí da academia de musculação no ano passado, agora fico mais tempo com a família. Eu tinha um horário muito fechado, muito fixo, muito travado. Quando eu recebi a proposta pra ficar direto na UNISO, de ficar só dando aula no curso da UNISO, me sobrou um tempo... Me sobrou aí umas quinze horas por semana. Mesmo porque se não sobrasse esse tempo, eu não ia conseguir fazer o Doutorado, porque meus horários lá batiam com os do Doutorado. Então, hoje eu tenho umas quinze horas que eu fico em casa, sábado e domingo, por exemplo, que eu estava sempre em torneios, hoje não estou mais. Então sábado eu estou em casa. Ainda sinto, ontem estava conversando com a diretora e falei isso pra ela, ainda sinto que eu sou ausente da minha filha, mas só eu acho isso. Minha esposa não acha, minha família inteira não acha. Mas o fato de ter um filho é uma sensação que não tem como explicar... a relação de amor que você tem para com aquilo que você fez é um negócio assim inexplicável. Então, às vezes, eu me cobro muito de estar ou não com ela. Então quando eu estou em casa e ela está eu fico com ela. Não estudo com ela em casa, não trabalho em casa quando ela está... se ela está em casa e eu também, ficamos juntos. Então o que me sobra são duas tardes para o Doutorado, porque ela está na escola, e às oito, nove da manhã, enquanto ela não acorda. Mas a minha esposa, a família dela... o irmão dela é Doutor, então ela sabe como é o processo, sabe como é dar aulas, ela é professora também, está fazendo Pós agora... então ela entende o processo. Ela entende porque eu abraço umas coisas, porque não abraço outras. A minha filha tem três anos ainda, vai fazer quatro, então algumas coisas ela ainda não entende, mas ela gosta do ambiente. Às vezes ela vai na UNISO ou na FEFISO, ela fica e brinca, sabe que o papai trabalha lá. Então acho que consigo levar bem... só preciso fazer outro filho pra ela não ficar sozinha, quando eu não sei, só sei que preciso.

Hoje eu ministro Política Educacional no Brasil I e II, Pedagogia do Esporte Coletivo, que é o vôlei, na FEFISO. Na FEFISO, na Pós Graduação tem Introdução à EF... Introdução aos Conceitos Gerais da EF, na Pós Graduação, e meio dia Ética e Personal, a relação professor aluno dentro da sala de musculação. Na UNISO eu tenho Introdução à EF, no primeiro semestre, Vôlei, no segundo semestre, História da EF no segundo semestre também, Prática de Pesquisa, que é I, II e III, que é a metodologia de pesquisa, e lá se chama Prática de Pesquisa.

É difícil responder como eu me vejo como professor! Eu sempre procuro saber o que os alunos estão vendo. Por exemplo, hoje eu não posso dar uma aula sem citar, por exemplo, um Facebook da vida, porque é o que eles estão vivendo. O que há cinco anos atrás era o Orkut, agora é o Facebook, então. Eu tenho Facebook e nunca posteí nada, se você entrar lá você vai ver que eu nunca posteí nada lá, está em branco. Eu nunca posteí nada e nunca curti nada, mas eu tenho e, de vez em quando, eu olho o que ta acontecendo. Por exemplo, o curso de Técnico em EF no Paula Souza. Quando pintou o curso, todo mundo postou lá, eu achei um texto, sabia que todo mundo ia me perguntar. Aí começaram a perguntar mesmo: “ô professor, eu vi no Face lá”...então eu estou tentando...eu sempre tento ficar perto deles, falar na linguagem deles. Estou percebendo que com o tempo está cada vez mais difícil. Não sei se é porque estou ficando mais velho e, conseqüentemente, eles estão ficando mais distantes da minha realidade, ou eu tenho que me adaptar não às características, mas à educação desses jovens de dezessetes, dezoito anos... é muito diferente do que há cinco, seis anos atrás. É diferente, são grupos diferentes. É estranho como muda assim, de dois em dois anos, as turmas mudam, as características mudam, a maneira deles encararem uma faculdade muda. Cada vez mais, e é nítido isso, a preocupação de vários deles, parece que aumenta isso, é nota e presença, deixa de ser conteúdo. É estranho. Então, no momento, eu gosto de cutucar isso aí. A diretora nunca me chamou pra me chamar a atenção, por exemplo. Já recebi reclamação de vários alunos... vários já vieram falar, eu acho que dou essa abertura pra eles, sempre tentei dar essa abertura, mas, à vezes, eu sinto um certo... “Ah, não vou reclamar desse professor, ele não vai me dar nota e tal”. Mas já vieram alunos: “ô professor, não gostei daquilo que o senhor falou e tal” ou “não está certo aquilo que você fez”. São coisas que acontecem, mas acho que me dou bem com eles. Não sei... aí você tem que perguntar pra eles, o que eles acham de mim.

O papel da EF na sociedade vem mudando, agora falando da escolar. No Mestrado eu coloco, acho que na Introdução... ou na Conclusão, não me lembro agora, mas eu coloco que aquela dissertação foi em busca de algo que eu queria conhecer e não sabia. Era uma revisão

literária, porém era um negócio que eu queria saber, queria me aprofundar e não sabia o que era, que era a relação da EF com a Educação e com a Cultura. Um negócio que estava surgindo, que já se falava, mas na faculdade não tinha ouvido nada. Então eu estava tentando buscar umas coisas assim. Tinha uns dois ou três... tinha uns livros que falavam, desde a época de 1980 e tal, mas não era como está hoje. Hoje por exemplo o aluno do primeiro semestre comigo até o sexto com a Isis, por exemplo, ouvem falar da cultura corporal, praticamente o curso inteiro. Por exemplo, o Coletivo de Autores, eu não me lembro de ter falado no meu curso inteiro de EF, e já existia. Falo do Coletivo justamente porque ele já existia na época, e era talvez aquilo de mais novo, porém tinham outros autores. Mas hoje parece que o papel tá mudando na teoria, na prática já existem alguns exemplos isolados, mas...

No entanto eu acho que é bem na teoria, e neste ponto eu acho que é tímida essa mudança, sabe. A área toda ainda é vista como da saúde, como biológica. Estamos até alocados na área biológica. Exemplo: "nossa, mas você que é professor de EF está com dor?". A gente está associado ao atleta, aquele cara que tem músculo, não é gordo, não pode ser mole. Então em uma das faculdades que eu dou aula tem uma professora que é do núcleo comum, então ela dá aula de uma disciplina que todas as licenciaturas fazem, então assim, às vezes eles juntam classes. E toda vez que ela me encontra ela tem que falar que "povo" da EF não escreve, não lê. E pior que muitas vezes é verdade, mas não é só na EF. Se pegar o histórico da biblioteca da UNISO a gente vai ver que Pedagogia talvez não seja um curso que pegue muito livro. Direito é um curso que está em oitavo ou nono em captação de livro na biblioteca. Então, na verdade, eu acho que pouca gente tá lendo. Agora, nós somos uma área que já sofre esse preconceito há mais tempo. Então, a minha função como professor é, o que eu tento fazer hoje, ajudar a formar profissionais que mudem essa maneira que as pessoas pensam da gente. Porque infelizmente é verdade mesmo. Leem pouco mesmo, pegam o jornal e leem só a parte de esporte, só lê aquilo que é voltado para a área. Infelizmente a gente sabe que é isso. Falta conhecimento geral, falta ver o que está acontecendo na sociedade. Se eu falar Cachoeira⁴⁶ em sala de aula, dois ou três vão saber o que está acontecendo. Às vezes a gente comenta coisas gerais, como a reforma tributária, e eles dizem: "não tem nada a ver comigo". Como que não tem? Como que a reforma tributária não tem nada a ver com o trabalhador ou consumidor? Ou seja, eles não querem pensar nisso, fazer esta relação é difícil. Aí entra o papel do professor fazer ele se apaixonar por aquilo e encontrar a relação que

⁴⁶ Carlinhos Cachoeira, empresário brasileiro acusado de envolvimento com o crime organizado, estava em grande evidência midiática no momento da realização da entrevista.

aquilo tem com a vida dele e tal. Só que é muito difícil estabelecer isto. Tem muitas vezes que aluno encontra relação, está apto para aquilo, mas outras que não está nem prestando atenção em mim. É isto que eu tenho notado de hoje, dos alunos que estão hoje, com relação aos alunos de antes. Antes eles prestavam atenção. Hoje não, "ah vai falar disso", pega e sai da sala. Ou ele dorme. É uma relação...antes ficava, podia até não prestar atenção, mas por educação ele ficava. Então eu acho que o nosso papel como professor de ES é na qualidade da formação dos alunos que estão aí. Seja na área da educação, seja na área biológica, seja na escola. Se na escola tiver que ser voltado para qualquer uma das abordagens, que seja bem feito, que faça bem feito. Que não seja o que está sendo feito aí. Acho que esse é o papel da formação. E aí eu trago muito daquele professor que me marcou na escola, que pensa muito na formação do cidadão mesmo.

Tem faculdades que se diferenciam neste sentido. Tem faculdade que você é um número, tem faculdade que você é uma pessoa. Tem faculdade que vai te arrumar um estágio, que vai lembrar porque conhece o aluno. Neste ponto as faculdades isoladas eu acho que ganham neste sentido, de Universidades com seus vários cursos. Então os professores aqui dão aula só para este curso, não têm muitas turmas para dar aula, então é mais fácil colocar uma filosofia dessas. Como eu trabalho nas duas eu consigo ver esta diferença. Eu, pelo menos, e vários outros professores que conheço, além de trabalharem a área da disciplina, trabalham a questão do ser humano, dando conselhos de livros. Fiz isso agora, por exemplo, terá férias, eu disse "leia isso daqui e em agosto traga um resumo para mim, escreva algo sobre ele, o que achou, alguma relação, sem valer nota sem valer nada. Participe do grupo de produção textual, vá lá com a professora, aprenda, leia um texto, aprenda a achar o objetivo geral, aprenda a fazer um resumo". Resultado de um Ensino Básico ruim, né. Então a gente não se preocupa só com a formação como profissional de EF, porque a gente sabe que esta formação depende de muitas outras funções que não somente aquilo que está ali. Pelo menos é o que eu penso e muitos outros professores pensam.

Com relação ao papel da EF na escola, o que eu penso é... a resignificação, reflexão, reconstrução dos conteúdos que fazem parte historicamente da nossa disciplina. Então, os esportes de uma maneira geral, aqueles que de certa forma façam sentido com a nossa cultura, e até os que não façam, mas que conheçam, que resignifiquem aquilo, que pensem sobre aquilo. Esportes, lutas, ginástica, danças, jogos. Mas que tenha significado, que tenha sentido. Não pode ser mais um conteúdo jogado. E isso não é uma função da EF, mas da Educação de uma forma geral. Que se reflita sobre a Matemática, que não se engula a Matemática... Geografia, História, etc. A EF fugiu um pouco na escola nesta questão biológica, de aptidão,

que é uma consequência do serviço. Se tiver ótimo, também é papel nosso. É mais esta questão de ressignificar e de repensar outros conteúdos que estão aí. Que é nosso patrimônio. Se é nosso tem que ser trabalhado, tudo. Mas é um sonho porque em cada grupo de professores, em cada escola, tem que ser implantado de uma determinada maneira. Apesar do projeto de cada escola, parece que existe no papel, parece que não há uma liga dos professores. Isto que eu estou falando é de exemplos que me trazem, eu não estou na escola hoje. Mas eu sempre pergunto para os alunos do primeiro semestre como foi a EF que eles tiveram, então a resposta é quase sempre a mesma, futebol, vôlei, ou não faziam nada. Eu não entendia, por exemplo, como que uma pessoa que nunca fez EF resolve fazer uma faculdade de EF. Hoje eu entendo, porque chega moleque de 17 ou 18 anos no primeiro período, "bombadinho", de forte. Então ele faz desde os 12 ou 13 a academia de musculação. Então ele entrou, para isso. Se ele vai trabalhar com isso lá na frente, só Deus sabe. E antigamente não tinha isso, a gente entrava por causa do esporte, ou por causa da EF escolar. Hoje, se alguém entrar aqui para ser um ótimo professor de EF na escola, dá para contar na mão. A área do fitness está muito forte, mas na escola acho que o papel é esse, ressignificar, repensar, refletir os próprios conteúdos. O mesmo, mas que seja trabalhado de uma forma diferente do que vem sendo. Que seja em contato com a comunidade, em contato com a escola, em contato com os alunos, que tenha significado para os alunos, para o professor e para a sociedade em volta da escola.

Sobre o debate acadêmico da área... eu vejo o debate longe do chão da escola. Por isso que fico feliz quando vejo alguns grupos que trabalham com professores da rede pública de ensino ou particular. Mas que são professores que estão na escola, e estão participando destes grupos elaborando teorias junto com o que está na escola. Pois eles voltam lá para testar isso, para tentar validar isso. Porque a teoria é muito bonita. A teoria é maravilhosa. A teoria econômica é linda. Se vai dar certo ou não eu não sei. A teoria na Educação é maravilhosa, mas se os professores estão capacitados para executar aquilo, eu não sei. Então acredito que ainda está distante. Por exemplo, um discurso acadêmico *strictu sensu* de USP, de UNESP, de Unicamp, não chega na FEFISO. Se não chega na FEFISO, não chega no aluno da FEFISO. Muitas vezes não chega. E se não chega neste aluno, não chega na escola, que é o cara que vai trabalhar neste setor. Então está muito longe o discurso às vezes. O professor de ES vai lá, faz o mestrado e o que acontece comigo, aconteceu comigo... pouquíssimo tempo fiquei na escola, seis meses fiquei na escola, como estagiário ainda, no primeiro semestre da faculdade e depois pintou academia, pintou mestrado e pintou ES. Ou seja, o que eu posso falar de escola hoje? Que exemplos, que história eu tenho para contar? Só o que eu leio, só o que eu

ouço, eu não estou no chão da escola. Então fica longe, lá, o cara é doutor, mas ele não sabe nada do que acontece nas escolas. Por isso que eu acho que tem que haver projetos, tipo, essas pessoas que pensam a proposta pedagógica do Estado, têm que estar em contato com o chão da escola. Se não fica difícil.

Eu me identifico com todas as abordagens da EF escolar. Eu leio a desenvolvimentista e acho super legal. Leio o Kunz e também acho super legal. Aí eu leio a saúde renovada por exemplo, que é uma coisa que se debate muito, não é aquele higienismo, porém as características são parecidas, e eu acho legal quando leio. As ideias são legais. Se encaixa no Ensino médio, por exemplo, aí eu não sei. É aquilo que eu falei, estou longe da escola. Quando eu leio a teoria, as abordagens, eu acho todas muito legais. Daria..."isso fica legal aqui, isso fica legal ali...". A crítica ferrada quando fiz o mestrado era em cima disso. Hoje já se admite isso, "isto da desenvolvimentista é legal, vou por aqui ó, agora isto da cultura, é legal também, vou por ali". Junta-se tudo, sei lá. eu acho que dá para... mas isto é uma opinião minha que não estou na escola. Eu acho todas interessantes. Aí a gente volta na década de 1980, a situação está tão feia, a escola de uma maneira geral e a EF dentro, está tão ruim que qualquer abordagem que seja colocada e seja bem feita será melhor do que está sendo feito agora. Então qualquer uma que coloque para mim e está bem feito, é melhor. O discurso para chegar na faculdade, os professores do ES precisam conhecer as teorias na teoria e na prática, para conseguir passar isso para os alunos, para terem noção de que existem estas maneiras de se trabalhar na escola, e aí dependendo do lugar onde for trabalhar, de repente encaixa uma dessas. Ou não, "eu vou seguir esta, porque gostei desta". Então que estude esta! E aí ele chega na escola, tem mais três ou quatro professores lá. E ele tem que convencer eles, ou chegar em um consenso para... isto que é difícil! "Ah mas é difícil para a Matemática, para a Geografia...". É! Só que eles não são uma área que precisa ficar mostrando o tempo todo que são importantes. Eles são importantes! Nós não... toda hora precisamos nos reafirmar e mostrar que somos além do que o senso comum pensa. Toda hora temos que justificar a presença dela. Nas outras disciplinas não. Se as outras não fazem... e não fazem, porque senão não estava do jeito que está, chegando aluno semianalfabeto aqui, que não sabe fazer uma conta, que não tem noções de Geografia, que não sabe nada de História, que não fala inglês, apesar de ter feito do quinto ano até o terceiro do Ensino médio. Por que só a EF está ruim? É que a gente goza de um privilégio histórico de ser maltratados. Tem esse estereótipo do professor que é vagabundo, do professor que é fortão e só sabe dar risada, do professor que não quer dar aula, só rola a bola. "Para fazer isto daí eu também faço!". Mas todo mundo vê a nossa aula. Tem essa também, a nossa aula está na quadra, não dá para fechar a porta. Os

outros professores fecham a portinha, ninguém sabe o que ele está fazendo lá dentro. Acredito que esta é a realidade da Educação de um modo geral. Mas na EF se fizer qualquer abordagem, nem tão certinha, que pelo menos tenha uma linha de pensamento e aplique aquilo, para mim está ótimo. Ótimo não, para mim já está mudando o que está sendo feito. Não vejo uma teoria como mais... gosto mais de uma do que de outra. Me identifico mais com uma do que com outra. Porém eu acho que todas são legais. Todas foram importantes para a EF. São importantes para a área.

3.4 "A gente procura fazer com que as crianças tenham uma integração mas ao mesmo tempo desenvolvam habilidades motoras" - Professor Geronimo - Anhanguera.

A minha prática de atividade física na infância foi a mais natural possível. Então eu tive a oportunidade de brincar bastante, na rua, com os amigos. Uma oportunidade que hoje poucas pessoas têm. Foi aqui em Sorocaba mesmo, na Vila Carvalho. Das atividades que eu me lembro, são várias, sendo o futebol de rua o principal. Mas havia brincadeiras tradicionais, como pular sela, era uma que a gente brincava bastante. Tinha é... cachuleta, pega-pega, que era uma atividade que era muito... brincadeira da cinta, tinha bastante, garrafão, bolinha de gude, queimada. Acho que tinha outras também, não me lembro de todas.

A experiência nas aulas de EF foi muito boa. Eu tinha a sorte de ter um professor que realmente trabalhava. Então, eu fiz EF em escola estadual até a sétima série. A partir daí mudei para a noite e já não fiz mais EF. Mas do período da quinta série até a sétima série, eu tinha um professor que foi assim, tudo de bom, pelo menos pelo que eu entendo de EF. Então ele utilizou várias modalidades esportivas, sem condições, sem ter estrutura, mas ele fazia com que tivesse. Ele também dava atividades relacionadas com ginástica, ginástica olímpica inclusive. Esse professor, que inclusive nem está em Sorocaba mais, ele oportunizou muitas atividades para a gente, sabe. Então era o cara que todo mundo gostava mesmo. Era o professor que a gente esperava o dia para chegar a EF, e a aula era bem de manhã, seis horas de manhã, e estava todo mundo lá. Era um cara que motivava, ele não via a EF só como esporte e isso era uma coisa bacana. Que eu me lembre ele também usava materiais diversificados, como corda, bastão, e isso nos três anos que eu estudei com ele. A partir daí eu fui para a noite. Mas no ano seguinte eu fui para o SENAI, e lá tinha uma boa estrutura,

apesar de ser voltado para o esporte, praticamente. Algumas capacidades físicas foram trabalhadas, como resistência, força, tinha algumas coisas, mas já era mais assim voltado para área esportiva. E aí eu comecei a trabalhar e já parei.

Com relação a minha escolha de fazer EF, na verdade eu escolhi o curso porque, dentro da escola, a EF era a que eu mais me sentia à vontade. E, em um dado momento que você tem que escolher uma profissão, de repente veio a lembrança, as boas lembranças de tudo o que eu havia passado. Então porque não fazer o curso? Então, foi isso. Eu acho que essa vontade de fazer foi mais em termos de satisfação mesmo, pois era uma coisa que eu gostava de fazer. Me formei na FEFISO, em 1982, no curso de três anos.

A faculdade foi muito boa. Eu acho que o tempo que eu fiquei lá eu só aprendi coisas boas. Inclusive o que eu aprendi lá eu já colocava em prática. Desde que eu entrei lá eu já em envolvia em eventos e dali pra frente eu não parei mais. Desde o momento em que eu assumi a faculdade como uma profissão eu não parei. No primeiro ano eu ainda não conseguia estágio, então eu era voluntário na Prefeitura. Todos os eventos de lazer que tinham na faculdade, aliás, em Sorocaba, eu participava. Então tinha a manhã de lazer, que antigamente se chamava assim, e todo domingo eu estava lá presente. E sempre fui voluntário, fiquei o ano todo como voluntário. Aí no segundo ano eu recebi o convite para ser estagiário em troca da bolsa de estudos. E como eu dependia do trabalho para pagar a faculdade, eu fiz essa opção. Parei com o trabalho que não tinha nada a ver com aquilo que eu estudava e assumi como estagiário. E aí as coisas só melhoraram para mim, estava fazendo só aquilo que eu queria na verdade. Antes eu era digitador, digitava manual de informações de uma empresa. Aí no estágio eu me tornei professor de Centro Esportivo. Então eu desenvolvia projetos da Prefeitura no Centro Esportivo, projeto de lazer, projetos desportivos. Fiz alguns cursos que a prefeitura proporcionou. Com o SESC fizemos algumas coisas, na época tinha uma parceria entre prefeitura e SESC. Foi aí que eu... nesses dois anos, praticamente só trabalhei na área.

A primeira oportunidade profissional surgiu no final do primeiro ano de faculdade. Por conta do meu estágio e também das minhas atividades como voluntário, um dos diretores entrou em contato com a faculdade e a faculdade me indicou como sendo um aluno que pudesse, de repente, ajudar a escola... e aí começou. Fui estagiário da escola também, juntamente com o estágio da prefeitura, e aí eles me efetivaram na OSE, Organização Sorocabana de Ensino. E a experiência ainda está sendo, porque até mudou o nome da escola, mas ainda estou lá. Na verdade é outro grupo, porque depois dividiu, eles ampliaram, tinham três unidades e eu fiquei em uma dessas unidades, que hoje se chama Colégio Uirapuru.

Antigamente era Colégio OSE - Uirapuru. Mas por causa da divisão familiar, porque é uma empresa familiar.

Na faculdade, dentre as disciplinas, eu gostava da EF voltada para a área escolar. De formação, daquelas disciplinas que falavam dos princípios da EF na escola, porque acho que isso que dava só coisas boas para pensar. Era o que mais me motivava. Havia vários professores bons, mas o que mais nos acompanhou foi o professor Nilton Rodrigues. Porque a gente tinha ginástica um, dois, três, até o seis, acompanhava o curso todo. Então, era uma pessoa presente, e sempre foi amigo meu, é amigo até hoje, e sempre me incentivou. Uma outra atividade profissional foi a recreação. Devido ao contato com as crianças tive um trabalho paralelo que era com a EF Infantil. Com grupos de recreação, eventos, voltados para lazer, depois de formado, acho que uns dois anos já comecei esses trabalhos.

No ES comecei a partir de 2005 e a oportunidade surgiu pela própria escola, porque a faculdade, o Uirapuru, começou pela escola em que eu trabalho. Por conta disso eu fui convidado para trabalhar na faculdade também. Hoje eu tenho Iniciação ao Basquetebol, Iniciação ao Voleibol, isso sempre em nível escolar, e EF Infantil, EF no Ensino médio, e este ano EF no Ensino Fundamental. E também Ludicidade e Desenvolvimento Psicomotor. Que é um trabalho que desenvolvo com as alunas de Pedagogia. Às vezes eu trabalho com o curso de Pedagogia, mas isso em nível de Pós-Graduação. E eu me identifico bastante com a EF Infantil, que eu acho que é um ponto mais fascinante, pra EF ele é mais desafiador. Chama mais atenção, mas em qualquer área dessas aí eu me sinto bem.

