UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THIAGO DA SILVA MACHADO

SOBRE O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES

VITÓRIA
2012

THIAGO DA SILVA MACHADO

SOBRE O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Machado, Thiago da Silva, 1983-
M149s Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes / Thiago da Silva Machado. – 2012.
190 f.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Movimento Renovador da Educação Física. I. Bracht, Valter, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

THIAGO DA SILVA MACHADO

SOBRE O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 14 de março de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr. Mauro Betti
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao professor Dr. Valter Bracht, orientador deste trabalho. Sou muito grato por tudo o que construímos juntos desde a graduação. Obrigado pela confiança depositada, pelas oportunidades possibilitadas, pelos ensinamentos e orientações acadêmicas, mas, particularmente, pela relação de amizade construída, relação esta que extrapola, em muito, a parceria “orientador e orientando”. Afora toda a admiração por sua reconhecida competência acadêmica, agradeço por ter compartilhado de sua sabedoria e amor pela Educação Física. Com muito carinho: “Muito obrigado Mestre!”

Ao Felipe (professor Dr. Felipe Quintão de Almeida), meus sinceros agradecimentos pelas valiosas contribuições ao longo de toda a minha formação. Além de amigos, nos tornamos parceiros de diversas empreitadas acadêmicas, nas quais aprendi e venho aprendendo muito. Tenho grande admiração pela trajetória que vem construindo. De modo especial, agradeço, por ter aceitado contribuir com esta pesquisa, mormente, participando da banca da qualificação e da banca de defesa desta dissertação.

Ao professor Dr. Mauro Betti, com grande admiração, agradeço por dispor-se a contribuir com esta pesquisa compondo a banca examinadora na defesa desta dissertação.

Ao professor Dr. Antônio Jorge Soares, pela leitura atenta e contribuições fornecidas por ocasião da participação da banca de qualificação desta dissertação. Obrigado.

Aos amigos do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), agradeço por todas as experiências compartilhadas nesses 5 anos de convivência. Participar do LESEF agregou, sobremaneira, às minhas formações acadêmica, cultural e humana. Não seria possível citar, aqui, a todos que por lá passaram e me formaram, mas é impossível não citar esse grupo: Celeste, Bruno, Uebinho, Felipe, Cláudia, Ivan,

Lígia (agregada), Bernardo, Mauro, Vini, Sandra, Chiquinho, Fernanda e o próprio Valter.

Aos professores e funcionários do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, particularmente, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas condições necessárias e indispensáveis à minha formação acadêmica e ao desenvolvimento desta pesquisa.

De modo muito particular e especial, agradeço à minha família. Aos meus pais, Humberto e Rosane, sou grato por terem possibilitado a realização desse sonho. Muito obrigado pelo apoio, ajuda, carinho, amor, compreensão e confiança que sempre demonstraram. Tenham certeza de que a educação familiar que me deram constitui-se na minha “titulação” mais importante. Obrigado por vibrarem junto comigo! Amo vocês!

Aos meus irmãos, Thiara e Thálisson, que, longe ou perto, dividiram comigo importantes momentos dessa minha trajetória, torcendo e me incentivando sempre. Agradeço por todo o carinho, apoio e compreensão dispensados. Agradeço, também, ao meu cunhado Felipe e ao meu “recém-chegado” sobrinho Rafael. Essa conquista tem grande contribuição de vocês.

À Celeste, minha “anjinha linda”, que entrou em minha vida meio que “despretensiosamente”, com um jeitinho mineiro de quem nada quer, mas, que, aos poucos, me permitiu descobrir os sentimentos de amor, carinho, cuidado e companheirismo. Agradeço pela pessoa e namorada maravilhosa que é, por ter dividido comigo todo esse processo do mestrado, e, especialmente, por ter sempre uma palavra “doce” ou uma frase de incentivo naqueles momentos de tensão que só quem vivencia o mestrado consegue entender. Obrigado, meu amor, por ter compartilhado as alegrias e angústias desse período de mestrado, pelas conversas, pela leitura das versões dos capítulos desta dissertação, enfim, por todo apoio. Vivenciei o mestrado de modo “mais leve” com você ao meu lado! Eu te amo!!!

A todos os meus demais familiares. De modo especial agradeço à Tia Lourdinha, Tia Bia e ao Majela, por todo apoio e sincera torcida.

A todos os meus amigos, que não cito, para não cometer a injustiça de deixar alguém de fora. Incluo, aqui, os colegas da turma do Mestrado em Educação Física (2010), por compartilharem os momentos de incertezas e alegrias vividos durante esta etapa e pelas amizades construídas ao longo desses dois anos. De modo especial, quero agradecer ao Bruno, ao Filipe e a Renata, amigos desde a graduação, com os quais tive o prazer de dividir mais esse período de formação.

Aos professores, Tarcísio Mauro Vago, Mauro Betti, Neyse Muniz, Marcílio Souza Júnior, Carmen Lília, Paulo Ventura, Larissa Michelle Lara, Rogério Massaroto e Alexandre Vaz, que auxiliaram, de forma direta ou indireta, na seleção e contato com os docentes que participaram desta pesquisa. Sou grato a todos.

Aos professores que aceitaram participar deste estudo e colaboraram concedendo as entrevistas. Sou muito grato por terem compartilhado suas experiências, auxiliando no constante (re)pensar da Educação Física.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concedeu apoio por meio de bolsa de mestrado, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que disponibilizou recursos financeiros para a realização deste estudo. Obrigado.

E à Alina Bonella, agradeço pela cuidadosa revisão desta dissertação, com uma leitura que extrapola o trabalho técnico.

A todos a minha gratidão.

RESUMO

Reflete sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física (MREF) nas identidades docentes dos professores da área que concluíram seus cursos de formação inicial em período anterior aos primeiros anos da década de 1990. Examina a hipótese de que a "desnaturalização da EF" promovida por essa produção, particularmente em função da crítica ao esporte, teria incidido na identidade do ser docente desses sujeitos. Realiza um trabalho empírico a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física (EF) residentes em diferentes Estados e Regiões brasileiras (dialoga, especificamente, com 13 docentes de 9 distintos Estados do País). Problematiza o processo de configuração desse Movimento acadêmico, tomando como perspectiva de análise a sociologia de Zygmunt Bauman (1998, 1999, 2010), e aponta a "postura legisladora" assumida pelo MREF na tentativa de "reordenar" a área. Estabelece diálogo com a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth (2009) a fim de compreender em que medida essa mesma "postura legisladora" condicionou a constituição identitária dos professores de EF. Para tanto, levando em consideração o conceito de "outro generalizado" de George H. Mead (1972), aproxima a ideia de uma "prática intelectual legisladora" da noção de "denegação do reconhecimento" descrita por Honneth (2009). Aponta o impacto do MREF como resultado de um processo tangenciado por uma espécie de gramática moral, na qual sobressaem as questões de cunho afetivo-moral. Conclui que, a despeito de ter possibilitado renovar e ampliar a EF, a postura legisladora adotada, atrelada à "proposta" de uma ruptura com a tradição da EF (mormente, em função da crítica do esporte), foi interpretada, por parte dos professores, como situações de "desrespeito", impossibilitando-os de autorrealização na "comunidade de valores" da EF (nesse caso, o peso da relação afetiva daqueles docentes com o esporte foi fator fundamental). Destaca, por fim, a importância da consideração, nos processos de formação continuada, das experiências, das crenças e dos saberes acumulados pelos professores das escolas, visando a uma revisão da relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido na prática.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Produção acadêmica. Impacto. Identidade docente.

ABSTRACT

The paper reflects on the impact of Renewal Movement of the Physical Education (MREF) regarding teachers' identity that have concluded the course of initial formation prior the first years of the ninetieth decade. It examines the hypothesis that the "PE denaturalization" caused by such production, particularly due to sports critics, would have focused on the teachers' identity of these subjects. The research does an empirical job through semi structured interviews with Physical Education (PE) teachers who live in different Brazilian States and regions (it dialogues, mainly, with 13 teachers of 9 distinct States in Brazil). The work discusses the configuration process of that academic Movement, having as analysis perspective the sociology of Zygmunt Bauman (1998, 1999, 2010), and it points the "legislator posture" admitted by MREF on the attempt to "reorganize" the area. It establishes a dialogue with the theory of the social acknowledgement of Axel Honneth (2009) aiming at understanding how such "legislator posture" conditioned the identity constitution of the PE teachers. To do so, the research takes into consideration the concept of "the generalized other" of George H. Mead (1972), it approaches the idea of a "legislator intellectual practice" of the "denegation recognition" impression described by Honneth (2009).It indicates the MREF impact as result of a process touched by a moral grammar, which the affective-moral issues are highlighted. In conclusion, regardless the possibility to renew and broaden PE, the legislator attitude taken, linked to a "proposal" to break the PE tradition (especially due to the sports critics), it was interpreted by teachers as "disrespect" situations, forbidding them of self-realization in the "community of values" of PE (in this case, the value of affective relation of those teachers with sports was fundamental). Finally it stands out the importance of consideration, in the processes of continuing formation, of experiences, beliefs and the knowledge accumulated by teachers, seeking for a review of the relation between academic knowledge and the one produced in the practice.

Keywords: School Physical Education. Academic production. Impact. Teachers' identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 APONTAMENTOS INICIAIS... 19

1.1 IMPACTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE DOCENTE: DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO 19

1.2 MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES: REVISANDO A LITERATURA 24

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO 33

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO 33

2.1.1 Teoria sociológica de Zygmunt Bauman 33

2.1.2 Teoria do reconhecimento social de Axel Honneth e a construção intersubjetiva das identidades 36

2.2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO 39

2.2.1 Sobre o uso da abordagem qualitativa como princípio investigativo: entrevistas e método de análise 39

2.2.2 Trajetórias percorridas no trabalho de campo 41

3 “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA” 50

3.1 DELINEANDO O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA 50

3.2 “TRADIÇÃO EM XEQUE”: NOTAS SOBRE A PRESENÇA DA TEORIZAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA 67

3.3 MOVIMENTO RENOVADOR E A “DESNATURALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA 72

3.4 ACERCA DA PRESENÇA DOS “PRESSUPOSTOS RENOVADORES” NOS DOCUMENTOS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIROS 79

4 POSSIBILIDADES DE "REINTERPRETAÇÃO" E "REDESCRIÇÃO" DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA 88
4.1 RENOVAÇÃO OU "(RE)ORDENAÇÃO" DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA: REFLEXÕES ACERCA DO DISCURSO *LEGISLADOR* DE UM MOVIMENTO ACADÊMICO 88
4.2 O MOVIMENTO RENOVADOR SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS: UMA POSSÍVEL "REDESCRIÇÃO" 99
4.3 ENTRE "REDESCRIÇÕES" E "REINTERPRETAÇÕES" 123

5 MOVIMENTO RENOVADOR E AS RELAÇÕES DE (NÃO)RECONHECIMENTO NA "COMUNIDADE DE VALORES" DA EDUCAÇÃO FÍSICA 134
5.1 EXPECTATIVAS NORMATIVAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO DE "OUTRO GENERALIZADO" DAS IDENTIDADES DOCENTES..... 134
5.2 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL 145
5.3 O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR NAS IDENTIDADES DOCENTES SOB A ÓTICA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO 153

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 164

7 REFERÊNCIAS 170

APÊNDICES 182
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 183
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 188

ANEXOS 189
ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DESTA DISSERTAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CCS/UFES) 190

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, observou-se, no campo da Educação Física (EF) brasileira, particularmente em função da maturidade acadêmica alcançada pela área, a emergência de diversos debates (e disputas) acerca das mais variadas temáticas. Nesse período, foi possível notar o quanto essa área do conhecimento se diversificou e se ampliou, com debates que vêm ganhando, cada vez mais, variedade e complexidade. No caso específico da EF escolar, espaço de atuação dos professores com que dialogamos neste trabalho, foi exatamente a partir da década 1980 que houve, por assim dizer, um maior esforço/tentativa de reordenação de seus pressupostos orientadores. Quer dizer, naquele momento começaram a ser "colocados em xeque", de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam parte das práticas pedagógicas da EF nos pátios das escolas.

O grupo de professores, ou conjunto de produções, responsável por esse "questionamento" da área nas décadas de 1980 e início de 1990, configurou aquilo que ficou conhecido, de maneira generalista, pela denominação de Movimento Renovador da Educação Física (MREF). A despeito das diferenças internas ao próprio Movimento, diferenças essas que serão retomadas posteriormente neste trabalho,[1] pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou "revolucionário", tratou-se de um Movimento surgido, mormente, em função do engajamento de professores da área em cursos de Mestrado e Doutorado, destacando-se o fato de a "Educação Física" iniciar um diálogo maior com o campo educacional mediante as teorias críticas da educação. Ou seja, entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava também a tentativa de garantir à EF escolar o *status* de disciplina escolar – em contraposição à condição de "mera atividade", descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

[1] No Capítulo 3 desta dissertação, será privilegiada uma descrição detalhada daquilo que ficou caracterizado como Movimento Renovador, abordando desde o contexto social mais amplo em que aquele Movimento emergiu, passando por uma caracterização da EF como área e dos cursos de formação à época, até a apropriação daquela produção nos referenciais para concursos públicos da área, bem como nas diretrizes curriculares.

Como corolário disso, Fensterseifer e González (2007, p. 35) apontam que a EF escolar e seus agentes se viram deparados com uma série de questões que "[…] não faziam parte das preocupações tradicionais desta área, mas que, entretanto, são fundamentais na sustentação das teorias pedagógicas que legitimam um componente curricular […]". Nessa esteira, esses mesmos autores interpelam: "O que essa mudança teria significado ao campo da reflexão e do fazer da EF?". É sabido que não se trata de uma questão de fácil resposta, principalmente, quando buscamos "fugir" de soluções simplistas que não contemplam a questão em sua complexidade.

De qualquer maneira, alguns apontamentos parecem já se delinear e indicar alguns primeiros consensos. Talvez o principal deles, com o qual concordamos, esteja calcado na seguinte distinção: em termos da produção e do debate acadêmico, parece não haver dúvidas com relação aos avanços alcançados, ilustra esse pensamento a própria consolidação da temática da EF escolar nos círculos de discussão científica, bem como a organização de eventos e publicação de periódicos específicos. Ademais, poder-se- ia citar a própria maturidade da área no processo de discussão e elucidação da especificidade pedagógica da EF escolar (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2007). Por sua vez, em relação às transformações do "fazer" na EF escolar, é recorrente a ideia de que a EF dá sinais de ainda não ter conseguido, de forma hegemônica, materializar, no campo da ação pedagógica, os avanços teórico-epistemológicos produzidos até então (CAPARROZ; BRACHT, 2007). O que não significa dizer, em contrapartida, que o "Movimento" se restringiu à academia.

Também os autores já referidos, Fensterseifer e González (2007, 2009), bem como Rezer (2007), apresentam interpretações consoantes ao que descrevemos. Entretanto, ao analisar a atual situação da prática pedagógica da EF nas escolas brasileiras, "acrescentam" mais um elemento. Apontam que o MREF, além de não ter obtido sucesso – no sentido de ver, em proporções alargadas, se efetivar na prática aquilo que propunha –, foi ainda responsável pelo estabelecimento de certo "hiato" na área. Esse mesmo hiato é caracterizado pelos estudiosos supracitados pela metáfora de uma "EF entre o não mais e o ainda não". Com essa expressão

designam um período de indefinição da área, particularmente, no que concerne à prática pedagógica dos professores.

A ideia, nesse sentido, é de que essa mesma prática se encontraria com características de uma intervenção “não mais” nos moldes da EF tradicional, mas que, contudo, “ainda não” teria alcançado o *status* de uma prática renovada. Hiato esse que representaria a principal consequência da inclusão/assunção de novas preocupações à área que, ao promover certa ruptura com a tradição, teria imposto aos seus protagonistas a necessidade de reinventar seu espaço na escola. Em última instância, trata-se de afirmar que boa parte das práticas pedagógicas dos professores de EF que hoje observamos em nossas escolas, de alguma maneira, são tributárias da chamada crise da EF da década de 1980 (ou das proposições que tentaram “superá-la”!).

Nos últimos quatro anos, estivemos envolvido, também, na tarefa de tentar melhor compreender quais fatores estão relacionados com o processo de construção das práticas pedagógicas dos professores de EF. Referimo-nos à nossa vinculação à pesquisa “Educação Física escolar: entre práticas inovadoras e o desinvestimento pedagógico”.[2] De maneira geral, pode-se afirmar que as análises dos dados produzidos ao longo da referida pesquisa apontam na direção de que os fenômenos investigados (inovação e desinvestimento pedagógico) apresentam características de multideterminação, ou seja, a constituição de uma determinada prática pedagógica se deve não a um, mas a uma série de fatores que se combinam. Interessa-nos, aqui, destacar que um desses elementos, ou fatores determinantes, que parece repetir-se nos casos investigados, diz respeito à relação estabelecida pelos professores de EF escolar com a produção acadêmica da área, especificamente, aquela associada ao MREF. Quer dizer, pudemos perceber a existência de formas diferenciadas de se relacionar com essa mesma produção. Em alguns casos, essa relação era de proximidade/afinidade; entretanto, na maioria das vezes, a fala dos sujeitos investigados revelava uma postura de desconfiança/estranhamento/aversão em frente àquelas propostas.

[2] Pesquisa em andamento. Para maiores informações, ver Faria et al. (2010) e Machado et al. (2010).

Chamamos a atenção para essa constatação, pois é exatamente em sua decorrência que afirmamos que estamos, em certa medida, inclinado a concordar com as ideias de Fensterseifer e González (2007, 2009) e Rezer (2007). Afinal, em nosso entender, a asserção manifestada pelos autores permite extrapolar as interpretações reducionistas do MREF que o tratam como "algo" restrito à academia. Dito de outro modo, ela reflete o fato, com o qual concordamos, de que as novas "discursividades" emergidas no campo da EF começam a "povoar", aos poucos (ainda que de maneira tardia), o cotidiano docente.[3] Não se trata, aqui, de resgatar certo "otimismo" em relação à efetivação daquelas "novas propostas", presente, à época, no discurso dos intelectuais que estavam à frente daquele Movimento acadêmico, mas, sim, de chamar a atenção para aquilo que temos nominado de um possível "impacto" do MREF.[4]

Essa noção de impacto assume caráter central no nosso estudo, uma vez que, dada a sua "constatação", caber-nos-ia, de antemão, qualificá-lo. Ou seja, entendemos a identificação desse mesmo impacto como ponto de partida para nossas investigações, sem, contudo, abrir mão de refletir acerca de suas características principais: é possível falar de um impacto causado pelo MREF?; Por quê?, Que tipo de impacto foi esse?; Como e a partir de que momento ele se configura?, entre outras. Nessa direção, a tarefa que se nos apresentava exigia-nos, invariavelmente, o esforço de captar o impacto do MREF a partir da ótica daqueles que se encontravam no "outro extremo":[5] os professores da escola. Daí derivou o nosso entendimento de que seria importante centrar esforços na realização do trabalho empírico.[6] Consequentemente, esse feito abriu-nos a possibilidade de refletir não

---

[3] Poderíamos citar, como exemplo, os cursos de formação continuada em que os professores têm cada vez mais contato com as "novas possibilidades" de trabalho nas aulas de EF, ainda que a relação estabelecida com os pressupostos teóricos que alimentam essa produção se dê de maneira sincrética.

[4] Ao falarmos de *impacto*, referimo-nos não à noção de abrangência daquela produção acadêmica, mas, sim, ao choque provocado por essa mesma produção na área e, consequentemente, nos professores e suas práticas. Choque, cabe esclarecer, como algo que desestabiliza, que traz uma perturbação súbita, enfim, que possibilita um período de crise no sentido mais *lato* do termo.

[5] Aqui, convém realizar um esclarecimento: quando alocamos os professores das escolas no "outro extremo" do MREF, não estamos ignorando o fato de que alguns possam ter vindo a participar daquela construção, mas, sim, buscamos ressaltar que aquele foi um "Movimento" liderado, majoritariamente, por intelectuais que estavam, principalmente, no ensino superior, na "academia".

[6] No Capítulo 2, apresentamos de forma detalhada todos os procedimentos de investigação. Por ora, adiantamos que consistiu em uma pesquisa com a participação de treze professores de nove diferentes Estados brasileiros. A técnica de coleta empregada foi a entrevista semiestruturada. Todos

apenas acerca dos desdobramentos do MREF nos contornos de um possível impacto, mas, também, sobre o próprio Movimento acadêmico, numa “redescrição” que toma como referência a interpretação dada pelos docentes de EF que atuavam na Educação Básica naquele período.

É importante dizer, também, que optamos, intencionalmente, pela utilização do termo *impacto*, em detrimento de outros que poderiam, à primeira vista, apontar para sentidos semelhantes, como: implicações, efeitos, consequências, entre outros. Ao contrário das palavras citadas, a expressão *impacto*, da maneira como a empregamos, relaciona-se menos com a noção de produto do que com a de processo, apesar de também fazê-lo. No caso de um *impacto na identidade docente*, como já dito, parece-nos mais interessante pensá-lo como aquilo que, potencialmente, provoca um choque, desestabiliza, causa forte impressão, ou, por fim, atribui novas demandas. Em alusão ao fato de que o MREF se configurou como uma produção acadêmica de características “inflexoras”, talvez, pudéssemos falar de *impacto* associando-o, também, a algo que, em sua trajetória, acaba por “ir de encontro”.

Nesse sentido, quando pensamos na noção de impacto do Movimento Renovador na identidade docente, não podemos ignorar a possibilidade de certa contraposição, também, de expectativas normativas. Logo, a busca por uma maior compreensão do processo em questão deve se realizar por meio da operação de conceitos/teorias de identidade/construção identitária que não prescindam de tal dimensão. Portanto, antes de passarmos à apresentação mais pontual de como foi estruturada a nossa dissertação, cabe, ainda, uma última demarcação: o conceito de identidade adotado está embasado em referenciais que trabalham com a construção identitária na perspectiva de uma *identidade prático-moral*. Ou seja, trata-se de um ponto de vista que, ao levar em conta o papel das relações interativas, inclui o aspecto das normas morais.[7]

---

os docentes entrevistados concluíram a formação inicial em Educação Física ainda na década de 1980.

[7] Nos Capítulos 2 e 5, retomamos essa discussão. Nesse caso, assumimos como principal referencial a “teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth (2009), particularmente, destacando a aproximação feita por esse autor com a “teoria da construção social do *Self*”, de George H. Mead (1972).

Feita essa apresentação geral, destacamos os capítulos que compõem esta dissertação, relatando de forma abreviada o conteúdo de cada um. Na “Introdução”, procuramos apresentar a temática orientadora de nossa pesquisa, ressaltando alguns dos pressupostos que orientam a construção deste estudo, bem como expressamos a forma como está estruturada esta dissertação e aquilo que o leitor encontrará em cada um dos capítulos. O primeiro desses capítulos – “Apontamentos iniciais...” – é constituído por dois subtópicos: no primeiro, “Impacto do Movimento Renovador da Educação Física e identidade docente: da construção de um objeto de estudo”, apresentamos, de forma mais detalhada, o processo de construção do objeto de estudo desta dissertação, mormente, no sentido de demonstrar o porquê da opção por vincular a noção de “impacto” à identidade docente; no segundo, “Movimento Renovador da Educação Física e a (des)construção das identidades docentes: revisando a literatura”, procuramos demonstrar, a partir de um mapeamento das produções do campo que têm contemplado a temática do MREF, “se” e “como” a relação *Movimento Renovador – Impacto – Identidade docente* tem sido tratada nos estudos acessados.

No Capítulo 2 – “Aporte teórico-metodológico” – são anunciados os autores cujos escritos foram adotados nas análises de nosso material empírico, assim como oferecemos uma descrição detalhada de todo o processo de pesquisa de campo. O capítulo está dividido, portanto, em dois momentos: “Referencial teórico” e “Procedimentos de investigação”. O tópico 2.1, “Referencial teórico”, subdivide-se em outros dois (“2.1.1 Teoria sociológica de Zygmunt Bauman” e “2.1.2 Teoria do reconhecimento social de Axel Honneth e a construção intersubjetiva das identidades) e tem por objetivo expressar as categorias de análise extraídas das teorizações dos autores em questão, bem como aclarar os usos/empregos a elas conferidos. Já o tópico 2.2, “Procedimentos de investigação”, é composto pelos subtópicos “2.2.1 Sobre o uso da abordagem qualitativa como princípio investigativo: entrevistas e método de análise” e “2.2.2 Trajetórias percorridas no trabalho de campo”, corresponde ao espaço no qual descrevemos as opções metodológicas realizadas e os caminhos percorridos no processo de produção dos dados (desde o tipo de pesquisa e a metodologia empregada, até os procedimentos de

categorização e análise do material produzido, passando ainda pelos caminhos percorridos no processo de produção dos dados).

O Capítulo 3 – “Educação Física escolar, década de 1980 e o Movimento Renovador da Educação Física brasileira” – configura-se por uma descrição detalhada daquilo que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física brasileira, bem como das mudanças propostas em direção de uma espécie de “desnaturalização da EF”. Para tal, operamos um breve resgate da história recente da EF escolar, a fim de situar a importância da década de 1980 nesse processo – destacamos, particularmente, as interfaces estabelecidas com o campo educacional mais amplo. Dois outros aspectos que ganham destaque são: o movimento de esportivização da EF e a crítica a ele dirigida; e uma reflexão acerca da maneira como as proposições oriundas desse movimento acadêmico vão sendo incorporadas nos documentos e diretrizes educacionais, além de concursos públicos para a contratação de professores.

O Capítulo 4 – “Possibilidades de ‘reinterpretação’ e ‘redescrição’ do Movimento Renovador da Educação Física” – é aquele no qual realizamos análises/dialogamos do/com o material empírico. Trata-se de um capítulo que foi construído a partir de duas frentes complementares. A primeira delas refere-se à realização de uma “reinterpretação”, embasada no referencial “baumaniano”, das principais características que acompanham o processo de configuração do MREF – com destaque para a postura “legisladora” por ele assumida. Na segunda oportunidade, sem perder de vista os principais elementos destacados no primeiro momento, trazemos para o diálogo as “falas” dos professores que colaboraram com nosso estudo, a partir das quais realizamos uma “redescrição” daquele Movimento. Apresentamos, ainda, um terceiro tópico no qual esboçamos alguns apontamentos oriundos do diálogo operado entre os dois primeiros tópicos do capítulo; particularmente, destacamos nossa percepção de que as questões “afetivo-morais” ocupam lugar central nesse processo de impacto.

Em “Movimento Renovador e as relações de (não)reconhecimento na ‘comunidade de valores’ da Educação Física”, o Capítulo 5 de nossa dissertação, centramos nossos esforços na busca por uma maior qualificação desse processo de impacto

das produções do MREF nas identidades docentes. Para tanto, elegemos como referência principal a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Quer dizer, diagnosticado esse impacto, intencionamos, no capítulo em questão, discutir as nuanças desse processo que, constatamos, assumiram grande “peso” nas identidades e práticas dos professores de EF escolar. O passo inicial é dado com a retomada do uso que Honneth (2009) faz da teoria da construção social do *self*, de George H. Mead, da qual destacamos o conceito de “outro generalizado”. Posteriormente, ao tomarmos a categoria do reconhecimento, buscamos aproximar a “postura legisladora do MREF”, mapeada no Capítulo 4, das situações de denegação do reconhecimento como descritas por Honneth (2009) – nesse caso, damos ênfase às dimensões do reconhecimento do *amor* e da *solidariedade*. Há também, no capítulo em questão, um investimento na tentativa de aclarar o potencial/possível contribuição da teoria de Honneth para se pensar esse conceito.

Por fim, nas “Considerações finais”, retomamos os principais aspectos destacados a partir da tensão entre o referencial teórico e o material empírico, no sentido de destacar as possibilidades que tal exercício nos fornece para pensar o problema elaborado. Ademais, de forma breve, ressaltamos alguns apontamentos extraídos dessa análise da experiência do MREF, particularmente, no que se refere à questão da “teoria-prática”.

1 APONTAMENTOS INICIAIS...

1.1 IMPACTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E IDENTIDADE DOCENTE: DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

Na “Introdução” desta dissertação, ao apontarmos elementos da pesquisa em torno da “inovação” e do “desinvestimento pedagógico”, foi ressaltada a identificação de uma relação dos docentes com a produção acadêmica do MREF carregada de dúvidas/incertezas. Foram, exatamente, as interpretações construídas naquela ocasião que nos possibilitaram a tessitura da hipótese geradora do tema/problema de nossa investigação. A fim de tornar mais clara essa ideia, destacamos, entre os fatores observados em nossa pesquisa anterior,[8] aquelas que consideramos as razões contribuintes para uma relação daquele tipo. Mais especificamente, ressaltamos dois aspectos: a alegação dos docentes de que o contato com aquela produção foi, por assim dizer, tardio; assim como a relevância que aquilo que chamamos de “cultura esportiva”[9] assume nesse processo. Ao final deste tópico, explicitaremos ainda a forma como tais constatações nos auxiliaram a pensar nosso objeto.

Sobre o primeiro, é algo que se manifestou, particularmente, entre aqueles que concluíram seus cursos de formação inicial ainda na década de 1980 ou início da década de 1990; logo, tratava-se de professores que “já estavam na escola” na época em que essa produção começou a ser veiculada. Em nosso entender, subjacente a essa afirmação de um “contato tardio”, encontra-se um ponto que merece destaque. Referimo-nos ao fato de que a fala daqueles colaboradores, ora de forma explícita, ora implícita, revelava que aquilo que estava sendo produzido no âmbito da academia se encontrava distante dos professores que atuavam na escola. Distância essa não somente atrelada à possibilidade, ou não, de aplicação daquelas

[8] Referimo-nos, mais uma vez, à Faria et al. (2010) e Machado et al. (2010).

[9] Adiante, também no Capítulo 3, retomaremos a noção de “cultura esportiva”. Por ora, basta entendê-la como um conjunto de disposições relativas ao fenômeno esportivo incorporadas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida, seja por meio da vivência dessa prática corporal, seja por outros meios (mídia etc.).

“teorias” em uma determinada realidade concreta, mas, de maneira elementar, chamando a atenção para um ponto que antecede essa “possibilidade de aplicação”, qual seja: o modo como os professores da escola se apropriaram desse conhecimento. Naquela ocasião, nossas interpretações apontavam não apenas para o fato de que os docentes não se sentiram parte daquele processo, mas, principalmente, para a dificuldade de compreensão daquilo que estava sendo proposto (MACHADO et al., 2010).

Convém lembrar uma passagem retirada de Taborda de Oliveira (2001, p. 5, grifos do autor), que ilustra aquele contexto de produção:

> Uma significativa parcela da produção acadêmica sobre Educação Física escolar – seja de cunho historiográfico, didático-metodológico, formativo etc. – enfrenta a discussão dos problemas adstritos ao espaço da atuação profissional do professor sem, contudo, atentar para aquilo que os próprios professores pensam sobre o que fazem, como fazem e porque fazem. […], quando os professores são considerados, o são a partir de esquemas interpretativos predeterminados, tais como a sua **alienação**, sua **proletarização**, sua **indiferença**, sua **inércia**, entre tantos outros.

Aliado a isso, outro aspecto detectado naquela nossa investigação nos pareceu revelador. A despeito de já decorridos cerca de 30 anos da crítica do esporte no Brasil, chamava a nossa atenção a maneira como a forte identificação dos professores de EF com o esporte, ainda agia no sentido de balizar as ações daqueles docentes, particularmente, ao se apresentar como fator determinante na forma como os professores se relacionavam (se relacionam) com a produção acadêmica. Nesse caso, ao tomar como referência o “peso de uma tradição (esportiva)” da qual somos “reféns”, assim como a marca profunda deixada por uma determinada “cultura esportiva” na trajetória (pessoal e profissional) de parte daqueles docentes,[10] constatamos que não se tratava, em algumas situações, somente do “distanciamento” ou dificuldade de compreensão, mas, também, de

[10] Tal aspecto esteve mais presente nos três casos de professores em “estado de desinvestimento pedagógico” que foram estudados, o que não significa dizer que não houvesse nuanças desse processo também entre os “professores com práticas inovadoras”.

certa resistência.[11] Assim, pensando junto com Bracht (2010), interpretamos que essa "postura de autodefesa", adotada por parte dos professores, foi consequência da forte crítica operada ao esporte naquele período, esporte esse que se configurava como o "núcleo gerador de sentido" de suas práticas. O questionamento da tradição da EF, em outras palavras, representaria para os professores a retirada das certezas que orientavam a construção de seus trabalhos docentes.[12]

Consoante essas ideias, tecemos a hipótese de que a maneira pela qual os professores de EF (e aqui não nos referimos apenas aos que colaboraram com a nossa investigação anterior) tomaram conhecimento daquelas novas propostas trazidas pelos representantes do Movimento Renovador ou, mesmo, a forma como estas lhes foram apresentadas (a ponto de, em alguns casos, se constituírem em uma "ameaça"), podem ter sido (ser) fatores determinantes do tipo de relação que com elas vieram a estabelecer. Nessa direção, partindo dessa primeira hipótese elaborada, surgiram também indicativos de que, talvez, tal situação possa se apresentar de maneira mais recorrente entre professores pertencentes a uma determinada geração, com um tipo específico de formação (tradicional-esportiva), entre aqueles que já estavam nas escolas durante o período em que se deu (ou, ao menos, em que se propôs) essa mudança de paradigma no campo da EF.

Foi, também, com base nessas reflexões que optamos por operar com uma noção de "impacto do MREF" pautada pela ideia de um "impacto na identidade docente" dos professores. Tal decisão ampara-se, sobretudo, em nosso entendimento de que um importante fator envolvido na construção da prática pedagógica é a imagem que o docente constrói de si. Dessa forma, o conceito de identidade docente foi entendido, neste trabalho, como algo próximo daquilo que Pimenta (1997, p. 7) descreve como identidade profissional. Ou seja, uma identidade que se constrói

---

[11] Há de se ressaltar que essa tradição esportiva parece se manifestar ainda mais fortemente entre os professores que concluíram seus cursos de formação naquele currículo, amparado pela resolução CFE de nº 69/69, que somente foi alterada após a reforma ocorrida em 1987, em função da Resolução nº 03/87.

[12] Ressaltamos, na esteira de Bracht et al. (2005, p. 47), que "Não se pode imputar essas confusões apenas a desinformação do professor. É importante também considerar aspectos mais amplos. A constituição e a disseminação das pedagogias progressistas no Brasil também contribuíram para se gerar um 'lugar-comum' na sua compreensão. […] buscou-se realizar a crítica do esporte […]. Tal iniciativa trouxe possibilidades de problematizações da prática esportiva convencional, mas produziu também alguns mal-entendidos/equívocos […]".

também pelo "[…] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor". É como se a construção da carreira docente estivesse, constantemente, sendo atravessada pela pergunta: o que, para mim, significa ser (um bom) professor de EF?. [13]

Pensar a ideia de um impacto na identidade docente parece algo profícuo, também, se levarmos em consideração o fato de que, apesar de os discursos surgidos naquele período assumirem, em muitas oportunidades, um tom de denúncia ou, mesmo, de crítica radical, o teor prescritivo daquela produção não possuía poder normativo no sentido de constituir-se em um marco legal.[14] Em outros termos, queremos dizer que, se há a possibilidade de um impacto causado pelo Movimento Renovador, isso deveu-se mais à capacidade desse Movimento, dadas as suas características, de desestabilizar as crenças e motivações que os docentes alimentavam em relação ao ser professor de EF (e, possivelmente, mobilizá-los à revisão ou à manutenção de determinada postura), do que por tê-lo feito por imposição legal (embora, em alguns Estados e Municípios, as ideias progressistas passassem a ser incorporadas nas respectivas Diretrizes).[15]

Outro aspecto que não deve ser desconsiderado diz respeito à resposta dada por um docente, quando perguntado pelo significado atribuído ao "ser professor". Dizemos isso, pois essa resposta pode não se manter fixa ao longo da carreira; afinal, está atrelada a uma série de condicionantes. Logo, não se trata, também, de falar em uma identidade docente imutável. Muitos são os elementos que contribuem para essa "desestabilização" das identidades docentes, alguns, inclusive,

---

[13] Atribuir centralidade à noção de identidade docente nesse processo não significa, cabe aclarar, que estejamos negando a existência de outros determinantes, por exemplo, as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho.

[14] Levando em consideração o argumento de Taborda de Oliveira (2001), percebe-se que a questão é ainda mais complexa, pois, talvez, mesmo em casos de uma "orientação oficial", não se poderia imputar aos professores uma postura passiva frente em às determinações.

[15] Exemplos disso são as políticas governamentais do Estado de Pernambuco que, nas últimas três décadas, produziram documentos como: *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública* (1989); *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: educação física*, *coleção Professor Carlos Maciel* (1992); *Política de ensino e escolarização básica*, *coleção Professor Paulo Freire* (1998); *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco*: *educação física* (2006); e *Orientações teórico-metodológicas*: *educação física* (2010).

apresentam um potencial para operar mudanças de tal magnitude, a ponto de produzir um “efeito inflexor” nessas mesmas identidades.

No caso da história recente da EF brasileira, ao Movimento Renovador tem sido atribuído o *status* de acontecimento também responsável por certa inflexão no campo, pois, em última instância, apontava para a necessidade de rompimento com o paradigma orientador da área, numa espécie de “desnaturalização da EF”.[16] Diante dessa interpretação, é que temos argumentado no sentido de demonstrar que a questão da identidade profissional docente ocupa lugar central nesse processo. Em nossa percepção, trazer para a discussão o conceito de identidade docente permite não apenas lançar luz sobre a relação estabelecida pelos professores de EF com a produção acadêmica do Movimento Renovador, principalmente, na observação dos elementos que, possivelmente, teriam constituído esse processo de impacto; mas, também, qualificar a própria ideia de uma EF “entre o não mais e o ainda não” – percebida, aqui, como algo mais próximo das consequências dali derivadas –, ao possibilitar uma maior compreensão dos mecanismos envolvidos no processo.

Com base em todos os aspectos salientados, bem como nos apontamentos oriundos de nossos primeiros esforços de interpretação, o problema de pesquisa que orientou nossas reflexões, em linhas gerais, se expressa na seguinte questão: de que maneira a produção acadêmica do Movimento Renovador da Educação Física impactou a (des)construção das identidades docentes dos professores de EF que atuavam nas escolas de Educação Básica, no período em que se produziu e se disseminou essa mesma produção (décadas de 1980 e início de 1990)?

[16] A ideia de uma “desnaturalização da EF” operada pelo MREF será tratada também no Capítulo 3. De antemão, destacamos apenas que esta corresponde, sobretudo, ao questionamento dos pressupostos e práticas (científicas e de intervenção), antes, tomados como “naturais” em nosso campo.

1.2 MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES: REVISANDO A LITERATURA

O primeiro passo, na tentativa de uma maior compreensão do objeto de pesquisa construído, foi a realização de um levantamento realizado acerca dos estudos que têm tratado, de maneira direta ou indireta, da temática do Movimento Renovador da EF. A revisão empreendida, além de possibilitar-nos mapear as principais características desses estudos, permitiu também perceber de que maneira a relação *Movimento Renovador – Impacto – Identidade docente* aparece naquelas produções do campo a que tivemos acesso. Em outras palavras, propusemo-nos a interrogar: "se" e "de que forma" os pesquisadores da área têm tratado esse tema em suas investigações?

Foram encontradas pesquisas de naturezas diferentes, ou seja, estudos que buscaram evidenciar dimensões distintas daquele período. Gostaríamos, aqui, de iniciar apresentando um aspecto para o qual Della Fonte (2001) chamou a atenção e que julgamos importante, qual seja, a existência de características de certa "polarização" no que diz respeito às análises contidas nas pesquisas sobre a produção acadêmica da EF brasileira nos anos de 1980. Segundo a autora, ora a produção veiculada naquele período é tratada numa perspectiva de idolatria, ora é tratada numa perspectiva de condenação.

Se, por um lado, a adoção de posturas idólatras dificulta avanços na discussão, pois o não estabelecimento de certo distanciamento crítico acaba por "cristalizar" determinados discursos, por outro, as investigações que contêm análises as quais buscaram fugir daquilo que a autora chamou de uma posição idólatra do período, acabam por produzir/atribuir uma série de rótulos/classificações àquela produção:

> […] ativista, mecanicista, incapaz de ter uma atitude propositiva em termos pedagógicos, marcada pela ausência de uma sólida fundamentação teórica, por uma visão simplificadora que se manifesta nos rótulos criados e no esforço de fazer tipologias rígidas das tendências da Educação Física brasileira, pela hipertrofia do político em detrimento do epistemológico, por discursos amplos sobre os determinantes macroestruturais (DELLA FONTE, 2001, p. 172).

Assim como a autora, acreditamos que a assunção de posições idólatras ou condenatórias nas análises da produção da década de 1980 pode constituir visões míopes, já que possibilitam uma *dessolidarização com o passado* ou, mesmo, por cair em simplificações no momento em que adotam tais polarizações. Apesar de apresentarmos essa reflexão, afirmamos, porém, que nossa intenção, aqui, não é realizar uma análise do que se produziu naquele período histórico ou, mesmo, sobre os estudos que têm se debruçado sobre essa mesma produção. Procuramos, apenas, mapear/apontar aquilo que estes têm privilegiado como objeto de estudo ao se proporem investigar o Movimento Renovador da EF.[17]

Pode-se dizer que, já no final da década de 1980, começam a despontar estudos que, num movimento reflexivo, procuram esboçar apontamentos sobre o período que a EF brasileira vivenciava. Há de se ressaltar, no entanto, que, diferentemente dos estudos surgidos nas décadas seguintes, que tiveram a possibilidade de uma análise em retrospectiva, o exercício empreendido por aqueles autores era bem mais o de caracterizar o momento vivenciado a fim de situar suas posições no debate. Nessa esteira, estão os trabalhos de Carmo (1987), Guiraldelli Júnior (1988), Castellani Filho (1988), Bracht (1989), entre outros. Vale ressaltar, entretanto, que, apesar de observar-se progressivamente o surgimento de estudos com características diferenciadas desses mencionados, no início da década de 1990, principalmente em seus primeiros anos, algumas pesquisas produzidas continuam obedecendo a esse formato, por exemplo, Oliveira (1993, 1994), Castellani Filho (1993) e Resende (1992, 1995).

Retomando, entendemos que é somente na década de 1990 que começam a surgir estudos que atribuem à literatura acadêmica da década anterior o *status* de uma produção que, em seu conjunto, produz um movimento com características "renovadoras". Como já dissemos, a noção da existência de um "pensamento renovador" emergente na década de 1980 parece tornar-se mais clara à medida que certo distanciamento temporal possibilitava um olhar em retrospectiva, olhar esse que permitia abarcar aquele período de forma global. Há de se levar em consideração, também, o fato de que, apenas no final da década de 1980 e início de

[17] Informamos que, dados os nossos objetivos, não vamos nos ater a uma descrição detalhada do conteúdo de cada um desses estudos; alguns serão apenas citados.

1990 é que o MREF ganha um caráter, por assim dizer, mais propositivo. A partir dali, lembra-nos Caparroz (1997) que, com o surgimento de distintas abordagens pedagógicas, podem-se notar algumas produções que se autointitulavam "renovadoras".[18]

Nas publicações desse período, é perceptível o aparecimento de expressões que fazem menção a uma espécie de "corrente de ideias" emergida na área nos anos de 1980. Essa tendência parece denotar o fato de que começa a tornar-se mais clara, para os estudiosos da área, a importância daquele momento para um redimensionamento da própria EF escolar.[19] A relevância e a especificidade daquela década para a EF brasileira passam a ser sintetizadas em denominações que procuram expressar a representatividade e o significado daquele momento para o campo: "discursos pedagógicos inovadores", Betti (1991); "Educação Física Progressista", Ghiraldelli Júnior (1988); "Educação Física Revolucionária", Bracht (1992); "Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física brasileira", Resende (1992) e Muniz (1996); e "Movimento Renovador da Educação Física", Caparroz (1996).

A partir de então, nos anos que seguem, várias são as publicações que contemplam, direta ou indiretamente, essa temática, tomando-a como um "movimento" ou uma "corrente de pensamento" – respeitadas as diferenciações internas ao próprio "movimento"[20] – que se delineou na década de 1980. Nessa esteira começam a surgir estudos que operam uma espécie de "crítica da crítica".

> Os autores que realizam a chamada 'crítica da crítica' procuram analisar o 'movimento crítico' no sentido de repensarem as denúncias, os debates, refletirem sobre os possíveis avanços, detectarem as falhas. Esses pesquisadores são representantes de perspectivas distintas, mas também não escapam às contradições do processo de produção e reprodução do capitalismo. Na verdade, compreender o real não é uma tarefa fácil, não foi

[18] Caparroz (1997, p.12), cita alguns exemplos: OLIVEIRA (1993; 1994); MEDINA (1990); e COLETIVO DE AUTORES (1992).

[19] Por razões óbvias, temos focado a questão das transformações ocorridas em relação à EF escolar. Contudo, se contemplarmos, em nossas análises, o campo mais amplo da EF, perceberemos também como a própria área se encontrava em ebulição, particularmente, em função dos debates em torno de sua "cientifização".

[20] Essa é uma demarcação importante, pois, como explicitaremos adiante, o MREF não se constituiu só de propostas de cunho progressista, ainda que, em nossas análises, os aspectos relacionados com o "peso" do segmento crítico do Movimento pareçam sobressair-se.

> para o ‘movimento crítico’, e também não foi e não é para aqueles que fazem sua crítica (MELLO, 2009, p.152).

Seguindo essa linha, nos anos de 1995 e 1996, tem-se a produção de trabalhos, como os de Hugo Rodolfo Lovisolo (1995), com o livro, *Educação física: a arte da mediação*; e as dissertações de mestrado de Francisco Eduardo Caparroz (1996) e Neyse Luz Muniz (1996). O primeiro situado no debate epistemológico da área, mas que, no entanto, problematiza também a pluralidade de abordagens/propostas pedagógicas que povoam a EF. A despeito da importância desse estudo, conferimos, aqui, maior relevo aos dois últimos por apresentarem, como objeto específico, o próprio Movimento Renovador.

Sobre o trabalho de Caparroz (1996), é possível observar uma análise acerca da forma como a produção teórica da década de 1980 concebe a EF como um componente curricular. A estratégia metodológica adotada pelo autor foi a de um levantamento, e posterior análise, das bibliografias que se apresentavam como referenciais tanto nos concursos públicos para a contratação de professores de EF no Estado de São Paulo, como, também, das “Propostas e Subsídios Curriculares” para a área da EF nas redes municipal e estadual de São Paulo, no período de 1980 a 1994. Para o autor, apesar dos avanços alcançados por essa produção, no sentido de compreender a EF em outras perspectivas além da biológica, o Movimento Renovador operou certo reducionismo de análise ao tratar de forma mecânica a relação entre EF e sociedade. Outra crítica feita por esse autor diz respeito ao caráter excessivamente político dos debates, algo que, a seu ver, “sufocava” o debate acadêmico.

Por sua vez, Muniz (1996) procurou verificar as influências possíveis dos princípios e pressupostos teórico-práticos identificados com o pensamento pedagógico renovador da EF. Para tanto, utilizou-se de entrevistas com professores de EF atuantes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A análise lhe permitiu afirmar que aquelas fundamentações e propostas se mantinham, ainda, como uma realidade restrita ao discurso dos intelectuais e livros que as veiculavam; em outras palavras, apesar dos livros vendidos, as propostas continuavam pouco lidas e assimiladas.