Normalmente, quando eu sinto dificuldade, eu acho que a dificuldade é normal, ela acontece com todo mundo, porque tem que querer progredir, porque você está buscando um desafio. Eu tento subsídio por meio da leitura, então tem muitos livros que eu vou adquirindo. Tem vezes que eu vou participar de congressos, seminários. Eu vou buscar. Tem muita coisa hoje pela internet, então, estou sempre buscando informações pela internet. O ruim da internet é que a gente sabe que poucas coisas são científicas, então quando eu busco vou mais para artigos científicos. Basicamente é isso. E trocar informações com professores que estão na área também. Acho que é importante isso. Fazer cursos. Então, acho que todo ano, é obrigatório, se você não fizer um curso de atualização na medida do possível... (negativa com a cabeça) ... tem que se atualizar.

Com relação a autores, o que eu tenho usado bastante é a Tizuko Kishimoto, porque ela tem uma área bem desenvolvida nesta questão dos conceitos do jogo, nesta questão do brincar, né, e tem muito a ver com a EF Infantil. O próprio Neira também é um professor que eu uso bastante, principalmente nas discussões da questão da EF escolar, com várias

abordagens importantes. Bom, aí tem outros né, para a análise motora eu costumo usar o Gallahue. Tem vários, tem a Catarina Rodrigues, que fala da Educação infantil; João Batista Freire é um autor que as vezes eu gosto de usar, tem umas ideias bacanas; na EF, que eu tenho usado bastante, é a Gisele, não me recordo do sobrenome, que tem vários artigos que eu tento usar. Que eu me lembre é isso.

Nas minhas aulas de EF no Ensino Básico eu trabalho principalmente com a EF Infantil, então eu consigo trabalhar usando as ferramentas lúdicas, porque com elas você consegue desenvolver o trabalho. Basicamente as ações são pautadas e modalidades lúdicas. Eu uso muito o imaginário. Então eu acho que o uso do imaginário deve ser o tempo todo, para ter uma aproximação com as crianças. Então as aulas tem duração de cinquenta minutos e a gente costuma usar o maior número de materiais possível, dentro desse tempo. Também dar oportunidade para as crianças criarem situações, resolverem desafios que a gente coloca, oportunizar que haja sempre interação, usar bem a diretividade, é importante. Mas na Educação infantil a não-diretividade é importante também. A gente procura fazer com que as crianças tenham uma integração mas ao mesmo tempo desenvolvam habilidades motoras. Então, basicamente, a gente procura sempre desenvolver as habilidades motoras básicas. Correr, saltar, rolar, equilibrar, saber arremessar, receber. Mas o meu plano ideal, você tem que ter o movimento, ela tem que ter a exploração do imaginário, em algum momento ela tem que ser não diretiva, tipo “quem é capaz de jogar essa bola mais alto? Quem é capaz de jogar de um jeito diferente?”. Isso é um momento não diretivo, para ele jogar essa bola do jeito que ele quiser, do jeito que ele puder, e oportunizar mais movimentos. Então acho que é isso, a aula se pauta por esses princípios, e sempre volta à calma no final, que eu acho importante, para poder conversar com o pessoal, perguntar como foi a aula e sentir, ter o feedback da aula. Então basicamente a minha aula segue esse caminho.

No ensino médio era mais voltado para o esporte, mais para a iniciação esportiva. Então muita coisa que eu sei que eu passo para os meus alunos na faculdade são experiências que eu tive no decorrer da minha vida aí, com a turma. Então assim, EF Infantil é o meu forte hoje, mas eu passei pela EF escolar, mais os esportes. Quanto à minha prática ao longo desses anos, eu acho que a essência não se modificou, eu sempre soube o que fazer e porque fazer. Mas acho que as estratégias, elas vão sendo adaptadas. Pelo menos eu entendo isso, porque na medida em que você vai ensinando, você também aprende. Os próprios alunos da faculdade trazem algumas discussões e eu imediatamente, quando tenho a oportunidade, aplico. Aplico até para dar esse feedback para eles, porque eu acho que é importante. E a gente tenta esta oportunidade de estar trabalhando com as crianças, então fica muito mais fácil pra trabalhar

com os alunos da faculdade. Tem exemplos práticos, né? Agora, essa construção de uma aula mais próxima do que eu acredito, ela está se constituindo ainda, acho que ela não vai ter fim. A gente sempre tem que estar em busca. Mas é claro que ela mudou, do começo para agora. Espero que para melhor, né?

Sobre as minhas aulas no ES eu tenho conversado muito com meus alunos sobre isso, porque eu entendo que assim, para ter aprendido, o aluno tem que ter leitura, interpretação, reflexão e discussão daquele assunto e tem que ter a prática daquilo. Então, pelo menos a didática que eu tenho tentado passar para eles é essa. E também coisas visuais, filmes, coisas rápidas, que não demorem muito para passar, e que oportunizem eu abordar a questão da aprendizagem... auditivas, visuais, físicas. Porque normalmente os nossos alunos da EF são muito mais cinestésicos do que qualquer outra coisa, então, se não tiver alguma coisa prática, alguma coisa que movimente, que eles sintam, a aprendizagem fica defasada. Então dentro das possibilidades eu sempre tento fazer algo interativo. Explorando os passos, falando em termos de sala de aula, o que se pode fazer? Então você vai propondo desafios que sempre vai ligar com a realidade, eu acho que isso que é importante. “Ó, lá fora vai ser desse jeito, então vamos tentar trazer para cá, o que a gente pode fazer?”. A gente estuda lá, os livros da EF Infantil, mas o que dá para fazer dentro da sala de aula, se os alunos não podem sair para a quadra? Vamos criar! Sempre estimular essa situação onde nem sempre tem um espaço coberto com todos os materiais para desenvolver a aula, você tem que saber dar essa aula em qualquer situação. Essa que é a minha luta com eles. Nas outras matérias, a mesma situação, se é um trabalho de recreação, de atividades lúdicas, o que dá para fazer com esse espaço, com esse material, basicamente é isso.

Então hoje, eu acredito assim, o papel da EF na escola é ao final do período desse aluno lá no Ensino médio, esse aluno pelo menos tem que gostar da prática de atividade física. Se ele vai fazer basquete, ou vôlei, ou futebol, ou não, não vai fazer modalidade esportiva, mas pelo menos ele tem que entender que a prática de atividade física é importante para a vida dele. Então, a EF hoje tem o papel é formar esta pessoa para que ela seja uma pessoa ativa na sociedade. Que ela pratique atividade física. Seja em modalidade com bola, sem bola, mas que ela perceba a importância que isto tem na vida dela. Então acho que realmente o papel é conscientizar o aluno disso. Na sociedade, eu penso o aluno como uma célula, se a gente faz essa formação de acordo com o que a gente acredita, essa célula vai gerar uma sociedade saudável. Uma geração que acredita na atividade física, que valoriza o profissional de EF, eu acho que é isso.

Sobre a continuidade dos estudos, o que eu tenho hoje focado é a importância da atividade física por meio da prática do Pilates. É uma atividade que eu acredito que faça bastante diferença. Uma das minhas metas aí agora é continuar com os cursos, eu me formei agora instrutor de Pilates, que me permite trabalhar mais individualmente com as pessoas, para fazer uma coisa boa, uma coisa legal. Pretendo fazer agora o curso de Ergonomia também, que é outra atividade que vai ser interessante na prática da atividade física, na análise da situação da postura das pessoas, é uma área que quero desenvolver também. Mas basicamente é isso. Acabei de fazer um curso de Pilates para crianças, então esse curso também reflete no meu dia a dia, nas aulas de EF eu consigo passar alguns conceitos, que são desafiadores. Passar Pilates para crianças é um desafio. Então é isso, está relacionado com este outro braço profissional que é o Studio. Eu vou fazer trinta anos de escola. Não sei até que ponto a escola vai conseguir também, vai me aceitar. Então também eu preciso pensar em um outro espaço. O Studio tem mais ou menos um ano.

Eu fiz mestrado em Educação na UNISO. Antes do mestrado eu fiz pedagogia do movimento, na Unicamp. Fiz Técnico em Recreação, pela FEFISA. Fiz um curso de Psicopedagogia, pela UNISO. Fiz Ciência Ambiental, achei que tem a ver, na época, com a questão do ambiente e a atividade física voltada para a ecologia, especialização na UNISO. E fiz também Ciências do Esporte, pela UNIFSC, de São Caetano. No mestrado o meu tema foi em relação ao espaço das escolas e as atividades físicas que as professoras desenvolvem nesse espaço. Minha pergunta era voltada para isso, se estas professoras estão trabalhando adequadamente essa questão do lúdico, da atividade física, nesses espaços, se elas sabem trabalhar, se ela tem subsídio para poder trabalhar. E a conclusão é fraca. Elas não têm formação para trabalhar, mesmo tendo espaços, são poucas as que fazem. Assim, em termos de movimento, são pobres. Em minha opinião isso é culpa da formação delas. Acho que tem que ter profissional de EF para envolver este segmento, que é importantíssimo. Defendi a pesquisa há três anos, e o orientador foi a professora Eliete. Tivemos uma relação muito boa, cem por cento, muito legal. Mesmo porque ela acreditava no projeto também. Neste momento não penso em doutorado.

3.5 "Um dia eu vou ser! Então essa era a minha meta, ajudar e aprender sempre mais na Educação Física para seguir carreira" - Professora Raquel (UNIP).

Tive uma infância muito feliz. Eu era uma menina muito sapeca, gostava muito de jogar na rua. Eu tinha três irmãos, então a gente jogava queimada, taco... e eu não tinha amigas meninas, então praticava com os meninos. Mas foi uma vida muito feliz, saudável. Eu brincava de bicicleta, corria, brincava de esconde-esconde. Morava numa rua muito tranquila, e com as crianças da rua a gente fazia atividade toda tarde. Depois que a gente chegava da escola, daí ia brincar na rua. Brincava assim praticamente até umas nove da noite. Isso em Jacareí, no interior de São Paulo. Nasci lá, no vale do Paraíba. Morei até quarenta anos quando meu marido veio transferido para Sorocaba a trabalho, isso há dezesseis anos. Eu arrumei emprego aqui, em várias universidades, e estou até agora.

No Ensino Fundamental eu brincava bastante. Era pega-pega, amarelinha, pular corda, essas coisas básicas. Daí, no antigo ginásio, eu jogava voleibol. Só que eu sofria "bullying". Hoje é moda falar disso, mas antigamente eu já sofria um pouco pela minha estatura. Então muitas vezes a professora não colocava para jogar, porque ela dizia que eu não servia para ser levantadora. E isso chateava porque eu queria tanto estar ali, junto. Mas isso não me abateu nunca. Graças a Deus eu sempre tive autoestima elevada. Então eu carregava material, ficava quatro cinco horas na escola, participando de todas as atividades, ajudando a professora de EF. E aí começou o meu olhar, guiado para ser professora de EF. "Um dia eu vou ser!". Então essa era a minha meta, ajudar e aprender sempre mais na EF para seguir carreira.

Tive duas professoras de EF durante este tempo na escola, Neusa e Márcia. A que me incentivou mais foi a professora Neusa, que era professora de voleibol. Era uma professora que eu até me espelhava, porque era alta, bonita, muito sorridente e muito de bem com a vida. Agora a professora Márcia já era meio "emburradinha", tinha dia que estava bem tinha dia que não, então me espelhei mais naquela que me dava mais alegria, mais motivação.

Engraçado é que eu sempre quis ser professora de EF. Na hora do vestibular não tive dúvida. Como eu trabalhava em banco, até ficava meio assim com meu gerente, porque ele queria que eu fizesse Administração. Porque eu era muito boa funcionária, muito ativa, muito dinâmica, eu trabalhava em vários setores ao mesmo tempo. No banco aprendi muito. Isto na época da faculdade, então era assim, eu trabalhava de manhã, até a noite, e saía direto para a faculdade de EF. E muitas vezes eu trabalhava no caixa e eu era impedida de sair, principalmente às sextas feiras, porque o meu caixa batia e o dos outros não. Então eu era

impedida de ir para a aula, e isso me prejudicou muito. Mas nada que não superasse. Assim que terminei EF eu já pedi a conta no banco. Pedi para sair porque eu queria exercer. Sabia que eu iria ganhar muito menos do que ganhava no banco, mas o objetivo era ser professora.

Me formei na UMC, Universidade de Mogi das Cruzes, que era a mais próxima que tinha da minha cidade, em 1979. Na faculdade a gente tinha aula de natação, que eu gostava muito. Também me espelhei muito na área de ginástica, que tinha professoras exigentes. Por exemplo, os alunos eram chamados por números e não por nomes, e o meu número era 9501, eu lembro exatamente e faz tempo. Gostava muito de ginástica artística, ginástica localizada, dança, recreação gostava muito, tudo que envolvia ritmo. Eu participava de tudo, nunca deixei de fazer nada por não gostar.

Na faculdade, me espelhei bastante na professora de ginástica, a professora Miriam, que me marcou muito pela exigência. Na postura, na maneira de se comportar na aula, e isso eu carrego comigo até hoje. A gente tem que prezar muito pelos alunos porque... não só pela disciplina corretiva, mas como se comportar, como agir como profissional de EF.

Por motivos financeiros, fiquei no banco toda a graduação, porque precisava do dinheiro para pagar a faculdade. Mas eu estagiava, eu entrava às 7h20 no banco, então fazia estágio das 6h00 às 7h00 da manhã com o professor Aranha de voleibol. Ele me abriu as portas do estágio porque ele dava treinamento nesse horário. Foi como eu consegui participar, porque eu fazia questão de fazer o estágio, que foi muito difícil. Ainda acabei com antecedência o estágio, em outubro já estava com as notas todas fechadas. E meu pensamento foi terminar e já começar na profissão. Eu até ajudava financeiramente em casa, antigamente as coisas eram mais difíceis. Eu estudava à noite, mas eu queria estudar de manhã, porque eu sabia que a qualidade era melhor. Mas no fim, a qualidade do ensino da minha universidade foi muito boa, não tenho do que reclamar.

Eu entrei na Secretaria de Educação, para trabalhar como secretária. Eu aceitei porque na época a Secretaria de Esportes não estava aceitando contratação. Mas eu sempre falava para o secretário, que quando houvesse a oportunidade, por favor, me mude para a Secretaria de Esporte. Foi até uma coisa engraçada, e triste ao mesmo tempo, porque o secretário de esporte só gostava de contratar homens. Então essa era a minha dificuldade. Em me lembro que quando o secretário de educação me transferiu porque iria sair pela troca de mandato, eu fiquei uma semana sentada, em frente a secretária da Secretaria de Esportes para que eles decidissem aonde que eu ia trabalhar. Porque o secretário de esportes não queria professora mulher. Então foi complicado, mas mesmo assim eu ficava lá, o prédio da secretaria era anexo a uma pista de atletismo, tinha campo de futebol, vários praticantes. Então eu procurava me

manter ocupada, passava alongamento para os meninos, até que um dia ele resolveu me direcionar para um Centro Comunitário. Aí eu fui para o Centro Comunitário da Vila Formosa, fui trabalhar com ginástica para senhoras e com ginástica rítmica para crianças. Aí deslanchou, começaram a ver o meu trabalho, me convocaram para ir para a Secretaria de Esportes do centro para trabalhar com ginástica rítmica, jazz, terceira idade que não existia. Eu iniciei isto lá, de terceira idade, quando nem se falava nisso. Veio uma senhora de oitenta e poucos anos, Dona Antonieta, que solicitou que eu pudesse acolher as amiguinhas dela. Então, resolvi abrir um horário dedicado a elas. E assim também foi com os deficientes. Meus primeiros alunos deficientes visuais foi por causa de uma mãe. Ela veio com dois filhos obesos e que não enxergavam. Eu também não sabia como ensinar, aprendi com eles. Fui dando atividade, conversando com eles, pegava na mão, pegava nas pernas e fui vendo a respiração. Eu achei que aquilo lá também era muito pouco para trabalho com eles. Fui bater de porta em porta dos clubes da minha cidade para pedir que me abrissem a piscina, um dia que não frequentassem muito. Um clube me abriu as portas, e eu levei cinco alunos deficientes visuais comigo, para iniciar na piscina pequena, fazer a adaptação. Eu sempre fui uma professora que gostava de fazer coisas diferentes, atividades diferentes, propostas diferentes, para eu mesma nunca desistir daquilo que eu resolvi escolher como profissão. Então fui fazer cursos, sempre nas férias, participei de Ginastradas, de festival de dança. Fora isso, a gente trabalhava muito sábado e domingo. A gente trabalhava nas Olimpíadas industriais, com tênis de mesa, basquete, voleibol. Foi uma aprendizagem muito grande, eu trabalhei durante vinte e cinco anos lá na Secretaria de Esportes. Em paralelo eu trabalhava em clube. Então eu fazia treinamento de ginástica rítmica, e era o que eu mais gostava na época. E ao mesmo tempo em que trabalhava na prefeitura eu trabalhei no Estado. Trabalhei em escolas estaduais durante dez anos, com crianças desde o pré até o terceiro ano do Ensino médio. E trabalha com basquete, vôlei, handebol na escola também. Montava turminha de ginástica artística para a criançadinha, porque eu já gostava muito e eu achava que o Estado oferecia muito pouco. Só recreação, amarelinha, eu comecei a enjoar daquilo, daquele currículo básico. Então eu resolvi que eu ia fazer coisas diferentes. Porque sei lá o que seria daquelas crianças no futuro, o que elas iriam passar? Por isso minha preocupação. Sempre recebi apoio da direção por onde passei. E comigo, aconteceu uma coisa assim que foi muito boa. Eu não me envolvi só na área de EF, mas também na área da educação. Então eu gostava muito de ler, de estudar, de participar de cursos, de palestras na área da educação. Era uma troca, fazia meu trabalho na Secretaria de Esportes, a educação me chamava, sempre dando

palestras sobre atividade física, como ficar bem, autoestima para os professores. Graças a Deus, as portas se abriram e eu fui embora junto.

Quanto ao ES, primeiro eu vim para Sorocaba. Foi aonde eu tive que me desligar depois de quarenta anos em Jacareí. Quando cheguei aqui, obviamente não tinha emprego. Fui à Secretaria de Esportes, no SESI, em vários lugares, e entreguei meu currículo. Quando olhavam meu currículo, eu não sei se assustava porque achavam que eu queria ganhar muito, mas ninguém me respondia. Fiquei muito sentida, pensando no que faria da minha vida. Como fui morar em um condomínio, eu resolvi montar uma turminha de crianças, de meninas, com ginástica rítmica. Fiquei durante dois anos trabalhando com essa turminha. E comecei a me inteirar com o pessoal da área da educação. Foi onde conheci a professora Claudete Bolina, que me abriu as portas. Ela me conheceu, gostou muito de mim, me indicou onde que era a questão do Estado. Eu até fui fazer a inscrição, mas eu via que era muita gente sem emprego aqui em Sorocaba. E pessoas novas, jovens, e eu já tinha quarenta anos. Resolvi continuar com as minhas crianças para ver o que vai acontecer. Comecei a fazer cursos, de ginástica, continuei estudando. Até que surgiu uma oportunidade, a professora Claudete tirou uma licença, e me indicou para trabalhar na FEFISO. Entrei para dar a disciplina de Didática, e foi muito bom, porque eu tinha uma vivência na área da Educação que me ajudou muito. E trabalhei durante cinco anos lá. E depois, ao mesmo tempo, consegui emprego na Nossa Senhora do Patrocínio em Itu, que a Claudete mesmo me indicou. Então foi por indicação dessa professora que é minha amiga e eu devo muito a ela. E daí eu fiquei, como supervisora de estágio, e com a disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino. E na FEFISO ministrava também Aprendizagem Motora. E daí eu resolvi vir aqui na UNIP, trazer o meu currículo. O coordenador me recebeu e disse que meu currículo era muito bom, mas que no momento não havia vaga para as disciplinas que eu atuava. Foi interessante que passou um ano exatamente e me ligaram, e eu vim para cá para trabalhar com a área de prática. Porque até então eu só trabalhava na teoria. A UNIP me abriu para trabalhar tanto teoria quanto prática. Foi muito bom, na área de ginástica e na área de dança.

Já passei por várias disciplinas, hoje trabalho também com EF Adaptada, e foi muito bom para mim, porque daí abriu vaga para pessoas portadoras de necessidades especiais, cadeirantes. Tem uma turma que sempre estão envolvidos com os alunos, assim os alunos aprendem a trabalhar com eles, na área da musculação já tem um trabalho há cinco anos. Trabalho com Ginástica Rítmica, Ginástica Artística. Sou supervisora de estágio, as disciplinas de práticas de ensino são minhas, trabalho com elas também. E agora com a

AMAPE⁴⁷, que é a disciplina que trata de políticas públicas, onde falamos das diversas necessidades dos grupos de idosos, cardiopatas, pessoas com câncer. Um novo curso onde vou atuar é Pedagogia, para trabalhar com Arte e Movimento. É uma disciplina nova que me ofereceram e eu resolvi aceitar porque sempre quis trabalhar na Pedagogia. Mas por eu não ter curso de Pedagogia, era difícil. Eu não tinha porque na época que fiz o ginásio era ou Ciências Biológicas ou Magistério, eu optei por biológicas, porque me disseram que era mais difícil e eu queria fazer o mais difícil. Eu nem pensei, tinha intenção de ser professora, mas achei que ia me preparar melhor para a EF. E isto me custou muito porque eu sabia coisas da educação, dei aulas no Estado, mas não tinha Pedagogia. Então era tipo uma panela que eu não podia entrar. E depois de dez anos de trabalho aqui, me abriram a porta.

Minhas aulas de Prática de Ensino são aulas onde você está educando o aluno a ser profissional de EF na parte de leitura, na parte de texto, textos que envolvam, que dão uma mensagem para a sociedade. Estes textos são enviados de São Paulo, o MEC está envolvido no processo, e a gente lê, faz a atribuição dos textos, e os alunos fazem resenhas, trazem para a gente olhar. E, fora isso, se inicia um trabalho de projetos para a comunidade. A gente manda os alunos para a escola, eles escolhem um tema relacionado à EF ou não. Por exemplo, tem alguma cidade que desenvolve algum tipo de atividade diferente, como Alumínio. Um aluno resolveu falar da fábrica, e como ele podia ajudar com atividade física nesta cidade, para os funcionários. Então a gente deixa aberto o projeto. Ou eles direcionam para a área de EF, falando de nutrição, de saúde, de autoestima, de valorização pessoal, trabalhando sobre atividade física propriamente dita, como caminhada, musculação, judô... Eles escolhem o tema que mais gostam.

Quanto aos autores que uso, na EF escolar são tantos que tenho que parar para pensar. Tem João Batista Freire, que é muito importante; Denis Struff que é da EF Adaptada, trabalha muito a emoção; Paulo Freire, que é básico mesmo; Rubem Alves, sempre tem trabalho dele; e vários outros que não me recordo agora.

No Estado trabalhei com Ginástica Artística. E também nunca tive preguiça. Se chovia, eu fazia questão de dar minha aula teórica. Isso há mais de 34 anos. Aí eu fazia esquema corporal, o desenho do corpo, dizia como funcionava, como é que era a respiração, a contração. Mesmo elas sendo pequenininhas a gente procurava mostrar o quanto o corpo era importante, as atividades, para não ter preguiça. Aí a gente levantava da carteira, fazia exercício. Eu não gostava quando os meus amigos mandavam embora em dia de chuva. Às

⁴⁷ Atividades Motoras para Populações Especiais.

vezes eu dando aula para primeiro ano eu via o companheiro que dava aula para o Ensino médio dando aula de voleibol sentado na cadeira, e quando chovia dispensava. Era ruim par quem acordava cedo, ia para a escola, para não ter nada? Acho que hoje em dia nem mudou muita coisa, continua sendo assim.