Já no ano de 1998, tem-se a publicação do livro *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*, que resulta das pesquisas realizadas pelo professor Jocimar Daolio em seus estudos de doutoramento. Sua intenção foi, utilizando-se do referencial teórico da antropologia social, realizar uma “etnografia do pensamento científico” e analisar a construção do debate acadêmico da EF brasileira, sobretudo, a partir do final da década de 1970, período de proliferação de discursos científicos na área. Para isso, entrevistou alguns dos principais “autores/atores” envolvidos naquele processo. Considerando as semelhanças e diferenças daquelas propostas, procurou retirar o foco da discussão de uma perspectiva de disputa entre as variadas abordagens da área para a consideração de que todas aquelas produções foram importantes para o desenvolvimento/construção do pensamento científico da EF brasileira.

Outros autores que também nos oferecem importantes contribuições são Rocha Junior (2000) e Nogueira (2004). O primeiro, apesar de centrar seu estudo em uma obra específica, o livro *Metodologia do ensino da educação física* (1992), apresenta uma série de colocações/questões que nos auxiliam na compreensão do período sobre o qual nosso estudo incide. Nogueira (2004), por outro lado, partindo da ideia de que a EF no Brasil é marcada pelo embate de perspectivas tradicionais e críticas da educação, investiga como a prática pedagógica da EF se torna crítica, ou seja, realiza aquilo que chama de uma genealogia da EF crítica, a partir do estudo dos saberes e práticas pedagógicas dessa perspectiva.

Nessa esteira, outros trabalhos que também buscaram analisar a produção em EF a partir de um enfoque epistemológico foram as pesquisas de Bracht (1999), que analisa o processo de construção das teorias pedagógicas da EF no Brasil; e Lima (1999), cujo objetivo foi apresentar uma análise acerca da construção do pensamento epistemológico da EF brasileira a partir da reflexão sobre questões relativas à caracterização da EF como área do conhecimento. Nesse bojo, situamos, ainda, o já referido estudo de Lovisolo (1995).

É cabível destacar, também, que, durante a realização deste trabalho de revisão de literatura, nos deparamos com a existência de artigos em revistas e anais de congressos que, de alguma maneira, abordavam a temática do Movimento

Renovador. Entretanto, na maioria das vezes, esses tratavam mais especificamente de uma ou outra proposta pedagógica surgida naquele contexto, e não do período como um todo. Quer dizer, geralmente os estudos encontrados remetiam, por exemplo, à análises acerca dos pressupostos teóricos que orientavam essas abordagens pedagógicas, às suas possibilidades de materialização em um determinado contexto ou, por fim, continham relatos de experiência de trabalhos desenvolvidos a partir daquelas abordagens.[21] Trabalhos dessa natureza predominam, mormente, na década de 1990 e início dos anos 2000.

Também nos artigos publicados a partir da década de 2000 é que se observa, de forma mais recorrente, a constatação de que, apesar das muitas propostas escritas para as redes de ensino, bem como da divulgação dessas em congressos e encontros para professores, a prática pedagógica ainda se mostra resistente à mudança.[22] Nessa direção, começam a despontar trabalhos que se voltam para a compreensão dos "porquês" dessa resistência. Ou seja, depois de um período em que a discussão esteve mais centrada nas questões pedagógicas, a dificuldade de materialização dos avanços teórico-epistemológicos da área parece (re)colocar "em pauta" a necessidade de uma retomada de questões didáticas (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Outro aspecto destacável diz respeito à maior proliferação de pesquisas preocupadas em melhor compreender a relação teoria e prática, sendo crescente o número de capítulos de livros, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, artigos e, ainda, volumes inteiros de periódicos dedicados ao tema.[23]

Nesse momento, cabe lembrar também a emergência de trabalhos que buscam, ao fazer um balanço de todo aquele período, operar uma espécie de "acerto de contas". Ou seja, principalmente nos últimos anos, proliferaram publicações em que alguns dos autores de importantes produções vinculadas ao MREF buscam, de forma mais sistematizada, realizar o exercício de análise e (auto)crítica de seus escritos à época

---

[21] São exemplos: Resende (1994), Darido (1998), Abidi (1999), Vieira (2000), Silveira e Pinto (2001) e, mais recentemente, Nascimento (2007).

[22] Um exemplo emblemático é o *Diagnóstico da educação física escolar do Espírito Santo*, realizado pelo LESEF-CEFD-UFES, entre os anos de 1997 e 1999. Para maiores informações ver, Dias *et al*. (1999) e Bracht *et al*. (2003).

[23] Na interpretação de Bracht e Almeida (2008), isso é fruto das repercussões na discussão pedagógica das possibilidades colocadas/derivadas de uma renovação epistemológica (e, portanto, política) em curso. Expressão disso, argumentam, é a consideração de uma "Epistemologia da prática" até há bem pouco irrelevante nas produções acadêmicas.

ou, mesmo, do período que a EF vivenciava.[24] Caminha, nessa direção, também o artigo produzido por Betti e Kuriki (2009), no qual procuram, a partir de entrevistas com os responsáveis por algumas produções do MREF, captar/evidenciar, no "discurso/ponto de vista" daqueles autores, o próprio dinamismo do campo, no intuito de demonstrar que as proposições teórico-metodológicas não se encontram "estáticas no tempo e no espaço".

Outra tendência observável no caso de trabalhos mais recentes, como já dito, é o fato de muitas produções construírem/desenvolverem argumentações que tomam como pressuposto o fato de que a década de 1980 e o MREF constituem um período e um processo de inflexão na EF brasileira – dados os questionamentos colocados a uma determinada tradição constituída na área.[25] Contudo, na maioria dos casos, acabam por não se debruçar efetivamente sobre a questão, tomando-a apenas como ponto de partida para reflexões outras. Impende destacar que foi, também, em meio a esse conjunto de produções, que localizamos artigos que operam com a metáfora de uma EF "entre o não mais e o ainda não". [26] Quer dizer, são publicações que, ao descreverem o estado atual da prática pedagógica de professores de EF escolar, denotam aquilo que temos chamado de impacto do MREF.

A posição geral que extraímos do mapeamento realizado é a de que, apesar de descrito, o impacto do MREF segue pouco estudado. Em outros termos, se aquilo que temos chamado de impacto do Movimento Renovador aparece geralmente de forma indireta na literatura da área, na maioria dos casos sendo tratada de forma

---

[24] Nos manuscritos desse tipo, é possível observar, de forma mais sistematizada, o esforço que alguns daqueles autores empreenderam no sentido revisar certos aspectos concernentes às suas produções no período em questão, mas, também, de reafirmar/reforçar outros argumentos construídos à época. Dizemos de um "esforço sistematizado", pois, apesar de ser possível notar na obra de alguns desses estudiosos a dinamicidade do seu pensamento ao longo dos anos, os estudos aqui lembrados dizem respeito a produções que tinham como objetivo específico tal revisão, por exemplo, Manoel (2008) e Tani (2008). Poderíamos incorporar também o próprio "COLETIVO DE AUTORES" que, em sua nova edição de 2009, conta com depoimentos dos autores numa espécie de avaliação da obra.

[25] Caparroz (2001), Bracht *et al*. (2002), Aragão (2004), Mello (2004), Caparroz e Bracht (2007), Oliveira e Almeida Júnior (2007), Rezer (2007), González e Fensterseifer (2009), entre outros.

[26] Por exemplo, nos estudos de González e Fensterseifer (2007) e Rezer (2007), em que a metáfora de uma "EF entre o não mais e o ainda não" é empregada, observaremos que os autores parecem mais preocupados com os desdobramentos colocados *a posteriori* ao campo da intervenção pedagógica, do que com o próprio processo constitutivo/desencadeador de tal consequência (seu impacto).

incipiente, quando acrescentamos nessa relação a questão da identidade docente, completando a tríade *MREF – Impacto – Identidade docente*, o que se percebe é uma escassez ainda maior. Na verdade, no levantamento operado, não visualizamos pesquisas que contemplem essa problemática específica, o que não significa dizer que não existam trabalhos que tangenciem o tema. Afinal, em certa medida, todos esses estudos nos fornecem indícios que nos auxiliaram (auxiliam) não só na construção do nosso objeto/problema de pesquisa, mas, também, na interpretação a ele dispensada.[27] Dito de outro modo, a despeito de toda a riqueza encontrada na variedade de estudos acessados, ao conferirmos ênfase à existência de tal lacuna na produção acerca do MREF, buscamos, muito mais, destacar/delinear os aspectos a partir dos quais pretendemos nos inserir e contribuir no/com o debate.

Nessa direção, a partir da realização desse exercício de revisão, é preciso chamar a atenção para o fato de que esse possibilitou o fortalecimento da nossa hipótese sobre a necessidade de se investir intensamente no trabalho empírico com professores escolares, dado o fato de que poucas são as pesquisas dessa natureza sobre o movimento acadêmico em questão – na maioria dos casos, contemplando recortes distintos do que temos nos proposto. Ao destacarmos a importância da realização de uma pesquisa empírica, nós o fizemos em decorrência de nosso entendimento de que, passados 30 anos do MREF e diante das constantes expressões de dúvida e insegurança de uma parcela significativa dos docentes, apresenta-se produtiva a ideia de voltarmos nossa atenção para aqueles que, em última instância, foram/são os destinatários de toda aquela produção (os professores das escolas).

Resgatar a fala dos docentes, principalmente a de uma geração específica, visa, exatamente, a extrapolar um quadro analítico que foque somente as implicações práticas de todo aquele processo; portanto, abrindo caminho para a compreensão de algo mais elementar, qual seja, a própria possibilidade de dimensionarmos “se” e “como” a produção do MREF se estabeleceu como condicionante da constituição do

[27] Ilustram essa situação os trabalhos de Taborda de Oliveira (2001, 2005) que, utilizando-se do conceito de experiência formulado por E. P. Thompson, destaca o fato de que os professores se utilizam de “filtros” muito pessoais na relação com o prescrito. Ou seja, malgrado o fato de não abordar especificamente o nosso tema de pesquisa, trata-se de um estudo que corrobora/aponta a centralidade da questão identitária. Nessa mesma direção, caminham os escritos de Caparroz (2001a, 2001b).

“ser professor” de uma determinada parcela do professorado da EF. Em última instância, corresponde a uma estratégia que, além de possibilitar um resgate desse período importante para a EF brasileira (particularmente, com base em uma “redescrição” fornecida pelos docentes que estavam nas escolas naquele momento), possibilita elementos que auxiliam na compreensão dos “porquês” de a prática pedagógica, a despeito dos “avanços” alcançados pela área, ser ainda tão resistente à mudança.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste espaço, apontamos os principais referenciais teóricos adotados em nossa dissertação, Zygmunt Bauman (1998, 1999, 2010) e Axel Honneth (2009), visando, principalmente, a explicitar os usos feitos de alguns dos pressupostos/conceitos contidos na obra desses mesmos autores. Nesse sentido, é importante dizer, tais conceitos serão retomados, de maneira mais aprofundada, no momento de nossas análises.

2.1.1 Teoria sociológica de Zygmunt Bauman

No intuito de melhor fundamentar nossa argumentação acerca da maneira como o Movimento Renovador impactou as identidades docentes de professores de EF, pareceu-nos produtivo aproximá-la de alguns conceitos presentes no trabalho do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Mais especificamente, os escritos de Bauman nos auxiliam na reflexão/discussão das "características" assumidas por esse empreendimento renovador do MREF.[28] Para esse fim, entendemos pertinente operar com conceitos presentes na "segunda fase" do pensamento de Bauman, marcada pela publicação dos livros *Legisladores e intérpretes* (2010), *Modernidade e Holocausto* (1998) e *Modernidade e ambivalência* (1999),[29] fase essa correspondente ao período em que o autor passa a conferir maior importância, em

[28] Em relação a essas características, cumpre dizer, o "formato" adquirido pelo MREF parece ter sido determinante para o tipo de relação que os professores das escolas vieram a estabelecer com aquela produção. Voltaremos a esse aspecto no momento de análise dos dados.

[29] Os livros estão dispostos, respectivamente, por ordem de publicação. A obra *Legisladores e intérpretes*, apesar de só recentemente ter ganhado uma edição brasileira, corresponde à primeira publicação dessa "triologia".

suas análises, à crítica da modernidade, assim como se observa que a discussão em torno da questão da moral passa a figurar cada vez mais na obra do autor.

Optamos pelo trabalho com a sociologia baumaniana, pois as análises que o autor constrói acerca da modernidade, com suas utopias e distopias, mostra-se profícua também para o objeto sobre o qual nos debruçamos. Ou seja, ao realizar uma análise da época moderna, tomando como sua característica mais marcante o "esforço ordenador" ou a "ordem como tarefa", o autor dispõe de conceitos e metáforas que possibilitam ricas perspectivas de análises para o que temos chamado de "impacto do MREF". Serão priorizados, em nosso trabalho, os conceitos de "ordem" e, seu contrário, "ambivalência", além da reflexão do autor acerca da "engenharia social" que visava à promoção/manutenção dessa ordem (na verdade, trata-se de explicitar os mecanismos que compunham tal engenharia – a noção de um "intelectual legislador", além da metáfora do "estado jardineiro" – e as "implicações morais" decorrentes).

Sobre os usos/apropriações que foram feitos desse referencial, de maneira sumária, poderíamos dizer que as "categorias" elencadas nos auxiliaram, mormente, numa espécie de "reinterpretação" do MREF (ou de suas características, como descritas na produção acumulada na área). De forma mais pontual, as reflexões de Bauman (1998, 1999, 2010) são incorporadas nas análises empreendidas da seguinte maneira:

- O conceito de "ordem", relacionado com constante busca, pelo Estado Moderno, da constituição de uma sociedade "racionalmente planejada" e "livre do acaso" (BAUMAN, 1999), é utilizado em nossas análises para pensar sobre o esforço do MREF em estabelecer um novo "projeto de ordem" para a EF escolar brasileira. Quer dizer, se a "ordem" é entendida por Bauman (1999) como resultado de uma função classificadora (em que se "inclui" e "exclui" de acordo com o projeto em questão), analogamente, observamos, também, no MREF, essa tentativa de dar à EF uma "nova estrutura", de classificá-la, enfim, de dizer o que é, ou não, legítimo.

- Bauman (1999), aponta a "ambivalência" como uma falha na função classificadora (segregadora) da linguagem; logo, a ambivalência refere-se ao contrário da "ordem". Ao argumentar que "o mundo não é geométrico" (que esse extrapola a geometria,

arquétipo da mente moderna), o autor aponta que o estabelecimento da “ordem como tarefa” tende a gerar sua própria aporia: mais desordem (ambivalência!). Dessa forma, também o conceito de “ambivalência” mostra-se profícuo para refletirmos sobre as “distopias” (para usar um termo de Bauman) geradas pelo esforço ordenador/estruturador do MREF. Procuramos demonstrar como essas ambivalências se fizeram presentes tanto para os intelectuais do Movimento Renovador (que tinha um projeto da “nova e verdadeira EF”), quanto para os docentes das escolas (que se viram em frente a uma “deslegitimação” de suas práticas).

- A “metáfora da jardinagem” é utilizada por Bauman (1999) para caracterizar o Estado Moderno que, utilizando-se da suprema autoridade da razão, classificava a população em “plantas úteis” (que merecem ser cultivadas) e “ervas daninhas” (que devem ser arrancadas). Tal “metáfora” foi utilizada no sentido de demonstrar que, em função dos discursos veiculados a partir do MREF, a própria tradição da EF (leia-se paradigma da aptidão física e esportiva) passa a figurar como a “erva daninha” a ser “destruída”. Na melhor das hipóteses, na visão do Movimento, coube à tradição o lugar de uma “cultura silvestre” que necessita ser tratada para transformar-se em uma “cultura de jardim” mais elaborada – “a renovada EF”.

- Já a ideia da “legislação”, ou de um *discurso intelectual*, corresponde à função legisladora exercida pelos intelectuais no estabelecimento de uma sociedade ordenada (BAUMAN, 2010). Falar de um “discurso intelectual legislador” equivale, assim, a tratar da ausência de horizontalidade na relação estabelecida entre a classe intelectual e a classe não intelectual da sociedade – as perspectivas da primeira sobrepõem-se às da segunda. Essa noção de um discurso legislador assume o papel de categoria central de nossas análises. Quer dizer, a partir dessa outra metáfora baumaniana, construímos nossa argumentação visando a demonstrar que a tentativa de “reordenação” da EF escolar, pelo Movimento Renovador, correspondeu a um processo no qual estava demarcado “quem estaria apto a determinar as ‘novas’ regras do jogo” (coube a uma determinada parcela de professores de EF, os acadêmicos, “legislar” acerca de quais práticas seriam mais válidas na EF). No diálogo com Bauman (1999, 2010), procuramos demonstrar que esse foi um elemento observado não só nas produções “do” e “sobre” o MREF, mas,

principalmente, manifesto nas falas dos docentes entrevistados.[30] A noção de "legislação" corresponde, portanto, a uma categoria fundamental para a delimitação dos contornos de um "impacto do MREF", como entendido neste trabalho.

- Sobre a discussão a respeito da temática da moral (BAUMAN, 1998), essa é empregada nas reflexões acerca de uma das possíveis maneiras como esse impacto do MREF afeta os docentes. Trata-se de uma discussão que nos permite operar com a ideia de que, em alguns casos, aquele Movimento acadêmico teria possibilitado uma espécie de "responsabilização moral da prática pedagógica" (quer dizer, proporcionou a "conscientização" de que, diante da pluralidade de abordagens disponíveis, caberia ao docente a produção de sentidos para a prática). Em última instância, esse aspecto da teorização de Zygmunt Bauman foi produtivo para o diagnóstico e "primeiras interpretações"[31] das questões/dilemas de cunho político-moral e afetivo-moral atreladas ao impacto daquele Movimento acadêmico.

2.1.2 Teoria do reconhecimento social de Axel Honneth e a construção intersubjetiva das identidades

Outro autor cuja teorização se apresenta como uma ferramenta interessante para pensar nosso objeto é o alemão Axel Honneth.[32] A partir de sua Teoria do Reconhecimento Social, entendemos ter avançado no sentido de qualificar a ideia de um impacto nas identidades docentes dos professores de EF, causado pelo

---

[30] Cumpre dizer que interpretamos esse caráter legislador do Movimento Renovador sob dois aspectos: em primeiro lugar, por constituir-se em um conjunto de produções acadêmicas com forte teor prescritivo; em segundo, por conta da maneira verticalizada como se deu o seu processo de configuração (produção e veiculação).

[31] Falamos, nesse caso, de "primeiras interpretações" das questões e dilemas morais do MREF, pois uma interpretação/discussão de tais aspectos dá-se, principalmente, no capítulo seguinte, a partir do referencial de Axel Honneth (2009). Contudo, cabe destacar que, muito em função daquilo que vislumbramos no campo empírico, a ênfase conferida à questão moral refere-se, majoritariamente, ao que poderíamos chamar de aspectos "afetivo-morais".

[32] Professor da Universidade de Frankfurt, Axel Honneth é considerado um dos principais pensadores alemães da atualidade. Após ter sido assistente de Jürgen Habermas, ocupa, hoje, o cargo de diretor do Instituto de Pesquisa Social, no qual estabeleceu uma posição singular e notória no interior da Teoria Crítica – tradição de pensamento inaugurada por Horkheimer e Adorno na década de 1930 – a partir da publicação de sua tese de doutorado *Kritik der Macht* (Crítica do Poder).

MREF. Isso porque a “Teoria Crítica da Sociedade”, a partir dos escritos de Axel Honneth, apresenta, como pressuposto embrionário, o apontamento de “déficits sociológicos” nas formulações anteriores dessa mesma tradição crítica, desde Adorno e Horkheimer até Habermas. Para tanto, resgatando os escritos de Hegel, o autor confere centralidade, no cenário atual, às relações intersubjetivas de reconhecimento para a compreensão da dinâmica das relações e conflitos sociais.

Em outras palavras, o conflito social retoma seu lugar de prestígio na produção teórica dos estudos frankfurtianos, principalmente em função das “lutas por reconhecimento” derivadas desses conflitos, que, na interpretação de Honneth (2009), devem se apresentar como elementos essenciais de uma teoria crítica da sociedade. Nessa direção, o reconhecimento pelos demais membros de uma comunidade é tomado, por esse autor, como instrumento fundamental para a autonomia e a autorrealização dos indivíduos, dado o entendimento de que é no reconhecimento social intersubjetivo que os indivíduos e os grupos formam suas identidades.

A atualização sistemática da teoria do reconhecimento realizada por Honneth apoia-se fundamentalmente na Psicologia Social de George Herbert Mead (1972), pois, em seu modo de compreender, a teoria de Mead equipara-se ao ideal de Hegel, já que procura também fazer da luta por reconhecimento o ponto referencial de uma construção teórica explicativa da evolução moral da sociedade. Outro aspecto ressaltado é o de que as relações intersubjetivas estão interligadas à experiência do reconhecimento. Dessa forma, embasado na Psicologia Social do pragmatista Mead, um dos caminhos necessariamente percorridos por Honneth (2009) refere-se à busca por esclarecer o surgimento da consciência do significado das ações sociais.

Os escritos desse teórico subsidiam nossas reflexões ulteriores em, pelo menos, dois aspectos: o primeiro, a partir do diálogo que Honneth (2009) estabelece com a noção de uma “construção social do *Self*”, defendida por George H. Mead (1972). Com base nisso, discutimos o “peso” adquirido (ou não) pelos discursos renovadores circulantes no campo da EF, mas, também, pela própria tradição da área, como instâncias responsáveis pela produção de símbolos, valores e orientações que “devem” ser compartilhados por aqueles que compõem sua

coletividade. Ainda em relação a esse primeiro “uso” da teoria de Honneth (2009), é importante destacar a apropriação feita pelo autor (e, consequentemente, por nós) do conceito de “outro gneralizado” (MEAD, 1972) – o emprego desse mesmo conceito fortalece a argumentação do filósofo alemão acerca da noção de que o processo de individuação não pode ser descolado do processo de socialização. É exatamente essa ideia que nos permite especular sobre o peso do campo da EF (a socialização dos professores na área) na (con)formação das identidades docentes.

O segundo “uso” da teoria de Honneth está relacionado com a atualização que o autor faz da teoria do reconhecimento do “jovem” Hegel. Operamos com a ideia de uma crise na identidade docente, particularmente, tomando como parâmetros as ideias de “reconhecimento” e “reconhecimento denegado” expressas pelo autor. Ou seja, se as relações de reconhecimento intersubjetivo são fundamentais no processo de formação identitária dos sujeitos, já que Honneth (2009) argumenta que a manutenção da integridade do ser humano depende e se atrela à autorrealização nas três dimensões do reconhecimento – *amor*, *direito* e *solidariedade* –, o mesmo pensamento pode ser estendido à formação da identidade docente. No diálogo com o autor, procuramos demonstrar como, em alguns casos, o caráter legislador do MREF (diagnosticado à luz de Bauman) representou para os professores de EF uma situação de reconhecimento denegado, pois correspondeu à privação de determinadas pretensões de identidade (das “expectativas normativas/projetos pessoais” que aqueles docentes alimentavam em relação à EF escolar).

Na esteira de Honneth (2009), interpretamos que, também nos casos da formação da identidade docente, tais situações de reconhecimento denegado representam não somente “relações de injustiça”, mas também se configuram em uma violação na compreensão positiva que os próprios sujeitos têm de si mesmos. Nesse sentido, a apropriação que fazemos dos escritos desse teórico alemão passa também pelo esforço de demonstrar o potencial dessa teoria para o próprio conceito de identidade docente, já que possibilita abarcar a importância da dimensão afetiva desse constructo identitário. É exatamente nesse ponto que a teoria do reconhecimento social nos permite um salto qualitativo na compreensão do processo de impacto do MREF na (des)construção das identidades docentes.

2.2 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

2.2.1 Sobre o uso da abordagem qualitativa como princípio investigativo: entrevistas e método de análise

Situamos a nossa pesquisa dentre aquelas que visam a recuperar a importância dos agentes escolares para o estudo das questões educacionais (NÓVOA, 2000). Nesse sentido, orientamos nossa investigação nos princípios da pesquisa qualitativa, abordagem teórica essa que, em linhas gerais, trata das "construções da realidade". Quer dizer, ao assumir o *Verstehen* (compreender) como pressuposto epistemológico, a pesquisa qualitativa estabelece como objetivo a compreensão do fenômeno a partir do interior, buscando entender a opinião dos sujeitos envolvidos – trata-se, assim, de um processo contínuo de versões da realidade (FLICK, 2004). Outro aspecto importante é a noção de que, nas pesquisas de corte qualitativo, tem-se o *texto como material empírico*, ou seja,

> No processo de reconstrução de casos, são produzidos textos nos quais se fazem as análises empíricas reais: a opinião do sujeito é reconstruída como sua teoria subjetiva, ou assim formulada; o curso de uma interação é gravado e transcrito; reconstruções de estruturas latentes de significado só podem ser formuladas a partir de textos fornecidos com o detalhamento necessário. Em todos os casos, os textos são a base da reconstrução e da interpretação (FLICK, 2004, p. 43).

Ao assumir tal aspecto, o pesquisador qualitativo deve ter consciência de que se trata, portanto, de lidar com uma construção/interpretação de "uma versão da experiência". Nesse caso, se, por um lado, não se pode atestar em que medida tais experiências realmente ocorreram da forma relatada, por outro corresponde a compreender quais são as "construções empreendidas e narradas pelo sujeito participante do estudo".

Em nossa pesquisa, especificamente, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas como técnica de produção de dados. Como lembram Bogdan e

Biklen (1994), trata-se de uma estratégia que possibilita a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador desenvolver uma ideia acerca da maneira como os entrevistados interpretam episódios e aspectos do mundo. No caso da adoção da entrevista semiestruturada como tipo específico de entrevista, fora uma decisão amparada em dois aspectos: por um lado, a possibilidade, conferida pela estruturação de um roteiro de entrevista,[33] de que os temas de interesse do estudo não se percam; e, por outro, ao não controlar o conteúdo da "conversa" de forma demasiado rígida, a perspectiva de permitir aos sujeitos colaboradores a "contação de suas histórias", dando visibilidade aos aspectos pessoais que, efetivamente, os marcaram (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O conteúdo das entrevistas foi gravado em áudio e transcrito posteriormente.

Para as análises do material empírico, adotou-se, como referência, o método da "análise de conteúdo" (BARDIN, 1988). Na esteira daquilo que apresentam Souza Júnior et al. (2010, p. 34), entendemos também que, de acordo com o tipo de estudo que desenvolvemos, é pertinente o emprego da análise de conteúdo categorial temática (MINAYO, 1998).

> A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir de elementos repartidos (SOUZA JÚNIOR et al., 2010, p. 34).

Parafraseando esses mesmos autores, destacamos que a adoção de tal modelo analítico deveu-se às possibilidades que oferece para o descobrimento de núcleos de sentido presentes em dada comunicação, aqueles para os quais a presença ou frequência denotem alguma coisa para o objetivo analítico visado, devendo essa análise, portanto, ser utilizada de forma mais interpretativa, em lugar de realizar referências estatísticas.

Em linhas gerais, sem considerá-las etapas estanques, pode-se dizer que a análise de conteúdo abarca três fases: *pré-análise*; *exploração do material*; *tratamento dos dados e interpretação*. Na fase 1, são realizadas leituras flutuantes do material

[33] Os roteiros das entrevistas encontram-se disponíveis no APÊNDICE A.

produzido e, a partir dessas, capta-se genericamente o conteúdo do texto, além de serem abordados os indicadores iniciais de análise. A fase 2 corresponde ao desmembramento do texto em unidades (os elementos destacados são isolados), seguido do reagrupamento de tais unidades em categorias de análise e posterior classificação. Por fim, na fase 3, ao se colocar em relevo as informações oriundas das análises (por exemplo, por meio de quadros), são realizadas inferências qualitativas, nas quais se opera, primordialmente, com significações (SOUZA JÚNIOR et al., 2010).

2.2.2 Trajetórias percorridas no trabalho de campo

O primeiro passo para o início do trabalho de campo foi o estabelecimento dos critérios para a seleção dos docentes a serem entrevistados. Como nosso objetivo é compreender o impacto da produção acadêmica do MREF nas identidades docentes de professores de EF que atuavam nas escolas quando de sua veiculação (particularmente, segunda metade da década de 1980 e início dos anos de 1990), coube-nos o estabelecimento do seguinte critério: ouvir professores de EF que já atuavam na educação básica durante a década de 1980 e início da de 1990 (até 1995). Outro critério privilegiado foi a ideia de priorizar a realização de entrevistas com docentes que não tivessem passado por cursos de formação *stricto senso,*[34] já que, nesses casos, haveria maior possibilidade de terem já incorporado um discurso "acadêmico" sobre o próprio Movimento – a nossa ideia foi privilegiar ao máximo as vivências e visões dos próprios docentes.

Sobre a definição do número de sujeitos participantes, um aspecto marcante foi nossa intenção de realizar um trabalho empírico amplo. É importante destacar que a amplitude de que dizemos está mais relacionada com a possibilidade de ouvir

[34] Talvez esse segundo tenha sido mais um objetivo do que um critério, pois o tratamos com certa flexibilidade, visto que três docentes que participaram do estudo cursaram Mestrado em Educação. A saída, portanto, é levar essa "variável" em consideração durante as análises – particularmente, nos aspectos que julgarmos ter sido fator preponderante.

professores de distintas regiões do País, do que propriamente com o estabelecimento de uma “amostra representativa” nos moldes de estudos quantitativos (essa não parece ser a melhor opção para estudos que lidam com os pormenores e singularidades das questões identitárias). Da mesma forma, ao assumirmos como pressuposto o diálogo com docentes de diferentes localidades do Brasil, não colocamos como meta realizar quadros comparativos – o que não significou ignorar tal possibilidade, mas, tão somente, traçar um panorama da situação pesquisada que contemplasse docentes oriundos de Municípios e Estados distintos, com acesso e formas de contato com aquela produção acadêmica renovadora também distintos.

Como a técnica de produção de dados escolhida foi o uso de entrevistas semiestruturadas presenciais, a primeira dificuldade com que nos deparamos esteve associada aos custos financeiros para os deslocamentos até os locais das entrevistas. Problema solucionado com o auxílio disponibilizado pelo CNPq, que financiou a pesquisa, mediante sua aprovação no *Edital Universal 2011*. Ainda assim, a verba fornecida não nos permitiu visitar todos os Estados da Federação, cabendo-nos a realização de um recorte. Nossa opção foi a seguinte: realizar um estudo que abarcasse, no mínimo, oito Estados brasileiros (os quatro Estados que compõem a Região Sudeste; e, ao menos, um Estado de cada uma das demais regiões do País: Região Sul, Região Nordeste, Região Norte, Região Centro-Oeste). Estabelecemos como meta a realização de entrevistas com dois professores em cada uma das cidades visitadas, totalizando 16 docentes.

De posse da carta de aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP-CCS-UFES), portanto, demos início à efetivação do trabalho empírico. Em termos pontuais, a pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma: inicialmente, via *e-mail*, fizemos contato com professores/colegas que pesquisam EF escolar em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em diferentes regiões e Estados do Brasil para, a partir dessa parceria, chegarmos até os docentes, com carreiras escolares no período sobre qual a pesquisa incide, que colaboraram com o estudo (há professores que, inclusive, já possuem uma aposentadoria na carreira docente

escolar). Esclarecidos os critérios da pesquisa, foram fornecidos, pelos colegas de outras IES, os contatos de professores que se encaixavam no perfil delineado.

O processo de contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu de forma tranquila. Talvez as maiores dificuldades encontradas estivessem associadas à conciliação de agendas dos dois professores da localidade visitada, além da do pesquisador. Após esses contatos para explicitação do estudo e obtenção da concordância dos sujeitos envolvidos, demos início às viagens para a realização da coleta de dados. Foram acordadas entrevistas com 13 professores, de 9 Estados, nas cinco regiões do País (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Pará, Paraná, Santa Catarina e Goiás).[35] Convém dizer, também, que foram entrevistados professores residentes tanto em cidades de grande porte (capitais), quanto em cidades menores (municípios de interior), totalizando oito entrevistados de capitais e cinco do interior.[36] O Quadro 1, abaixo, traz algumas informações acerca do perfil biográfico dos docentes entrevistados.

Quadro 1 – Perfil biográfico dos docentes entrevistados (continua)

Identificação do professor/Estado a que pertence	**Sexo**	**Informações biográficas do entrevistado**
ES-1	Feminino	A professora ES-1, de 49 anos de idade, atua como professora de EF na Educação Básica nas redes municipais de Vitória-ES e de Serra-ES. Já acumula 27 anos de carreira na EF, tendo concluído sua formação inicial no ano de 1984, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Participa de cursos de formação continuada para professores, além de ter cursado especialização na área escolar. Aponta o esporte como elemento motivador na escolha do curso e, consequentemente, o “carro-chefe” de suas aulas na escola (principalmente, nos primeiros anos de profissão). Têm grande experiência no ensino da modalidade voleibol
ES-2	Masculino	O professor ES-2, de 59 anos de idade, está aposentado do cargo de professor de EF escolar pela Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. É formado em

[35] Por uma série de razões, não foi possível entrevistar dois professores em todas as localidades. Dessa forma, mesmo tendo visitado dois Estados na Região Sul, a previsão inicial de 16 professores foi reduzida a 13.

[36] Segue o número exato de professores por Estado e suas respectivas cidades: dois professores de Vitória-ES, um de Manhuaçu-MG, dois em Pederneiras-SP, um do Rio de Janeiro-RJ, dois de Recife-PE, um de Belém-PA, um de Goiânia-GO, dois de Alto Piquiri-PR, um de Florianópolis-SC.

		EF pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na turma de 1974. Atualmente, além de outras atividades fora da área, acumula um cargo na Secretaria de Esportes de Vitória. Ainda se faz presente em eventos/congressos de EF, além de ter frequentado um curso de Especialização na área de Fisiologia e outro no campo do Lazer. Demonstra grande paixão pelo ensino do esporte (destaca o futsal e o atletismo) e argumenta ter construído toda a sua carreira na EF escolar tendo como foco o treinamento. Foi um dos fundadores dos Jogos Escolares Municipais de Vitória (JEMV)
MG-1	Masculino	O professor MG-1 tem 56 anos de idade e concluiu o curso de EF na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 1980. Desenvolveu sua carreira em uma cidade do interior de Minas Gerais, onde se aposentou, pela rede estadual de ensino, no ano de 2011. Segue trabalhando na área, agora, em instituições privadas. Também destaca a importância do esporte, apontando tal identificação desde o período em que cursava a formação inicial (afirma que, a partir do esporte, conseguiu conquistar e desenvolver muita coisa na EF no município em que atua). Destaca sua relação com o futebol/futsal desde criança, mas afirma que, paradoxalmente, por opção, passou 30 anos na escola trabalhando principalmente com outros conteúdos, como voleibol e handebol (acha importante oferecer algo “menos comum” aos alunos). Ainda nos primeiros anos de carreira, cursou especialização em Belo Horizonte, na PUC
SP-1	Masculino	O professor SP-1 tem 47 anos e atua como professor na Rede Estadual de São Paulo, no município de Pederneiras. Apesar de seu gosto pela música, aponta que uma série de acontecimentos favoreceram a opção pelo curso de EF (entre eles, o fato de haver o curso em uma localidade próxima à sua cidade, bem como em função de ser um curso noturno, o que lhe permitia continuar trabalhando). De qualquer maneira, afirma que a opção pela EF não se deu no vazio, pois sempre teve relação com o esporte, inclusive, aponta o próprio pai como um grande esportista. Concluiu sua formação inicial em 1985, na Faculdade de Educação Física de Barra Bonita (Faefi). Antes de iniciar o trabalho como professor de escola, atuou na Secretaria de Esportes de seu município. Em termos de formação, aponta a importância de um curso de especialização em EF escolar que frequentou na Unesp (ocasião em que conheceu de forma mais sistemática essa “nova EF”)
SP-2	Masculino	O professor SP-2 tem 47 anos e foi atleta. Jogava futebol em São Paulo. Atribui ao esporte sua opção pela EF. Concluiu o curso na Faculdade de Educação

		Física de Barra Bonita (Faefi), no ano de 1985. Aponta que sua formação se deu nos moldes tradicionais, num curso que tinha uma visão mais esportivizada. Atualmente, é professor da Rede Estadual de São Paulo e, como ele próprio descreve, já conseguiu modificar um pouco sua visão de EF. Também cursou Especialização em EF escolar na Unesp
RJ-1	Feminino	A professora RJ-1 concluiu o curso de EF na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 1980. Entrou no curso aos 18 anos (hoje tem 54), tendo o esporte com o seu grande motivador. Descreve que sempre gostou muito de esporte e que, na época, era atleta do Vasco da Gama – RJ-1. Foi nadadora. Construiu toda a sua carreira na escola, mas aponta que não entrou no curso pensando nisso, apenas fazia o curso porque se identificava, mas sem pensar no que faria depois. Mesmo trabalhando em escola, foi dona de uma academia de ginástica e atuou como secretária de Educação de um município do interior. No final da década de 1990, deixou o Rio de Janeiro para residir em Minas Gerais, onde atua, hoje, como professora da Rede Municipal de Ensino. Sobre a sua formação, afirma que tem consciência de que foi formada em um currículo tecnicista, mas que desenvolve uma prática diferente dessa perspectiva. Ainda assim, afirma que a EF é esporte, mas deve ser um meio para se ensinar valores etc.
PE-1	Masculino	O professor PE-1 tem 46 anos de idade e é formado em EF pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 1990. Foi motivado a fazer o curso pelo envolvimento que tinha com o esporte, objetivando, particularmente, trabalhar com treinamento esportivo. Tem como peculiaridade, em relação com os demais entrevistados, o fato de ter tomado contato com uma perspectiva “crítica” de EF ainda durante a formação inicial (destaca o contato com as professoras Celi Taffarel e Michele Escobar). Descreve interesse e envolvimento com questões políticas, sendo simpático às posições de esquerda. Desenvolveu sua carreira trabalhando, principalmente, em escolas privadas de Recife-PE. Aponta que a mudança em sua concepção de EF (o professor se afirma adepto de perspectiva renovada de EF) foi potencializada por algumas experiências negativas no ensino do esporte. Trabalhou nos cursos de formação continuada do Estado de Pernambuco, cursou Mestrado em Educação e, atualmente, é também professor de um curso de EF, em uma instituição privada
PE-2	Feminino	PE-2 tem 50 anos e é professora de EF da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, desde 1989. Foi

		atleta de ginástica artística e por isso optou pelo curso – queria ser treinadora. Concluiu a formação inicial em EF na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 1981. Descreve sua formação como "tecnicista", tendo sido poucas as disciplinas que "fugiam" a esse modelo. Afirma que apenas vislumbrou "outros horizontes" para o ensino da EF no ano de 1989, quando, já professora do Estado, pôde participar de um curso de formação continuada (destaca seu gosto pela perspectiva crítico-superadora). Faz questão de destacar que, mesmo gostando e tendo aderido a uma nova perspectiva de EF, não se tratou de um processo fácil. Participou, ao lado de outros docentes, da construção das Orientações Teórico-Metodológicas para a EF de Pernambuco. Mais recentemente, a professora PE-2 também cursou Mestrado em Educação
PA-1	Feminino	Trata-se de uma professora de 56 anos formada em EF pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), no ano de 1977. É enfática em dizer que entrou na EF porque era atleta de ginástica e que vislumbrava trabalhar como técnica de Ginástica Rítmica Desportiva (GRD). Aposentou-se no cargo de professora de EF pela Rede Estadual de Ensino do Pará. Destaca que o grande vetor da sua carreira sempre foi o ensino e treinamento da GRD. Sempre frequentou os eventos/congressos da área e, mais explicitamente do que todos os entrevistados, descreve o seu sofrimento em frente às mudanças pelas quais a EF passou. Fez especializações em EF (1995, 1996), Mestrado em Educação (em meados da década de 2000) e, atualmente, trabalha com a disciplina de Ginástica na UEPA. Aponta que ainda vivencia uma série de conflitos em relação à "EF crítica"
GO-1	Masculino	O professor GO-1 tem 66 anos de idade, foi militar e alega que daí vieram as influências para cursar EF. Concluiu o curso na Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 1976. Dá ênfase à sua admiração pela ginástica e pelo atletismo. Após concluir o curso, trabalhou com preparação física de diversos times de futebol do Estado de Goiás, tendo se dedicado à cursos de especialização nessa área de treinamento e fisiologia. Também foi professor de EF escolar, privilegiando o treinamento com futsal, e se aposentou pela Rede Estadual de Ensino de Goiás, em 2000. GO-1 seguiu trabalhando em projetos de esporte e lazer. Recentemente, cursou uma especialização a distância, e diz ter tomado um maior contato com as novas abordagens de EF (apesar de já "conhecer" alguns dos livros)

PR-1	Masculino	PR-1 tem 53 anos e é professor de EF da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Optou por fazer EF por ser um curso no qual teria a possibilidade de lidar com as pessoas, de estar mais próximo dos alunos, afora o gosto pelo esporte (o professor afirma que era praticante de atletismo e handebol antes de ingressar no curso). Formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 1981, PR-1 aponta que o esporte balizou o seu trabalho, principalmente, nos primeiros anos da carreira, "[…] época dos grandes jogos escolares, das competições"; mas, com o passar dos anos, esse quadro foi se alterando. O docente em questão não menciona a participação em nenhum curso de especialização. Descreve apenas sua frequência em eventos dentro do Estado (cita o Fiep em Foz do Iguaçu), além de cursos/formações oferecidos/das pela própria Secretaria de Educação do Estado
PR-2	Feminino	A professora PR-2 é formada em EF pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde o ano de 1988. Segundo ela própria, apesar de ter se saído bem na formação mais tradicional que teve, não possui "relação afetiva" com o esporte. Diz gostar de escola e da educação. Iniciou a carreira na EF escolar, mas, ao não se sentir realizada (o curso era muito desvalorizado), cursou Pedagogia (formou-se em 1999) e passou a atuar nessa função, além de acumular o cargo de direção. Mais recentemente, 2009, participou de um curso de formação continuada na área de EF (o PDE do Estado do Paraná) e, a partir dali, vislumbrou novas possibilidades com a EF, viu que a EF poderia ser mais que só jogar, e está voltando a atuar na área
SC-1	Feminino	Formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), no ano de 1980, a professora SC-1 optou pela EF visando a montar uma academia de ginástica e trabalhar com *fitness*. Dentro do curso, diz ter conhecido uma outra EF, o que a fez ir trabalhar na escola (ingressou na Rede Estadual de Santa Catarina em 1980), hoje atua na Secretaria Estadual de Educação desse mesmo Estado. Diz ter encontrado muitas dificuldades na escola, pois o que estava posto era o trabalho com o esporte de competição; logo, "não havia espaço" para trabalhar o corpo e o movimento de forma mais ampla. De qualquer maneira, o esporte era o conteúdo principal de suas aulas nos primeiros anos (afinal, era o que havia aprendido no curso). O incômodo relacionava-se com o fato de restringir-se a isso. "A EF era mais Educação Física do que Educação". Em 1983, cursou especialização em "Metodologia da Educação" e, posteriormente, frequentou, mas não concluiu, uma especialização em

		“Educação Física Escolar”. A docente destaca, ao longo de sua carreira, a participação na construção da Proposta Curricular de EF do Estado, processo iniciado em 1991

O trabalho de campo ocorreu entre os meses de novembro de 2010 e setembro de 2011. Nosso tempo de permanência em cada uma das cidades foi, em média, de quatro dias, pois, para além de dialogar com dois professores em algumas delas, optamos por realizar, não uma, mas, duas entrevistas semiestruturadas presenciais com cada docente. A ideia foi tecer uma conversa explorando a temática de forma mais genérica (sem perguntar diretamente sobre o assunto), e outra mais específica (quando indagávamos aos professores sobre o tema da pesquisa propriamente dito).[37]

Em algumas oportunidades, contudo, não foi possível proceder dessa maneira (com duas entrevistas, intervaladas por um ou mais dias). Nesses casos, pode-se dizer que as entrevistas foram divididas em dois momentos (correspondendo “a pausa para a água”, ao intervalo e explicitação das diferenças entre o primeiro e segundo momento). Sobre o conteúdo das entrevistas, em termos didáticos, podemos dividi-lo nos seguintes eixos: *Formação inicial*; *Relação com o esporte*; *Trabalho com a EF escolar/aspectos marcantes da/na profissão*; *Movimento Renovador da EF*; *Cultura esportiva*; *Crítica ao esporte*; *Identidade docente*; *Tradição de aulas de EF e as (in)certezas na prática pedagógica*; *Estratégias de manutenção ou mudança das práticas e identidades docentes*.

Cada entrevista (ou momento da entrevista) teve, em média, duração de uma hora, logo, o tempo total de conversa com cada docente foi aproximadamente de duas horas. O conteúdo desses diálogos foi gravado em áudio (utilizou-se para tal MP4 *players*). Foram transcritos posteriormente. Ao final do processo de entrevistas, acumulamos cerca de 300 páginas de texto transcrito (com fonte tamanho12 e espaçamento simples) no formato *Word*. A validação do material pelos entrevistados, bem como complementações e/ou observações necessárias foram

[37] Esse é outro aspecto levado em consideração no momento das análises, pois permite captar em que medida as “discursividades renovadoras” (e seu impacto!) se fazem presentes na fala dos docentes, mesmo quando não estimulados a falar sobre essa questão.

realizadas via *e-mail*. Quer dizer, submetemos esse material aos docentes colaboradores a fim de que pudessem atestar a veracidade das informações.

A última etapa do trabalho com o material empírico foi a sua categorização e análise. Como já explicitado, as análises foram realizadas por meio de um sistema de desmembramento, codificação e categorização, tal como preconizado no método de análise de conteúdo (BARDIN, 1988; SOUZA JÚNIOR et al., 2010). Feito isso, as categorias de análise construídas foram sendo "compiladas (e comparadas)", o que possibilitou colocar em evidência as regularidades, mas, também, as dessemelhanças encontradas. Nesse sentido, processamos a "transformação do texto em teoria" ou, dito de outro modo, de forma gradual, o conteúdo das entrevistas (texto), ao ser problematizado a partir do referencial teórico adotado,[38] deu origem à nossa construção teórica temática (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

[38] Sobre a escolha e apropriação do referencial teórico, é importante ressaltar que esse foi um trabalho que acompanhou todo o processo de pesquisa e, assim como a revisão de literatura e construção dos capítulos introdutórios do estudo, ocorreu de forma concomitante à pesquisa empírica.

3 “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA”

3.1 DELINEANDO O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Quando se fala em Movimento Renovador da Educação Física brasileira, é muito comum situá-lo, historicamente, na década de 1980. Afinal, foi nesse período que, mais intensa e sistematicamente, a “EF brasileira” passou a incorporar, nas suas discussões, preocupações em torno de um “redimensionamento” de suas práticas na EF escolar. Nesse contexto, ficou famosa a frase de Medina (1983) advogando a necessidade de a EF entrar em crise, a fim de que seus pressupostos orientadores pudessem ser revistos. Para melhor compreender as razões que levaram à emergência desse Movimento, cabe, antes de prosseguirmos, resgatar brevemente alguns aspectos concernentes ao processo histórico de teorização e legitimação da EF brasileira. De qualquer maneira, para evitar cairmos em digressões muito longas, a retomada sucinta da constituição da EF brasileira, a partir do início do século passado, parece-nos suficiente aqui.

Seguindo a uma tendência mundial das primeiras décadas do século XX, também, no Brasil, a ginástica era o principal conteúdo da EF – ou da *educação do corpo* – nas escolas. Naquele período, vários métodos ginásticos foram “importados” e fizeram muito sucesso em nosso País, com destaque para os Métodos Francês, Alemão e Sueco. Principalmente a partir da década de 1920, quando diversos Estados brasileiros realizaram reformas em seus sistemas de ensino sob o modelo da chamada “Escola Nova”, à EF foi resguardada uma importante participação no espaço escolar:

> A Escola Nova teria por fim proporcionar uma educação integral, dirigindo adequadamente o desenvolvimento do ser humano nas suas várias fases do crescimento, e a função educadora deveria ser considerada um processo unitário, não passível de secção em partes. Daí a 'educação física e higiênica' constituir-se em 'um dos elementos essenciais da escola nova' (BETTI, 1991, p. 67).