Ao longo da carreira, fiz bastante educação continuada. Vários cursos na área de dança, expressão corporal, jazz, balé, coisas que sempre gostei bastante, dança contemporânea. Aí de ginástica também, paralelamente eu trabalhava muito ginástica, aeróbica na época, ginástica para gestantes. Com a terceira idade trabalhei dança, ritmo, competimos nos Jogos Regionais, chegamos a ganhar. Fiz curso de pós-graduação em Ginástica Laboral, Ginástica Corretiva. Pela ginástica rítmica participei de toda Ginastrada em São Paulo, sempre com certificado de montagem de coreografia, então a minha vida toda a ginástica sempre esteve envolvida. Em 2000 fiz Ginástica Corretiva na FMU. Daí fiz pós-graduação em Educação na UNISO, e por enquanto só. Agora estou entrando no mestrado. O mestrado sempre tive vontade, mas como trabalho muito, e também tive problemas de doenças na família, sempre fui adiando meu mestrado. Mas acho que agora chegou a hora certa, porque já estou mais tranquila, independente financeiramente, acho que agora posso fazer um trabalho bom. Então estou entrando na PUC na área de educação para a saúde, e vou desenvolver um trabalho com os doentes renais crônicos. O objetivo é ver o benefício da prática de atividade física no combate ao sedentarismo dos pacientes renais crônicos e a melhora da qualidade de vida dessas pessoas.

A importância da EF na escola, nossa! Olha a EF, não que a gente não preze as outras disciplinas, mas a EF tem suma importância não só na escola, mas na qualidade de vida dos alunos. Na escola, eu acho que pelos alunos passarem muito tempo por lá, são nove anos, deixa muito a desejar a qualidade de ensino. E os professores não estão muito preocupados em formar um cidadão. O ensino tem que formar os alunos em todos os seus aspectos: biológicos, psicológicos, afetivos, motor. E a gente tem que prezar muito a nossa missão, porque eu acho que lá na frente se ele não gostar de fazer atividade física, os culpados somos nós que éramos a base e que deixamos de dar aulas interessantes, curiosas e mais motivantes e que movimento mais e mais. Ficamos muito tempo com elas, precisamos desenvolver aulas melhor elaboradas, com planejamento, e com participação mais ativa juntos da coordenação e diretoria da escola. O professor de EF às vezes fica muito aquém, porque ele acha que não tem nada a ver com a sala de aula. E ele tem tudo a ver, fazendo um trabalho diferenciado, junto com os outros professores. Então por exemplo, o professor de História pode contar a história, e o professor de EF pode desenvolver a história nas aulas. E como ele vai

desenvolver? Ele pode fazer enfeites, máscaras, material para deixar a aula mais bonita, convocar para fazer em casa. Pedir para o professor de História, ou para o professor de Educação Artística, desenvolver materiais que possam ser usados na aula de EF. E o professor de EF pode ensinar nas suas aulas, por exemplo, danças com a história do índio. Pensar nas atividades dos índios, no que eles podem ensinar para nós. Eu acho que deve ter toda uma contextualização, os alunos precisam disso, viver esta imagem, resgatar a cultura desses povos. Porque o que isto significa para uma criança. Só pintura? Não, tem muito mais. Eles ensinam a trabalhar com a natureza, gostar da natureza. Então eu acho que o professor de EF poderia se envolver mais, estudar mais. Só a universidade é muito pouco, tem que correr atrás. E tem que ser um professor motivador. Então é EF, mas eu vou ensinar o quê? O que a escola pode fazer? A Educação Artística pode estar junto, Geografia, as outras disciplinas? Pode! Como é que a gente vai ensinar uma atividade se o meio ambiente não é ideal? Sem uma quadra? A própria cultura daquela situação, daquele local que a criança está o professor tem que se envolver. Um trabalho de força, de equilíbrio, o que eu posso fazer? Então falta programar as aulas. Porque aqui na universidade eu prezo por isso. Nas aulas de dança e ginástica artística eu faço os alunos fazerem um plano de aula das atividades que eles vão fazer. Então, quando eles vão apresentar os trabalhos, seja individual ou em grupo, eu peço a eles que apresentem os desenhos pedagógicos. E isto é legal, não importa se eles saibam desenhar ou não, porque é um aprendizado da EF que chega às casas dos alunos, um conhecimento que vai passar pela família. Não fica aquilo: "o que você aprendeu hoje?" "Ah, não sei, não lembro, eu corri hoje só". Isto porque falta o professor trabalhar de forma diferente. Eu sei que é difícil, eu posso estar falando uma coisa que é impossível, mas eu acho que toda a minha vida, mesmo sem saber, eu queria criar coisas para diferenciar e motivar. Acabou a aula, sentar com as crianças, escrever o que aprendemos comentar com a família. Falta um viés de interação entre professor e aluno. O professor acha que ele sabe tudo e a criança não sabe nada, ele não tem tempo de dar atenção para elas. Não por culpa do professor, por culpa da estrutura também. Todo o trabalho que o professor tem, sei que é difícil, não é fácil. E os alunos hoje em dia, a sociedade está mais difícil, porque as crianças não estão mais tão envolvidas na atividade física. Estão mais envolvidas no computador, na internet, na mídia. Não tenho nada contra, acho que tudo é válido. Mas a nossa obrigação é tirar essas crianças do computador. Uma que eles ficam muito sozinha e ficam pessoas egoístas. Tornam-se um adulto egoísta. Porque só pensa nele, na atividade dele e não pensa em fazer junto com os outros. Aí é o momento em que o professor de EF, nós, temos que valorizar. Nesta hora que estamos acima de tudo, graças a Deus, que temos esta missão. Ser

professor não é para qualquer um, é uma missão. É determinado por Deus, porque é difícil, você tem que ser psicólogo, tem que ser mãe, tem que ser amigo, mas você tem que saber que você não é o tio daquela criança. Você é um profissional que está formando cidadãos que sejam preocupados com a vida deles, com a saúde deles, com a autoestima elevada deles, para que ele possa fazer as outras coisas. Porque se você não tiver uma saúde mental e física, você nunca vai ser um bom profissional. Sem isso você vai falhar, porque a pressão psicológica é forte, e o dia a dia vai te engolir. Então, temos que direcionar o aluno, que ele tem que ter o momento dele, centrar, relaxar, acho muito importante isso. Por exemplo, para aquela criança que está mais gordinha, o professor só passa o jogo, sem um aquecimento mais aeróbico que gastasse mais energia. Como se o jogo fosse o mais importante, e não é. Falta muito isso para todos os esportes. Você pega o vôlei e o basquete e já coloca no jogo, já joga a bola, sem olhar para o aluno. Não vê se ele tem um padrão postural certinho, se ele sabe respirar, se ele sabe contrair, se ele sabe se equilibrar, se a coordenação motora está boa. Falta isso para nós, observar a base, para que a gente possa ter resultado. O que eles querem aprender também é muito importante, a gente não pede opinião deles, o que a criança gostaria de fazer. A gente coloca, a gente propõe, nunca pergunta. E elas são muito sinceras, elas falam quando não gostam, quando não querem fazer. E daí dá para forçar a fazer? Não, tem que trabalhar de uma maneira que a criança consiga gostar do que você está propondo. E aí entra a aprendizagem motora, aspecto cognitivo, aspecto afetivo e o conhecimento. Se você não conseguir que a criança goste da sua aula, o resto você não vai conseguir passar. Ela não vai conseguir desenvolver porque você falhou no principal. Acho que o professor de EF é muito voltado para a parte técnica e esquece outras partes. A parte social, a parte afetiva principalmente. Por que a gente está tendo tanta gente com dificuldade de aprendizagem, depressão, estresse, colesterol alto, uma série de doenças pré-existentes que a gente nem sabe se tem, nem se preocupa em saber. Será que esta avaliação física que a gente faz é suficiente? A gente sempre pede atestado, mas nem sempre aquilo lá é verdadeiro. Até os pais colaboram para que a criança faça a atividade, mas não contam a verdade. E isso é muito preocupante, por exemplo, se tem asma, pressão alta. Falta a gente procurar este entendimento com os pais, procurar saber o dia a dia. Escuto muito dos meus alunos: "mas professora, tem cinquenta, como que vou observar eles". Ele vai mostrar para você. É aquela criança que não quer fazer, que olha para você com uma cara assim: quem você pensa que é? Principalmente as crianças do Ensino médio. Porque no Ensino médio é tão difícil de ensinar? Porque lá a criança já tem uma idade, ela já conhece o mundo todo, a tecnologia, mas estão sentindo falta de carinho, de amor que não têm em casa, onde a estrutura está toda abalada. Então vêm para a escola, mas

não há aquela aula motivante. Assim, os alunos não têm interesse por atividade física. A gente consegue segurar os alunos no Ensino Fundamental, quando chega ao Ensino médio não querem saber de mais nada. E aí tem muitas falhas. A gente sabe que a sociedade tem culpa, sabe que muita gente está carente, muita dificuldade, falta de dinheiro, nem para se alimentar? Mas, às vezes, a gente nem é capaz de perguntar se a criança comeu, se não comeu. E a escola tem papel importantíssimo na vida da criança, porque ela pode nesse tempo formar pessoas mais felizes. Mais interessadas em fazer atividade física. Seria tão bom que quando as pessoas saíssem do Ensino médio elas arrumassem um tempinho entre faculdade e trabalho para fazer atividade física. É isso que precisamos estimular que a prática de atividade física tem que ser constante, como escovar os dentes. E isto falta para a gente como profissional. Tem muito professor que trabalha muito bem, eu sei disso, professores maravilhosos, já conheci muitos. Mas não pode nunca dizer que está bom e parar. Tem que buscar, procurar ser o melhor. Tenho que ver onde estou errando. O que eu posso fazer para melhorar, para contribuir para a sociedade? Eu sempre pensei assim, eu quero fazer o meu melhor. Até no meu mestrado, não quero fazer uma coisa qualquer, uma coisa teórica. Quero ser pesquisadora e quero que essa pesquisa ajude as pessoas, o grupo que vou analisar. Quero que seja uma abertura para mostrar que não podemos só trabalhar com pessoas normais, sem problemas. É um espaço da área da saúde, uma área que custou muito para sermos inseridos. Demorou muitos anos, mas agora nós somos da área da saúde⁴⁸. Educar para a saúde, juntando os dois, para a qualidade de vida, para sermos pessoas positivas, para o movimento.

Se a gente está vendo que a sociedade está voltada para a internet, para a comunicação, descobrindo tantas coisas, tantas pesquisas, descobertas bacanas, mas a EF, ou melhor, os profissionais de EF devem estar preocupados em melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Seja ela pobre, rica, portadora de necessidades especiais ou não, criança, idosa, adolescente. Porque se a gente tiver uma sociedade que pratica atividade física, que gosta da EF, a gente vai ter uma sociedade mais saudável. Uma sociedade mais tranquila, menos violenta. Porque também tem os benefícios sociais e comportamentais. Se a gente está vendo os nossos jovens matarem as pessoas, o que falta para a nossa sociedade? Onde está o erro? Todas as profissões são muito importantes, precisamos de todas, mas a EF é uma profissão que tem que procurar ajudar as pessoas. Ajudar a gostar das outras pessoas com a socialização, não ficar sozinha. A atividade que gosta ou não, a pessoa escolhe, seleciona seus grupos, mas você está lá, tem que

⁴⁸ Bracht (2000) diz que a EF não é uma ciência, mas sim uma prática social imediata que não pode prescindir do conhecimento científico. Neste sentido, a associação do campo a área da saúde, bem como ao fenômeno esportivo, é fruto de disputas acadêmicas e políticas, e está associado ao desejo de adquirir prestígio social.

dar resposta para as pessoas. Você chega em casa mais tranquilo, jogou todas as emoções negativas fora. Hoje em dia a gente sabe que os locais onde tem atividade física são muitos, spas, academias, escolas, até dentro de casa. Então, a sociedade em geral, graças a Deus, tem uma parcela já preocupada em fazer atividade física. Mas tem muita gente ainda, acho que a maior parte da população, que não pratica atividade física. Por preguiça, por comodismo, por falta de tempo - entre aspas - porque a gente sabe que tempo a gente faz. Falta escolher o que quer fazer. Então a EF vai contribuir sempre para a melhora de atividade física e qualidade de vida das pessoas. Isso é primordial.

4 IDENTIFICAÇÃO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 Concepção de sociedade, Educação e Educação Física.

Vivemos em uma sociedade marcada pela diferença, através de diferentes critérios e classificações (sexo, etnia, classe social, raça, religião, sexualidade, características corporais, preferências culturais, enfim), na qual aqueles que detêm o poder classificam e normalizam determinadas identidades e subjugam as demais, tidas como inferiores. A dinâmica acarreta resultados diretos na materialidade, nas possibilidades de opções e no acesso às necessidades básicas do ser humano.

Ser professor neste cenário é fazer parte de lutas por concepções de convivência humana, não havendo neutralidade nas opções teóricas – e conseqüentemente políticas. Se o conhecimento veiculado no processo de formação influencia futuras identidades profissionais (e socioculturais), a determinação do que será ensinado (e como) é uma decisão política com resultados diretos no contexto sociocultural mais amplo. Toda essa trama, observamos, influi decisivamente nas concepções de sociedade, educação, Educação Física e currículo dos participantes do estudo.

Os docentes têm sido posicionados pelos discursos educacionais contemporâneos através de representações sobre como devem ser e agir, o que interpela suas identidades. Apesar do fator em comum da dedicação ao ensino, a identidade docente é extremamente heterogênea em suas características. Somado a isso, a descentralização que resultou na crise de identidade em conjunto com a historicidade do ser humano e da própria sociedade nos leva a concluir que faz mais sentido falarmos em identidades, no plural, pois as transformações são frequentes e muitas vezes contraditórias, resistindo à concepção de uma essência do homem que define a sua subjetividade (HALL, 2001).

Essas identidades estão sendo forjadas nos currículos substantivos e epistemológicos da EF escolar. O conflito entre diferentes óticas do componente e a sociedade reflete disputas amplas, dentro do contestado terreno do currículo. Esta arena de lutas compõe o processo de formação dos futuros docentes, que dificilmente é homogêneo e livre de contradições em seus objetivos e conteúdos (NEIRA, 2009; NUNES, 2011).

Amparados pelos conceitos explicitados, examinamos as diversas práticas discursivas e não discursivas dos docentes, bem como os saberes que cercam e constituem os sujeitos da

pesquisa, problematizando como ele chegou a ser o que diz que é e como foi engendrado nessa história. Buscamos nos discursos indícios dos currículos que apoiam suas aulas, e foi possível visualizar certa confusão conceitual.

Eu não acredito em “eu sou isso, eu tenho que fazer isso”. Fui formada assim, mas eu tenho a percepção clara que só isso não existe. Tanto é que eu me afastei agora do Estado (São Paulo), sou professora efetiva do Estado também, seis anos... e nunca fui desenvolvimentista. Para falar a verdade, a que eu menos uso é a da psicomotricidade, porque eu acho que nada mais é que outro nome: desenvolver a parte cognitiva através do movimento, é a mesma coisa (Flávia).

Suspeitando de que a falta de clareza conceitual acerca dos diversos currículos que compõem a área se tratasse de uma condição limitante a vários profissionais, decidimos que não seria recomendável desenvolver o tema de forma direta. A estratégia utilizada foi estimular os docentes a narrar outros aspectos que envolvessem as identidades, como questões macro acerca da posição da EF na educação e na sociedade, e questões micro sobre a atuação em sala de aula - no passado e no presente. Dessa forma pudemos compor um texto sobre os principais discursos que sustentam suas práticas, que os identificam.

Quando os entrevistados foram estimulados a discorrer sobre a função da escola, contribuição da EF na sociedade e sua relação na escolarização básica, bem como sobre o debate acadêmico acerca do embate dos distintos currículos, apresentaram uma concepção de área difusa, com representações distorcidas⁴⁹ da função da EF escolar.

Nas entrevistas transcritas, alguns discursos proferidos nos levam a crer que a compreensão dos docentes acerca da crise epistemológica e identitária presente na área da EF escolar ora é superficial, ora não se apresenta. Referências de ações críticas se resumem a algumas circunstâncias excepcionais, como a regulação do CREF e as condições oferecidas pelas instituições de ensino. Ou seja, a criticidade se limita ao discurso contrário a algumas regulações institucionais e profissionais, sem adentrar a temática das possibilidades de resistência via currículo epistemológico.

⁴⁹ Distorções no campo da cartografia, telecomunicações ou engenharia de áudio são falhas ou infidelidade na transmissão de dados. As representações como materialidade não podem ser distorcidas pois não há uma representação fiel, na medida que todas estão conectadas com sistemas classificatórios que lhes dão suporte, não se tratando portanto de algo que possa ser julgado ou avaliado fora de disputas de significação. Entretanto, quando nos referimos a representações distorcidas trata-se de representações que não se alinham com o referencial teórico que dá sustentação à pesquisa. Assim, não estamos julgando os professores dentro de uma posição confortável de superioridade epistemológica, mas sim analisando as identidades que assumem e a relação desta com o currículo defendido - o currículo cultural.

Eu sou muito crítica sobre a educação. Sobre a formação, tanto sobre o curso, quanto os professores, precisa mudar. Os cursos estão desprestigiados, é como se qualquer um pode, qualquer um faz. Isso passa para a comunidade, passa para o aluno que será formado, isto está nas escolas. Esta onda de que o professor dá a bola e é muito criticado, mas daí vai lá e dá queimada o ano inteiro. Só mudei a atividade. Precisa passar por um processo, se não vamos perder, qualquer dia qualquer um dá aula de EF. Só que eu não vejo muito a política querer. O nosso próprio conselho é extremamente político, interessado em poder, as coisas que ele faz, cobrança, não é do jeito que eu acho que deveria ser. Então hoje eu vejo uma pequena crise na identidade da EF, tanto no que sai da faculdade, quanto com o que acontece fora dela (Flávia).

O currículo que forma futuros professores na área é produto de tensões, descontinuidades, rupturas e disputas culturais, sociais e políticas. Quando alinhado a concepções acríticas favorece interesses distantes da coletividade. Isso refletirá uma concepção de uma EF que desconsidera as injustiças sociais.

Eu fiz o concurso, passei, comecei a dar aula numa escola que amei, passei um ano fazendo o que acredito, com apoio da direção, todo mundo participava. Foi este trabalho mesmo que me realizei, entrei dando aula teórica, prova, trabalhos, como no Dia do Desafio, melhor, Agita Galera, quando fizemos IMC da escola inteira, um gráfico mostrando toda a escola (Flávia).

O ensino tem que formar os alunos em todos os seus aspectos: biológicos, psicológicos, afetivos, motor. E a gente tem que prezar muito a nossa missão, porque eu acho que lá na frente se ele não gostar de fazer atividade física, os culpados somos nós... (Raquel).

A gente procura fazer com que as crianças tenham uma integração, mas ao mesmo tempo desenvolvam habilidades motoras [...] esse aluno pelo menos tem que gostar da prática de atividade física. Se ele vai fazer basquete, ou vôlei, ou futebol, ou não, não vai fazer modalidade esportiva, mas pelo menos ele tem que entender que a prática de atividade física é importante para a vida dele (Geronimo).

Neira e Nunes (2006; 2009) demonstraram como o poder age nos currículos da EF escolar de modo a construir identidades afeitas a determinados interesses. Em obras elucidativas, procuram distinguir as visões de sociedade propostas nos currículos da área – esportivo, desenvolvimentista, globalizante, saudável e cultural. Os docentes que se alinham a estes currículos colocam em circulação discursos e representações que não questionam as desigualdades, sendo insensíveis às necessidades de transformação social em favorecimento a minorias oprimidas.

É preocupante, portanto, que alguns docentes se encontrem à margem da discussão e não apresentem posicionamentos sobre a crise que acometeu o campo, nem tampouco abordem o surgimento do currículo cultural como crítica ao que vinha sendo feito, mesmo que a produção teórica que defenda esta visão de mundo já possua algumas décadas⁵⁰. As raras menções evidenciam que a postura crítica/pós-crítica encontram pouco eco.

A responsabilidade social da EF é tentar ampliar os olhares sobre a questão da cultura corporal, do corpo e do movimento. Desconfiar destas coisas que estão muito naturalizadas, muito sedimentadas. E que são o senso comum, de alguma forma, do que a mídia está o tempo todo aí jogando. E tentar formar as pessoas com um olhar mais crítico a respeito disso (Rita).

[...] resignificação, reflexão, reconstrução dos conteúdos que fazem parte historicamente da nossa disciplina. Então, os esportes de uma maneira geral, aqueles que de certa forma façam sentido com a nossa cultura, e até os que não façam, mas que conheçam, que resignifiquem aquilo, que pensem sobre aquilo. Esportes, lutas, ginástica, danças, jogos. Mas que tenha significado, que tenha sentido. Não pode ser mais um conteúdo jogado. E isso não é uma função da EF, mas da Educação de uma forma geral (Massari).

Nos discursos docentes acríticos, alguns dados fornecem indícios que corroboram a confusão curricular e superficialidade de compreensão da área da EF escolar, como a escassez de autores citados como referências teóricas. Por outro lado, nos discursos críticos chama a atenção a curta experiência profissional dentro das escolas. De uma forma geral, os colaboradores não apresentaram histórico de atuação na Educação Básica além de experiências curtas e não muito bem sucedidas. Os discursos que sustentam as identidades destes profissionais, ou as interdições, começam a se apresentar. O próprio docente tece a crítica acerca das limitações que a falta de experiência no "chão da escola" pode trazer para docentes que ocupam disciplinas pedagógicas, quando a inserção no ES se dá imediatamente após a aquisição do título acadêmico:

O professor de ES vai lá, faz o mestrado e o que acontece comigo, aconteceu comigo... pouquíssimo tempo fiquei na escola, seis meses fiquei na escola, como estagiário ainda, no primeiro semestre da faculdade e depois pintou academia, pintou mestrado e pintou ES. Ou seja, o que eu posso falar de escola hoje? Que exemplos, que história eu tenho para contar? Só o que eu leio, só o que eu ouço, eu não estou no chão da escola (Maurício).

⁵⁰ Consideramos como marco a obra "Metodologia do Ensino de Educação Física" (SOARES et al. 1992). Obras anteriores se limitaram a criticar a situação do campo, como descrito no quadro teórico, sem apresentar propostas. Como marco de inserção nas teorias pós-críticas adotamos Neira e Nunes (2006).

Quando não se possui clareza epistemológica dos currículos da EF escolar, as opções teóricas que fundamentam os discursos e representam a identidade podem se apoiar em referenciais como tradição, comodismo e pressão político-pedagógica. Mesmo que não haja explicitação destes condicionantes na voz dos professores, inexistente posicionamento livre da conexão com a disputa cultural. A interdição de alguns posicionamentos que deslocam representações tradicionais e acríicas deixam mostras de operações de poder mais amplas.

Ressaltamos aqui as consequências desse embate. As propostas curriculares visam organizar um discurso legitimador de determinadas orientações, capaz de institucionalizar certas relações de poder. Tal tarefa é facilitada quanto mais estiver em sintonia com os grupos sociais, especialmente entre aqueles que detêm condições vantajosas para definir os significados do que deve ou não ser ensinado.

Cada currículo implica metodologias próprias, temas, conteúdos e atividades distintas, visando à construção de determinadas identidades coerentes com o mundo idealizado pelos seus entusiastas. Os currículos tradicionais ignoram que a educação em qualquer nível possui um caráter plural e complexo, com mecanismos de socialização contraditórios que nem sempre atendem a objetivos coletivos, mas sim reproduzem identidades que aceitam como natural a arbitrariedade cultural que impõe uma formação social contingente, histórica, desigual e injusta (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Todavia, se recuperarmos os argumentos de Silva (2007), para quem o currículo forja identidades não somente discentes como também docentes, será lícito afirmar que o currículo da licenciatura em EF é fonte de representações também para os professores que nele atuam, conferindo-lhes significados específicos com respeito à concepção de escola, aluno, ensino, aprendizagem e docência da EF.

Portanto, é de suma importância o reconhecimento de que os professores participantes do estudo estão igualmente sujeitados por contingências em um contexto guiado por vetores desproporcionais. Não se pode pensar que somente os docentes disseminam noções enviesadas sobre a prática escolar, pois o próprio currículo que lhes dá guarida faz o mesmo com eles, o que os torna criadores e criaturas simultaneamente (NUNES, 2011).

Meu estudo no mestrado foi totalmente diferente, porque daí a primeira coisa que ela falou foi isso: “Você vai entrar aqui, mas vai fazer seu projeto na linha que a gente está estudando. Não vai fazer o seu projeto, que você mandou aqui.” Tanto é que ela nem me perguntou do meu projeto, nem queria saber (Flávia).

As identidades, inclusive as docentes, são constituídas como atos de poder dentro de relações complexas. É o ponto de encontro (ou sutura) entre os discursos e práticas interpelativas que convocam os sujeitos a assumirem determinadas posições, subjetivamente temporárias, contextuais e contingentes. Tais discursos são inúmeros, controversos e coexistentes. Isso explica o sentimento de pertencimento a instituições, ações, convenções e decisões contraditórias que assolam os indivíduos pós-modernos.

Hoje estou entre a cruz e a espada porque acumulo o trabalho de professor, que é o que eu gosto, com o trabalho de gestor na faculdade, e com a tese de Doutorado. Pra você ver como são coisas completamente diferentes, porque a tese é científica e filosófica, e como gestor eu não posso ser nenhum dos dois, às vezes. Em sala de aula talvez eu tenha que ser os dois. Então, em determinado momento eu estou ligado em uma, de repente tem que desligar e ligar outra parte. Sai de gestão, entra em sala de aula, sai de sala de aula entra em Doutorado, então tem que apagar uma pra acender a outra, como a luz (Maurício).

Para Nunes e Rúbio (2008), como a identidade é tecida em conjunto com a estrutura sociocultural, o professor de EF também tem sua identidade constituída discursivamente em processo de constantes identificações. O mesmo professor pode se identificar com diferentes posicionamentos curriculares e, além do constante conflito entre identidades docentes, ainda ser afligido pelas disputas identitárias familiar, religiosa, étnica, racial, sexual etc.

Os professores são igualmente interpelados pelos diversos currículos, compostos por múltiplos discursos, muitas vezes contraditórios. Portanto, o mesmo professor pode promover conteúdos curriculares distintos em situações semelhantes, ou ações semelhantes para contextos distintos. Veja-se, por exemplo, a citação, como fonte de inspiração e conhecimento, de autores que representam teorias distanciadas e currículos radicalmente distintos.

Com relação a autores, o que eu tenho usado bastante é a Tizuko Kishimoto, porque ela tem uma área bem desenvolvida nesta questão dos conceitos do jogo, nesta questão do brincar, né, e tem muito a ver com a EF Infantil. O próprio Neira também é um professor que eu uso bastante, principalmente nas discussões da questão da EF escolar, com várias abordagens importantes. Bom, aí tem outros né, para a análise motora eu costumo usar o Gallahue. Têm vários, tem a Catarina Rodrigues, que fala da Educação infantil; João Batista Freire é um autor que às vezes eu gosto de usar, tem umas ideias bacanas; na EF, que eu tenho usado bastante, é a Gisele, não me recordo do sobrenome, que tem vários artigos que eu tento usar (Geronimo).

De acordo com o contexto histórico, contingências locais, discursos dominantes e as relações de poder entre os sujeitos, os currículos influenciarão a identidade profissional docente, constituída através de um processo constantemente reelaborado pelo seu fazer pedagógico. Os docentes não podem ser culpados por atuações monoculturais⁵¹ ou acríticas, ou seja, é um equívoco colocar todo o peso da educação como prática dominante de reprodução social nas suas costas.

Os professores também se encontram expostos a representações e discursos que os interpelam a posições de sujeito alinhadas com uma sociedade desigual, como pode ser facilmente verificado nas suas trajetórias escolares e formações profissionais (NEIRA, 2008). Estas interpelações ocorrem em um *continuum* delimitado por questões curriculares reguladas por tendências macro, forjando algumas das identidades que portam hoje.

A UNESP me deu uma formação desenvolvimentista. Eu sei que eu não vou focar demais nisso, mas eu passo bastante esse lado. A questão do desenvolvimento motor, o quanto isso é importante (Flávia).

[...] tentando fazer uma avaliação do que eu vivi nesta faculdade, os alunos que passaram por mim, daquela ideia do currículo meio "Frankenstein", com várias correntes permeando a prática de coisas que não se conversam, mas que muitas vezes a gente utiliza (Rita).

Na Pós de Treinamento fiz minha primeira monografia, se eu pegar hoje eu choro de ver, tá horrível. Foi o meu primeiro contato com pesquisa e dali eu fui pro Mestrado. Então considero como primeiro trabalho científico da minha vida as coisas que saíram do Mestrado. Tanto as publicações durante como a dissertação (Maurício).

Hoje eu tenho Iniciação ao Basquetebol, Iniciação ao Voleibol, isso sempre em nível escolar, e EF Infantil, EF no Ensino médio, e este ano EF no Ensino Fundamental. E também Ludicidade e Desenvolvimento Psicomotor (Geronimo).

Então estou entrando na PUC na área de educação para a saúde, e vou desenvolver um trabalho com os doentes renais crônicos. O objetivo é ver o benefício da prática de atividade física no combate ao sedentarismo dos pacientes renais crônicos e a melhora da qualidade de vida dessas pessoas (Raquel).

⁵¹ De acordo com Kincheloe e Steinberg (1999), há diversas respostas para as tensões da sociedade multicultural contemporânea. Entre estas, o monoculturalismo defende uma superioridade patriarcal ocidental. Neira (2007) defende o multiculturalismo crítico como alternativa para subsídio teórico na proposta de um currículo de Educação Física sensível a dinâmica do poder, visando um conhecimento mais profundo das representações que se articulam com questões de materialidade e desigualdade.

4.2. A alquimia da Educação Física escolar

Distante de ser uma disputa unicamente simbólica, o terreno conflituoso das definições identitárias dentro do currículo (docentes e discentes) está envolvido em lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos. Demarcar fronteiras, separar, distinguir e classificar são operações permeadas pelo poder, em um processo de significação que traz em sua esteira uma série de elementos sociais e materiais.

Logo, discutir as identidades é discutir questões articuladas com os processos que as forjam. Para Silva (2008), o processo de classificação é central na vida social, sendo sempre realizado a partir das identidades, hierarquizando as relações entre as diversas posições de sujeito. Quando estudamos as identidades, problematizamos binarismos que refletem as convenções do poder, pois a normalização⁵² é um dos processos mais sutis pelos quais o poder atua no campo identitário. Uma identidade homogeneizante, assim, é vista como a única alternativa social aceitável, e quanto maior a sua força, mais invisível nas análises sociais.

Para alcançar a invisibilidade, a identidade deve ser reforçada continuamente visando uma rigidez, uma fixação da norma. As análises empreendidas até aqui nos levam a afirmar que se encontram invisíveis no currículo da EF identidades acríticas e alinhadas aos discursos hegemônicos.

Mesmo que existam hegemonicamente identidades tradicionais representadas pelos discursos curriculares epistemológicos da EF escolar entre os docentes colaboradores, o processo de diferenciação está sujeito a outras propriedades da linguagem. Como afirmado anteriormente, em um sistema de diferenças linguísticas, os signos não possuem sentido de forma isolada. A linguagem “vacila”, ou seja, é um sistema instável, pois o que liga o artefato material ao signo não é nada além da convenção linguística. Assim como a linguagem sempre vacila, a identidade normalizada também é desestabilizada por forças contrárias à sua fixação. Como o processo de diferenciação identitário se vincula aos sistemas de significação, na teoria cultural, as identidades precisam ser representadas (SILVA, 2008). Portanto, quando questionamos uma dada identidade, a rigor questionamos os sistemas representacionais que a suportam.

⁵² Segundo Silva (2008), normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade que servirá como parâmetro para avaliar e julgar as demais, atribuindo-lhe todas as características positivas existentes, o que a torna a única identidade, natural e desejada, deixando para as demais características negativas.

Como os questionamentos na área da EF acerca da sua função social, seu papel como reprodutora de desigualdades, a crise posterior ao momento das primeiras formulações críticas, além da recorrente busca por uma identidade são discursos que já circulam há algumas décadas, acreditamos que as fronteiras desta naturalização estão sendo constantemente contestadas. A questão "O que é EF?" é familiar a todos os espaços profissionais e acadêmicos, sendo difícil se manter alheio às disputas curriculares que ela explicita.

Como os antigos aportes teóricos que sustentavam os discursos e práticas começam a se tornar fluidos, ampliados ou contestados por muitos outros currículos, a identidade docente de EF necessariamente precisa se posicionar. Como conciliar as pressões da diferença em conjunto com as identificações mais resistentes? Sendo uma das características da identidade dar guarida para abalos psíquicos, e considerando que dúvidas deste gênero podem perturbar identidades docentes, se faz necessário uma alternativa que resolva a questão - por que não mesclar os currículos?

Deve-se tomar o cuidado para não compreender a identidade somente pela descrição das representações. Se a identidade é fluida, instável e em constantes transformações, é o conceito de *performatividade* que desloca a ênfase no que é, para o que está se tornando. É importante frisar que todo enunciado performativo é necessário para o resultado daquilo que prediz, pois faz com que algo aconteça. A produção das identidades pode ser performática na medida em que enuncia repetidamente algumas qualidades que acabam por se naturalizar como consenso. Assim é construída uma imaginária suturação à história através da invenção de uma tradição.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2008, p. 109).

Para obter sucesso, a performatividade necessita da *citacionalidade*, conceito que explica a característica da linguagem de poder ser retirada de um contexto e inserida em outro mantendo seu significado. Através da constante repetição de significados compreendidos em diversos contextos, um enunciado é capaz de marcar fronteiras e determinar socialmente o que conta como norma e o que é diferença (DERRIDA, 2002).

A noção de desestabilização das identidades hegemônicas implica compreender que o processo de identificação não é preexistente a qualquer ação cultural, mas constantemente

recriado, fruto de uma produção social (conflituosa) de atribuição de significados. Daí, ser importante descobrir como a diferenciação é produzida nos diversos contextos sociais, questionando suas formações.

Partindo desse pressuposto, encontramos um discurso recorrente na memória coletiva com enorme potencial performativo, que julgamos ser a resposta da identidade normalizada para o surgimento das diferenças no terreno curricular. Este discurso compreende como alternativa viável a combinação dos currículos epistemológicos, ou seja, uma "alquimia da EF escolar". As vozes defensoras desta hibridização estiveram presentes nas entrevistas.

Então é assim, eu não levanto bandeira nas minhas aulas de nenhuma delas, porque eu acredito que é a junção. [...] Não levanto bandeira alguma e acabo citando todas. Muitos podem falar, então, “você não ensina nenhum dos lados”, ou “você mescla tudo”. Não sei, se isso é bom, ainda não sei (Flávia).

Não vejo uma teoria como mais... gosto mais de uma do que de outra. Me identifico mais com uma do que com outra. Porém eu acho que todas são legais. Todas foram importantes para a EF. São importantes para a área (Maurício).

Também foi possível distinguir o discurso curricular híbrido através das narrativas das práticas efetuadas no cotidiano pedagógico e dos objetivos das aulas do componente na escola, em que mesclam marcadores dos currículos psicomotor, desenvolvimentista e saudável.

Eu uso muito o imaginário. Então eu acho que o uso do imaginário deve ser o tempo todo, para ter uma aproximação com as crianças. [...] Então, basicamente, a gente procura sempre desenvolver as habilidades motoras básicas. Correr, saltar, rolar, equilibrar, saber [...] Então acho que realmente o papel é conscientizar o aluno disso. Na sociedade, eu penso o aluno como uma célula, se a gente faz essa formação de acordo com o que a gente acredita, essa célula vai gerar uma sociedade saudável. Uma geração que acredita na atividade física, que valoriza o profissional de EF, eu acho que é isso (Geronimo).

No discurso seguinte, a professora cita posturas psicomotoras, desenvolvimentistas e saudáveis, da mesma forma. Interessante ressaltar que a colaboradora defende uma postura sensível à cultura que o aluno traz anterior à escolarização, bem como a defesa de culturas minoritárias, o que é caro ao currículo cultural. Este pequeno posicionamento destoa dos discursos acrílicos proferidos até então. Para fechar, a docente defende a função social da EF escolar além dos conceitos curriculares, ampliando para a concepção abstrata de felicidade:

O ensino tem que formar os alunos em todos os seus aspectos: biológicos, psicológicos, afetivos, motor. E a gente tem que prezar muito a nossa missão, porque eu acho que lá na frente se ele não gostar de fazer atividade física, os culpados somos nós que éramos a base e que deixamos de dar aulas interessantes, curiosas e mais motivantes e que movimente mais e mais. [...] E o professor de EF pode ensinar nas suas aulas, por exemplo, danças com a história do índio. Pensar nas atividades dos índios, no que eles podem ensinar para nós. Eu acho que deve ter toda uma contextualização, os alunos precisam disso, viver esta imagem, resgatar a cultura desses povos. [...] Como é que a gente vai ensinar uma atividade se o meio ambiente não é ideal? Sem uma quadra? A própria cultura daquela situação, daquele local que a criança está o professor tem que se envolver. Um trabalho de força, de equilíbrio, o que eu posso fazer? [...] Você pega o vôlei e o basquete e já coloca no jogo, já joga a bola, sem olhar para o aluno. Não vê se ele tem um padrão postural certinho, se ele sabe respirar, se ele sabe contrair, se ele sabe se equilibrar, se a coordenação motora está boa. Falta isso para nós, observar a base, para que a gente possa ter resultado. [...] E a escola tem papel importantíssimo na vida da criança, porque ela pode nesse tempo formar pessoas mais felizes. Mais interessadas em fazer atividade física. Seria tão bom que quando as pessoas saíssem do Ensino médio elas arrumassem um tempinho entre faculdade e trabalho para fazer atividade física (Raquel).

O discurso alquimista - consciente ou não das particularidades de cada currículo, sua produção acadêmica e seus efeitos substantivos pelos regimes de verdade -, defende que a hibridização dos currículos epistemológicos através dos pontos "fortes" ou "positivos" de cada um comporia uma alternativa interessante para a escolarização.

A alquimia não é novidade na esfera acadêmica. Sanches Neto e Betti (2008) elaboraram uma proposta pedagógica que defende a integração das teorias científicas que apoiam os diversos currículos da EF escolar, por eles denominados de abordagens⁵³.

Os docentes entrevistados não apontam fundamentação teórica ou embasamento empírico de como seria realizada a mescla curricular. Algumas sugestões incluem uma dispersão dos currículos epistemológicos ao longo da escolarização:

Hoje já se admite isso, "isto da desenvolvimentista é legal, vou por aqui ó, agora isto da cultura, é legal também, vou por ali". Junta-se tudo, sei lá. eu acho que dá para... mas isto é uma opinião minha que não estou na escola. Eu acho todas interessantes (Maurício).

⁵³ Segundo Neira (2011) tem sido frequente na área da Educação Física Escolar o uso dos termos "tendências pedagógicas" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou "abordagens" (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) para definir as diferentes concepções de EF escolar. Neste documento empregamos o termo "currículo" fundamentados em Silva (2007, p. 21), para quem, "todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo".

Seus rastros estão muito mais conectados à confusão teórica explicitada anteriormente e ancorados no senso comum que abriga uma postura em que "tudo é legal". A ideia por trás deste pensamento reside nas representações distorcidas da área educacional da EF, bem como na compreensão superficial dos diversos currículos epistemológicos da área.

Considerando que a escolarização é um mecanismo político imerso em relações de poder, negociações e resistência, acatamos a premissa de Giroux (2008) para quem os professores exercem sua função no interior de relações sócio-históricas determinadas pelas contingências contextuais. Distante de somente reproduzir as relações hegemônicas, os professores são intelectuais públicos que devem estar atentos às conexões que estabelecem com o poder. Como voz solitária no corpo documental, uma docente demonstrou desalinhamento a este discurso alquimista da EF:

Porque eles perguntam isso: "mas eu não posso pegar o que é bom dali, e juntar um pouquinho com o que é bom daqui, será que vai dar certo?". Aí até eu coloquei: "olha gente, mas tem coisas que é como você tentar misturar água com óleo, você não vai conseguir". Porque são visões de mundo, visões de homem, visões de sociedade muito diferentes. Então não dá para você pegar lá o que é legal do desenvolvimentismo e tentar articular com uma questão mais crítica. Não vai ter conversa. Porque são objetivos, referenciais, totalmente diferentes. Eu acho legal você conhecer para ver aonde que vocês se identificaram. É você saber a partir disso, que tipo de pessoas que vocês estão formando. Porque passa por isso também, pela questão da subjetividade, da diferença, enfim (Rita).

Porém, a mesma docente não acredita que no cotidiano escolar seja possível manter a coerência teórica dentro das operações didáticas.

[...] diferentes currículos, enfim. Mais ideológicos ou mais progressistas ou sei lá o que de EF, como é que na prática essa coisa acaba se dissolvendo (Rita).

De fato, também se mostrou discurso recorrente na memória coletiva a descrença entre o debate epistemológico dos currículos dentro das instituições que produzem conhecimento por meio da pesquisa científica e sua transposição para as demais instituições de ES, e de ambas para a escolarização básica.

Sobre o debate acadêmico da área... eu vejo o debate longe do chão da escola. [...] um discurso acadêmico strictu sensu de USP, de UNESP, de Unicamp, não chega na FEFISO. Se não chega na FEFISO, não chega no aluno da FEFISO. Muitas vezes não chega. E se não chega neste aluno, não

chega na escola, que é o cara que vai trabalhar neste setor. Então está muito longe o discurso às vezes (Maurício).

O descrédito na produtividade substantiva do debate curricular epistemológico é preocupante quando nos referimos a docentes que, idealmente, deveriam estar na vanguarda do processo. Tal posição gera discursos desmobilizadores como "faça um, mas faça bem feito", que pouco contribuem para superar situações consideradas maléficas por toda a comunidade acadêmica e profissional.

As análises do material recolhido indicaram outra tendência entre os colaboradores, que tentaram amenizar suas falas quando questionados acerca das repercussões em suas aulas das discussões teóricas que movimentam a área. Foi notável a tentativa de buscar uma "isenção científica", uma neutralidade teórica que favoreceria sua didática e beneficiaria os alunos. Observa-se, portanto, um receio inócuo de influenciar a constituição da identidade dos alunos.

Não vejo uma teoria como mais... gosto mais de uma do que de outra. Me identifico mais com uma do que com outra. Porém eu acho que todas são legais. Todas foram importantes para a EF. São importantes para a área (Massari).

Eu me pergunto às vezes assim, será que é justo com esse meu aluno ele conhecer somente a minha perspectiva de EF? Porque eles também questionam, e pode ser que não seja a deles (Rita).

Quando a cultura é o terreno de análise, objeto de estudo, local de crítica e intervenção política, não há neutralidade científica ou pedagógica. O desempenho cotidiano da função docente no ES compõe o substantivo do currículo, fornecendo discursos e representações que influenciam as identidades discentes.

Tais discursos pretensamente neutros não são meros dispositivos técnicos e expressivos, mas práticas de significação contingentes e históricas envolvidas na produção, organização e circulação de textos e poderes. A linguagem colocada em movimento no cotidiano de aula destes docentes funciona como impulso ou interdição de significados, naturalizando ou marginalizando certas formas de atuação profissional docente. Considerando a intrincada rede de significados que compõe o contexto de ensino, não há uma posição de sujeito neutra, "trans-histórica", não-ideológica (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Com a ciência da operação das práticas discursivas nas relações de poder dos textos cotidianos, a função docente não pode se revestir de ingenuidade quando busca discursos

supostamente profissionais ou científicos. Mesmo tentando adotar uma neutralidade política, sem saber os docentes que assim agem assumem uma posição que não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico na área, enfraquecendo os questionamentos impostos aos currículos acrílicos.

Os discursos docentes que defendem a alquimia da EF escolar, ou as identidades mapeadas pela ausência de discursos relacionados ao embate curricular epistemológico da área, deixam evidente a dificuldade de reconhecimento, identificação e clareza que assola a área. Mesmo as identidades docentes sensíveis às diferenças curriculares relatam o quanto isto é recente na vida profissional:

Até algum tempo atrás eu não tinha nem ideia de como discutir os currículos da EF. Na minha própria Licenciatura pouca coisa foi discutida em termos de currículo. Fui ler um pouco mais a respeito disso faz pouco tempo (Rita).

Quando não há clareza do papel social da EF como componente da Educação Básica, os docentes colocam em circulação diversos discursos sobre a função social do professor de EF, que marcam o que é o componente, e como devem se comportar seus sujeitos, a partir de currículos acrílicos e discursos amparados pelo senso comum.⁵⁴

4.3 Identificação com os currículos epistemológicos da Educação Física escolar

Estudar a identidade docente é atentar para o contexto, desde aspectos da gestão governamental até as especificidades do componente curricular, rede de ensino, cotidiano da escola, interação com os alunos e demais aspectos. É investigar os discursos e práticas de significação que classificam estes espaços, posicionam seus sujeitos e compõem a cultura local.

No entanto, a subjetividade dos sujeitos não pode ser compreendida somente pelas representações que inserem suas identidades no circuito da cultura. Não sabemos, de fato, se a identificação que transforma subjetividades é um processo reflexivo ou naturalizado em determinados contextos.

⁵⁴ Cabe neste momento uma defesa dos sujeitos colaboradores: quando criticamos as identidades, estamos contestando os discursos e as práticas de significação que fornecem as posições de sujeito. Estes, por sua vez, são regulados pelo poder dentro do governo da cultura, influenciados por tendências macro.

O currículo da EF também é um campo contestado, disputado por concepções distintas de ensino, que visualizam uma sociedade diferente e, exatamente por isso, trabalham para diferentes destinos. Estrategicamente posicionado, o professor universitário se faz sujeito formador de identidades, capaz de influenciar a formação dos futuros professores. Sua função social, portanto, é deveras importante. Se considerarmos que alguns currículos não problematizam a desigualdade e o abandono social, esta é uma questão crucial no embate curricular.

Se os currículos coexistentes na EF escolar exprimem desejos de organização social (com os acrílicos se alinhando), a escolha docente reflete aspectos de sua identidade interligados com a guerra de representações que permeia todas as relações sociais. Isto facilita a compreensão de como as políticas hegemônicas globais atuam em cenários locais para impor uma normatização⁵⁵ social que oprime a diferença.

As distintas perspectivas implicam em diferentes formas de selecionar e organizar os conhecimentos e práticas que compõem o currículo, pois carregam em seu bojo diferentes projetos para formação do cidadão. Mapear estas opções a partir da identidade dos docentes possibilita compreender como os processos globais atingem a localidade, hibridizando tendências, demandas, refletindo a configuração do poder.

Conscientes da historicidade, contingência e contextualidade deste processo de identificação, buscamos na fala dos professores compreender aspectos que revelem no percurso de vida as representações e discursos que acessaram para o empreendimento identitário, desde a infância, percorrendo a vida profissional e culminando com as atuais opções teóricas. Quando questionamos sobre os motivos da entrada no campo profissional, os docentes buscaram as motivações na infância:

[...] eu sempre gostei de EF, sempre participei das coisas, desde pequena. Aos 7 anos eu estudava numa escola que tinha olimpíadas. Eu lembro que ganhei 3 medalhas em salto em distancia e corrida. E então, desde pequena eu já gosto do esporte em si. A opção para escolher EF foi relacionada ao basquete mesmo e trabalhar com isso (Flávia).