Por sua vez, Bracht (2003, p. 17), ao analisar o processo de constituição do campo acadêmico da EF, ressalta o fato de que a teorização balizadora da "ginástica escolar", em função da influência médica, apresentava-se de forma que o

> […] discurso científico fundamentador era predominantemente derivado das ciências biológicas, sendo os intelectuais que construíram esse discurso do campo médico e também pedagógico, sendo, neste, último caso, a fundamentação também fortemente marcada por pressupostos biológicos. Outra instituição importante e que foi cadinho da elaboração teórica da EF é a militar.

Também nos escritos de Soares (1994), é possível captar como a EF, por meio dos métodos ginásticos, parece adquirir centralidade nos projetos do então nascente pensamento pedagógico brasileiro – naquela ocasião, a valoração da EF estava atrelada à sua capacidade de promoção da higiene, melhoramento racial, moral e do caráter. Quer dizer, tanto em Bracht (2003) quanto em Soares (1994), a despeito de estar calcada numa perspectiva biológica, a função atribuída à "EF" ou ginástica escolar era, justamente, a de "educar" o povo. Nesses termos, faz todo sentido a afirmação de Bracht (2003, p. 18) de que "[…] o discurso, a teorização neste campo emergente, era, até a década de 60 [do século XX], marcadamente de caráter pedagógico".

Contudo, esse discurso de viés pedagógico perde força a partir da década de 1960, período em que se iniciou uma espécie de "despedagogização do teorizar em Educação Física"; observa-se, de maneira crescente, portanto, um processo de "cientifização" dessa área, questão essa fortemente influenciada por certa pressão "externa" para que a EF se legitimasse no campo científico (BRACHT, 2003). Nessa direção, Betti (1991, p. 57) relata o fato de a EF ter se deparado com uma série de fatores que influenciaram em seu processo de desenvolvimento, muitos deles exteriores à área: "[…] a Educação Física Escolar sofre a intervenção dos mais

variados interesses e poderes estranhos à escola, que se arrogam a ter sobre ela voz e voto".

Nessa conjuntura é que se nota, por exemplo, a presença de agravantes de caráter sociopolítico, como aquilo que se observou no contexto da guerra fria, quando a disputa por maior acumulação de capital simbólico se configurou como terreno fértil para esse "avançar da ciência". O desenvolvimento esportivo assumiu um importante papel nesse processo, situação essa geradora de implicações, mormente, para a área da EF.[39] Novamente de acordo com Bracht (1999, p. 75-76):

> A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa 'nova' técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

Ainda em relação ao contexto da guerra fria, entre outros aspectos, a disputa não militar entre os sistemas capitalista e socialista possibilitou espaços para o avanço e utilização do conhecimento científico em busca da melhor *performance* humana. Tavares (2009), na esteira de Bracht (2003), afirma que "O discurso humanista (melhoramento global do ser humano) foi aos poucos substituído por um novo discurso, com ênfase nas ciências biológicas que fundamentam as ciências do esporte (melhora da *performance*)".

No caso específico do Brasil, destacamos o "Diagnóstico da EF/Desportos no Brasil" (COSTA, 1971) que, ao elucidar as deficiências presentes no âmbito da medicina esportiva, indicou que investimentos fossem realizados no sentido de potencializar a produção científica da "área" (BRACHT, 2003).[40] A partir desse momento, a produção acadêmica da EF dirige-se, principalmente, para o fenômeno esportivo,

---

[39] De acordo com Schneider (2004), já nas décadas de 1930 e 1940, é possível observar, de forma progressiva (mas, não sem tensões e resistências), a substituição do discurso da "ginástica" como meio de exercitação, para o do "esporte". A transição que se pretendia estaria amparada no projeto de sociedade que se tinha: uma sociedade moderna, competitiva e especializada, necessitava direcionar suas práticas formativas para "eficiência" e não para a "correção". E, nesse ponto, o esporte se apresentava com êxito.

[40] Ainda nessa década, no ano de 1978, é fundado, no Brasil, o "Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte". Maiores informações sobre a gênese dessa importante entidade científica da EF podem ser encontradas no trabalho de Paiva (1994).

afinal, o esporte, dada a sua importância social e política, “garante” legitimidade ao investimento em ciência nesse campo. Ou seja, principalmente a partir dos anos de 1970 “[…] a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo […]. EF e esporte ou EF/esporte deveriam elevar o nível de aptidão física da população” (BRACHT, 2003, p. 21).

Caminham nessa direção, também, as análises de Betti (1991) e Taborda de Oliveira (2001). O primeiro descrevendo a ideia de que a EF assumiu, naquele período, a responsabilidade pela *base da pirâmide esportiva*, cuja função seria a de descoberta e preparação de talentos esportivos; o segundo, corroborando a ideia do primeiro, afirma ainda que a perspectiva esportivizante foi predominante na orientação oficial para a EF no País ao longo da referida década.

Os resultados observados desse movimento de esportivização são de ordens diferentes, acometendo tanto o teorizar em EF (processo que temos demonstrado até aqui, a partir de suas repercussões na configuração do campo acadêmico da EF),[41] mas, também, – se não determinando – influenciando/condicionando a intervenção dos professores em seus espaços de atuação. Chegamos, aqui, ao ponto que impende a este trabalho, qual seja, o fato de que esse processo de constituição do campo apresentou implicações de vulto tanto na formação, quanto na maneira de atuação de uma determinada geração de professores de EF. Quer dizer, o contexto “favorável” e as discursividades circulantes, além de legitimar/“legislar” acerca dos valores e expectativas normativas para a área, possibilitaram um “caldo cultural” muito específico, além da cristalização de certa imagem da “função” do professor de EF.

Outro aspecto, do qual não se pode prescindir, diz respeito à boa receptividade dispensada pelos docentes ao esporte.[42] Afinal, naquele contexto, este (o esporte)

---

[41] Nessa direção, podem-se destacar pelo menos três aspectos centrais: a) o fato de o campo da EF tornar-se pluridisciplinar, onde o teorizar cientificista dá-se fundamentalmente por meio das ciências-mãe; b) esse teorizar científico não contempla a EF como prática pedagógica – o mais próximo disso é a busca por maior eficiência no ensino das destrezas esportivas; c) o discurso pedagógico, caracterizador da área até a década de 1960, passa a algo secundário (BRACHT, 2003).

[42]Os argumentos de Betti (1991, p. 164) caminham nessa direção quando afirma que a completa esportivização da EF “[…] não seria possível sem o total apoio dos profissionais da Educação Física, que foram os mais entusiastas propagadores da ideologia esportiva […]”.

se apresentava para a EF como um fenômeno que aliava elementos do tipo: “ser uma prática prazerosa” e que despertava o interesse dos envolvidos; bem como por conferir à EF (aos professores da disciplina) certo “reconhecimento social” – particularmente, na cultura escolar. Corroborando essa ideia, mais uma vez, remontamos aos nossos estudos acerca da inovação e do desinvestimento pedagógico;[43] naquela ocasião, foi comum ouvir dos professores colaboradores que a EF/esporte é o “tempero da escola, de uma escola que, na maioria do tempo, é monótona”. Outro aspecto também presente na fala daqueles docentes é a ideia de que o esporte, por meio dos jogos escolares, permite que se apresente o “produto” das aulas de EF. Quer dizer, o bom desempenho, as medalhas e troféus conquistados nos torneios disputados representavam, entre outras coisas, a materialização do trabalho do “bom professor” de EF.[44]

Nesse espectro, sob influência do fenômeno esportivo, a EF assumiu, ao longo de sua história recente, contornos muito peculiares. Dito de outro modo, a imagem que se pode construir da EF (escolar) a partir daquele momento é a de uma prática que refletia nitidamente as consequências dessa esportivização. Estava, assim, aberta a possibilidade de emergência de uma “cultura esportiva” na EF.

Quando falamos de “cultura esportiva”, cabe-nos tornar claro que apontamos para o resultado da seguinte combinação: a incorporação de um conjunto de disposições relativas ao fenômeno esportivo no processo de socialização ao longo das trajetórias pessoal e profissional dos docentes da área (seja por meio da vivência dessa prática corporal, seja por outros meios – mídia etc.); aliada a uma formação inicial em EF que parecia fortalecer esse processo, ao tratar o esporte de maneira enviesada, em termos positivos e idealizados, como um “bem em si mesmo”.

Sobre o primeiro dos aspectos mencionados, o conjunto de disposições incorporadas, é imperioso pensar naquilo que Pires (1997, p. 35) descreve ao dizer que o fenômeno social esporte, cada vez mais, se constitui num segmento da dimensão cultural com características “mundializadas”. Em outros termos, significa

---

[43] Machado et al. (2010); Faria et al. (2010).

[44] Em certa medida, essa ideia foi discutida, também, nos trabalhos de Bracht e Almeida (2003) e Rodrigues e Bracht (2010).

afirmar que as influências de uma “cultura esportiva” extrapolam o campo estrito da competição. Para o autor, deriva daí a “[…] geração de formas simbólicas comuns de estar-no-mundo, isto é, gostos, comportamentos e valores sociais semelhantes que, por sua padronização e aceitação, são legitimadores das ações empreendidas […]”.

Em relação ao segundo ponto, acerca do processo de formação de professores, entendemos que os próprios currículos dos cursos de formação inicial em EF, à época, estavam configurados de maneira a corroborar essa lógica esportivizante. Basta lembrar, por exemplo, a caracterização empreendida por Betti e Betti (1996, p.10) acerca da grade de disciplinas desse currículo, chamado pelos autores de **tradicional-esportivo**, definido pela Resolução do CFE nº 69/69:

> O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas ‘práticas’ (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas ‘práticas’, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. (grifo do autor).

Contudo, essa influência esportiva se fazia presente não apenas após a entrada dos alunos no curso de EF, mas, a identificação entre a EF e o esporte “construída/reforçada” naquele período atuava, também, como elemento determinante do tipo de perfil de aluno que buscava o curso; ou seja, geralmente os estudantes que prestavam vestibular para EF já possuíam um determinado histórico esportivo (na maioria das vezes na condição de atleta amador) ou tinham grande afinidade com ele.

Se, nos dias atuais, a situação aparenta não ser muito diferente, no sentido de que o esporte continua sendo um “motivador” na escolha do curso de EF, acreditamos possuir elementos que nos permitem afirmar que, entre os professores que concluíram a formação inicial ainda nas décadas de 1980 e, talvez, início de 1990, isso se manifestava mais fortemente. Quer dizer, por mais que os meios de

comunicação de massa atuem de maneira cada vez mais exaustiva na comercialização do esporte espetáculo (transformando-o em algo que faz parte da vida das pessoas), hoje, o esporte parece "concorrer" com outros fatores influenciadores na escolha da carreira de professor de EF (para citar um exemplo, tem-se a indústria do corpo e seus discursos em torno do *fitness*, da saúde, entre outros).[45]

De qualquer maneira, a questão que nos interessa neste momento não é o fato de os alunos "chegarem" ao curso de Educação Física portando expectativas e interesses muito particulares acerca da área e, sim, outra. Trata-se, muito mais, de pensar que aquilo que pode, ou não, potencializar a constituição de uma "cultura esportiva" é a própria capacidade da formação inicial de, por um lado, fazer tensão ou, por outro, fortalecer tais "concepções". Nesses termos, o contexto descrito nos leva a crer exatamente que os professores que "se formavam" naquele período estavam, muito mais do que na atualidade, sujeitos a uma determinada "cultura esportiva".

Ademais, há ainda outro ponto que não pode ser desconsiderado quando se pensa na constituição de tal "cultura". Referimo-nos às influências/determinações oriundas de um "apoio oficial" do Estado – por exemplo, por intermédio de políticas públicas, principalmente, com o incentivo aos jogos escolares – àquela época bastante favorável ao desenvolvimento esportivo. Bracht (2010, p.100) ilustra tal situação ao descrever como estava estruturado o ensino da EF nas escolas brasileiras no período em questão:

> […] a prática em educação física estava presente, fundamentalmente, no segundo segmento (5ª a 8ª séries) do 1º grau (atual ensino fundamental) e no ensino de 2º grau (atual ensino médio), e menos presente no primeiro segmento do 1º grau (1ª a 4ª séries) – além do 3º grau, como prática esportiva. O ensino da educação física no 1º grau (hoje ensino fundamental) estava fortemente influenciado pelo sistema esportivo; poderíamos dizer que o núcleo gerador de sentido e orientador da prática pedagógica em

[45] Ainda que Hansen e Vaz (2004) apontem, inclusive, para certo movimento de esportivização das academias de ginástica, no sentido de que os seus protagonistas apresentam, em muitas oportunidades, um vocabulário cotidiano fortemente vinculado aos "discursos exemplares do esporte" (o treinamento, o rendimento, o culto à performance etc.). O que está em jogo, aqui, é o fato de que esses espaços atuam, ao despertar gostos, bem mais como vetores no processo de escolha da profissão, do que propriamente nas lógicas/discursos que guiam as ações e práticas nesses locais.

> educação física naquele momento era o ‘fenômeno esportivo’, embora os objetivos oficiais ainda insistissem no desenvolvimento da ‘aptidão física’ – aptidão física essa que poderia ser obtida também e prioritariamente pela própria prática esportiva – esse era o espírito do decreto-lei 69.450/1971.

Assim, a consequência visível e mais imediata desse processo foi, possivelmente, a constituição dessa espécie de “identidade esportiva” (tributária de uma “cultura esportiva”) que, em termos práticos, se refletia nas escolas em intervenções pedagógicas calcadas no esporte. Cumpre destacar, ainda, outro aspecto que nos escapa, qual seja: o potencial dessa “cultura esportiva” não somente como aquilo que condiciona as práticas docentes de uma determinada geração de professores, mas, que, de forma basal, age como um elemento balizador do próprio constructo identitário desses sujeitos.

Quer dizer, ao forjar suas identidades em um ambiente no qual o esporte se apresenta como fator de *status*, dotado de prestígio e legitimidade, havendo, inclusive, a possibilidade de que crenças e perspectivas traçadas antes mesmo da entrada no curso fossem reafirmadas, a dimensão alcançada por esse fenômeno na formação de uma parcela de professores, em alguns casos, parece extrapolar os limites da “mera” instrumentalização técnica, atingindo níveis em que se confunde com a própria imagem docente que faz de si. Algo daquilo que Bracht (2010) descreve ao argumentar que o esporte parecia ser o núcleo gerador de sentido na construção das identidades dos professores de EF pertencentes àquela geração.

Como mencionado, esse processo de esportivização da EF, que marcou a década de 1970 e abriu a possibilidade de emergência de certa “cultura esportiva”, estendeu-se com intensidade até a década seguinte (particularmente, em seus primeiros anos), sendo possível a observância de suas implicações ainda nos dias atuais. Deve-se ter claro, no entanto, que a assunção do esporte pela EF, nesse período, não marcou uma ruptura com o paradigma da aptidão física que historicamente orientou as práticas pedagógicas dessa disciplina, ao contrário disso, permitiu sua reprodução a partir de “novas roupagens e/ou elementos” sem prescindir, contudo, de seus princípios fundamentais. Assim mesmo, um aspecto destacável acerca dessa EF que se torna esportivizada, já explicitado, é o fato de a

dimensão pedagógica da teorização em EF, no sentido de pensá-la com objetivos de uma intervenção primordialmente educativa, ter sido secundarizada no período.

No fim dos anos de 1970 e início dos de 1980, porém, são observadas mudanças importantes na área, muitas delas derivadas do próprio processo de reconfiguração do campo acadêmico da EF, iniciado em anos anteriores, que, na busca por se firmar no sistema universitário brasileiro, atribui novas demandas aos docentes da área. Dentre essas demandas, estava a necessidade de uma maior qualificação de seus profissionais do ensino superior, particularmente, por meio da inserção desses em programas de Pós-Graduação (inicialmente no exterior, mas, também, de maneira crescente, no Brasil). No caso dos professores que “permaneceram” no Brasil, destaca Bracht (1999), uma das opções foi por se aproximar dos cursos oferecidos nos Programas de Pós-Gradução em Educação, o que permitiu a “reincorporação” (mas, principalmente, a “ressignificação”) das discussões pedagógicas em EF, agora sob influência das chamadas ciências humanas (num primeiro momento, por meio dos autores de que se apropriava no campo da educação). É nesse momento que emerge o que, anos mais tarde, seria adjetivado de Movimento Renovador da Educação Física.

Antes de passarmos à descrição mais detalhada do próprio Movimento, é importante ressaltar/demarcar dois aspectos, complementares, que ofereceram condições de possibilidade para a sua gênese: o contexto sociopolítico do País à época; e o debate educacional brasileiro do período.

Em termos sociopolíticos, a década de 1980 se apresenta como muito significativa na história de nosso País, principalmente por remeter a um tempo de grande efervescência política. Já no final dos anos de 1970, começava a ganhar força o movimento de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Era o momento em que uma parcela cada vez maior da sociedade brasileira explicitava seu descontentamento com o autoritarismo presente ao longo dos governos militares (CAPARROZ, 1993; 1997). Quer dizer, é nesse período que começa a se observar um processo de remobilização da sociedade civil, por meio de distintos movimentos populares, que tinham por objetivo a democratização da sociedade brasileira.

Devem-se levar em consideração também as características da economia do Brasil no tempo em questão, pois a passagem da década do “milagre econômico” (anos de 1970) para aquela que ficou conhecida como “década perdida” (anos de 1980) – essa segunda marcada por uma forte recessão econômica e inflação oscilante –, “obrigava” o governo a intensificar o controle de verbas, assim como “rever” os critérios de distribuição de recursos do País. Dessa forma, a educação, que já sofria com reformas instituídas na década de 1970 pelo governo militar, foi afetada de forma direta por esse momento econômico. Particularmente, visualizava-se, de maneira mais clara, certo descompasso entre as realidades educacionais dos Estados e Municípios.

Diante disso, principalmente em função de um contexto societário favorável à maior mobilização social, ganham força as manifestações e movimentos de reivindicações de diversos setores sociais, entre eles, aqueles ligados à área educacional. De acordo com Mello (2009, p.143), “[…] além da luta por melhores salários, apresentava-se a luta por uma escola pública de qualidade que se fazia através de discussões e propostas de mudanças de encaminhamento pedagógico e de conteúdos”. Nessa direção, a interpretação de Saviani et al. (2004, p.45), conferindo ênfase àquilo que se situava no plano da organização acadêmica, aponta que a situação educacional do Brasil “[…] logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980”.[46]

Outro aspecto que se faz presente e que ganha força à época é a interpretação de muitos estudiosos/educadores de que a educação possuía laços estreitos com os processos de construção da sociedade. Nesse caso, embasados nas teorias “crítico-reprodutivistas”, buscavam evidenciar o caráter reprodutor da escola em relação às desigualdades sociais existentes. Ou seja, a tônica dada centrava-se na

[46] Em outra oportunidade, Saviani (2008) retoma a questão ao descrever o processo de surgimento de algumas dessas importantes entidades do campo educacional brasileiro. Nessa ocasião, menciona a “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (Anped); o “Centro de Estudos Educação e Sociedade” (Cedes); e a “Associação Nacional de Educação” (Ande) – ambas, afirma, visando à reorganização da educação pública e à elevação da qualidade do ensino nesse mesmo setor.

denúncia dos aspectos ideológicos subjacentes às propostas e práticas educacionais. A partir de então, grassam no campo educacional publicações afetas às teorias críticas da educação, cujo mote era, fundamentalmente, a contraposição a uma pedagogia dominante (caracterizada como uma pedagogia burguesa de inspiração liberal) por meio de uma pedagogia emancipatória – identificada como uma pedagogia socialista de inspiração marxista (SAVIANI, 2008).

Retomando, é nesse bojo que nasce o Movimento Renovador da Educação Física. Na esteira do campo educacional mais amplo, – onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas, também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade –, os discursos sobre uma nova EF, "que precisava nascer", também estavam inseridos num contexto institucional, político e histórico.

Nesse sentido, sob influência dos pesquisadores que haviam buscado os programas de Pós-Graduação em Educação, também os estudiosos da EF passam a refletir de forma mais intensa acerca das relações entre Educação (Física) e sociedade. Como revela o professor Lino Castellani Filho, em entrevista concedida a Ferreira Neto (1996, p. 211):

> Nós tínhamos uma questão complexa. Vivíamos um momento político onde o que mais se cogitava era resgatar nossa capacidade de intervenção na realidade. E nós, enquanto profissionais da educação, queríamos intervir na Educação brasileira, na configuração de políticas educacionais, na administração e planejamento dessas políticas, e na construção de projetos curriculares. Esse era o problema concreto.

Em última instância, entendia uma parcela de intelectuais da EF, não mais cabia à EF a manutenção de uma postura neutra ou apolítica. Como nos lembra Nogueira (2004, p. 50), com o deslocamento da EF para o âmbito dos problemas sociais, "[…] o corpo, o movimento e as práticas corporais começam a ser explicados como sendo possíveis de participar do projeto de reconstrução da sociedade […]".

Nessa direção, entre os propósitos estabelecidos por esse nascente movimento acadêmico, estava a tentativa de "ajustamento" da EF aos discursos/projetos

educacionais de cunho humanista e/ou democrático. Particularmente, o “segmento crítico ou revolucionário” do Movimento Renovador incorpora essa ideia e, numa aproximação com as teorias críticas da Educação e da Sociologia do esporte, passa a questionar o paradigma da aptidão física e desportiva que vinha orientando as práticas na área.[47] De acordo com Bracht e González (2005, p. 152):

> O eixo central da crítica que se fez ao chamado paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo pedagógico sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física.

Esses mesmos autores apontam, ainda, que a mobilização social tinha como um de seus alvos “[…] o assim chamado ‘entulho autoritário’, representado, entre outras coisas, por uma legislação produzida via Atos Institucionais e Decretos Presidenciais” (2005, p.153). Para eles, a maior expressão dessa legislação autoritária na Educação Física era o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que, afora outros pontos, estabelecia a aptidão física como referência fundamental da *atividade* EF.[48]

A noção de EF como atividade, veiculada pelo referido decreto, indicava, principalmente, a fragilidade desse componente curricular em termos da legitimidade no espaço escolar. O Movimento Renovador, além de outras iniciativas, entendia que uma das ações necessárias para a transformação da área seria, portanto, possibilitar que ela alcançasse a condição de disciplina escolar. Segundo Fensterseifer e González (2007, p. 35),

> Isso significa que é da ‘mão’ do movimento renovador que se coloca, talvez, pela primeira vez, um conjunto de questões que não fazia parte das

[47] Destacam-se as influências de Gadotti (1983), Saviani (1983), Cavalcanti (1981, 1984).

[48] Naquele documento, à Educação Física era atribuída esse caráter de atividade (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Para mais informações sobre as mudanças operadas nos marcos legais, principalmente naquilo que concerne à EF em sua história recente, indicamos o trabalho de Castellani Filho (1998) que, por ocasião de sua tese de doutoramento, realizou uma análise detalhada de todo esse processo.

> preocupações tradicionais desta área, mas que, entretanto, são fundamentais na sustentação das teorias pedagógicas que legitimam um componente curricular num projeto educacional. […]. Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição.

Dessa maneira, se os questionamentos acerca da função sociopolítica da EF na escola e na sociedade (ao colocar em xeque sua própria tradição), foram responsáveis pela sua *crise de identidade* na década de 1980, pode-se dizer que, no final dessa mesma década e início dos anos de 1990, essa *crise* ganhou novos contornos. Começaram a emergir novos temas/problemas, por exemplo, os estudos centrados na produção do conhecimento, objeto de estudo e, até mesmo, sobre o estatuto científico da área, o que garantiu à *crise* traços de uma *crise epistemológica.*[49] Nessa época, também foram construídas algumas propostas pedagógicas para a área.