Escolhi a EF porque desde muito jovem, adolescente eu sempre estive muito próxima à cultura corporal. Eu sempre fiz dança, capoeira, natação, não me vejo hoje fazendo outra coisa. Esta proximidade da prática da cultura corporal, inicialmente foi um dos elementos que me motivaram a buscar na EF uma profissão, uma área, enfim. Eu gosto muito do que eu faço e não me vejo atuando em outro segmento (Rita).

⁵⁵ Termo distinto de normalizar. Se o primeiro diz respeito ao apagamento do processo de diferenciação das identidades, o segundo se refere às normas e procedimentos de governo através da cultura (HALL, 1997).

Não tive a modernidade que os jovens têm hoje. Então no momento de lazer, a gente jogava bola na praça. [...] sempre pratiquei esportes, a vida inteira. Talvez tenha sido isso que tenha me levado a fazer EF. Essa questão de sempre ter praticado, porque, na verdade, quando a gente pergunta isso pros alunos é bem isso mesmo, “sempre pratiquei tal coisa, então vim fazer EF”. Então é meio por aí (Maurício).

Para Larrosa (2008, p. 57), "o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia". Estes momentos de interioridade, ou transformação da experiência de si, ocorrem através de dispositivos pedagógicos, ou seja, qualquer local que intensifique esta relação através de práticas planejadas ou não.

As práticas corporais se configuram como potenciais dispositivos pedagógicos, pois há nessas vivências muitas oportunidades para que o sujeito se volte para sua interioridade. Nestas práticas, há um entrecruzamento de tecnologias óticas autorreflexivas, narrativas de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole (ou autotransformação). Assim, os sujeitos inseridos no texto da prática corporal fabricam e capturam um duplo subjetivo, modificados pelas tecnologias do eu.

Como dispositivos pedagógicos que transformam a experiência de si, as práticas corporais vivenciadas ao longo da vida deixaram suas marcas identitárias nos professores. Quando estimulados a buscar nas memórias de vida os motivos da escolha profissional, os docentes não hesitaram em narrar momentos de identificação positiva⁵⁶. Se as identificações ocorrem parcialmente pela necessidade de segurança, é perfeitamente compreensível que algumas narrativas atribuam a experiências bem sucedidas nas práticas corporais a escolha profissional:

Com relação a minha escolha de fazer EF, na verdade eu escolhi o curso porque, dentro da escola, a EF era a que eu mais me sentia à vontade. E, em um dado momento que você tem que escolher uma profissão, de repente veio a lembrança, as boas lembranças de tudo o que eu havia passado. Então porque não fazer o curso? Então, foi isso. Eu acho que essa vontade de fazer foi mais em termos de satisfação mesmo, pois era uma coisa que eu gostava de fazer (Geronimo).

Todavia, sabemos que circula um discurso baseado no senso comum que busca uma relação direta entre um passado de vivências esportivas bem sucedidas e escolha profissional

⁵⁶ Dentro do *continuum* de Bauman, denominamos de identificações positivas aquelas em que o sujeito teve opções (sempre contingentes e contextuais) e investiu em determinados posicionamentos que lhe trouxeram certa satisfação.

(DAÓLIO, 2004a). Com base no referencial teórico adotado, inferir uma relação de causalidade entre uma coisa e outra é uma medida muito superficial, além de arriscada.

Não isentamos do ideário dos professores os momentos de transformação da experiência de si pelas oportunidades de contato com as práticas da cultura corporal, somente refutamos uma relação reducionista. Ao longo da vida, os indivíduos acumulam infinitas identificações, muitas delas apontando para direções contrárias, e as opções dentro do limitado *continuum* refletem o peculiar encontro de discursos, práticas, representações contextuais e históricas.

Para exemplificar nosso posicionamento, uma entrevistada narra a participação nas aulas de EF como uma experiência difícil e não muito bem sucedida do ponto de vista do rendimento esportivo, no entanto tais dificuldades somente reforçaram seus desejos de buscar a profissão. A professora identificou-se com a sua posição de diferença:

[...] no antigo ginásio, eu jogava voleibol. Só que eu sofria "bullying". Hoje é moda falar disso, mas antigamente eu já sofria um pouco pela minha estatura. Então muitas vezes a professora não colocava para jogar, porque ela dizia que eu não servia para ser levantadora. E isso chateava porque eu queria tanto estar ali, junto. Mas isso não me abateu nunca. Graças a Deus eu sempre tive autoestima elevada. Então eu carregava material, ficava quatro cinco horas na escola, participando de todas as atividades, ajudando a professora de EF. E aí começou o meu olhar, guiado para ser professora de EF. "Um dia eu vou ser!". Então essa era a minha meta, ajudar e aprender sempre mais na EF para seguir carreira (Raquel).

Mesmo posicionada à margem nas aulas por um currículo técnico-esportivo⁵⁷, a professora relata forte identificação com as aulas e atividades do componente. O fato confirma que o processo de identificação é muito mais complexo do que a simples associação ao sucesso esportivo ou bem estar provocado pelas aulas de EF, apesar de, como tantas outras experiências, é compreensível que um passado de sucesso (ou não) nas práticas corporais constitui a identidade docente e, conseqüentemente, um possível alinhamento a determinadas práticas curriculares e não outras.

Se as identificações são deveras complexas para estabelecermos relações causais, por quais razões investigamos estas práticas na vida dos docentes? Devemos manter em mente que os colaboradores já possuem a trajetória profissional muito bem estabelecida, logo, o importante não é compreender as razões, mas como ocorreram as identificações com os aspectos profissionais ao longo da vida - assumindo que as identificações anteriores ao

⁵⁷ Para uma leitura aprofundada sobre a constituição deste currículo na Educação Física escolar e seus efeitos sobre identidades discentes e docentes recomendamos a leitura de Nunes (2006).

ingresso na graduação já trouxeram consigo subjetividades alinhadas com algumas visões de sociedade.

Não se pode negar que, mesmo as memórias expostas à ação entrópica do tempo, as representações e discursos que posicionaram os entrevistados nas aulas da escolarização básica, bem como as experiências com práticas corporais fora da educação formal, carregam sua parcela de influência nas identidades que os sujeitos assumiram ao longo da vida. Por exemplo, levando em consideração a faixa etária dos entrevistados, a narrativa contida nas entrevistas e a revisão bibliográfica acerca da evolução histórica e epistemológica dos currículos da EF escolar, destacamos a forte presença dos esportes na memória coletiva:

Eu entrei na EF pelo basquete. Como eu tinha jogado e ainda jogava nesta época, eu achava que era isso que eu ia fazer: ser técnica de basquete. Essa era a minha intenção, coisa que eu nunca fiz até hoje. Mas essa foi a procura (Flávia).

Eu me lembro que na época do Ensino Fundamental eu jogava lá na Hípica em Campinas, e é interessante porque eu tinha até dispensa da aula de EF, porque eu era atleta e eu ia para Campinas treinar e apresentava lá o documento [...] (Rita).

Praticava todos os esportes quando era moleque. Até os doze, treze anos, todos. Fazia todas as classes, natação, tudo. Aí dos doze em diante eu gostei mais do vôlei, acabei entrando no time de vôlei e acabei ficando até os dezoito, dezenove (Maurício).

Identificamos ainda a presença peculiar de um discurso ginástico:

[...] me espelhei muito na área de ginástica, que tinha professoras exigentes. Por exemplo, os alunos eram chamados por números e não por nomes, e o meu número era 9501, eu lembro exatamente e faz tempo. Gostava muito de ginástica artística [...]. Na faculdade, me espelhei bastante na professora de ginástica, a professora Miriam, que me marcou muito pela exigência. Na postura, na maneira de se comportar na aula, e isso eu carrego comigo até hoje. A gente tem que prezar muito pelos alunos porque... não só pela disciplina corretiva, mas como se comportar, como agir como profissional de EF (Raquel).

Tendo em vista a historicidade do(s) processo(s) identitário(s) e os longos anos que se passaram entre as experiências infantis e juvenis até o momento de decisão pela entrada na área da EF, é imprudente afirmar que os professores apoiam suas opções curriculares devido a uma relação não problematizada de passado esportivo. No entanto, em hipótese alguma se pode descartar a existência de certa identificação com a cultura esportiva e ginástica.

Nas falas destacadas anteriormente, os professores atribuem parcialmente a escolha profissional ao passado satisfatório de práticas corporais diversas, sempre relacionando com a experiência na educação formal, ou em ambientes não formais institucionais. Há um tom saudosista que exalta uma infância repleta de experiências com as práticas corporais.

Quando as aulas de EF fornecem signos materiais que representam normas (e consequentemente a diferença) e posicionam os sujeitos em classificações de poder, as subjetividades produzidas deixam marcas. Mesmo que ao longo do curso de graduação, durante o percurso profissional e na busca pela educação permanente os entrevistados tenham sido expostos a outras visões de sociedade, educação, EF e currículo, a experiência identitária inicial com o componente mostrou-se forte o suficiente para deixar rastros até o presente momento.

O estudo de Nunes (2006) corrobora essa informação quando realizou uma pesquisa a partir de questionamentos sobre a experiência escolar com as aulas de EF de pessoas que possuem outras profissões, ocasião em que observou manifestações de dominação e imposição cultural. A hipótese creditou ao currículo técnico-esportivo contribuições na forja de identidades mediante o binômio dominadores/dominados, reproduzido nas aulas com conteúdos esportivos e métodos que enfatizam o desempenho técnico, favorecendo aqueles que carregam tal patrimônio cultural.

O autor selecionou três sujeitos escolarizados que, pela faixa etária, haviam vivenciado esse currículo e realizou história de vida buscando narrativas que oferecessem um quadro significativo do contexto das aulas as quais os sujeitos foram expostos. O estudo mostrou que, mesmo com a passagem do tempo (entre 8 e 20 anos), as memórias acerca das aulas ainda eram vívidas.

Disto podemos inferir que as marcas da escolarização como um todo podem refletir-se em várias dimensões da vida, entre elas, nas futuras opções e atitudes. No presente estudo, as experiências com as práticas da cultura corporal dos profissionais que colaboraram conosco se iniciaram na educação formal em perspectivas acríticas e hegemônicas que provavelmente influenciaram na construção de suas identidades. Nas práticas pedagógicas narradas pelos docentes, podemos reconhecer representações esportivas que, através das tecnologias do eu, produzem subjetividades afeitas aos ditames esportivos.

A identificação não se limita às práticas, pois os sujeitos também podem se identificar com outras identidades, como as identidades docentes que fizeram parte da sua vida⁵⁸. Alguns docentes narraram a presença de um professor referência ao longo das experiências formativas:

Eu fiz EF porque eu sempre pratiquei esportes, como eu comentei no começo, e porque eu tive um professor de EF na escola fantástico. Fantástico como pessoa, como ser humano, como caráter. Anos e anos depois, quando eu estava no Mestrado que eu parei pra pensar a atuação daquele professor, porque até então você é só um aluno dele. Eu parei pra pensar o que aquele cara fez, o que aquele cara me ensinou, o que aquele cara nos incentivou, de vida mesmo, não só da disciplina que ele trabalhava (Maurício).

A experiência nas aulas de EF foi muito boa. Eu tinha a sorte de ter um professor que realmente trabalhava. [...] eu tinha um professor que foi assim, tudo de bom, pelo menos pelo que eu entendo de EF. Então ele utilizou várias modalidades esportivas, sem condições, sem ter estrutura, mas ele fazia com que tivesse [...]. Então era o cara que todo mundo gostava mesmo. Era o professor que a gente esperava o dia para chegar a EF, e a aula era bem de manhã, seis horas de manhã, e estava todo mundo lá. Era um cara que motivava, ele não via a EF só como esporte e isso era uma coisa bacana. Que eu me lembre ele também usava materiais diversificados, como corda, bastão, e isso nos três anos que eu estudei com ele (Geronimo).

Tive duas professoras de EF durante este tempo na escola, Neusa e Márcia. A que me incentivou mais foi a professora Neusa, que era professora de voleibol. Era uma professora que eu até me espelhava, porque era alta, bonita, muito sorridente e muito de bem com a vida (Raquel).

À semelhança das relações passadas com o esporte, não se pode atribuir ao professor referência todas as identificações que os docentes atuais carregam para suportar suas concepções curriculares. Tampouco há intenção em desacreditar as possibilidades de posicionamento dos colaboradores no circuito da cultura através do contato com as identidades docentes que fizeram parte da história individual - o que, a rigor, seria uma contradição com os objetivos da pesquisa.

Se não eles não inspiraram diretamente a entrada na área da EF, os professores-referência funcionam como "espelho metodológico" para alguns colaboradores. Como afirmado anteriormente, as subjetividades produzidas no passado pelo contato com estes docentes ainda operam as decisões e identificações atuais. Seja para corroborar aprendizados ou para contestá-los frente novos aprendizados.

⁵⁸ A rigor, a identificação ocorre aos discursos e representações que sustentam estas identidades. No entanto, de forma alguma descartamos mecanismos de identificação ao sujeito, baseado em questões psicanalíticas. Entretanto, como afirmado anteriormente, não investiremos neste caminho.

De fato, a simples menção e participação do professor referência na memória dos entrevistados denota o alto investimento no processo de identificação dentro do período histórico que essas vivências aconteceram. Não se pode desprezar sua contribuição na decisão da carreira profissional, bem como a identificação com algumas práticas corporais alinhadas aos seus respectivos currículos. O que deve ficar claro é a contingência e necessidade de um maior aprofundamento nessa questão.

Alguns docentes não se limitaram a citar o professor de EF. Também narraram fatos importantes da vida escolar através do contato com professores de outras disciplinas, ou mesmo outras experiências escolares, que influenciaram o constante processo de construção identitária:

Fui muito bem em uma prova de Biologia na escola, tirei nove em uma prova que eram dez testes de vestibular, e foi a maior nota da sala junto com outra pessoa. Essa pessoa fez Medicina, hoje é médico, e o professor pegou as duas provas, eu lembro disso aí, e falou assim: “fulano e Maurício, tiraram nove na minha prova. Vocês têm que fazer alguma coisa na área Biológica. O que você pretende fazer?”, perguntou pro cara. “Eu quero fazer Medicina”. E ele olhou pra mim: “O que você pretende fazer?”, e eu: “ah, eu quero fazer EF” (Maurício).

Eu me lembro muito de uma professora de História que eu tinha no Ensino Fundamental, que eu gostava muito, foi uma das disciplinas que eu mais gostava na escola. Ela não trabalhava com aquela perspectiva histórica cronológica, assim de decorar datas. Então essa professora eu me lembro muito bem dela (Rita).

Eu sempre gostei muito de ler, sempre na biblioteca da escola, de vez em quando eu pegava para ler: "Nossa, você está lendo este livrão?". Umás coisas do tipo "O Príncipe" de Maquiavel, e eu lia. Eu conversei isto com o meu marido tempos atrás, quando ele foi à minha casa e disse: "Nossa, eu olhei na estante dos seus pais e não tinha nenhum livro". E de fato, essa foi a minha infância, se não tivesse sido através da escola (Rita).

Indo adiante na investigação da genealogia da subjetividade dos participantes da pesquisa, adentramos o momento icônico da escolha da profissão: o vestibular. Na vida dos professores, este momento refletiu tanto as subjetividades constituídas até o momento, quanto a importância do contexto na decisão final:

Aí pensei, pensei e falei “não, eu quero EF mesmo”. E não queria sair daqui, queria fazer na FEFISO mesmo. Era do clube que eu participava, a ACM, era o local que eu estava minha vida inteira. Prestei na USP e fiquei a um ponto da segunda fase, pra ir pra segunda fase da FUVEST, na época, o vestibular pra EF... Eu prestei pra Esportes, que era um curso que estava surgindo na época, e naquele ano, o curso de Esportes foi mais concorrido que o curso de EF. Se eu tivesse prestado EF eu teria ido pra segunda fase da

USP. No fim, prestei Esportes e fiquei. Só prestei lá e aqui, lá na USP e na FEFISO, e no fim acabei ficando aqui mesmo (Maurício).

Cheguei até a pensar em possibilidade que era EF ou Direito, porque a questão da tensão familiar existe, de alguma forma naquela fase que a gente vive lá da adolescência, final da adolescência, para entrar na faculdade, é... a pressão acaba acontecendo. E muitas vezes a gente acaba colocando uma segunda opção, e aí a gente vê onde passa no vestibular, para a gente tentar escolher. Eu fiz vestibular para EF e eu fiz vestibular para Direito. Em Direito eu passei em faculdade particular, e em EF eu passei em faculdade particular e na Unicamp. E aí eu tive que escolher, e acabei escolhendo EF mesmo [...] (Rita).

Engraçado é que eu sempre quis ser professora de EF. Na hora do vestibular não tive dúvida. Como eu trabalhava em banco, até ficava meio assim com meu gerente, porque ele queria que eu fizesse Administração (Raquel).

Se as experiências na infância, juventude e educação formal, já distantes na memória forneceram representações que até os dias atuais influenciam a posição de sujeito dos entrevistados, é prudente considerar que o curso de graduação - período formativo com o propósito de fazer circular discursos e representações das práticas docentes - possui uma relação mais profunda com as identidades abstraídas no momento da entrevista.

Na fala dos colaboradores, verificam-se posicionamentos que exaltam as experiências na formação inicial. É possível visualizar como os objetivos anteriores à entrada na área foram se modificando a partir da frequência à faculdade. Estes dados reafirmam nossa inferência acerca das contingências e das operações de poder via currículo, que gradativamente vão oferecendo - ou impondo - outras posições de sujeito, pilares para novas identificações.

Durante o período de formação fui descobrindo algumas coisas. Eu tinha esse foco para o basquete, para o esporte, mas aí eu fui descobrindo, trabalhei em recreação de hotel. A disciplina de basquete não foi tão boa, foi uma disciplina assim que não chamava a atenção. E daí eu fui fazer o meu TCC com uma professora que já era da área de comportamento, mas eu queria fazer sobre basquete. Então, a gente analisou a tática, o comportamento tático das equipes. Eu não fiz estágio, eu não fiz nada no basquete, não trabalhei com basquete [...] Então, assim, eu fui descobrindo novas coisas, que trabalhar com basquete não ia ser fácil, que as oportunidades eram poucas e que acabou se distanciando nesse sentido, ficando mais prática mesmo e não profissional. Mas eu ainda tenho esse sonho, essa vontade (Flávia).

A faculdade foi muito boa. Eu acho que o tempo que eu fiquei lá eu só aprendi coisas boas. Inclusive o que eu aprendi lá eu já colocava em prática. Desde que eu entrei lá eu já me envolvia em eventos e dali pra frente eu não parei mais. Desde o momento em que eu assumi a faculdade como uma profissão eu não parei (Geronimo).

Todavia, as transformações identitárias não foram suficientes para provocar identificações críticas. Quando não há abalo de fronteiras pelas diferenças, a identidade se cristaliza, articulando de forma arbitrária significantes e significados que, ao longo do tempo, parecem possuir uma relação natural, essencial, divina. A reprodução da norma, neste caso, a identidade docente acrítica, se iniciou nas primeiras experiências escolares, pelas vivências de uma EF escolar acrítica. Quando o período de formação não perturba a ordem instaurada, não há debate ou enfrentamentos, o sujeito traz para a prática pedagógica concepções que partem de uma identidade acrítica.

Tendo em vista as subjetividades construídas até o momento, fica claro a importância de um currículo que seja construído orientado para os problemas da escola. Evidencia-se que identidades docentes acríticas construções do currículo Frankenstein são resultados de um maquinário que não vislumbra em seus objetivos o enfrentamento de condições que, a nosso ver, clamam por atenção. Quando determinadas questões são levantadas nas aulas da licenciatura, inicia-se um processo de sensibilidade a configurações sociais injustas. Neste patamar de discussão, as interpelações direcionam visões contra-hegemônicas. E o docente tem função destacada neste processo, como de pode inferir pelas identificações dos nossos colaboradores:

Então eu cheguei achando que vôlei, por exemplo, seria a disciplina que mais iria gostar e não foi, e acabei gostando de disciplinas que, hoje, olhando... têm alguns que estão aqui até hoje, são meus colegas de trabalho, e você olha e fala “puxa, gostei por causa dele e não porque a disciplina é legal”. Mas, normalmente, tem tanto da área biológica, pedagógica, da área gímnica, quanto da área técnica, ou fora da escola, porque o curso era um só na época. Então tem desde Cinesiologia até... uma das didáticas, eu gostei muito, a outra já não foi tão legal, era a I e II, então era o que o professor fazia pra gente se apaixonar. Teve um professor que falava sobre Estrutura e Funcionamento do Ensino no Brasil, que eu detestava, mas foi a disciplina que me empregou depois, que vim dar aula aqui depois do Mestrado, ou seja, eu não imaginava que eu fosse trabalhar com o que eu trabalho hoje, mas as disciplinas quem me fez gostar delas foram os professores, hoje eu vejo isso. Os professores que fazem você gostar daquilo ali (Maurício).

E esta experiência foi ótima. A Unicamp é a minha casa né, eu fiz a graduação lá. Na época era Licenciatura plena ainda, quatro anos de período integral. E eu terminei a graduação já fiz uma especialização em EF escolar, e terminei a especialização já entrei no mestrado. Então eu fiquei na faculdade de EF direto. E foi muito legal, eu peguei uma época em que a maioria dos professores que se aposentaram agora, estavam dando aula. Exemplo: Lino Castellani e outros nomes de referência na nossa formação estavam todos dando aula lá. Foi assim uma das últimas turmas antes deles saírem. Foi uma experiência muito boa (Rita).

Nunes (2006; 2011) apresenta seus documentos de pesquisa defendendo que as alterações na identidade docente partem dos incômodos do cotidiano, das constantes perturbações causadas pelas diferenças, que insistem em abalar as fronteiras. Diante disso, é possível que identidades sensíveis às desigualdades se tornem inquietas frente ao cotidiano escolar. Neira (2011) aponta alguns caminhos escolhidos pelos professores:

Diante das vertentes em circulação, o professor comumente opta por um dos três procedimentos: analisa as finalidades educacionais da instituição em que atua e confronta-as com as propostas curriculares a fim de fazer uma escolha consciente; trabalha com aquela com a qual se identifica; e, por último, desenvolve o seu trabalho sem refletir acerca dos fundamentos e pressupostos que o sustentam, conseqüentemente, sem ter clareza sobre a teoria curricular que coloca em ação. (NEIRA, 2011, p. 09).

Assim, se as diferenças estão muito invisíveis, ou se a identidade docente não tiver sensibilidade frente a algumas questões, o resultado é a reprodução dos currículos acríticos, perpetuados pela constante identificação com discursos e práticas que lhe dão suporte. Quando buscamos na genealogia da subjetividade a identificação com os currículos epistemológicos da EF escolar, notamos que as perspectivas curriculares críticas são minoria. Os discursos que se alinham ao currículo cultural narram as principais identificações remetendo ao período formativo, o que ilustra a importância do embate curricular.

Na faculdade, para você ter uma ideia, no primeiro ano, quando eu fiz uma Iniciação Científica, consegui uma bolsa, eu já desenvolvi um projeto de pesquisa com o professor Lino Castellani, pois eu gostava muito das aulas dele. Que eram aulas mais ligadas à história da EF. Aí fiz um projeto de pesquisa e fiquei um ano na Iniciação Científica com ele. Eu acho que isso é uma referência dessa busca por um olhar mais crítico, mais contextualizado da nossa própria história. Então por que a EF é assim hoje? A gente não tem muita noção desses aspectos, mas daí eu tinha certa identificação com essa pessoa, com essa área, e com a história de novo. Acho que a identificação com um professor foi um dos fatores de direção do olhar, no início, porque eu escolhi esse professor. Não fui escolher um professor, por exemplo, mais ligado a alguma modalidade esportiva [...] (Rita).