Antes, porém, de mencionarmos essas obras de caráter mais propositivo, é interessante observar também o movimento que precede essa mesma produção, quer dizer, trata-se de resgatar as características das publicações que o antecederam e que, inclusive, possibilitaram as condições para sua construção. Para tal, auxilia-nos a classificação[50] empreendida por Muniz (1996), que situa os livros publicados pelo "Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física" em três perspectivas gerais (não, necessariamente, excludentes entre si): a) a da *denúncia*; b) a da *proposição de princípios conceituais*; e c) a da *proposição de fundamentos de intervenção pedagógica*.

---

[49] A esse respeito, ver a dissertação de mestrado de Lima (1999), *Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*.

[50] Estamos ciente das dificuldades/problemas que acompanham toda e qualquer classificação, no caso em questão, no sentido de que uma mesma obra pode encerrar ambiguidade, logo caberia em mais de um dos grupos listados. Contudo, assumimos como pertinente o trabalho operado pela autora, mormente, para este momento de nosso texto, haja vista o fato de nos possibilitar certa organização em termos didáticos.

Acerca da primeira perspectiva enunciada, na qual se situam as obras atreladas ao *plano da denúncia*,[51] a autora as descreve como aquelas em que há, de modo explícito ou implícito, uma crítica ao "estado da arte" da EF brasileira. De forma generalista, Muniz (1996) caracteriza essa literatura como aquela responsável por apontar "o que não se queria". Trata-se, portanto, da produção surgida no período de transição da ditadura para a democracia e que tinha como tônica a crítica à EF vigente. Tal crítica tinha como pano de fundo, exatamente, a própria educação em suas interfaces com o modelo sociopolítico e econômico do País. Destaca-se, nesse aspecto, o entendimento e crítica da Educação (Física) como reprodutora das desigualdades existentes e, mais particularmente em nossa área, a forte crítica direcionada ao esporte (conteúdo hegemônico das aulas de EF).[52] Por fim, a despeito das críticas cabíveis a esse primeiro conjunto de publicações, Muniz (1996, p. 26) ressalva:

> […] pode-se considerar que esse momento de denúncia acadêmica foi fundamental para o anúncio de uma nova perspectiva conceitual e operacional de trabalho pedagógico, em contraposição ao pensamento pedagógico instaurado e hegemônico, tanto no nível educacional mais amplo, quanto no âmbito da educação física.

No que diz respeito aos livros alocados no *plano da proposição de princípios conceituais*, Muniz (1996) os qualifica como proposições, geralmente de caráter ensaístico, que apresentam os princípios conceituais de uma "nova" abordagem orientadora para a EF. Ainda segundo Muniz (1996, p. 27),

> […] os autores, para anunciar um novo marco teórico orientador, deveriam apresentar, de maneira geral, a sua crítica em relação aos modelos convencionais, sem deixar de fazer as mediações críticas com a conjuntura político-social, educacional e da própria educação física em geral. O conteúdo do livro evidenciaria não só a dimensão da denúncia, mas também o anúncio de outras perspectivas conceituais para o campo de intervenção pedagógica em pauta.

---

[51] Muniz (1996) relata certa dificuldade para citar livros – material de análise com que trabalha – que tenham se limitado apenas à denúncia. Para a autora, o mais comum foi observar a existência de livros cuja organização fora composta por um conjunto de artigos com tais características. Sobre os livros correspondentes a um único autor, somente menciona a crítica ao esporte operada por Cavalcanti (1984).

[52] Voltaremos ao tema da crítica ao esporte ainda neste capítulo.

Nessa esteira, a característica mais evidente dessas obras refere-se à proposta, em termos teórico-conceituais, de princípios orientadores distintos daqueles que vinham fundamentando a intervenção pedagógica em EF. Contudo, apesar dos avanços promovidos, havia, por parte dos professores, certa descrença em relação a esse tipo de teorização, "[…] na medida em que, para eles, essa produção de nível conceitual pouco servia no sentido de instrumentalizar concretamente a prática pedagógica" (MUNIZ, 1996, p. 27).

Por fim, no terceiro grupo destacado por Muniz (1996), estão os livros que objetivaram apresentar elementos que pudessem instrumentalizar a ação pedagógica do professor de EF escolar, nesse caso, situa-os como pertencentes ao *plano da proposição de fundamentos de intervenção pedagógica*.[53] Esses trabalhos

> […] trazem como característica estrutural o esclarecimento das razões e necessidades de introduzir, na escola, uma nova perspectiva conceitual e operacional de ensino da educação física, assim como a apresentação e argumentação de procedimentos didático-pedagógicos necessários à intervenção do professor, em coerência com o 'novo' marco conceitual (MUNIZ, 1996, p. 28).

Ou seja, trata-se de um conjunto de produções daquela que, em decorrência da denúncia operada e da proposição de novos marcos conceituais orientadores, procurou apresentar, de maneira mais concreta para o professor, elementos que, possivelmente, subsidiariam a ação docente nas escolas em termos didático-pedagógicos.

De maneira complementar à "classificação" trazida por Muniz (1996), mormente em relação ao terceiro grupo, podemos ressaltar dois outros trabalhos que apresentam/contêm, por assim dizer, "taxionomias" distintas (porém, complementares) acerca desse tipo de produção. Referimo-nos aos estudos de Castellani Filho (1999) e Bracht e González (2005).

---

[53] Entre os exemplos citados estão: Grupo de trabalho pedagógico UFPe-UFSM (1991), Coletivo de Autores (1992), Resende (1992) e Kunz (1994).

De Castellani Filho (1999), além de um acréscimo nessa perspectiva “propositiva” de outras concepções/abordagens que não foram mencionadas por Muniz (1996), destacamos a subdivisão operada dentro do próprio grupo: “propositivas não sistematizadas”[54] e “propositivas sistematizadas”.[55] Essa “nova distinção” está pautada no entendimento do autor de que aquelas contidas no primeiro subgrupo citado (as não sistematizadas), ao conceberem uma outra configuração para a EF escolar, o fazem “[…] definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem todavia sistematizarem-nos […]” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 154), ao passo que as demais, relacionadas com o subgrupo das propositivas sistematizadas, buscam tal sistematização. A ideia de sistematização trazida pelo autor está atrelada à

> […] explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento dispensado ao conhecimento (desde a sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 154).

Já em Bracht e González (2005), de maneira complementar as duas divisões citadas, visualizamos a ideia de que as propostas surgidas naquele período, de maneira generalista, podem ser classificadas em dois grandes grupos[56] – o que caracterizaria, em “aspectos teleológicos”, uma primeira diferenciação interna ao próprio MREF. No que concerne a tais grupos, o primeiro é formado por aquelas que não possuíam um sentido, digamos, político e progressista: abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989), e, por fim, a perspectiva de promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1994). Já o segundo grupo concentra as pedagogias chamadas críticas: abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); abordagem crítico-emancipatória

[54] São consideradas “propositivas não sistematizadas”: concepção desenvolvimentista; concepção Construtivista; EducaçãoFísica plural; concepção de aulas abertas; concepção crítico-emancipatória.
[55] Figuram entre as “propositivas sistematizadas”: aptidão física; crítico-superadora.
[56] Optamos, aqui, por não realizar uma descrição detalhada acerca do conteúdo específico de cada uma dessas propostas. Para tal, indicamos os trabalhos de Daolio (1998), Bracht e González (2005) e Mello (2009).

(KUNZ, 1994); e a concepção de aulas abertas em Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Em decorrência disso, observou-se que, se, durante esse período, a multiplicidade de discursos foi bastante relevante, tanto em relação à quantidade de propostas, como em termos de qualidade, por outro lado, é cabível afirmar também que uma das consequências desse processo foi o surgimento de várias formas de pensar a EF. Quer dizer, se, em princípio, havia um “inimigo comum”, o modelo vigente de Educação Física, o que se viu, posteriormente, foi um intenso debate entre os representantes de cada uma daquelas novas abordagens; principalmente, em função das diferenças existentes entre as correntes de pensamento que orientavam tais perspectivas. Segundo Daolio (1998, p. 51),

> […] boa parte da então nascente comunidade científica da educação física alinhou-se em seus trabalhos, discursos e publicações, sob a denominação de ‘progressista’, visando à construção de um movimento de renovação na área. Entretanto, pouco tempo depois, com o próprio desenvolvimento dos estudos e debates, foram sendo explicitadas as diferenças entre as várias tendências na educação física brasileira.

Talvez pudéssemos falar, aqui, inclusive, de uma espécie de segunda diferenciação interna ao que se entende por MREF, qual seja, aquela derivada do fato de que, mesmo entre as “propostas” alinhadas a um sentido mais progressista, em função dos pressupostos que as alimentavam, havia discordâncias acerca dos objetivos a serem cumpridos pela EF.

Até aqui entendemos ter podido, por meio da argumentação construída, aclarar alguns dos principais aspectos acerca do MREF. Para tanto, focamos não só no próprio Movimento, mas, também, mencionamos elementos que ofereceram condições de possibilidade para a sua emergência. Assim, foram foco de atenção o contexto sociopolítico-econômico brasileiro durante a década de 1980 e as influências/interfaces do/com o campo mais amplo da Educação. Outro ponto citado, no caso específico da EF, foi a crítica realizada ao esporte (principalmente, em sua expressão hegemônica, o esporte de rendimento), processo que se constituiu em um momento em que a EF brasileira estava “a reboque” desse mesmo esporte,

numa relação quase simbiótica. Em função disso, abrimos aqui um “parêntese” e dedicamos alguns dos próximos parágrafos deste capítulo para tratar, de forma mais detida, dessa questão.

3.2 “TRADIÇÃO EM XEQUE”: NOTAS SOBRE A PRESENÇA DA TEORIZAÇÃO CRÍTICA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A noção de “crítica do esporte”, especificamente na EF, parece ter adquirido respaldo particularmente nos trabalhos daqueles estudiosos que visavam a romper com determinadas perspectivas de EF, compreendidas como reducionistas, que não conferiam relevância/caráter social às suas intervenções. Sendo assim, entende Torri (2008, p. 42):

> A recepção da Teoria Crítica do Esporte no Brasil parece mais forte na ‘Pedagogia Progressita’ da Educação Física dos anos oitenta do século XX, um momento em que os discursos da área tentavam superar o tecnicismo pedagógico, fortemente alicerçado no esporte, esse elemento identificador dos professores de Educação Física […].

De maneira pioneira, em nosso país, destacam-se os estudos de Cavalcanti (1981, 1984) como aqueles que trazem à discussão os aspectos de uma teoria crítica do esporte. Nos escritos supracitados, respectivamente, foram perseguidos dois aspectos: no primeiro, ao descrever o tratamento dispensado ao esporte como objeto de análise, encontra, principalmente na obra de Jean-Marie Brohm, formas de abordagem distintas daquelas que “usualmente” eram conferidas ao esporte – nessa esteira, a autora apresenta as principais teses de Brohm acerca da temática.[57] Enquanto o segundo, no ano de 1984, por ocasião de sua dissertação de mestrado,

[57] De acordo com Torri (2008), entre as principais teses apresentadas estão aspectos como a finalidade política e social do esporte; seu papel no processo de adaptação e acomodação dos ideais da sociedade capitalista; o rendimento e a afinidade entre o fenômeno esportivo e o trabalho industrial.

também apoiada nos argumentos de Brohm, realiza uma análise crítica[58] do programa *Esporte para todos*, que, nascido na Noruega, foi fortemente veiculado no Brasil com a campanha *Mexa-se*, supervisionada pelo professor Lamartine Pereira da Costa.[59]

Apesar do pioneirismo dos estudos de Cavalcanti (1981, 1984), Torri (2008) entende que a autora, ao "inserir" os estudos da Teoria Crítica do Esporte no Brasil, acabou por não oferecer uma visão ampliada e/ou mais geral do próprio movimento crítico do esporte. O mesmo é afirmado por Torri e Vaz (2006) em relação aos primeiros escritos de Bracht (1986, 1989) sobre o tema. Nesse sentido, argumentam, tal propósito somente é alcançado a partir da publicação do livro *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*, de autoria do próprio Valter Bracht, cuja primeira edição data de 1997. A contribuição de Bracht (1997) encontra ressonância na área e, posteriormente, é "complementada" por estudos como os de Proni (2002) e, também, Vaz (2003), só para citar alguns exemplos (TORRI, 2008).

Os aspectos, brevemente ressaltados, dizem respeito à teorização crítica do esporte, particularmente, destacando aqueles autores que "abriram as portas" para sua entrada no País.[60] Se na obra de Cavalcanti (1981, 1984) é possível observar a apropriação dessas ideias para se pensar o fenômeno esportivo em sua "versão" do lazer, é, por sua vez, em Bracht (1986, 1989) que encontramos análises da sua "versão" atrelada à escolarização – em ambos os casos, as análises empreendidas destacam a noção de um esporte sob a mediação do Estado (TORRI; VAZ, 2006).

Dado o nosso objeto de interesse, cabe aqui, mais especificamente, relatar como a teoria crítica do esporte foi absorvida nos estudos correlatos à EF escolar. Nesse caso, ao pensarmos nos trabalhos que contemplaram tal perspectiva nos anos de 1980, parece ser emblemático o artigo *A criança que pratica esporte respeita as*

---

[58] Cavalcanti (1984) tensionava/criticava os discursos que sustentavam aquela tentativa de "democratização" do esporte, bem como as suas finalidades sociais (PAZIN, 2004).

[59] "O *Esporte para todos* era um projeto desenvolvimentista que, inserido no contexto do regime militar do Brasil, pretendia colocar em prática a ideia de uma nova nação afiançada pelo progresso técnico-científico e para a qual corresponderia um novo homem. A Educação Física e o esporte possuiriam a chave para orientar esse novo (corpo) homem" (TORRI, 2008, p. 44).

[60] O que não significa ignorar os estudos de autores como DaMatta (1982), que também tematizaram a questão esportiva (principalmente o futebol), contudo, a partir de outras perspectivas que não esta que evidenciamos aqui.

regras do jogo... capitalista, de Bracht (1986).[61] No manuscrito, ao ironizar um bordão que foi amplamente divulgado na televisão em transmissões esportivas da década de 1970, o autor denuncia certa transposição da aprendizagem/incorporação das regras esportivas como uma forma de socialização que é adaptada para a sociedade capitalista, numa clara difusão dos valores burgueses.

Na interpretação de Torri e Vaz (2006, p. 189), "A crítica a ideias como o caráter socialmente positivo das regras, o aprendizado para 'vencer ou perder na vida', a louvação do esforço individual como meio de ascensão, encontra, naquele texto, a relação entre o esporte e a educação física escolar". Na esteira do tipo de abordagem privilegiada por Bracht (1986), outros estudos críticos do esporte foram construídos. A dimensão adquirida por essa maneira de teorizar na EF brasileira fica evidente, por exemplo, se observarmos os casos de duas "famosas" e importantes obras da EF brasileira: *Metodologia do ensino da educação física* (1992) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (1994), que também contemplaram tal questão.

Diante dessa proliferação de artigos e de discursos que direcionavam críticas ao esporte, um ponto que merece atenção é o fato de que, naquele contexto, também foram produzidos alguns "mal-entendidos". Muitos desses "equívocos", geralmente atrelados a compreensões distorcidas daquilo que estava sendo colocado em questão[62] (o potencial educativo do esporte como um bem em si mesmo), permitiram que se tornassem comuns ideias, tais como, as de que "quem crítica o esporte é contra o esporte" ou, ainda, de que se advogava a "abolição do ensino dos esportes das aulas de EF". Quer dizer, essa absorção da teoria crítica do esporte pela "EF" correspondeu a um processo complexo, com implicações afetas não só ao segmento acadêmico, mas, e talvez principalmente, no plano da intervenção.

---

[61] Para Molina Neto et al. (2006), apesar de muitos textos sobre o assunto terem circulado no período, especificamente esse artigo de Bracht, assim como o estudo de Brandão (1984), possui caráter paradigmático, pois apresenta, de modo explícito, as relações entre ideologia e esporte.

[62] Mas não apenas por essa razão, pois, entendemos, seria desmedido atribuir "a culpa" somente aos professores pela cristalização de um "determinado imaginário" ou pela "não compreensão" acerca da crítica ao esporte. Afinal, cabe ressaltar, entendimentos dessa espécie podem ter sido decorrentes, até mesmo do próprio caráter radical com que os discursos críticos se apresentavam.

No que diz respeito ao debate acadêmico, observaram-se discussões em torno tanto de aspectos “mais epistemológicos” das teorias críticas do esporte incorporadas pela EF (nesse caso, em decorrência do próprio amadurecimento acadêmico da área: foram realizados estudos mais aprofundados do tema; propuseram-se revisões/correções de algumas interpretações empreendidas; a partir de referenciais distintos, foram criticadas/ponderadas algumas assertivas presentes naquele referencial que era mais corrente; entre outras),[63] assim como emergiram produções que buscavam problematizar/relativizar o “tom” daqueles discursos críticos, avaliando que esses mesmos discursos tomavam a relação entre EF e esporte de forma mecânica, onde a primeira (EF) estaria completamente submissa ao segundo (esporte).[64]

Já no plano da intervenção, como destacado, pesa o fato de ter sido o fenômeno esportivo um vetor identitário de uma parcela significativa de professores de EF; logo, a dura crítica a esse elemento/conteúdo da EF afetou sobremaneira esses docentes que tinham o esporte como alicerce de suas práticas. Tal “identificação”, convém destacar novamente, adquire todo sentido, se lembrarmos o apontado por Molina Neto et al. (2006, p. 47) ao dizer que:

> […] no âmbito da formação inicial e permanente, em educação física, o esporte esteve presente desde a estratificação da educação física como campo de ação profissional, até a sua consolidação como campo de conhecimento e disciplina científica. O esporte, neste percurso, tem figurado como elemento catalisador dessas ações […]. Razões históricas e epistemológicas, […] também convergem e competem em processos comunicativos para demarcar um perfil de formação e estabelecer critérios de validez para o conhecimento mínimo necessário que deve ser incorporado pelo professor de educação física para exercer, de modo satisfatório, o seu trabalho.

A despeito dos desdobramentos apontados, neste momento, interessa-nos ressaltar que o fato de a teorização crítica do esporte ter encontrado “solo fértil” no debate acadêmico da EF dos anos de 1980 – ou melhor, a assunção dessa teorização pela EF – não foi um “golpe de sorte”. Ao contrário disso, foi incorporada, justamente, por

---

[63] São exemplos: Bracht (1997), Proni (2002), Vaz (2001), Lovisolo (1995) e Stigger (2002).

[64] Nesse caso, é representativo o artigo de Vago (1996), no qual o autor dialoga diretamente com algumas afirmações feitas por Valter Bracht (1992).

ir ao encontro da teoria crítica da educação que, por razões já apresentadas, “ganhava corpo” na produção dos intelectuais da EF brasileira. Nessa direção é que Bracht (2006) afirma que a teoria crítica da EF escolar, desenvolvida no Brasil, tem como duas das suas fontes constitutivas mais importantes a Sociologia (Filosofia) crítica da educação e a Sociologia (Filosofia) crítica do esporte. Para esse mesmo autor, a “correspondência” entre ambas as teorias críticas é potencializada por serem elas dotadas de uma homologia estrutural: “[…] tratava-se de uma crítica da função social da instituição esportiva (educacional) no contexto de uma sociedade capitalista estruturalmente desigual” (BRACHT, 2006, p. 39).

Quer dizer, essa absorção de uma teorização crítica do esporte, por um determinado segmento da EF brasileira, constituiu-se em mais um elemento contribuinte na tentativa de se estabelecer certa “virada” teórico-epistemológica (mas, também, político-ideológica) na área, que tinha como finalidade a transformação das práticas educacionais dos professores nas escolas. Nesse sentido, fechamos o “parêntese” aberto para tratar desse processo, explicitando as razões pelas quais conferimos destaque a ele. Essas razões estão resumidas nos seguintes aspectos: a) o primeiro, relativo ao “peso” adquirido por uma crítica com tais contornos, particularmente em função de o esporte ter se configurado, na história recente da EF, como o núcleo gerador de sentido das identidades e práticas pedagógicas de parte significativa dos professores da disciplina; b) já o segundo, por conta de certa “representatividade” que a crítica ao esporte assume no campo da EF, pois, em nossa percepção, pode ser entendida como *expressão concreta* de um processo de “descontinuidade” com a tradição da área, no sentido de, mais clara e marcadamente, operar (propor) uma quebra em relação ao paradigma orientador do trato de seus conteúdos.

3.3 MOVIMENTO RENOVADOR E A “DESNATURALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Feitas essas considerações, retomamos nossa argumentação a partir de algo que foi expresso no parágrafo anterior, qual seja, a ideia de que o MREF, ao se apropriar das teorias críticas da educação e do esporte, teria promovido/buscado uma espécie de “virada” teórico-epistemológica/político-ideológica, principalmente na/para a EF escolar. Em nossa interpretação, teria sido exatamente esse processo o possibilitador daquilo a que estamos conferindo a denominação de “desnaturalização da Educação Física” – mais especificamente, do teorizar e, por consequência, das práticas em EF escolar. Nas linhas seguintes, dedicamo-nos ao desenvolvimento dessa ideia.

Quando se utiliza a expressão “A EF é filha da modernidade”, mais do que demarcar o período de surgimento dessa prática social, denota-se também o fato de que ela é tributária, no que diz respeito à sua fundamentação, de um determinado tipo de conhecimento considerado válido (ou mais legítimo) nesse contexto: a ciência. Por sua vez, a ciência moderna caracteriza-se, entre outros, por aspectos como a noção de neutralidade científica, a produção de um conhecimento fragmentado que tende à especialização e à separação radical entre sujeito e objeto – aspectos esses mais bem visualizados nas ciências naturais, cujo modelo se tornou hegemônico nas práticas científicas. Logo, trata-se de compreender, também, que foi esse “fazer científico” de contornos bastante específicos, pautado nas ciências naturais (mormente, no conhecimento biológico), que, historicamente, orientou as formas pelas quais a EF vem se pensando e, de maneira consequente, guiando seus modos de intervir.[65]

Quer dizer, no caso da EF, houve (há?!) certa hegemonia de uma abordagem biológica do ser humano. Para Daolio (2002), isso significa dizer que a EF tradicional, ao desconsiderar outras dimensões, concebeu o homem como uma entidade primordialmente biológica. Argumentação cabível, principalmente, se

[65] Há de se lembrar, nesse caso, o fato de ter sido a instituição médica cadinho no processo de constituição do campo da Educação Física (BRACHT, 2003; PAIVA, 2003).

lembrarmos daquilo que apresentamos no início deste capítulo quando, embasado em Bracht (2003), nos referimos ao entendimento de que, a despeito do cunho pedagógico que marcou a disciplina desde sua gênese, era justamente o paradigma da aptidão física que garantia sua fundamentação. Nesse sentido, a EF assumiu, ao longo de sua história, uma visão fragmentada do homem e da realidade, "naturalizando", dessa maneira, uma determinada visão de corpo (máquina), bem como o modo de conceber sua intervenção (pedagógica).

Por "naturalização da EF" ou "EF naturalizada", cumpre dizer, entendemos as perspectivas e práticas que tomam a disciplina EF, sua função social e, particularmente, seus conteúdos (ou objeto de ensino) de modo "[…] natural e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas" (BRACHT, 2003, p. 45). Modelo esse de EF que, a despeito de privilegiar, em suas práticas, o desenvolvimento da aptidão física (e esportiva), mantém-se, no plano do discurso, sob a insígnia da "educação integral do ser humano", o que satisfaz suas necessidades (de legitimação) pedagógica. Trata-se de uma EF que, em função de ter assumido hegemonicamente pressupostos que se posicionam como dotados de exterioridade em relação a aspectos culturais, políticos e ético-normativos, permitiu a consolidação de algumas **V**erdades orientadoras de sua intervenção. **V**erdades tornadas "incólumes" a qualquer tipo de questionamento, seja por possuírem a tutela do fundamento legítimo da ciência, seja por motivos da própria limitação colocada pela assunção de aspectos fundantes com tais características científicas – afinal, para esse tipo de produção, "[…] não faz sentido orientar suas pesquisas por uma 'implicação qualitativa' com a problemática própria da EF, ou seja, com a intervenção social pela qual é responsável" (BRACHT, 2011).[66]

Porém, a partir da década de 1980, com a eclosão do MREF, quando a EF brasileira, ao estreitar seus laços com os estudos do campo da educação, possibilita/fortalece a inserção das chamadas "humanidades" nas discussões da

[66] Trata-se, nesse segundo caso, de lembrarmos outras "verdades" pouco questionadas, como as ideias de que "o esporte é 'naturalmente' educativo" e de que "a EF é 'naturalmente' necessária à escola".