Hoje por exemplo o aluno do primeiro semestre comigo até o sexto com a Márcia, por exemplo, ouvem falar da cultura corporal, praticamente o curso inteiro. Por exemplo, o Coletivo de Autores⁵⁹, eu não me lembro de ter falado no meu curso inteiro de EF, e já existia. Falo do Coletivo justamente porque ele já existia na época, e era talvez aquilo de mais novo, porém tinham outros autores (Maurício).

⁵⁹ Referência comum na área para a obra "Metodologia do Ensino de Educação Física"(SOARES et al., 1992), marco acadêmico na Educação Física Escolar como uma proposta crítica.

O processo de transformação identitária não finda com o período formativo. Suspeitamos que os primeiros estágios e oportunidades profissionais posicionaram os docentes diante de alguns discursos e práticas necessários para a entrada na área da EF. O curso de graduação apresentou diversos textos influenciadores, as concepções de área e função social da profissão também se modificaram (ou reforçaram) a partir da inserção no mundo profissional.

As identidades acrílicas construídas até a graduação entram em confronto com a realidade multicultural da escola. Sem a devida fundamentação teórica e prática, a resistência discente frente ao discurso hegemônico da prática desenvolvimentista causa mal-estar. Não colaboram outras condições contrárias como a infraestrutura oferecida, materiais disponíveis etc. Frente a isso, a identidade docente entra em crise:

Eu estava numa crise de consciência. O que eu falava para os meus alunos lá na faculdade eu não consegui aplicar nas minhas aulas. E eu vivia com um negócio assim: um dia, vai chegar um aluno meu, e vai dizer que todo o discurso da faculdade aqui eu não faço. Porque as condições de trabalho ali não deixavam, ainda que fosse a professora que mais dava aula. Mas já não era o que queria, o que eu acreditava, entendeu (Flávia).

Levando em consideração que a antiga estrutura curricular⁶⁰ do ES da área permitia durante a formação experiências desconexas, não acreditamos que os sujeitos transitem pelas diversas dimensões da EF de forma tranquila - dos pressupostos teóricos esportivos, aos biológicos, aos educacionais.

Fiz estágio supervisionado numa escola em Campinas, não me lembro se estadual ou municipal, lá na Guarani junto com outra colega e, junto com isso, no terceiro ano, estagiei numa academia em Americana, que eu morava lá naquela época. Depois que eu terminei a graduação, inicialmente eu trabalhei numa academia. Aliás, duas academias, depois eu passei no mestrado e logo eu já vim para cá, Sorocaba, trabalhar aqui (Rita).

Mesmo diante das modificações curriculares proporcionadas pela Resolução CFE 03/87, corroborada posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de EF (2004 que separaram os cursos de licenciatura e graduação, é comum as instituições adaptarem as disciplinas curriculares e a carga horária para manter certa semelhança com o que vinha sendo

⁶⁰ Para uma visão aprofundada dos efeitos legais sobre os currículos de licenciatura e graduação em Educação Física, consultar Alviano Júnior (2011).

realizado até então. Esta medida facilita o prosseguimento de uma tradição, e contínua forja das identidades cristalizadas.

Os propósitos e embasamentos da EF como área educacional são radicalmente distintos dos seus objetivos fora da escola, que podem ser múltiplos. Mas as primeiras experiências profissionais dos colaboradores foram práticas transformadoras da subjetividade, em que os sujeitos aprenderam conceitos sobre a profissão e realizaram algumas reflexões sobre si. Nesses momentos, os sujeitos fabricam e capturam duplos subjetivos que, se o contexto não for refletido de forma consciente, são levados para os muros da escola e influenciam seus posicionamentos - o que acarreta determinadas posturas profissionais.

Fiz estágio na UNISO na época, a lei que vigorava não era a LDB de 96, então tinha a disciplina de EF nos cursos da UNISO. [...] E eu trabalhava com esse pessoal, então sempre trabalhei com adultos ali e com as equipes de vôlei da universidade, na época eu treinava os times de vôlei. [...] Dali, pintou uma academia de musculação e eu fui (Maurício).

No primeiro ano eu ainda não conseguia estágio, então eu era voluntário na Prefeitura. Todos os eventos de lazer que tinham na faculdade, aliás, em Sorocaba, eu participava. Então tinha a manhã de lazer, que antigamente se chamava assim, e todo domingo eu estava lá presente. [...] Aí no estágio eu me tornei professor de Centro Esportivo. Então eu desenvolvia projetos da Prefeitura no Centro Esportivo, projeto de lazer, projetos desportivos. [...] A primeira oportunidade profissional surgiu no final do primeiro ano de faculdade. Por conta do meu estágio e também das minhas atividades como voluntário, um dos diretores entrou em contato com a faculdade e a faculdade me indicou como sendo um aluno que pudesse, de repente, ajudar a escola... e aí começou (Geronimo).

Por motivos financeiros, fiquei no banco toda a graduação, porque precisava do dinheiro para pagar a faculdade. Mas eu estagiava, eu entrava às 7h20 no banco, então fazia estágio das 6h00 às 7h00 da manhã com o professor Aranha de voleibol (Raquel).

Amparados pela legislação corrente, os currículos que os docentes entrevistados acessaram influenciaram sua formação identitária quando disseminaram representações distorcidas da função docente, em parte pela ineficiente distinção entre os objetivos da licenciatura e da graduação. Os estágios e primeiras experiências profissionais não ajudaram a modificar o quadro. Em busca de espaço profissional e crescimento pessoal, os colaboradores narram como aproveitaram as oportunidades que surgiram. Afinal, tal como afirmou Nunes (2006, p. 63), "o professor faz o que tem que fazer para sobreviver em sua profissão".

Os ambientes não escolares possuem representações, discursos e classificações alheias à escola. A cultura acessada nestes ambientes proporciona experiências pedagógicas que

orientam e modificam aspectos interiores. Inevitavelmente, os professores atuantes nestes espaços se identificam com posicionamentos sem qualquer relação com o exercício do magistério na Educação Básica - e não há nada errado com isto. Todavia acreditamos que problemas podem surgir quando as identidades construídas nestes espaços migram para dentro da escola sem a devida contextualização.

Os docentes narram experiências consideradas difíceis nos espaços escolares. Em contato com o cotidiano educacional, com condições distantes das idealizadas nos discursos que acessaram. Invariavelmente, esta situação expõe o docente a outras representações de docência, distantes das que colecionou ao longo da vida, frente a frente com contextos que não foram discutidos na graduação, nem teve oportunidade de ter contato nos estágios.

Sobre as aulas no município, eu não fiquei muito tempo, quase três anos. Mas eu trabalhei numa escola bem difícil, numa região mais periférica de Sorocaba, e eram crianças muito carentes, na Vila Barão. Recebia lá crianças da Vila Barão, Nova Esperança, e a realidade desses alunos era complicada, mas o nome da escola me fugiu da cabeça (Rita).

Então foi um pouco diferente a prática. Por mais que eu lutei, lutei, lutei, lutei contra a maré, chega uma hora que não vai sair. Tanto é que me afastei sem peso na consciência e sei que daqui a dois anos eu vou exonerar (Flávia).

Teorias curriculares acríicas não carregam em seu escopo discussões acerca dessa configuração, não contemplam como objeto de estudo a desigualdade social, as minorias e as marcações da diferença. Como ficou evidente durante o período formativo, o contato com debates que abordassem esses temas foram escassos ou inexistentes. É verdade que também foram narradas experiências satisfatórias na área escolar. Todavia, consistem em discursos que se alinham à perspectiva acríica, alternando pressupostos teóricos dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivo, ginástico e saudável.

Então as aulas tem duração de cinquenta minutos e a gente costuma usar o maior número de materiais possível dentro desse tempo. Também dar oportunidade para as crianças criarem situações, resolverem desafios que a gente coloca, oportunizar que haja sempre interação, usar bem a diretividade, é importante. Mas na Educação Infantil a não-diretividade é importante também (Geronimo).

No Estado trabalhei com Ginástica Artística. E também nunca tive preguiça. Se chovia, eu fazia questão de dar minha aula teórica. Isso há mais de 34 anos. Aí eu fazia esquema corporal, o desenho do corpo, dizia como funcionava, como é que era a respiração, a contração. Mesmo elas sendo pequenininhas a gente procurava mostrar o quanto o corpo era importante, as

atividades, para não ter preguiça. Aí a gente levantava da carteira, fazia exercício (Raquel).

O desconhecimento - ou interdição de discurso - da crise da EF escolar e dos currículos crítico e pós-crítico que marcam a identidade profissional destes docentes, nos levam a inferir que as experiências subsequentes promoveram poucas alterações das suas práticas pedagógicas com o desenrolar dos anos. Para eles, a missão da EF é clara e o debate é incipiente - mesmo que haja um descompasso acadêmico. Mesmo os professores que mantiveram com a escola uma relação longa realizaram práticas baseadas em currículos que não questionam o projeto social em voga.

Nos discursos apresentados, o fazer pedagógico lhes trouxe satisfação e os desafios foram sendo enfrentados por transformações estratégicas frequentes no cotidiano escolar:

Trabalhei em escolas estaduais durante dez anos, com crianças desde o pré até o terceiro ano do Ensino Médio. E trabalha com basquete, vôlei, handebol na escola também. Montava turminha de ginástica artística para a criançadinha, porque eu já gostava muito e eu achava que o Estado oferecia muito pouco. Só recreação, amarelinha, eu comecei a enjoar daquilo, daquele currículo básico. Então eu resolvi que eu ia fazer coisas diferentes (Raquel).

Quanto à minha prática ao longo desses anos, eu acho que a essência não se modificou, eu sempre soube o que fazer e porque fazer. Mas acho que as estratégias, elas vão sendo adaptadas. Pelo menos eu entendo isso, porque na medida em que você vai ensinando, você também aprende. [...] Agora, essa construção de uma aula mais próxima do que eu acredito, ela tá se constituindo ainda, acho que ela não vai ter fim. A gente sempre tem que estar em busca. Mas é claro que ela mudou, do começo para agora. Espero que para melhor, né? (Geronimo).

Como o próprio professor afirma, sua prática essencializada não se modificou ao longo dos anos, somente repensou técnicas e estratégias frente aos desafios que se apresentaram. Disto podemos retirar que nem sempre os currículos acrílicos conduzirão a identidade docente a tensões suficientemente perceptíveis. As tensões são mais ou menos fortes dependendo do contexto de aplicação. Escolas mais homogêneas na sua composição cultural, como as privadas, no caso específico deste professor, podem apresentar menos tensões entre grupos dominadores e minoritários.

Uma menor diversidade cultural de forma alguma significa a inexistência de conflitos, pois as relações de poder permeiam todas as configurações sociais, sempre apresentando arranjos classificatórios. No entanto, com uma menor perturbação das fronteiras, a identidade reina soberana. Cientes que a constante busca por inovações estratégicas e implementação

curricular são posturas louváveis, nos preocupamos quando as trajetórias profissionais se essencializam, e se tornam distanciadas dos últimos questionamentos, mais amplos e mais alinhados às necessidades sociais.

Curiosamente, os entrevistados que se mostraram mais sensíveis às discussões críticas/pós-críticas não tiveram experiências satisfatórias como docentes do componente EF na escolarização básica. Se as inquietações não partiram das dúvidas inerentes ao cotidiano escolar, elas estão muito mais conectadas à formação teórica acessada na esfera acadêmica. Como sujeitos que se cobram atualizações profissionais, o contato com o currículo cultural deu-se em razão da busca por novas referências e inserção no debate.

Diante do discutido, desenhou-se uma genealogia subjetiva na constituição da identidade docente dos colaboradores: as vivências corporais, o professor como modelo de atuação profissional, as experiências na escolarização formal e o acesso a currículos acrílicos na graduação. Diante das representações que os docentes acessaram, das formas como foram posicionados pelos discursos que os interpelaram e das condições materiais da experiência profissional ao longo dos anos, fica evidente a dificuldade de uma construção de identidade docente no ES sensível às teorias curriculares críticas/pós-críticas.

A hegemonia de discursos alinhados aos currículos acrílicos, como demonstrado por Neira e Nunes (2006, 2009), atua na constituição de identidades que naturalizam a hierarquia cultural, negando as produções de grupos com menor poder de representar e se fazer ouvir, elegendo como norma os saberes de uma parcela da população que detém o poder econômico e social. Para Nunes (2011), esta relação possui vetores macrotextuais que regulam o currículo Frankenstein e a produção de monstros - docentes e discentes:

[...] os professores universitários que criam suas criaturas também são efeitos do currículo, são artífices/artifícios desse e de outros currículos. Eles também são constituídos por partes distintas. Em tempos de hegemonia do pensamento neoliberal, algumas partes que constituem o currículo podem ser identificadas. Essas são decorrentes da relação entre Estado, globalização e educação. O currículo e o professor-criador também são artefatos culturais (NUNES, 2011, p. 5).

4.4 Formação continuada e prática de pesquisa

A história de vida profissional dos docentes entrevistados não terminou com o período formativo. Apesar de acreditarmos que as principais representações que suportam suas identidades profissionais advieram dos cursos de formação e da prática profissional, todos deram sequência à formação pós-terio através de cursos de pós-graduação. Ampliaram referenciais, acessaram outros discursos e foram submetidos a outras representações. Modificaram suas subjetividades através de variadas experiências pedagógicas, como as próprias salas de aula que lhes dão guarida no dia a dia do ES.

Como denunciou Nunes (2011), os sujeitos discentes (e monstros) criados são sempre insuficientes, mal formados, imperfeitos. Ou seja, o currículo que os cria não os prepara adequadamente para a atuação pedagógica, e ainda os responsabiliza por isso. É possível notar que os colaboradores possuem essa percepção.

Meu TCC foi sobre o comportamento tático das equipes de basquete. A gente filmou algumas equipes de basquete daqui de Sorocaba que disputavam a final do campeonato regional. A gente foi e filmou todas as equipes que estavam na final. E a gente fez uma entrevista com o técnico. Então, assim; o que eles treinavam é o que eles fizeram no jogo? Essa era a pergunta principal (Flávia).

Não fiz monografia no término da graduação. [...] O que tinha, na época, era uma disciplina, de Estatística I e II, e que o professor na Estatística I ensinava os conceitos básicos, porcentagem e tal, e na II ele pedia uma pesquisa quantitativa para colocar em prática o que foi aprendido na I. [...] A única pesquisa que eu fiz na faculdade foi essa de Estatística. Depois, em Sociologia II, no último período o professor pediu uma pesquisa, mas não era científica, era uma coisa assim... tinha um problema e desse problema...mas não era metodologicamente como é hoje, não tinha uma preocupação com...pelo menos eu não me lembro disso (Maurício).

Após a formação inicial, os colaboradores apresentam um comportamento sistemático na área, a busca pela constante formação, pelo aperfeiçoamento, especialização, cursos extracurriculares etc. No campo educacional, muito das dificuldades de trabalho e mazelas da educação de uma forma geral são jogadas sobre as costas dos professores. Por meio das opções de cursos podemos inferir as aspirações docentes, pois os caminhos trilhados denunciam os discursos que interpelaram os professores neste momento da vida profissional.

A especialização foi em Educação Física escolar, Pedagogia do Movimento, na UNICAMP (Rita).

Na Pós estudei Treinamento Esportivo. Eu achava que iria por esse caminho. Me formei, entrei na Pós e achava que iria por esse caminho (Maurício).

Antes do mestrado eu fiz pedagogia do movimento, na Unicamp. Fiz Técnico em Recreação, pela FEFISA. Fiz um curso de Psicopedagogia, pela UNISO. Fiz Ciência Ambiental, achei que tem a ver, na época, com a questão do ambiente e a atividade física voltada para a ecologia, especialização na UNISO. E fiz também Ciências do Esporte, pela UNIFSC, de São Caetano (Geronimo).

Ao longo da carreira, fiz bastante educação continuada. Vários cursos na área de dança, expressão corporal, jazz, balé, coisas que sempre gostei bastante, dança contemporânea. Aí de ginástica também, paralelamente eu trabalhava muito ginástica, aeróbica na época, ginástica para gestantes. Com a terceira idade trabalhei dança, ritmo, competimos nos Jogos Regionais, chegamos a ganhar. Fiz curso de pós-graduação em Ginástica Laboral, Ginástica Corretiva. Pela ginástica rítmica participei de toda Ginastrada em São Paulo, sempre com certificado de montagem de coreografia, então a minha vida toda a ginástica sempre esteve envolvida. Em 2000 fiz Ginástica Corretiva na FMU. Daí fiz pós-graduação em Educação na UNISO, e por enquanto só (Raquel).

Como se nota, as interpelações são múltiplas. Nos cursos pós-teriores os docentes se identificam com as dimensões esportiva, biológica e educacional, entre outras que possuem relação com a área. Os colaboradores discursam sobre a continuidade nos estudos, as escolhas e aspirações profissionais sem mencionar benefícios para a prática pedagógica. Fica evidente que, assim como tantos outros profissionais neste contexto neoliberal competitivo e meritocrático, o que motiva os docentes é a busca por melhores condições de trabalho. Dessa forma, a inserção nos cursos de mestrado é resultado de condições não planejadas.

Eu fiz o mestrado com a professora Ana Maria Pelegrini. Quando terminei a graduação ela disse: “tem uma vaga de mestrado para o ano que vem, você não quer prestar?” Você sai da faculdade e não sabe o que vai fazer, eu morava em Rio Claro, não sabia se ia voltar, não tinha emprego. Liguei para minha mãe e perguntei: “mãe, vou prestar esse tal de mestrado”. Não sabia o que era, para que servia. Para mim era mais uma pós-graduação. Alguma coisa assim nesse sentido, realmente eu não sabia. Aí ela disse: “preste, você está aí já, se der certo você continua, senão você volta para Sorocaba e a gente arruma um emprego”. Daí eu fiz a inscrição, tudo, fiz lá o que tinha que fazer, que era o projeto baseado nesta questão do basquete, nem foi baseado na área do professor (Flávia).

Um professor da faculdade, da FEFISO, que estava fazendo Mestrado em Educação na UNISO, que era novo, tinha dois, três anos, e encontrei com ele e falou: “vamos fazer o Mestrado lá”. Eu falei: “Em Educação? Não gosto dessa área”. E ele insistiu: “vamos, eu te apresento o Coordenador do curso,

“você pode fazer uma disciplina como aluno especial”. E eu fui, fiz a inscrição como aluno especial, não entendi nada de ponta a ponta da Filosofia da Educação, prestei o processo seletivo e passei. Aí eu falei: “agora me encaixo aqui”. E me apaixonei por essa área educacional. Foi uma oportunidade de ter Mestrado em Sorocaba. Pintou a UNISO e pintou um convite do professor (Maurício).

Como resultado, há um distanciamento das questões escolares, ou seja, não escolhem a escola como lócus de pesquisa, estudo e formação. Mais do que isso, os discursos apresentam esta etapa de formação de forma isolada de outras práticas de pesquisa, como publicação de artigos, participação em congressos, grupos de estudo, ou mesmo acesso ao conhecimento produzido por investigações científicas.

Neste sentido, as pesquisas de mestrado se apresentam como "ilhas isoladas" e não como parte de uma trajetória profissional engajada com transformações na EF escolar. As constantes alterações de foco de pesquisa e os interesses múltiplos são componentes das diversas identidades docentes que os colaboradores carregam, indicando algo além do que trajetórias profissionais individuais. Assim, mais do que opções pessoais e entrecruzamentos contextuais, evidenciam-se condições contingentes e aleatórias que direcionam as carreiras docentes.

Meu estudo no mestrado foi totalmente diferente, porque daí a primeira coisa que ela falou foi isso: “Você vai entrar aqui, mas vai fazer seu projeto na linha que a gente está estudando. Não vai fazer o seu projeto, que você mandou aqui.” Tanto é que ela nem me perguntou do meu projeto, nem queria saber. Queria saber do meu perfil, como pessoa, sobre o que eu queria. E daí na época ela estava tentando estudar habilidades motoras complexas. No caso ela focou no pular corda. Então, a gente trabalhou o pular corda, trabalhei o desenvolvimento da aprendizagem da habilidade de pular corda. Filmamos crianças maiores e menores, acertamos algumas fases, dividimos em fases, como ela começava a aprender, como que era essa transferência. A gente trabalhou um pouco com biomecânica, com fase relativa, a gente fez um estudo de análise cinemática (Flávia).

No mestrado eu trabalhei com ginástica. A ideia era estar percebendo as representações das mulheres sobre esta questão do corpo, da saúde e do envelhecimento nas praticantes de ginástica, que era o meu foco de atuação na época. Foi um mestrado muito sofrido porque, embora eu não tenha estourado prazo nem nada, entrei bastante cru nestas questões do pesquisador, desse conhecimento mais geral. Então, eu tive que estudar muito, mas estava trabalhando, eu nunca parei de trabalhar para ficar só estudando. Acho que isso me ensinou muito (Rita).

O mestrado sempre tive vontade, mas como trabalho muito, e também tive problemas de doenças na família, sempre fui adiando meu mestrado. Mas acho que agora chegou a hora certa, porque já estou mais tranquila, independente financeiramente, acho que agora posso fazer um trabalho bom.

Então estou entrando na PUC na área de educação para a saúde, e vou desenvolver um trabalho com os doentes renais crônicos. O objetivo é ver o benefício da prática de atividade física no combate ao sedentarismo dos pacientes renais crônicos e a melhora da qualidade de vida dessas pessoas (Raquel).

Nas trajetórias apresentadas, poucas bifurcações apresentaram possibilidades de crítica à conjuntura social. Dadas as condições conjunturais, não se pode culpar professores pelas incoerências nas articulações entre ensino e pesquisa. Quando a formação continuada e a prática da pesquisa são orientadas pelas possibilidades limitadas dos sujeitos inseridos no contexto neoliberal, há uma fraca articulação entre as necessidades da escolarização básica, o currículo das instituições de ES e as identidades docentes. Como resultado, esgotam-se possibilidades de transformações nas identidades acríticas, que são reforçadas por visões dos currículos acríticos alinhados aos discursos dominadores.

Entretanto, não diminuimos as possibilidades de resistência que as esferas democráticas compostas pelo ES podem oferecer. Como ressaltado anteriormente, a cultura é uma arena em que as representações se enfrentam. Algumas trajetórias profissionais demonstram como as identidades profissionais não se petrificam. No percurso profissional, alguns discursos denunciam inquietações, criticam as condições impostas, apontam dificuldades e necessidades de transformações. Em algumas pesquisas, principalmente de doutorado, é notável o distanciamento das questões biológicas ou esportivas, buscando abrigo nas ciências humanas e elegendo a educação como foco.

Estou fazendo o doutorado na Unicamp, na Faculdade de Educação da Unicamp. O tema, inicialmente, entrei com este projeto de elaboração de uma proposta pedagógica das atividades circenses no currículo do licenciado em Educação Física. Então a ideia é mapear aqui na região de Sorocaba, nas faculdades, verificar se esta manifestação está presente no currículo do licenciado, fazer este mapeamento e a partir daí procurar estruturar uma proposta. Como eu estou no nível superior tenho condições de fazer isto, entendendo que é uma manifestação pouco presente no currículo. A pesquisa será em Sorocaba e região (Rita).

Na época a UNISO tinha três linhas de pesquisa no Mestrado em Educação. Continua com três, mas são linhas diferentes. Caí para Área de Educação e Sociedade, na época, e o título foi Educação Física e a Cultura do Corpo na Sociedade Capitalista. Foi uma dissertação marxista, principalmente porque foi o primeiro trabalho científico da minha vida e você cai em um Mestrado em Educação que, de doze professores, onze são marxistas, é um núcleo marxista e você “sugestionava” tudo aquilo. Você entra ali, todas as ideias vão se encaixando. [...] Estou estudando e vou entrevistar para o doutorado professores que dão aula no Ensino Superior e Doutorado, então eu estou dando uma olhadinha, estou refletindo mais sobre isso (Maurício).