área, observa-se uma ampliação das perspectivas de análise por meio das quais o próprio campo da EF referencia (mas, também, referenda/legitima) o seu "pensar-se".[67] Dito de outro modo, esse "alargamento" das formas de a "EF" se compreender permite, sobretudo, o questionamento de seus pressupostos e práticas (científicas e de intervenção), antes, tomadas como "naturais".

No entanto, cabe ressaltar, não compreendemos essa "naturalização" de que temos falado como um "desvio" ou "falha" no processo de constituição da própria EF, mas, sim, como a "trajetória mais provável" para uma prática social cuja fundamentação se deu historicamente nas ciências naturais.[68] Ou seja, a EF "naturalizou-se" não somente por tornar "corriqueiras"[69] as suas práticas, mas, também, pelo próprio peso conferido/adquirido às/pelas ciências naturais quando, principalmente, por ocasião do processo de "cientifização" por que passou, viu-se "colonizada" por essa e outras ciências.[70]

Uma compreensão nesses termos, portanto, abre caminho para falarmos de um processo de "desnaturalização da EF", promovido pelo/a partir do MREF, que abarque a dois sentidos: por um lado, relativo à *"quebra" da hegemonia das ciências naturais*; e, por outro, possivelmente em decorrência do primeiro, relacionado com o *questionamento de tudo aquilo que havia sido "naturalizado"* em face da cristalização de uma tradição constituída. Observe-se que não se trata de aspectos dissociados, ambos constituem um mesmo processo. A opção por essa "distinção" tem por intuito tão somente conferir ênfase aos desdobramentos oriundos da forte

---

[67] Num primeiro momento, talvez, os novos referenciais adotados cumpriram a função de permitir/auxiliar a construção de argumentos que possibilitassem a um determinado segmento de estudiosos da área falar de uma "Educação Física da escola", no sentido de garantir a ela o *status* de legítimo componente curricular. Já num segundo momento, quando a "crise de identidade" da EF ganha contornos de uma "crise epistemológica" (LIMA, 1999), observa-se que esse mesmo referencial possibilita, também, a emergência de novos temas/problemas e discursividades na EF.

[68] Há de se ter claro que não se trata, aqui, de concebermos as diferenças entre as ciências naturais e humanas, tomando-as a partir de uma ótica "maniqueísta" (em que, em função da maneira como temos construído nossa argumentação, grassaria o entendimento de que às ciências naturais corresponderia o polo negativo). Nossa intenção é muito mais enfatizar as implicações da hegemonia adquirida pelas ciências naturais na EF, um tipo de fazer científico que, como lembra Feyerabend (1977), expressa o entendimento de que os "fatos científicos" correspondem a algo diferente/independente da crença, da opinião e da própria cultura.

[69] A expressão "corriqueira" foi empregada aqui no sentido de denotar algo que é feito de maneira corrente ou usual, quer dizer, prática que, ao prescindir de uma sua problematização, é feita vulgarmente por hábito.

[70] A ideia de uma EF "colonizada pelas ciências-mãe" pode ser encontrada em Bracht (2003).

presença das ciências naturais como orientadora também das práticas na EF escolar, cuja lógica, aparentemente, apenas foi questionada de forma mais sistemática a partir dos anos de 1980.

Acerca do primeiro aspecto citado, no qual a "desnaturalização da EF" é vista também como uma "quebra" de hegemonia das ciências naturais, trata-se de uma situação que pode ser mais bem compreendida com alguns exemplos. Para tal, destacamos o observado em Bracht et al. (2011),[71] mais especificamente, ressaltamos os apontamentos acerca dos artigos, presentes nos principais periódicos da área, que buscaram fornecer um "fundamento" para a EF escolar. Visualiza-se, no referido estudo, que, no recorte temporal operado (1980-2010), há certo deslocamento em relação às matrizes teóricas que alicerçavam esse tipo de produção (foi perceptível o crescimento do número de artigos de caráter sociofilosófico, ao passo que, de maneira oposta, viu-se um declínio no número de publicações de cunho fisiológico/cineantropométrico).[72]

Na direção do exposto acima, outra variável importante é a observância de uma pluralização dos tipos de pesquisa divulgados. Quer dizer, aos poucos, os estudos de corte "quantitativo" (por exemplo, aqueles ligados à biometria) passam a dividir espaço com aqueles "qualitativos" (etnografias, histórias de vida, pesquisa-ação, entre outros). Contudo, a partir dos exemplos trazidos, impende destacar que o emprego da expressão "desnaturalização da EF", no sentido da perda de centralidade das ciências naturais, além de permitir um "jogo de palavras" em que se denota a "retirada" da EF daquilo que é (ciência) natural, muito mais aponta para as possibilidades abertas quando da "perda de espaço" de uma única perspectiva fundamentadora (paradigma) na qual a EF, "[…] refém de relações mecânicas da natureza, renuncia à liberdade (humana); ela é, simplesmente, uma necessidade a nós imposta pela natureza" (BRACHT, 2011).

---

[71] Trata-se de uma pesquisa, a que estamos vinculados, intitulada *A educação física escolar como tema da produção do conhecimento no Brasil* (1980-2010). Pesquisa em andamento. Para maiores informações, ver Bracht et al. (2011).

[72] Foram analisados nove periódicos. Cabe ressaltar que foi considerado, como critério de escolha, também, que a amostra contemplasse veículos que tratam a temática a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, não incluímos em nossas análises periódicos explicitamente disciplinares.

Seguindo esse raciocínio, a noção mais ampla da “desnaturalização da EF”, entendida como a possibilidade de um rompimento com práticas “naturalizadas”, a traços largos, talvez possa ser interpretada também como consequência da superação dessa “forma única” de se conceber a EF (aquela pautada nas ciências naturais). Dizemos isso, pois, parece-nos que a incorporação pela “EF” de outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades) foi o que permitiu à disciplina o “estranhamento” necessário para revisão de suas práticas. Nesse caso, ao falarmos de uma “desnaturalização da EF”, entendida de forma mais ampla ou geral, levamos em consideração não só o aspecto de uma “contraposição de orientações teóricas distintas”, ainda que dela possa ser tributária. De forma mais abrangente, perspectivamos dar ênfase à ideia de um “estranhamento” (assim mesmo, empregado de forma genérica), “estranhamento” esse que permitiu à EF “lançar luz” sobre a historicidade de suas práticas (científicas e de intervenção pedagógica), no sentido de duvidar daquilo que estava “naturalizado”.[73] Como lembra Fensterseifer (2006, p. 30), a partir de um determinado momento da história da EF (momento que, em nosso entender, coincide com o MREF),

> ‘Nós que dançávamos embalados nos braços doces da’... ciência, ‘escutamos de repente’ uma série de questionamentos advindos de áreas até então nada familiares […]. Descobrimos que tínhamos história e que essa história tinha a ver com a história social, econômica e política; enfim, percebemos que não éramos uma ilha de positividades neutras alheias ao mundo.

Esse diagnóstico apresentado por Fensterseifer (2006) corresponde à análise de um período de “revisão dos fundamentos da EF”. O momento em questão foi acompanhado (proporcionou) por uma redefinição da própria função pedagógica (mas, também, social e política) da EF escolar, além da elaboração de propostas metodológicas alternativas. Tais processos incorreram em mudanças para a área. Uma delas, operada no plano da formação de professores, a partir da Resolução CFE nº 03/87, refere-se à flexibilização das diretrizes para a formação de professores de EF, o que possibilitou que disciplinas correlatas às áreas de ciências sociais e humanas adquirissem relevância e peso na formação inicial. Outra

[73] Deixamos de perguntar pelo “é” da Educação Física e passamos a indagar o seu “sendo”.

importante mudança, ocorrida também em meio a esse contexto do MREF, foi a construção de um conceito profícuo para área, a noção de “cultura corporal”[74] (seguido, posteriormente, por outros, como: cultura de movimento e cultura corporal de movimento).

Ou seja, se, em uma EF “naturalizada”, os conteúdos são propostos/tratados a partir de uma visão bastante limitada, algo que decorre justamente de uma “supremacia das ciências naturais” (SOUZA; BACCIN, 2009), a “desnaturalização da EF” proporciona a preservação/resgate do caráter histórico desses mesmos conteúdos e, com isso, a manutenção de sua marca social. Nesse sentido, há (a proposição de) um deslocamento na maneira pela qual a área, mas, também, os professores da escola, “devem” conceber a EF e suas práticas. Parafraseando Bracht (2003), argumentamos, o corpo e o movimento, antes vistos na/pela EF sob uma ótica biológica (dotados apenas de um sentido mecânico-fisiológico), passam a ser concebidos como fenômenos culturais em que o movimentar-se é interpretado como forma de comunicação com o mundo.

O tipo de mudança vislumbrada, inédita até aquele momento, ganha ares de uma verdadeira crise de identidade, na qual a EF se vê diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. A proposta de uma transição nesses moldes, portanto, coloca à área e a seus atores uma série de demandas. Quer dizer, a “desnaturalização da EF” (tanto no sentido de ampliar as perspectivas que a fundamentavam, quanto na possibilidade aberta para o “estranhamento” de suas práticas), particularmente da EF escolar, na mesma medida em que faculta aos docentes dessa disciplina a conquista por maior espaço e a redefinição de sua intervenção e papéis na escola, reclama-lhes a superação de uma postura, digamos,

[74] Termo que expressa a noção de que o objeto da EF escolar (seu conteúdo) é parte integrante do mundo da cultura. Dessa forma, superando não só a visão biologicista (naturalizada) da EF, mas, também, oferecendo possibilidades para uma outra visão sobre a presença da EF no meio escolar, no intuito de extrapolar o caráter de atividade que lhe fora conferido historicamente.

passiva, neutra ou apolítica naquilo que concerne à sua integração no processo pedagógico escolar.[75]

Não se trata de um processo de fácil aceitação ou assimilação, de maneira oposta, é, sobremaneira, gerador de dúvidas, incertezas e resistências. Contudo, vale dizer, é exatamente esse aspecto de inflexão, no sentido de que implica uma revisão de práticas (científicas e de intervenção), que ratifica nossa concepção acerca da promoção de uma "desnaturalização da EF". O Movimento Renovador da década de 1980, entendemos, não promoveu somente uma "repedagogização" do teorizar (e do fazer) da EF, mas, além de resgatar os aspectos pedagógicos que haviam sido "secundarizados" em sua prática, restituiu-os ao campo de forma ressignificada. Ressignificação essa manifesta (portanto, que impacta) em diversos pontos do fazer pedagógico docente, entre eles, na proposição de mudanças no trato didático dos conteúdos (cujo exemplo mais emblemático, e também controverso, é o do esporte), na admissão da dimensão ético-normativa da intervenção (no sentido de reconhecer que a prática pedagógica não corresponde a um fenômeno que possa ser predito, logo, tomado/reduzido apenas a uma abordagem científica), e, ainda, no fato de que a EF, pela primeira vez em sua história, assume, como perspectiva fundamentadora de sua "pedagogia", orientações distintas daquelas advindas do paradigma da aptidão física e desportiva (situação representativa da instalação de um processo de descontinuidade com a sua própria "tradição").

Em última instância, falar dessa redefinição de significados da EF escolar, seja no plano acadêmico, seja no da intervenção, corresponde, pois, a dizer de sua "desnaturalização" – ao menos da maneira aqui entendida, qual seja, como uma revisão e ampliação de seus aspectos fundantes aliadas à possibilidade aberta ao estranhamento daquilo que estava "naturalizado". Processo cujo impacto parece manifestar-se exatamente na proclamação, em potencial, de novos sentidos para o seu pensar e agir.

[75] Deixamos a sala de materiais esportivos e "tomamos posse" na sala de professores. Adquirimos o direito ao cafezinho, mas, cabe-nos agora participar ativamente das reuniões pedagógicas, dos Conselhos de Classe, etc.

3.4 ACERCA DA PRESENÇA DOS "PRESSUPOSTOS RENOVADORES" NOS DOCUMENTOS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

No presente tópico, esboçamos alguns apontamentos acerca de como os "avanços" teórico-epistemológicos alcançados pela EF, a partir da década de 1980, de forma direta ou indireta, se fizeram presentes nos documentos que guiam a educação básica (leia-se legislação educacional brasileira, assim como os parâmetros, diretrizes e orientações curriculares). Faz-se necessário ressaltar, entretanto, que não se trata aqui de analisar criticamente a letra de tais documentos, ainda que alguns aspectos nesse sentido venham a ser aventados, mas, sim, apresentar nosso entendimento de que, a despeito de todas as contradições presentes nessas publicações, esse movimento de reorientação curricular, iniciado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e culminado na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em certa medida foi um importante instrumento no sentido de divulgar/fomentar modificações no ensino da EF nas escolas. Dizemos isso diante do fato de que tais documentos teriam assumido (ou, ao menos, manifestado), ainda que de maneira sincrética, alguns dos novos pressupostos que se colocavam como balizadores de uma EF que se pretendia renovada.

Como já discutido neste capítulo, entre os intentos do MREF, estava a luta para que a EF da escola fosse redimensionada (mas, também, reconhecida) a partir da possibilidade de assumir, em suas práticas, um conjunto de pressupostos que lhe permitiria ajustar-se aos propósitos educacionais e cumprir a função que lhe é cabível como disciplina escolar. Levando em consideração os aspectos citados, apesar do trecho correspondente à EF na LDB (nº 9.394/96) ter sido passível de muitas críticas e discussões,[76] acreditamos que ele teria representado para a EF alguns avanços: a) primeiramente por ter garantido à EF sua inserção na condição de componente curricular, compreensão distinta daquela presente nos documentos anteriores (tanto o Decreto nº 69.450/71, quanto a LDB nº 5.692/71) que a

[76] A esse respeito ver, por exemplo, Souza e Vago (1997).

assumiam como uma “atividade”; b) já um segundo aspecto está atrelado à alteração na concepção de EF presente no documento (se, por um lado, não há na “nova” LDB a explicitação de conceitos, conteúdos e objetivos para a EF, sobressai, por outro lado, também o fato de não mais haver a “ênfase”[77] conferida à aptidão física que estava presente no documento anterior – a LDB de 1971).

Quer dizer, por mais que a LDB (1996) apresente elementos bastante genéricos no que se refere à presença e ensino da EF nas escolas, ela garante à disciplina sua elevação ao *status* de componente curricular nas escolas, bem como a possibilidade de “superação” de um paradigma da aptidão física como orientador de suas práticas. Como já descrito, a LDB constituiu um importante passo no processo de reorientação curricular, cujos desdobramentos – em termos de um maior detalhamento dos conteúdos, objetivos, avaliação e, mesmo, metodologias de ensino (propostas didáticas) – podem ser observados no PCNs. Nesse caso, em tal documento é que se oberva, de maneira mais efetiva, “[…] uma tentativa de estabelecimento de uma matriz curricular comum nacional […]” (CAPARROZ, 2003, p.311). A exemplo da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais também foram objeto de muitos debates no campo educacional; especificamente no que tange à EF, as críticas mais recorrentes tiveram como alvos o “caráter pouco (ou pseudo) democrático de sua produção”, além do fato de apresentar certa “(con)fusão de abordagens didático-pedagógicas”.

Sobre o primeiro aspecto, o de que o processo de produção dos PCNs não teria sido democrático, a crítica construída centra-se no fato de que, ao contrário do que se esperava de um documento desse tipo, configurou-se como um processo de construção centralizado na figura de especialistas da educação e das disciplinas escolares, prescindindo, portanto, da presença de professores que atuam na escola e dos demais segmentos da sociedade civil envolvidos com as questões educacionais. Gestado dessa forma, não houve a possibilidade do debate público daquilo que se pretendia nos PCNs e, tampouco, as críticas encaminhadas via

[77] Ao menos, não diretamente. Quer dizer, por mais que ela denote a noção de aptidão física ao torná-la facultativa no ensino noturno, aos trabalhadores, aos que possuem prole etc., entendemos que o caráter explícito presente no documento anterior foi “relativizado”.

pareceres isolados foram consideradas de forma integral na versão final do documento (SOUZA, 2006). A esse respeito, Caparroz (2003, p.328) assevera:

> Ora, não se deve perder de vista que a elaboração dos PCN se deu com base em opções e decisões políticas. O Ministério da Educação não convocou ou convidou a área da educação física para participar da construção dos PCN e, sim, uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava mais em consonância com os pressupostos epistemológicos que sustentaram os PCN e com o ideário neoliberal da política educacional.

O mesmo autor entende ainda que:

> O que parece ter chegado aos professores foi somente algo 'mastigado', foram as orientações (PCN), para colocar em prática a política educacional construída e adotada pelo governo. 'Mastigado' porque os PCN chegaram através de um conjunto de publicações, enviado a cada professor da rede pública, que trazia uma prescrição que deveria ser operada para a construção de uma ação educativa 'qualitativa melhor', sem, contudo, oferecer possibilidade de os professores refletirem sobre a problemática da prática pedagógica, valendo-se de diferentes elementos presentes no debate e no embate político-pedagógico presente na sociedade brasileira (2003, p.312).

Já em relação ao segundo aspecto destacado, o de que os PCNs teriam (con)fundido conceitos e abordagens didático-pedagógicas da EF, a interpretação crítica mais corrente é a de que houve um esforço na tentativa de superar os dissensos entre as diferentes abordagens, em prol de um consenso no qual "[…] o que se deve fazer é a junção do que há de 'bom' em cada uma e elaborar orientações que contemplem a pluralidade das abordagens" (CAPARROZ, 2003, p.316). Na direção dessa compreensão, Rodrigues (2002, p. 138-139) qualifica esse documento, portanto, como dotado de certo "ecletismo", ressaltando que

> Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de ideias, como se estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos […].

As implicações de um processo como esse, o de uma proposição implícita do consenso, leva à perda e ao aprisionamento da discussão em torno de "o que é a EF

na escola", já que estaria resguardada a um emaranhado conceitual e categorial que, entre outras coisas, "[…] impede de se conceber cada abordagem e de estabelecer um diálogo entre elas, ou seja, leva à confusão, porque se aposta na conciliação de interesses diferentes e divergentes sem mediações pelo diálogo" (CAPARROZ, 2003, p.316).

A despeito da maneira como se deu a produção desses documentos (seu caráter pouco democrático) e das contradições e incongruências neles presentes (relacionadas, principalmente, com a busca por consensos "abstratos"), não se pode negar que os PCNs se constituíram num marco histórico para a Educação (Física) no Brasil. Como lembra Vieira (2009, p. 247),

> Nunca, em momento algum da história educacional brasileira, ainda que de forma desorientada, tivemos a formulação e divulgação de medidas curriculares balizando o sistema nacional de educação. Daí o seu valor histórico. Aceitemos ou não, os PCNs representam um dado de realidade inegável, um marco histórico na educação de nosso país.

Diante de tal constatação, uma questão que parece necessária para esse mesmo autor está em saber se os PCNs "pegaram", indagação que tem o intuito de compreender até que ponto o documento está cumprindo o propósito de fornecer/ser fonte de orientações para as práticas dos professores (VIEIRA, 2009). Em nosso entender, subjaz à interpelação do autor a discussão de outros aspectos, tais como: a maneira como se deu a distribuição e divulgação dos PCNs (DARIDO et al., 2001); e, ainda, acerca da "capacidade de uso" desses pelos docentes (CAPARROZ, 2003) – questões complexas e que, portanto, demandariam esforços de pesquisa específicos.

Contudo, para os fins de nossa argumentação, parece-nos mais interessante pensar no "problema" a partir de uma questão colocada de outra forma. Para tanto, resgatamos a reflexão de Gramorelli e Neira (2009, p. 110):

> A questão em tela não é perguntar aos professores de Educação Física se leram ou não os PCN's e o que entenderam, mas descobrir em que medida suas percepções acerca da prática pedagógica estão influenciadas pelos

> pressupostos que fundamentam o documento, já que é por meio destes que a ação educativa pode sofrer modificações.

Apresentada dessa maneira, a busca por um maior entendimento dessa relação dos professores de EF com os PCNs (dito de outro modo, a própria pergunta sobre o fato de os PCNs "terem pegado" ou não) ganha outra conotação: a atribuição de sucesso a essa relação deixa de passar pela completa assunção ou emprego literal daqueles Parâmetros por parte dos docentes, mas passa a corresponder ao grau de mudança (ou possibilidade dessa) no que diz respeito ao entendimento manifestado pelos docentes acerca da disciplina. Quer dizer, nesses contornos, a resposta negativa dada por Vieira (2009) a questão elaborada por ele próprio adquire novas possibilidades de resposta. Para tornar mais claro o sentido com que empregamos essa ideia, convém retomar as reflexões de Gramorelli e Neira (2009), agora, no intuito de ouvir desses autores as considerações a que chegaram por meio do trabalho de campo:

> Quando comparadas às concepções de Educação Física anteriores aos PCNs, **as percepções demonstradas pelos professores que participaram da investigação indicam a emergência de um posicionamento renovado com relação ao currículo do componente**. Embora se coadunem com as proposições oficiais, vale ressaltar a inviabilidade de interpretar as noções percebidas como exclusivamente fundamentadas no documento. Entendemos que a proliferação do discurso pedagógico contido nos PCNs por meio de publicações editoriais diversas, cursos de formação inicial e contínua, bem como a emergência de políticas públicas oriundas dos sistemas de ensino, vêm contribuindo para sedimentação das noções aqui desveladas. Assim sendo, se por um lado as descobertas da investigação não permitem afirmar que as percepções docentes se transformaram em função da publicação dos PCNs, por outro **é bastante viável a ideia de que a pulverização e ampla socialização desse mesmo discurso pedagógico, de algum modo, alcançou determinados professores de Educação Física** que atuam no Ensino Fundamental (p. 122-123, grifo nosso).

Ou seja, em linhas gerais, os autores apontam o fato de que, direta ou indiretamente, os PCNs (seu "conteúdo") se fazem presentes entre os docentes, sendo a apropriação do conteúdo desse documento, por exemplo, pelas Secretarias

de Educação de Municípios e Estados, fator importante para tal processo.[78] Do ponto de vista dos referidos autores, portanto, trata-se de dizer que o documento fora promotor de algumas mudanças nas concepções de EF alimentadas pelos colaboradores daquele estudo.

Visto isso, remetemo-nos, mais uma vez, aos escritos de Vieira (2009), nos quais destacamos o fato de que, por mais que o autor em questão encare a apropriação dos PCNs por parte dos professores de EF, como algo ainda restrito, tímido e localizado (argumento coerente com o tipo de avaliação empreendida), é possível encontrar, na redação de seu texto, também elementos em que reconhece a "contribuição"[79] desse documento. Conforme Vieira (2009, p. 249),

> […] a ampla reforma pretendida pelos PCNs não aconteceu, embora **algumas mudanças sejam perceptíveis quando examinado o contexto mais amplo da educação**. **Não por acaso as diretrizes curriculares para a Educação Física de vários Estados e Municípios começaram a ser construídas com base nas diretrizes curriculares**, não obstante tenha fracassado a sua intenção primordial '[…] de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro' (BRASIL, 1998, p. 5).