4.5 Aspectos substantivos da identidade docente

A identificação com um ou outro currículo não compreende toda a complexidade da identidade docente, pois são igualmente influenciados pelos aspectos substantivos do currículo, aqueles exercidos diariamente na materialidade da instituição, sua cultura local, regulações e discursos hegemônicos.

Cientes de que muitas das opções teóricas e metodológicas dos professores entrevistados não são meras preferências individuais, mas o resultado do entrecruzamento de discursos, práticas de significação e representações delineados pelo poder contextual, consideramos necessária a ampliação do olhar a fim de subsidiar algumas das compreensões microtextuais apresentadas anteriormente.

Giroux (2003) denuncia a crise na cultura política, com o enfraquecimento das resistências aos discursos hegemônicos. A cultura política atua na intersecção entre representações simbólicas, vida cotidiana e relações materiais de poder. Todavia, está em processo um esmorecimento destas disputas, solapadas pelo enfraquecimento de esferas públicas democráticas. Tornou-se hegemônica no mundo contemporâneo a regulação pelo mercado, disseminando valores que delimitam a função das esferas públicas.

Vivemos em um mundo onde as grandes corporações adquirem cada vez mais força, minando a resistência democrática, pois seus interesses demandam que renunciemos aos papéis de sujeitos sociais para nos tornarmos consumidores. Por meio de modelos de gerenciamento que alinham a iniciativa e a aprendizagem humana para estes interesses, as questões de responsabilidade social perdem espaço. Não é necessário pensar em grandes conglomerados transnacionais para exemplificar esta questão, pois as instituições que empregam os colaboradores desta pesquisa o fazem muito bem: a constantes alterações nas denominações refletem negociações, ampliações, parcerias e compras por organizações maiores, tudo em prol de maior força no combate de mercado.

Desta forma, o ES contemporâneo se alinha ao meio empresarial e se sujeita a discursos e práticas que desprezam a diversidade cultural e a circulação livre de informações. A dominação das esferas públicas por corporações financeiras alinha suas lógicas de funcionamento, cada vez mais, ao pensamento voltado aos valores de mercado, tais como competição, meritocracia, lucro e competências de atuação. Isto pode ser evidenciado no contexto sorocabano a partir das narrativas docentes:

[...] não acho que faço a mais, acho que faço o normal. Que é estar junto, exigir um trabalho, uma apresentação, estar na aula, o básico. Mas eu vejo que parece que as coisas não estão mais andando assim. Os professores não são mais especialistas, as disciplinas são distribuídas aleatoriamente, muitos professores sem uma bagagem, uma referência boa, eu acho que toda faculdade parece boa, mas não tem uma referência (Flávia).

Na disputa pelo domínio da esfera pública, a cultura empresarial paulatinamente causa o desaparecimento da política democrática necessária para que a arena cultural garanta e reconheça a diversidade. A investigação desse processo adquire centralidade dada a possibilidade de demonstrar como as identidades são influenciadas, a democracia definida e as relações de poder expostas.

Nesse emaranhado de disputas entre a ideologia hegemônica (cultura empresarial) e a resistência contra-hegemônica encontra-se o ES. A posição estratégica do ensino universitário na interpelação de identidades líderes, que irão ocupar posições de sujeito capazes de atuar diretamente na configuração social, torna a educação superior uma esfera das mais importantes. Mais do que isso, torna-a um negócio atraente para a cultura empresarial, sujeita a políticas limitantes da circulação de informações, formatando seus mecanismos para que atendam a uma visão específica de sociedade. Uma sociedade na qual o acúmulo de poder (econômico, social e cultural) é o principal objetivo.

A cultura empresarial se faz atuar em toda instância influente de empresas intercontinentais, organizações mundiais, nacionais e regionais, lobby político, e na relação com esferas públicas através de convênios, parcerias e patrocínios. Seus interesses, muitas vezes, são obtidos por intermédio da cooptação (NEIRA, 2007). Na docência isto é explicitado quando a ação do professor é mercantilizada e sujeita às mesmas pressões de mercado que atingem outros produtos. O *continuum* de opções identitárias dos sujeitos da educação é reduzido drasticamente, a ponto de formar bifurcações claras: ou entra no jogo do poder neoliberal, ou é destituído da sua posição.

Hoje a gente tem uma pressão pelo ENADE. A gente é pressionado pelos estudantes. Só que depende muito da estrutura, da organização, de como a entidade é no trabalho com você. O grande problema hoje é que as faculdades são negócios. Tanto é que eu entrei no Uirapuru Superior, fui para Vêris e agora sou Anhanguera. O projeto que era feito, você comprou, acabou, agora essa daqui é de outro jeito, os valores das provas são outros, mudou! A bolsa que eu tinha no Prouni não tenho mais porque vendeu! A questão do ENADE põe bastante pressão, mas joga muita pressão no professor, sendo que a estrutura para você trabalhar também influencia (Flávia).

Ser professor nestas condições é exercer uma profissão sujeita a tensões e resistências nem sempre muito evidentes, pois os interesses são múltiplos e complexos articulando tendências mundiais com influências locais. A globalização e os princípios neoliberais transformam o ES de reduto de esfera pública democrática em centro de treinamento de novos profissionais para o mercado. O poder dos discursos que moldam estas relações regula a cultura institucional nos espaços democráticos muito mais pela interpelação do que pela imposição.

Deste modo, muitos cursos superiores são invadidos por novas formas de conhecimento apoiadas na noção de competências necessárias para a atuação no mercado de trabalho, entendido como a arena dividida entre ganhadores e perdedores. Conseqüentemente, o papel desempenhado pelo docente insere-se no contexto, seja na sua confluência, seja para resistir aos desejos predominantes.

A lógica neoliberal calcada na produtividade, competição, meritocracia e empreendimento pessoal sobrepesa aos professores quando os obriga a desempenhar uma multiplicidade de funções e tarefas, pressionando-os a executar suas funções no menor tempo disponível, na urgência de resultados e na qualidade absoluta no fazer profissional, critérios orientados pela transformação da educação em mercadoria. Nunes (2011) aponta diversas condições de proletarização que acentuam a sensação de coerção imposta aos docentes do ES:

Assumem contratos de trabalho temporário e, muitas vezes, são convidados/obrigados a desempenhar ações para as quais, muitas vezes, não estão preparados, como, por exemplo: o ensino de conteúdos com os quais não estão familiarizados; reconhecerem o tipo de dificuldades de aprendizagem de seus alunos; didatizar os conhecimentos que disponibilizam; avaliarem o que se ensina; vivenciarem o exercício de uma docência compromissada com as transformações sociais. Assim como seus pares do ensino básico, os docentes do ES também encontram escassos momentos de desenvolvimento profissional. Além disso, também foram alcançados pela desvalorização da docência. O resultado é que a instabilidade do emprego e as condições salariais os levam, na maioria das vezes, a exercer outras funções, ou a ampliar a jornada de trabalho como forma de aumentar a renda familiar (NUNES, 2011, p. 18).

O currículo substantivo orientado pela competitividade do mercado se traduz em contextos reguladores nas salas de aula, exercendo influência sobre identidades docentes e discentes, buscando uma subjetivação favorável à cultura hegemônica, negligenciando aspectos urgentes de desigualdade social. Isto ocorre porque as principais regulações institucionais estão orientadas para a sustentação financeira, a aquisição de novos alunos e

manutenção dos existentes, o aumento do lucro e diversas outras conjunturas⁶¹. Neste contexto, há pouco espaço para a resistência de identidades docentes preocupadas com questões democráticas.

Para Giroux (2010), existe um consenso acadêmico de que o ES está em crise, com as instituições universitárias enfrentando desafios crescentes como cortes orçamentários, diminuição da qualidade, redução do corpo docente, militarização da investigação, reformulação do currículo para se adaptar às necessidades do mercado. Como consequência, líderes corporativos ou figuras políticas são contratados como reitores, docentes de carreira são substituídos por professores temporários, alunos são tratados como clientes e a aprendizagem é cada vez mais definida em termos instrumentais, enquanto o conhecimento crítico não encontra espaço no currículo.

As vozes dos docentes entrevistados reverberam essas ideias em diversos momentos, reafirmando a regulação cultural hegemônica exercida pelo currículo. Os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da cidade de Sorocaba denunciam a instabilidade na profissão; a não remuneração por atividades extraclasse como orientação e correção; o processo pouco democrático e sem orientação pedagógica para a distribuição da carga didática; a ampliação da carga didática e da jornada de trabalho como alternativas para melhorar a remuneração; o pouco tempo para pesquisa e atualização; e o contato distante e despreocupado com os alunos.

[...] hoje, não se recebe mais orientação pelo TCC. Tenho que orientar, mas eu não recebo por isso. Consequentemente essa experiência muito importante para o aluno, ele tem meia boca. Eu estou na UNIP vendo, nenhum dos dois pagam orientação. Os dois “exigem” que você oriente. Se você se negar é um motivo. Hoje eu estou no Ensino Superior, mas pode ser que por qualquer bobeira, mandem embora. Ou porque eu sou mestre vão querer pegar um especialista⁶². Ou porque eu me neguei a orientar um aluno. [...] se por acaso este semestre eu disser que não quero pegar uma disciplina, isto não vai ser legal. Porque eu acredito que não devo dar uma disciplina que não é do meu conhecimento. Isto é uma pressão que existe bem por detrás dos panos. [...] Eu acho que tudo está mais difícil, é portal, é aula pela internet, tudo o que você vai fazer é pela internet. Isto significa que você está trabalhando em casa. E não está ganhando por isso (Flávia).

⁶¹ Para uma visão aprofundada do assunto, indicamos a tese de Nunes (2011).

⁶² Um discurso recorrente na área diz que, em tempo de grandes conglomerados educacionais, a lei do menor investimento possível obriga as instituições a contratar o número mínimo exigido por lei de mestres e doutores para o seu quadro docente. Neste contexto, muitos se questionam se é válido dar continuidade aos estudos pelo caminho *stricto sensu*, sob pena de ser preterido por um especialista com menor salário. Muitas vezes, aqueles que insistem prosseguir, se quiserem manter seus postos de trabalho, são obrigados a aceitar uma remuneração correspondente a profissionais de menor qualificação.

[...] o particular, assim, é muito difícil de você trabalhar. Eles te veem apenas como alguém que dá aula, se você não tem uma carga horária mínima lá, você não consegue sobreviver. Hoje, eu até comento em casa, eu tenho muito menos aulas do que os meus colegas, mas se eu falar para qualquer colega de uma universidade pública que hoje eu tenho 20 horas aula em sala, vão achar um absurdo. Porque a gente tem que estudar, tem que rever, tem que preparar e sobra pouquíssimo tempo de fazer isso (Rita).

Tem faculdades que se diferenciam neste sentido. Tem faculdade que você é um número, tem faculdade que você é uma pessoa. Tem faculdade que vai te arrumar um estágio, que vai lembrar porque conhece o aluno. Neste ponto as faculdades isoladas eu acho que ganham neste sentido, de Universidades com seus vários cursos. Então os professores aqui dão aula só para este curso, não têm muitas turmas para dar aula, então é mais fácil colocar uma filosofia dessas. Como eu trabalho nas duas eu consigo ver esta diferença (Mauricio).

A seqüela da dominação por mecanismos de mercado é justamente a transformação dos significados de valor cultural e democrático do ES, com sua missão de esfera pública produtora de conhecimento em instrumento de um projeto hegemônico pouco comprometido com a melhoria da sociedade como um todo. Paulatinamente, o ES vem deixando de ser um espaço dedicado à inovação intelectual e cultural orientado pela busca de transformações que se alinham ao benefício público. Sua função de educar gerações e enfrentar os desafios contemporâneos foi corrompida com consequências políticas, sociais e éticas, fazendo com que se perdesse o compromisso com a vida pública ao se coadunar com a lógica neoliberal. (GIROUX, 2010).

Nesse macrocontexto, os professores lutam pelo controle de suas histórias pessoais. Suas opções identitárias são restritas, pois para acessar os postos de trabalho devem se adequar a algumas posições de sujeito dentro de um *continuum* limitado pelo direcionamento pedagógico neoliberal. Tal sujeição leva os docentes a forjarem identidades mediante discursos e práticas de significação hegemônicas, naturalizando certas formas de compreender o mundo.

Como exemplo, basta observar as motivações dos entrevistados para adentrar o ES. Nos discursos docentes se encontram algumas formas de governo naturalizadas a partir dos princípios de mercado, como a ascensão social via estudo, esforço e competência. Salvo algumas exceções, as carreiras no ensino superior se arranjaram a partir de convites da rede profissional ou pessoal.

Quando o ES é orientado por gerenciamentos que valorizam discursos mercadológicos, os critérios para a inserção nas inúmeras funções dentro da instituição podem ser os mais diversos, comumente direcionados à diminuição de custos ou ao atendimento de

interesses particulares. Há pouca preocupação com a relação entre o conhecimento do sujeito, a experiência profissional anterior, a produção de pesquisas e a visão de sociedade, ES, escola e EF.

Entrei com indicação de uma colega, eu vim para fazer uma entrevista aqui. Naquela época era outro coordenador que tinha aqui no curso e me chamaram. Fiquei um ano na estrada, aí depois eu me mudei aqui para Sorocaba. Já era uma meta na minha vida me inserir no Ensino Superior (Rita).

Nunca imaginei, por exemplo, que fosse dar aula no Ensino Superior, Mestrado na área de Educação e não na área da Performance, na área da Saúde, que era o que atraía na época. [...] Nesse meio tempo a FEFISO me chamou, eu terminei o Mestrado em 2004, mas a FEFISO já me chamou pra dar aula em 2002. Quando a UNISO abriu o curso, eu prestei o processo seletivo, passei e estou dando aula lá. Esse foi o trajeto (Maurício).

No Ensino Superior comecei a partir de 2005 e a oportunidade surgiu pela própria escola, porque a faculdade, o Uirapuru, começou pela escola em que eu trabalho. Por conta disso eu fui convidado para trabalhar na faculdade também (Geronimo).

Até que surgiu uma oportunidade, a professora Claudete tirou uma licença e me indicou para trabalhar na FEFISO. Entrei para dar a disciplina de Didática, e foi muito bom, porque eu tinha uma vivência na área da Educação que me ajudou muito. E trabalhei durante cinco anos lá. E depois, ao mesmo tempo, consegui emprego na Nossa Senhora do Patrocínio em Itu, que a Claudete mesmo me indicou. Então foi por indicação dessa professora que é minha amiga e eu devo muito a ela (Raquel).

A questão maior aqui não se limita aos casos específicos de cada docente, aos seus textos individuais. A grande preocupação reside na interdição dos discursos que visualizam o ES como uma posição privilegiada para transformação social, como uma profissão que possibilite um embate constante com os problemas contemporâneos. Mesmo quando se preocupam com os discentes, o fazem dentro de uma visão neoliberal, centrada na colocação no mercado de trabalho e com condições de aprendizado voltadas para uma formação eficiente na lógica empresarial, pautada no bem estar individual meritocrático sem questionar arranjos culturais injustos e opressores.

Com o mesmo sentido, a formação continuada na carreira acadêmica é um passo na direção de oportunidades de ascensão material. Os vetores aqui são claros, os mesmos para todo um mundo globalizado, ou seja, a sobrevivência e a busca por melhores condições de vida em um campo profissional reconhecidamente difícil. A titulação, portanto, torna-se importante para a conquista de postos de trabalho mais bem remunerados, mesmo que,

segundo Nunes (2011), já não exista o prestígio de outrora. Quando as relações entre sujeitos, profissão, subsistência e função social do ES são pautadas pela lógica neoliberal hegemônica, os discursos não poderiam ser diferentes.

Então, a entrada no mestrado foi meio que no susto. Mal sabia o que era, fui meio que descobrindo depois. Hoje eu acho que fiz a escolha certa, me encontrei (Flávia).

Daí eu vi o Ensino Superior como uma possibilidade de trabalho, porque o meu foco era construir uma carreira acadêmica. Então, terminando o mestrado eu vi uma possibilidade de inserção no segmento. Uma nova etapa, nova possibilidade de carreira (Rita).

Mas foi uma mudança na carreira super rápida. Primeiro que não tinha o número de academias que tem hoje, não tinha emprego. Treinamento em alto nível também não tinha. Sorocaba tinha duas, três escolinhas de futebol e uma de vôlei na época. Não tinha nada. De uns quinze, vinte anos pra cá que deu esse... mas na época não tinha nada. Então eu estava fazendo aquilo, mas com uma perspectiva de desemprego. E aí esse professor me convenceu a fazer o Mestrado, porque poderia me abrir portas, poderia dar aulas na FEFISO, e eu lembro que falei: “não quero, dar aula em Ensino Superior não é o que eu quero”. No fim fui fazer o Mestrado, gostei de tudo aquilo e as coisas foram acontecendo. Realmente o Mestrado abre portas (Maurício).

Na educação mercadorizada, a inserção nos "postos de trabalho" está distante da visão de professor intelectual engajado e comprometido com transformações sociais. Os discursos colocados em circulação e que influenciam a posição de sujeito docente emanam tanto da configuração macro (políticas neoliberais, contexto institucional, aspectos substantivos), quanto na sua inserção micro - o currículo colocado em ação. Discursos neoliberais são vetores de força hegemônicos, encontram apoio em todos os setores que envolvem o ES desde a sua regulação cultural, até as interpelações microtextuais. Há quem comente os efeitos nefastos desta compreensão de ES:

Tem faculdades que se diferenciam neste sentido. Tem faculdade que você é um número, tem faculdade que você é uma pessoa. Tem faculdade que vai te arrumar um estágio, que vai lembrar porque conhece o aluno. Neste ponto as faculdades isoladas eu acho que ganham neste sentido, de Universidades com seus vários cursos. [...] Como eu trabalho nas duas eu consigo ver esta diferença (Maurício).

Regulado por uma cultura neoliberal macrocontextual, o ES coloca em circulação discursos que tentam fixar uma determinada compreensão de sociedade. Logo, discursar a favor das diferenças dentro destas instituições não é tarefa simples ou fácil. Para manter seus empregos, os professores precisam atender a certos critérios de eficiência. Mais do que isso,

precisam identificar-se com o projeto do mercado, bem como colocar em circulação determinados discursos.

Neste sentido, ousamos estabelecer uma relação entre as trajetórias de vida, os postos alcançados, as identificações epistemológicas apresentadas anteriormente e as condições substantivas aqui discutidas. Não há recompensa (no sentido capitalista) em discursar a favor das diferenças. Quando se posiciona de modo a balançar fronteiras, a norma tende a retaliar. Para o docente, isto pode custar o emprego, a subsistência, a carreira.

É possível estabelecer uma relação com o discutido anteriormente, quando as identidades docentes dos colaboradores eram sensíveis ao debate sobre a diferença nas aulas de EF, no entanto hesitavam em defender algum posicionamento em nome da neutralidade científica. Uma identidade afeita aos avanços científicos é cara aos preceitos meritocráticos, assim qualquer crítica às regulações do ES está protegida pelo "guarda-chuva científico". O discurso científico encontra guarida nas instituições de ES, mesmo que seja para criticar os arranjos de poder que direcionam esta modalidade de ensino para caminhos da desigualdade social. Mas isto é tolerado até certo ponto. Apresentar os diversos currículos da EF escolar dentro de um pretense terreno neutro é diferente de abertamente declarar suas identificações curriculares.

4.6 Identidades docentes solitárias

Conforme discutido até aqui, para garantir que as identidades docentes não perturbem as fronteiras naturalizadas pela cultura empresarial, as instituições de ES se valem de diversos recursos amparados por ideologias empresariais, como contenção de despesas, corte de custos e lucro maximizado.

Os professores são posicionados de forma distanciada de seus pares e de um debate amplo dos propósitos da organização. Alviano Júnior (2011) estudou profundamente a construção de um currículo de uma instituição privada de ES e confirmou como as vozes docentes são subjugadas, interdidas ou aliciadas para os objetivos de mercado.

A relação entre o ES e neoliberalismo tem transformado o propósito educacional e reproduzido o cenário recorrente nas áreas comerciais, o que resulta em precarização e proletarização do trabalho docente. Para o autor, os professores atuam muitas vezes em uma estrutura organizacional que inviabiliza o trabalho coletivo, sem disponibilidade de tempo

para promover um ensino pautado pelo diálogo, pensamento, debate e reflexão sobre o trabalho que realizam. No presente estudo, verificou-se que os docentes são ceifados do direito de participação em reuniões pedagógicas, modalidade básica de discussão para o projeto do curso e para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

A única reunião que a gente tem é no início e no final do processo. Durante, não tem nenhum momento de troca, de reunião pedagógica... acho que... agora com o calendário da ESAMC a gente tem uma reunião, mas é aos sábados. Então não é uma convocação, é um convite, porque a gente não recebe. Há professores que trabalham em outro lugar, moram em outra cidade, então acaba sendo uma coisa meio fictícia (Rita).

Diante de condições que dificultam o debate com os parceiros e com a comunidade da instituição, a prática da investigação ou mesmo o acesso a pesquisas produzidas em outros espaços, uma vez que a carga horária é alta; e, considerando a trajetória de vida profissional, as possibilidades dificultadas de contato com discursos de fronteira, parece ser bastante difícil a constituição de identidades solidárias. Lutar pela diferença não possui o status dos discursos mercadológicos, e ainda traz para a identidade docente "riscos de sobrevivência". Quando se inicia o processo de identificação com os discursos culturais, o sentimento pode ser de solidão, dentro de um contexto dominado pela ausência de criticidade:

Na verdade eu me sinto como uma voz única dentro deste corpo docente. Quando a gente desenvolve algum trabalho, dentro de alguma aula, a gente percebe que os alunos têm uma visão assim mais física, mais biológica do movimento. Tanto é que você pega o planejamento que eles fazem e vai aparecer esta visão da Educação Física. E a gente acaba numa outra perspectiva, mas soando como uma voz que vai perdendo força. Você tem um grupo de sei lá, quinze professores, defendendo uma Educação Física ligada à questão da saúde e atividade física e tem você lá, meio que sozinha tentando mostrar outras possibilidades para eles também, da cultura corporal. Então é esta arena, campo de lutas (Rita).

É mais seguro portar identidades tradicionais à área do que enfrentar as relações de poder existentes. Não se trata de uma transformação de si consciente, ou seja, não necessariamente o sujeito questiona seu modo de inserção no contexto do ES. No cotidiano, as pessoas buscam fazer o melhor que podem em meio às necessidades básicas, às dificuldades inerentes ao processo e às condições impostas pelo contexto. Reiteramos, o *continuum* é bem limitado para algumas identidades. Isto pode ser aferido pelas identidades acrílicas encontradas na memória coletiva e igualmente pela busca da neutralidade científica nas identidades sensíveis ao debate curricular.

Mas não são somente as pressões da cultura empresarial que provocam ambivalências, insegurança e solidão nos docentes. Relembrando as discussões do quadro teórico, as revoluções culturais e a desestabilização das ancoragens sociais irradiam sentimentos contraditórios que interpelam todas as identidades contemporâneas. Retornando ao recorte da pesquisa, para reafirmar a presença de momentos difíceis de solidão narrados pelos colaboradores, percebemos que há um distanciamento entre docentes e discentes. O que se veicula acerca dos discentes exprime a insatisfação com o comportamento destes sujeitos, emitindo discursos generalizadores dentro de uma visão essencialista de identidade.

[...] eu sempre tento ficar perto deles, falar na linguagem deles. Estou percebendo que com o tempo está cada vez mais difícil. Não sei se é porque estou ficando mais velho e, conseqüentemente, eles estão ficando mais distantes da minha realidade, ou eu tenho que me adaptar não às características, mas à educação desses jovens de dezessetes, dezoito anos... é muito diferente do que há cinco, seis anos atrás. É diferente, são grupos diferentes. É estranho como muda assim, de dois em dois anos, as turmas mudam, as características mudam, a maneira deles encararem uma faculdade muda. Cada vez mais, e é nítido isso, a preocupação de vários deles, parece que aumenta isso, é nota e presença, deixa de ser conteúdo. [...] Tem muitas vezes que aluno encontra relação, está apto para aquilo, mas outras que não está nem prestando atenção em mim. É isto que eu tenho notado de hoje, dos alunos que estão hoje, com relação aos alunos de antes. Antes eles prestavam atenção. Hoje não, "ah vai falar disso", pega e sai da sala. Ou ele dorme. É uma relação...antes ficava, podia até não prestar atenção, mas por educação ele ficava (Maurício).

Eu vejo assim que os alunos sentem certa dificuldade. Não sei se entendem, ou em não pensar de forma linear. Porque quando a gente traz alguma coisa que sai da visão biológica, que sai do roteiro, do passo a passo, dá uma desestabilizada, entendeu? Eles já trazem certa dificuldade assim, de um conhecimento mais político, então já vem com essa lacuna. E aí para você contextualizar em cima de uma dificuldade que eles têm, até pela questão da formação anterior, eu acho que eles sentem bastante dificuldade (Rita).

Porque normalmente os nossos alunos da Educação Física são muito mais cinestésicos do que qualquer outra coisa, então, se não tiver alguma coisa prática, alguma coisa que movimente, que eles sintam, a aprendizagem fica defasada. Então dentro das possibilidades eu sempre tento fazer algo interativo (Geronimo).

Green e Bigum (2008) nos ajudam a pensar a ambivalência de ensinar para a diferença na sala de aula contemporânea. Para os autores, o estudante pós-moderno sofre um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica de massa como o contexto socializador crítico. A alfabetização na mídia produz subjetividades muito distantes daquelas alfabetizadas no impresso, completamente habituadas à liquidez, descentrações, desconexões e velocidade de

transformações nas paisagens culturais. Não surpreende, portanto, que artefatos culturais sólidos e modernos - como as salas de aula - tenham perdido seu poder de sedução. A distância entre docentes e discentes vai além do confronto histórico entre gerações, provocando um efeito que os autores metaforizam na presença de "alienígenas" em sala de aula.

O quadro descrito pelas análises acima e anteriores indicaram a existência de aspectos identitários que remetem ao sentimento de solidão. Neste sentido, a conjuntura da profissão docente nas narrativas estudadas apresenta diversos momentos de isolamento docente, ora frente ao fazer pedagógico, ora frente às dificuldades inerentes à profissão. Há, portanto, uma identidade de "professor solitário", especialmente quando focamos nas identidades familiarizadas com as teorizações críticas/pós-críticas.

A expressão se refere aos vários momentos em que os sujeitos se identificam, por interpelação ou por imposição regulatória, com posições de sujeito que transformam a experiência de si, subjetivando sentimentos de isolamento. Não estamos nos referindo a uma essencialização ou condição estática que aflija a todos os docentes, mas sim a uma série de discursos, representações, práticas de significação e conjunturas contextuais que configuram textos solitários no cotidiano das instituições de ES.

Em diversos momentos os docentes são interpelados para posições de sujeito em que não obtêm respaldo às suas ações. Assim, há apoio limitado das instituições de trabalho para o desempenho de tarefas além do momento de aula presencial, não há contato satisfatório com os companheiros de profissão, tempo para reuniões diminuto quando existente, poucas possibilidades para participação em grupos de pesquisa e diálogo difícil com os alunos. O que se percebe é a existência de pressões, cada vez maiores, por resultados, títulos e alinhamentos a discursos hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Com o fim da investigação, é chegado o momento de tecer algumas considerações sobre o trabalho. Ao longo do texto, buscamos superar dificuldades metodológicas e generalizações injustas. O maior receio sem dúvida foi jogar sobre os ombros docentes todo o peso da denúncia, o calor das críticas. No momento da definição do artefato cultural que comporia o objeto de estudo, no longínquo processo de confecção do projeto de pesquisa, esse temor já estava presente.

Esperamos que na tessitura das argumentações ficou claro que discutir identidade(s) não se refere de forma essencial aos sujeitos portadores. As identidades são o resultado do entrecruzamento contingente e contextual de discursos e práticas de significação que posicionam os sujeitos dentro de relações de poder. Há sempre vetores macro, configurações culturais e arranjos discursivos que forjam as posições de sujeito disponíveis para as identificações. Portanto, nosso olhar foi para estes arranjos, para a compreensão de como o poder interpela e impõe, buscando denunciar relações e dinâmicas que pouco favorecem uma prática de EF escolar orientada para superação de desafios sociais. Qualquer outra compreensão de nossas críticas e apontamentos fariam injustiça aos docentes colaboradores da pesquisa.

Outro ponto que nos preocupou no processo foi não utilizar as entrevistas de forma contrária às recomendações metodológicas da história oral. Ou seja, procuramos evitar utilizar as narrativas docentes como forma de ilustrar hipóteses arrogantes ou conclusões prévias. No primeiro momento da escrita, as transcrições compuseram o trajeto inicial da pesquisa, enlaçando a delimitação teórica com as narrativas docentes com nossas análises. Entretanto, com o entrecimento dos dados, causou-nos incômodo a necessidade de desviar o foco a todo momento para o embasamento conceitual. Havia um problema metodológico em mãos, pois se buscávamos o "empoderamento" das vozes docentes através da história oral, ao mesmo tempo precisávamos de ferramentas para cumprir com os propósitos dos Estudos Culturais. A solução encontrada foi redigir um capítulo dedicado somente aos principais conceitos deste campo teórico, deixando para o momento das análises o olhar sobre as narrativas que nos intrigavam e mereciam atenção.

Durante o desenvolvimento da pesquisa nos apoiamos na centralidade da cultura e no poder de regulação dos discursos e representações que moldam as identidades líquidas como suporte teórico e inspiração de análise. Na teorização cultural a identidade é algo a ser

constantemente reformulado, reconstruído, ressignificado. Como a fluidez identitária não nos permite argumentar em favor de uma essência de sujeito, muito menos uma essencialização profissional, não objetivamos marcar como o professor deve ser, se portar, discursar e agir. Todavia, é igualmente imperdoável buscar uma inexistente neutralidade científica. Neste sentido, todas as críticas se direcionaram para as configurações contextuais que forjaram aspectos identitários (substantivos e epistemológicos) que não se sensibilizam com configurações de poder desfavoráveis a grande parte da população escolar.

No terreno dos Estudos Culturais o olhar crítico é utilizado como forma de denunciar arranjos socioculturais injustos, desfavoráveis para as minorias culturais. Por intermédio de conceitos que tratam da transformação da experiência de si, realizamos uma genealogia das subjetividades dos colaboradores, iniciando com as primeiras experiências com práticas corporais, passando pela escolarização, motivações para a escolha da EF como carreira, experiências na licenciatura e inserção na vida profissional, com ênfase na entrada no ES.

As análises destacaram que as trajetórias de vida profissional dos colaboradores dificultaram a constituição de identidades críticas/pós-críticas, o que traz repercussões para os sujeitos e seus alunos, passados, atuais e futuros. Por toda a história de vida de cada colaborador, poucos tiveram acesso a discussões que criticam os currículos acríticos. A somatória de experiências escolares pautadas por currículos esportivos e acesso a currículos acríticos durante formação resultam em práticas pedagógicas orientadas pelos discursos e representações acessados até então - nos contextos estudados predominaram concepções acríticas de Sociedade, Educação e Educação Física escolar.

As práticas pedagógicas, que vieram na sequência da vida dos professores, poderiam ser excelentes oportunidades para percepções de necessidade de mudanças na EF escolar. Quando confrontados com a diversidade cultural em sala de aula, escassez de recursos e outras condições desfavoráveis para o exercício docente, é possível que as identidades docentes sejam abaladas em suas estruturas naturalizadas. Todavia, experiências curtas nesta modalidade de ensino e a adaptação ao contexto sem criticidade interditaram certos questionamentos.

Se por um lado defendemos que os docentes devem buscar constantemente o conhecimento científico, refletir sobre os condicionantes da sua posição e questionar vetores que lhe impõe amarras hegemônicas, os aspectos substantivos das vidas docentes aqui transcritas também nos mostraram que há uma série de concatenações materiais, discursivas e simbólicas orquestradas por tendências globais que limitam a atuação crítica.

O currículo substantivo é regulado pela cultura empresarial, delimitando as posições de sujeito que habitam o terreno do ES. O processo de recrutamento, as exigências crescentes, o processo de proletarização e as condições que as instituições de ES oferecem aos seus docentes denotam o esmorecimento democrático nesta esfera educacional. Quando os valores do mercado estão acima das necessidades pedagógicas orientadas para um currículo que busque transformações na área da EF, sobre muito pouco espaço para a ação docente. Com um número elevado de aulas compondo o cotidiano, pressionados por resultados de exames nacionais, satisfação dos alunos, orientação de trabalhos, correção de provas e outros afazeres (somente na vida profissional), é fácil compreender a dificuldade dos docentes em produzir pesquisa, acompanhar os debates atuais, participar de congressos, refletir sobre a sua prática e instaurar mudanças.

Como resultado desta conjuntura, apresentou-se uma hegemonia tradicional representada por identidades e discursos que coadunam com o projeto neoliberal e resistem aos apelos da diversidade cultural. Exemplificamos esta trama nos discursos que defendem a mescla curricular e nos discursos que defendem a neutralidade científica da atuação docente no ES. Neste sentido, mesmo as identificações críticas/pós-críticas que surgiram na memória coletiva não foram suficientes para defender território dentro do recorte escolhido. Neste sentido, refutamos tanto o discurso alquimista quanto o discurso desmobilizador que desacredita a prática embasada na teoria curricular pós-crítica, pois existem obras acadêmicas e relatos práticos que atestam a possibilidade de desbravar terrenos naturalizados.

Segundo Butler (1999), para desestabilizar um processo de naturalização, a repetição precisa ser interrompida, ou outros enunciados precisam circular. Os movimentos que conspiram para subverter as identidades metaforizam a ideia de movimento, como cruzamento de fronteiras, nomadismo, diáspora. Algumas outras metáforas indiretas incluem hibridização, miscigenização e sincretismo, utilizadas para descrever os diferentes territórios das identidades e suas transformações.

Propomos que novos enunciados circulem em substituição a um discurso superficial da alquimia da EF, bem como aos discursos hegemônicos acríticos. Acreditamos que o debate epistemológico encontra-se distante de resoluções mais abrangentes, no entanto, isto não exime os sujeitos da área de buscarem constantemente o envolvimento com a vanguarda científica, bem como um aprofundamento nos conceitos curriculares. A EF escolar precisa cruzar muitas fronteiras, desnaturalizar identidades, mobilizar novos discursos que a direcionem no caminho da equidade social.

Todavia, o peso das transformações é demasiado para uma única posição de sujeito. As identidades docentes não podem ser responsabilizadas por todas as mazelas que dificultam o percurso de uma EF escolar crítica e atendida com as necessidades contemporâneas. Dos docentes são requisitas aulas de qualidade, constante aperfeiçoamento, atenção aos debates científicos, produção de conhecimento, ação orientada para transformação social, entre outros encargos e apelos. Mas a análise das condições substantivas apontam para condicionantes distantes destes ideais. Pelo contrário, algumas configurações apontam que o alinhamento ocorre com o pensamento hegemônico neoliberal. Como resultado, os docentes sentem-se sós, sem articulações coletivas, sem apoio dos pares, das instituições, dos discentes, enfim, da comunidade da qual faz parte.

Na urgência destas transformações, acreditamos que algumas estratégias são necessárias para que seja possível o abandono de identidades solitárias. Necessitamos da contínua expansão do debate acadêmico na EF escolar, orientado de forma pós-crítica e aparelhado de todas as ferramentas teóricas contemporâneas a favor de transformações sociais que existam ou venham a existir. Mas é preciso mais.

Como apontado coerentemente por um colaborador, as pesquisas devem estar articuladas com o "chão da escola", de modo que precisamos da produção crescente de relatos de experiência alinhados com o currículo cultural. As identidades solitárias só esvanecerão em conjunturas de ES que facilitem a comunicação docente com seus pares e com a comunidade acadêmica, que proporcione instrumentos de ensino e pesquisa que possibilitem o enfrentamento aos desafios pós-modernos. Ressaltamos a urgência de cambiarmos as identidades solitárias com identidades solidárias ao desafio educacional. Todas estas ações estão articuladas com um projeto mais amplo e importante, que é reforçar o ES como esfera democrática.

As histórias de vidas que compuseram o corpo documental nesta pesquisa evidenciaram os enfrentamentos dos sujeitos no seu devir pedagógico, expondo as conjunturas acrílicas. Como contraponto, também evidenciou-se uma disposição e desejo docente de um desempenho voltado para uma sociedade melhor. As identidades acrílicas, solitárias ou pretensamente neutras não interditarão discursos desejosos de carregarem importância na vida de seus alunos. Na memória coletiva, destacamos as fortes identificações com a profissão, o desejo de realizar um bom trabalho e de lecionar aulas significativas.

Por fim, os apontamentos dizem respeito a uma visão sobre o tema. Nos momentos necessários, nos posicionamos como sujeitos políticos que não buscam uma inexistente posição discursiva neutra. Todas as análises carregam o peso da subjetividade, e foram

direcionadas pelas inspirações teóricas e experiências de vida profissional e pessoal. Desta forma, nosso posicionamento foi claramente a favor do currículo cultural, compreendido como a melhor lente de visualização dos textos da EF escolar - ao menos neste momento histórico. Mas temos plena ciência que o corpo documental pode ser colocado sob outras luzes, visões e direcionamentos, de modo que não intencionamos pontuar verdades ou instaurar certezas. Acreditamos, por fim, que o assunto está distante de esgotamento. Como pesquisa articulada a um projeto de EF que possui uma visão específica de sociedade, reafirmamos a necessidade de maiores incursões nos currículos, identidades, discursos e representações que configuram a área no país.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVIANO JÚNIOR, W. *Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

BASTOS, M. H. C. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista de Ensino (1939-1942). *Em Aberto*, Brasília, ano14, n.61, jan./mar.1994.

BENITES, L. C.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, ago.1999.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n.1, p. 53-63, setembro 2000.

_____. *Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico*. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CSE n. 7*, de 31 de março de 2004

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOPES LOURO, G. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMPOS, L. A. S. *Didática da Educação Física*. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de pesquisa*, v.39, n.136, p. 269-283, jan/abr. 2009.

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

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p. 37-61, abr. 2003.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 2004a.

DAÓLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.15, n.1, p. 35-42, janeiro/junho de 2011.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

GREEN, B.; BIGUM, C. *Alienígenas em sala de aula*. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista*. São Paulo: Loyola, 1987.

GIROUX, H. A. *Atos Impuros: a prática política dos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. A. Ensino superior, para quê? *Educar*, UFPR, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010.

_____. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o método história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katályses*. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 83-92 2007.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, set. 2009.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DPoA, 2001.

_____. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. *Quem precisa de identidade?* In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOHNSON, R. O que é afinal Estudos Culturais? IN: SILVA, T. T. *O que é afinal Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

KONDRATIUK, C. C. *Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógico do esporte*. 6 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M. CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v.35, n.125, p. 81-109, maio/ago 2005.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1990.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, A. F. B. O campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, Nov.2002.

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MUÑOZ, G. H. et al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. *Pensar a Prática*, v.9, n.2, p. 231-248, jul./dez. 2006.

_____. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v.1, n.1, p. 118-140, ago. 2009.

_____. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. NUNES, M. L. F. *Educação Física e culturas: ensaio sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

_____. Educação Física, *Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. *Pedagogia da cultura corporal*. São Paulo: Phorte, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: *uma introdução*. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, M. L. F. *Frankensteins, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

_____.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

PAIVA, F. S. L. *Constituição do campo da Educação Física no Brasil, ponderações acerca de sua especificidade e autonomia*. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.32, n.1, p. 93-107, set.2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. *Comprender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.22, n.1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SCHULMAN, N. *O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual*. In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. S.; INÁCIO, H. L. D.; FIGUEIREDO, V. M. C. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. *Pensar a Prática*, v.12, n.2, p. 1-16, maio/ago. 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: as perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, E. S. História oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *MÉTIS: história & cultura*, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOROCABA. *Conheça Sorocaba.* Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/238/conheca-sorocaba.html>. Acesso em 21/09/2012.

THERBORN, G. *A crise e o futuro do capitalismo.* In: GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TINOCO, R. *Histórias de vida: um método qualitativo de investigação.* 2004. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0349. Acesso em 27/10/2010.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Reforma universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil.* IESALC, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>. Acesso em 05/10/2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICE A - Carta de cessão dos direitos sobre a entrevista

Sorocaba, ____ de _____ de 201__.

Carta de autorização e uso de entrevista

Eu, _____, _____, RG n.º _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____ para o pesquisador Rubens Antonio Gurgel Vieira da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à FEUSP, que tem a guarda da mesma. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Nome e assinatura do colaborador

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Projeto: Identidades docente no Ensino Superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba

Pesquisador: Rubens Antonio Gurgel Vieira

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Telefones para contato: (15) 32220961 - (15) 81412253

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R. G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Identidades docente no Ensino Superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba”, de responsabilidade do pesquisador Rubens Antonio Gurgel Vieira.

Justificativas e objetivos:

Estudar as identidades docentes no ensino superior de Educação Física através de entrevistas que organizem um recorte da cidade de Sorocaba. O corpo documental será analisado na dissertação a ser apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Os dados serão analisados sob o referencial teórico dos Estudos Culturais.

Metodologia:

As entrevistas serão realizadas de acordo com disposição de horário, local e tempo de duração do entrevistado. Serão gravadas em aparelho eletrônico de áudio, e transcritas literalmente. O passo seguinte é eliminar as perguntas, erros gramaticais e palavras repetitivas e sem peso semântico. O resultado é enviado ao entrevistado para aprovação. Se necessário pode acontecer cortes, inclusões e negociações de conteúdo. O sigilo pode ser mantido mediante requisição. Cópias em DVD e arquivos em Word serão enviados aos entrevistados. Após aprovação, o conteúdo será utilizado na análise de dados da dissertação. Antes da aprovação o entrevistado deve eximir qualquer dúvida com o pesquisador, além de clarificar se requer sigilo quanto ao seu nome. A participação é voluntária e o consentimento pode ser retirado a qualquer tempo do processo, culminando com a assinatura de carta de cessão dos direitos.

Eu, _____, RG
nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como
voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, não necessitando de sigilo quanto ao meu
nome e instituição de trabalho no ensino superior.

Sorocaba, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE C - Fichas técnicas das entrevistas

ENTREVISTA 01

A - Data: 05/08/2011

B - Local: Território Jovem⁶³ do bairro Júlio de Mesquita Filho-Sorocaba/SP.

C - Projeto de história oral: " Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba".

D - Nome do colaborador: Flavia Cristina Rodrigues Bueno.

E - Dados pessoais: nascida em 5 de março de 1979, casada, com dois filhos de 7 e 8 anos, residente em Sorocaba desde a infância.

F - Dados Acadêmicos: Graduação em EF pela UNESP (2002), Mestre em Biomecânica do Movimento pela UNESP (2004).

G - Dados profissionais: Professora da UNIP desde 2003, e Anhanguera Educacional desde 2004.

H - Disciplinas que ministra: "Crescimento e Desenvolvimento", "Aprendizagem Motora" e "Psicologia da Aprendizagem".

ENTREVISTA 02

A - Data: 31/05/2012.

B - Local: ESAMC.

C - Projeto de história oral: "Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba".

D - Nome do colaborador: Rita de Cássia Fernandes.

E - Dados pessoais: nascida em 1976, casada, 2 filhos de 2 anos de idade (gêmeos), residente em Sorocaba há 7 anos.

⁶³ Prédio utilizado pela Secretaria da Juventude de Sorocaba para realizar atividades dentro de projetos específicos, relacionados com esporte e lazer para os jovens, equipado com materiais lúdicos e desportivos.

F - Dados acadêmicos: graduação em EF pela FEF/UNICAMP (1997-2001); Especialização pela UNICAMP (2001-2002); Mestrado pela UNICAMP (2002-2004).

G - Dados profissionais: ESAMC desde 2004.

H - Disciplinas: "Didática", "Prática Pedagógica", "Docência Infantil", "Docência no Ensino Fundamental", "Docência no Ensino médio", "Metodologia de Pesquisa", "Ginástica Artística", "Ginástica Rítmica", "Ginástica para Todos", "Docência Especial", "Manifestações Rítmicas".

ENTREVISTA 03

A - Data: 20/06/2012.

B - Local: FEFISO, sala da direção.

C - Projeto de história oral: "Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba".

D - Nome do colaborador: Maurício Massari.

E - Dados pessoais: 34 anos, casado, 1 filho de 1 ano de idade, reside em Sorocaba desde que nasceu.

F - Dados profissionais: Professor da FEFISO desde 2002 e professor da UNISO desde 2009.

G - Dados acadêmicos: doutorando em Educação pela UNISO (2011-...); mestre em Educação pela UNISO (2001-2004); especialista em Treinamento Esportivo pela FKB (1999-2000); graduado em EF pela FEFISO (1995-1998); graduado em Jornalismo pela UNISO (1995-1998).

H - Disciplinas: "Política Educacional no Brasil I e II", "Pedagogia do Esporte Coletivo - Vôlei", "Introdução aos Conceitos Gerais da Educação Física", "Ética e Personal", "História da Educação Física", "Prática de Pesquisa I, II e III".

ENTREVISTA 04

A - Data: 10/07/2012.

B - Local: Estúdio Convida Pilates.

C - Projeto de história oral: " Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba".

D - Nome do colaborador: Geronimo Miguel Cardia.

E - Dados pessoais: 50 anos, residente em Sorocaba desde que nasceu, casado, dois filhos (10 e 14 anos).

F - Dados profissionais: colégio Uirapuru desde 1982, Anhanguera desde 2005, UNISO desde 2011.

G - Dados acadêmicos: graduação Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (1982) especializações: ginástica escolar (UFEPEL - Universidade Federal de Pelotas, 1983)/técnico em recreação - (FEFISA - Faculdade de Educação Física de Santo André, 1988)/ psicopedagogia - Universidade de Sorocaba (1998/ciência ambiental (2008) / pedagogia do movimento - Unicamp (2002)/formação e docência no ensino superior - Metrocamp (2011) / mestrado em educação - Universidade de Sorocaba (2008).

Disciplinas: "Educação Física Infantil", "Educação Física no Ensino Fundamental", "Educação Física no Ensino médio", "Ludicidade e Desenvolvimento Psicomotor", "Iniciação ao Basquete", "Iniciação ao Vôlei".

ENTREVISTA 05

A - Data: 25/07/2012.

B - Local: Universidade Paulista - Campus Sorocaba.

C - Projeto de história oral: " Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba".

D - Nome do colaborador: Raquel de Fátima Cavalheiro Hashimoto.

E - Dados pessoais: 56 anos, casada, dois filhos, (29 e 32 anos), moradora de Sorocaba há 15 anos.

F - Dados profissionais: UNIP desde 2002.

G - Dados acadêmicos: Especialização em Ginástica Feminina, Ginástica Corretiva, Educação, Mestrado Profissional em Educação da Saúde.

H - Disciplinas: "Didática", "Práticas de Ensino", "Políticas Públicas", "Educação Física Adaptada", "Ginástica Rítmica", "Ginástica Artística", "Arte e Movimento".