Antes de prosseguir, a fim de evitar quaisquer mal-entendidos, cabe uma demarcação: ainda que a maneira como vimos conduzido nossa argumentação até o momento possa induzir ao entendimento de que estamos assumindo uma "posição de defesa" dos documentos aqui mencionados, ressaltamos que, longe disso, trata-se tão somente de reconhecer o seu papel (ou "contribuição"), particularmente, no processo de disseminação de um discurso pedagógico renovador da EF. Quer dizer, dada a incorporação nos PCNs de elementos/pressupostos correlatos ao discurso renovador da EF (mesmo que isso tenha ocorrido por meio de uma (con)fusão de abordagens e conceitos), ao pensarmos de maneira análoga à compreensão a que

---

[78] Nesse caso, está sendo levada em consideração a utilização dos PCNs na construção das diretrizes educacionais municipais e estaduais ou, ainda, como documento norteador dos cursos de formação continuada ofertados/conduzidos por essas mesmas Secretarias.

[79] O termo "contribuição" aparece entre aspas visando a ressaltar dois aspectos: o primeiro deles corresponde a demarcar a posição de Vieira (2009), para quem reconhecer tal "contribuição" dos PCNs não significa dizer que concorda com seu ideário; o segundo, no sentido de reforçar a noção de que, se colocada de outra perspectiva, a questão adquire novas possibilidades de resposta, algumas delas, inclusive, a partir de indícios presentes nos escritos do próprio autor.

chegaram Gramorelli e Neira (2009), entendemos fortalecido nosso argumento de que, em alguma medida, a divulgação de tais Parâmetros teria possibilitado também uma presença mais efetiva desses mesmos pressupostos renovadores no cotidiano docente – em última instância, trata-se de afirmar que teria agido como uma espécie de "intermediador", colaborando, assim, para que aquelas "novas discursividades" da EF estivessem "mais próximas" dos professores da escola.

Caparroz (2003) é outro autor que reconhece esse papel de documentos como os PCNs, ao percebê-los como aquilo que "de concreto" chega aos professores da escola. No entanto, aparenta alguma resistência em assumi-los como instrumento que, por si só, permitiria certa renovação da compreensão de EF, dado que o próprio documento, da maneira (eclética) como fora construído, não teria alcançado uma visão de corpo e movimento que supere a concepção biológica ou, ainda, da aptidão física. A interpretação do autor soa-nos correta. Essa é também a nossa compreensão mediante uma análise mais detida da letra dos PCNs.[80] Mas, de qualquer maneira, isso não significa ignorar sua "contribuição" para a veiculação de "pressupostos orientadores" das práticas pedagógicas distintos daqueles que tradicionalmente se faziam presentes.

Ou seja, na "pior" das hipóteses, apenas o fato de os professores se depararem com "vocabulários" outros para a EF (vinculados ao discurso pedagógico educacional) já representa, acreditamos, a circulação de novos sentidos para a disciplina. Nesse ponto, a "concretude" daqueles documentos, no sentido apresentado por Caparroz (2003) – apontando para o fato de que seriam, talvez, mais "acessíveis" aos professores do que os artigos acadêmicos – permite-nos advogar a existência de uma tal "contribuição" dos PCNs na disseminação de alguns pressupostos renovadores.

Poderíamos destacar, ainda, dois outros importantes meios nesse processo de "divulgação" e "aproximação" de um discurso renovador para/aos professores – em certa medida, ambos estão relacionados com ações de Secretarias de Educação dos Municípios e Estados. Em relação ao primeiro desses meios intermediados pela Secretarias de Educação, referimo-nos àqueles casos em que tais Secretarias, ao

[80] Ainda que sob perspectivas de análise distintas, os estudos de Taffarel (1997) e Vieira (2009) caminham para interpretações próximas a essa.

elaborarem suas diretrizes educacionais,[81] incorporam nelas elementos/aspectos afetos à nova concepção de EF veiculada a partir do MREF. Tal incorporação de pressupostos renovadores dá-se, geralmente, por duas vias: a mais comum, em decorrência da "assunção", por parte dos Estados e Municípios, das diretrizes oficiais contidas na legislação educacional nacional (LDB, PCNs, entre outros); outra possibilidade corresponde ao trabalho desenvolvido em parceria direta entre as Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES), quando se pode realizar um trabalho conjunto já no processo de construção das diretrizes/orientações municipais ou estaduais, mas, principalmente, manifesta-se nas parcerias estabelecidas para oferta e condução de cursos de formação continuada.

Outro meio (o segundo), também passível de inclusão nesse espectro, compete à inserção das referências acadêmicas produzidas a partir do MREF nos concursos públicos para a contratação de professores. Dito de outro modo, parece-nos possível a afirmação de que, por conta do referencial teórico adotado, tais concursos também atuam como possíveis divulgadores de uma EF que se pretenda renovada. Trata-se, portanto, de uma interpretação embasada no entendimento de que uma parcela significativa dos docentes, após deixarem as universidades, consequentemente, afastando-se daquilo que é produzido nesse meio, somente tem a possibilidade de acessar a produção da área nessas ocasiões (seja por ausência de estímulo, seja por não verem "necessidade" para fazê-lo).[82]

Destacamos, ainda, um instrumento que, mais recentemente, tem sido empregado por algumas Secretarias, principalmente, em iniciativas em nível de Estado. Trata-se de documentos que "ampliam", por exemplo, a estratégia adotada para a produção dos PCNs e já se situam numa perspectiva "propositiva sistematizada", ao contrário daquilo que se tinha anteriormente, num "período intermediário", em que apenas se anunciavam "princípios"/"diretrizes". Poderíamos citar como exemplos os materiais produzidos nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná que contêm,

[81] Entendemos que, de alguma forma, isso pode "chegar" aos professores em função de servirem essas diretrizes de subsídio no momento da elaboração, por exemplo, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

[82] Adiantamos que essa foi uma informação presente na fala de muitos dos docentes que colaboraram com o nosso estudo – questão que será retomada no Capítulo 4 desta dissertação.

inclusive, os “cadernos” do Professor e do Aluno, além dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) dos Estados do Espírito Santo e Minas Gerais.

Por fim, impende reafirmar que o presente tópico teve por objetivo realizar alguns apontamentos acerca da maneira como aquilo que foi produzido a partir da década de 1980, como o MREF, tem se feito presente no cotidiano docente, particularmente, a partir de documentos construídos no intuito de orientar o trabalho educacional. Deve-se ter claro que, ao optar por destacar essas, digamos, “instâncias oficiais”, não estamos desconsiderando outras que podem cumprir tal papel (como cursos e congressos, publicações diversas e mesmo, a *internet* – veículo de informação cada vez mais difundido nos dias atuais); doravante, trata-se talvez de reconhecer o caráter mais “abrangente” desses documentos, ações e políticas educacionais. Em síntese, a despeito das limitações e confusões que esses mesmos documentos venham a apresentar, é preciso concebê-los, também, como meio de veiculação dos novos vocábulos que permeiam o campo da EF.

4 POSSIBILIDADES DE “REINTERPRETAÇÃO” E “REDESCRIÇÃO” DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 RENOVAÇÃO OU “(RE)ORDENAÇÃO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA: REFLEXÕES ACERCA DO DISCURSO *LEGISLADOR* DE UM MOVIMENTO ACADÊMICO

Para melhor compreender a ideia/possibilidade de um impacto do MREF nas identidades docentes de professores de EF, devemos, antes, nos atentar às próprias características daquela produção, características essas condicionadas pelo contexto de sua emergência. No capítulo anterior, dedicamo-nos à tarefa de realizar tal caracterização, o que nos possibilitou, inclusive, alguns apontamentos, por exemplo, a ideia da promoção de uma espécie de “desnaturalização da EF” por esse Movimento. Nesse momento, ao retomarmos aquele conjunto de elementos correlatos ao MREF, particularmente, no diálogo com o pensamento de Bauman (1998, 1999, 2010), algumas marcas daquela produção acadêmica parecem sobressair. A principal delas é o forte teor *legislador* dos discursos construídos e veiculados à época – discursos esses associados a certo “proselitismo intelectual”.[83] Para tornar mais claro esse argumento, apresentamos a interpretação que entendemos possível a partir dos escritos do autor.

Para Bauman (1999), em linhas gerais, o Estado Moderno nasceu como a busca de uma sociedade racionalmente planejada, na qual se procurava ordenar e classificar seu território no intuito de deixá-lo de acordo com seu projeto. Ordem, entendida aqui, como resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada pela linguagem. “Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros […] eliminar a casualidade” (BAUMAN, 1999, p. 9). Quer dizer, “ordenar” ou “classificar”

[83] Lembrando que, para Bauman (2010, p. 75): “O poder proselitista se distinguia pela propensão a converter seus súditos de um modo de vida a outro; ele via a si mesmo como o conhecedor e praticante de uma forma superior, e seus súditos como seres incapazes de se elevarem por si mesmos a esse plano superior”.

consiste em incluir e excluir, em dividir o mundo em dois: “[…] entidades que respondem ao nome e todo resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – *tornar-se uma classe* – apenas na medida em que outras entidades são *excluídas* […]” (BAUMAN, 1999, p. 11).

Em outras palavras, poderíamos dizer que, para Bauman, no mundo ordenado (fortemente determinado por uma racionalidade científica), não haveria espaço para o acaso. Ao contrário disso, deve ser este um mundo no qual se saiba, com toda certeza, de que modo prosseguir, quais caminhos seguir (dada a previsibilidade dos acontecimentos). Nesse sentido, em analogia à ideia da *ordem* descrita pelo autor (prática moderna de estabelecer classificações e “descriminar o joio do trigo”), acreditamos ser possível a afirmação de que, em linhas gerais, o esforço empreendido pelo Movimento Renovador das décadas de 1980 e 1990 caracterizou-se também como uma busca pelo estabelecimento de uma nova “ordem” para a EF.

Quer dizer, se vimos com Bauman (1999) que a noção de “ordem como tarefa” corresponde à tentativa de dar aos acontecimentos uma estrutura, a fim de que se possa manipular suas probabilidades, tornando alguns eventos mais prováveis que outros, é cabível a compreensão de que, ao apontar os “novos caminhos” pelos quais deveria seguir a EF escolar brasileira, aquele grupo de intelectuais que estava à frente do Movimento acadêmico assumiu para si, justamente, esse papel de (re)estruturação/(re)ordenação dessa área. Pois, na perspectiva de ajustar a EF ao projeto de uma “nova EF”, operou exatamente nesse sentido, classificando-a, definindo-a, dizendo o que era ou não legítimo, enfim, buscando deixá-la de acordo com o seu projeto.

Pensando nos termos de Bauman (1999), essa “nova ordem da EF”, portanto, estava atrelada à ideia de uma EF crítica e revolucionária, afeita às demandas educacionais, uma prática engajada (em contraposição ao discurso apolítico adotado por muitos até então); em última análise, uma EF que se constituísse num componente curricular comprometido com um modelo específico de homem e sociedade. Por sua vez, qualquer prática ou discurso que se colocasse “na contramão” desses ideais (portanto, fugidios à “nova e mais legítima classificação” estabelecida), eram tomados como estranhos à (renovada) “classe” da EF, logo,

passíveis de exclusão – convém dizer, situação que compreende a sua própria tradição.[84] Dessa maneira, não se pode esquecer, um dos objetivos ou traços mais "marcantes" desse movimento crítico (ao menos, no imaginário dos professores das escolas) é exatamente o fato de ter proposto/promovido descontinuidades com certa tradição de aulas de EF que se haviam cristalizado.

Contudo, a busca/estabelecimento de uma "nova ordem" para a EF não se deu apenas pela "proposta de ruptura" com a sua própria tradição, mas, sobretudo, pela tentativa de se delinear uma nova EF. Ou seja, a partir de uma análise em retrospectiva, entendemos ser possível observar, no Movimento Renovador da EF, dois aspectos que se complementam: por um lado, era composto de uma faceta de característica negativa e, por outro, de uma faceta mais propositiva. Essa também parece ser, e demonstramos isso anteriormente, uma compreensão comum no próprio campo, já que, de forma genérica, ao MREF são imputadas duas fases, a da denúncia (num primeiro momento) e outra mais propositiva (essa já no final da década de 1980). Optamos por tratá-las aqui sob as rubricas de facetas *negativa* e *propositiva* do MREF.

No que diz respeito à *faceta negativa* do Movimento, trata-se da tentativa de "desconstruir/romper" com uma determinada tradição de aulas de EF. Nesse caso, o termo negativo é utilizado no sentido daquilo que nega algo. Lembramos que, dada a centralidade do esporte, foi ele o alvo privilegiado dessa crítica radical operada pelo Movimento, crítica essa cuja tônica beirava à denúncia. Por sua vez, a *faceta propositiva* caracterizou-se pela tentativa de "construir/impor" uma nova "tradição" à EF (por ser complementar à primeira, há aqui também a noção de descontinuidade com a tradição de aulas vigente à época). Nesse caso, a materialização dessa faceta pode ser visualizada na pluralidade de propostas/abordagens pedagógicas para a EF construídas no período (tanto nos termos de sua fundamentação teórica, como no sentido de fornecer elementos didáticos para o desenvolvimento das aulas). Resgatando uma expressão empregada no capítulo anterior, poderíamos dizer que, entre as consequências do MREF, não esteve somente o processo de

[84] Pensando na "metáfora da jardinagem" (BAUMAN, 1999, 2010), que retomaremos adiante, o paradigma da aptidão física e esportiva da EF parece ter sido tomado pelo MREF como uma "erva daninha" a ser extirpada do seu "canteiro de jardim".

“desnaturalização da EF”, mas, também, e de forma paradoxal, a tentativa de “naturalização de uma nova perspectiva de EF”.

Para refletir sobre esse caráter *duplo-facetado* do Movimento Renovador,[85] pareceu-nos interessante tomar como referência principal a maneira como se deu a produção de conhecimento naquele contexto (quem foram seus responsáveis; o tipo de conhecimento construído; as formas de veiculação dessa mesma produção; entre outros). Como exposto, pode-se dizer que, *grosso modo*, o grande objetivo do MREF era o de reordenação da EF escolar. Não temos dúvidas em relação à proficuidade dessa empreita, haja vista ter possibilitado avanços significativos no sentido de colocar em outros termos o debate em torno da importância e legitimidade da EF nesse âmbito de atuação. Em nosso entender, o problema consistiu no fato de que os professores não figuraram como agentes importantes naquele processo de produção teórica, no novo projeto de ordem que se pretendia instalar. Para utilizar uma expressão de Bauman, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que o Movimento Renovador quis derreter os *sólidos* (tradição) que encontrava pela frente, pretendeu colocar em seu lugar uma “ordem” ainda mais *sólida* e durável (os “novos modelos” de aulas de EF).[86] Ou seja, nessa direção é que os escritos de Bauman (2010) nos sugerem *insights*, pois nos permitem especular acerca da postura assumida pelos *experts* da área nesse processo de produção teórica, bem como as implicações decorrentes da maneira como se deu.

A questão, a nosso ver, é que essa tentativa de imposição de uma nova perspectiva (ordem) para a EF escolar gerou o seu contrário, ou seja, foi responsável por certa “desordem” no interior da área, ou, ainda, utilizando um termo do autor, foi aquele discurso também gerador de “ambivalência”. Por ambivalência, Bauman (1999) entende as situações de irresolução, indecisão ou perda de controle oriundas da falha/incapacidade de ordenação. Dessa maneira, a busca pela ordem significava também uma constante luta contra a *ambivalência*, contra a possibilidade de se

---

[85] Neste momento, tópico 4.1, conferimos ênfase à *faceta negativa* do MREF. A *faceta propositiva*, por sua vez, será abordada na terceira parte deste mesmo capítulo, quando nos aproximamos da discussão em torno da questão “moral”, em Bauman (1998).

[86] De acordo com Almeida, Gomes e Bracht (2009), a metáfora da solidez é utilizada por Bauman, em suas análises da Modernidade, para designar a noção de uma estabilidade conferida pelas instituições sociais, que apontavam as condutas a serem seguidas e que permitiam a manutenção de rotinas, bem como decretava a divisão entre o certo e o errado.

conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria – o que caracterizaria, nesse caso, uma desordem específica da linguagem, uma falha da sua função nomeadora (segregadora). Segundo o sociólogo,

> A situação torna-se ambivalente quando os instrumentos lingüísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle (BAUMAN, 1999, p. 10).

E aí estaria a aporia sobre a qual a Modernidade se manobrou. Afinal, foi exatamente esse sonho ordenador moderno que acabou por produzir o seu contrário: mais desordem, mais ambivalência! Ou seja, ao eleger a ordem como sua grande utopia, acabou por produzir suas próprias distopias (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Ainda de acordo com Bauman (1999, p. 23),

> A geometria é o arquétipo da mente moderna […]. A mestria moderna é o poder de dividir, classificar e localizar – no pensamento, na prática, na prática do pensamento e no pensamento da prática. Paradoxalmente, é por essa razão que a ambivalência é a principal aflição da modernidade e o mais preocupante de seus cuidados. A geometria mostra como seria o mundo se fosse geométrico. Mas o mundo não é geométrico. Ele não pode ser comprimido dentro de grades de inspiração geométrica (BAUMAN, 1999, p. 23).

Ao dizer dessa luta contra aquilo que “escapa à ordem”, Bauman desenvolve a ideia de que a intolerância se constitui em uma inclinação natural da prática moderna, pois, “A construção da ordem coloca limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro” (BAUMAN, 1999, p. 16).

No caso da EF, portanto, a situação ambivalente correspondia a tudo aquilo que escapava à “renovada ordem” que se instalava. Ambivalências essas que se fizeram presentes para o próprio Movimento que tinha, afinal, um projeto de uma EF melhor, da verdadeira EF (nesse primeiro caso, a situação ambivalente correspondeu ao fato de que a prática pedagógica de muitos docentes resistiu à “sanção de uma nova

EF”); mas, principalmente, para os próprios professores que, por conta dessa “deslegitimação de suas ações/práticas” (da própria tradição), viram suas práticas esvaziadas de sentido (no que se refere ao segundo, trata-se de compreender que, mediante uma “nova ordem”, a tradição se tornou a própria ambivalência).[87]

Nessa direção, nossa interpretação é de que, a exemplo do que se observa no “esforço ordenador” da era moderna (que careceu de um conjunto de estratégias que visavam à implantação e manutenção da ordem); no caso do MREF, a busca por uma “reordenação” da EF escolar foi acompanhada, também, se não por um conjunto de artifícios, objetivando a sua (tentativa de) “efetivação”, ao menos pela assunção de características “comuns” ao observado por Bauman em relação à Modernidade (afinal, o MREF também operou a partir de um “direito monopolista” de atribuir sentido e julgar as práticas em EF). Quer dizer, a maneira marcadamente *legisladora* da empreitada do Movimento Renovador, embora tenha possibilitado renovar a EF brasileira, foi também responsável pela configuração de uma situação ambivalente na área.

Antes de passarmos a uma maior explicitação desse processo, convém retomar, na própria argumentação do autor, os mecanismos que foram “construídos” visando à *ordem como tarefa da modernidade*. As análises do sociólogo ressaltam dois “tipos”, complementares entre si, de esforços fundamentais no processo de invenção da “engenharia social” que tinha a ordem como preocupação maior: o *discurso intelectual* e o *poder estatal*.

Em termos de um *discurso intelectual*, o autor, em seu *Legisladores e intérpretes*, procura destacar o papel *legislador* cumprido pelos intelectuais no estabelecimento de uma sociedade ordenada. Ao intelectual cabia a tarefa de legislar acerca do modo correto de vida, quer dizer, a estes era “outorgado o direito” de fazer afirmações de autoridade que “arbitram em controvérsias de opiniões e escolhas que, após selecionadas, passam a ser corretas”. Dessa maneira, praticamente inexistia horizontalidade na relação estabelecida entre a classe intelectual e a classe não intelectual da sociedade. O que se observava, por outro lado, era “a imposição

[87] Como descreve Bauman (1999, p. 62), ao falar da construção social da ambivalência: “Os inimigos são o que os amigos não são”.

da perspectiva que se julgava em melhores condições". (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 20). Para Bauman (2010, p. 74),

> O papel do expert ou especialista só pode surgir quando uma assimetria permanente de poder busca moldar ou modificar a conduta humana. Esse papel sem dúvida foi outra conseqüência do importante redesdobramento de poder social associado ao nascimento da Era Moderna. Sua ascensão espetacular resultou de uma nova compreensão de que a conduta humana ajustada para a manutenção da ordem social desejada não pode ser deixada ao juízo individual ou àquelas 'forças naturais' que tão bem pareciam tomar conta dela no passado.

Falar em um discurso "legislador", como se observa nos termos de Bauman (2010), não corresponde, portanto, a afirmar que se tratava de uma produção com "força de lei". A expressão refere-se, muito mais, às características de uma determinada construção discursiva orientada nos desígnios da razão, cuja chancela estava reservada a uma determinada parcela da sociedade: os intelectuais.[88] Nesse sentido, o termo legislador é tomado aqui em alusão ao caráter prescritivo daquele Movimento,[89] assim como em função de os docentes não terem participado efetivamente daquela construção.[90]

Particularmente em relação ao caráter prescritivo das produções, destacamos, abaixo, algumas passagens de produções da EF que ilustram esse esforço ordenador de características legisladoras. Os trechos apresentados apontam para, ao menos, três aspectos do discurso legislador do MREF: em *Por uma desesportivização do professor de educação física*, de Cavalcanti (1983), visualiza-se a noção de crítica ao esporte; já com Castellani Filho (1983), no artigo *A (des)caracterização profissional filosófica da educação física*, observamos a denúncia do caráter alienado da EF e de seus professores; e, por sua vez, em Freitas e Cardoso (1988), autores de *Educação Física: decapitação cultural e*

---

[88] Sobre os intelectuais modernos, afirma Bauman (2010, p. 20): "Eles são, assim como o seu conhecimento, extraterritoriais, o que lhes da o direito e o dever de validar (ou invalidar) crenças que possam ser sustentadas em vários segmentos da sociedade".

[89] Isso porque não só a redação daquelas propostas apresentava um teor proselitista, mas, em nossa interpretação, e isso aparece nas falas dos docentes, a própria postura do MREF (sua forma de "divulgação") possuía contornos legisladores.

[90] Esse é um aspecto bastante perceptível na fala dos professores entrevistados e será retomado no tópico seguinte.

hegemonia imperialista, é possível perceber o tom proselitista de um discurso que arrogava para si a revelação de uma EF que cumpra a sua "verdadeira função".[91]

> Conclui-se que os princípios filosóficos que orientam a educação física brasileira ainda estão impregnados do caráter esportivo, apesar de serem apresentados, por vezes, de forma crítica; e que a formação do professor de educação física tenderá a ser técnica e esportivizada se não for definido claramente o seu perfil como educador capaz de ações transformadoras no campo social. Portanto, recomenda-se a desesportivização dos princípios filosóficos e dos procedimentos metodológicos presentes nos atuais currículos de formação do professor de educação física (CAVALCANTI, 1983, p. 120).

> Evidenciou-se o caráter reprodutivista da Educação Nacional, e nesse particular excelente foi a atuação, ou em linguagem mais peculiar à nossa área, a 'performance' da Educação Física. Nela, o caráter de alienada e de alienante fez-se presente de forma marcante (CASTELLANI FILHO, 1983, p. 100).

> O que nós, professores de Educação Física, podemos fazer?
> É imprescindível e peremptório que a minoria da Educação Física portadora de uma consciência crítica e revolucionária, tome para si o papel de vanguarda da categoria e principie o movimento de denuncia do 'fausto retrógrado' escamoteador de sua verdadeira função e anuncia uma contra-visão, uma contra-ideologia da Educação Física, frente ao social anti-democrático no qual vivemos (FREITAS; CARDOSO, 1988, p. 59).

Entretanto, ao afirmarmos isso, não podemos perder de vista os condicionantes de uma dada forma de produção acadêmica, por nós adjetivada de legisladora, e, no caso específico da EF, atribuir àquele grupo somente a "culpa" por tal fato. Afinal, como já comentamos, a noção de uma epistemologia da prática (que, em última instância, "rompe" com certa hierarquização de conhecimentos) é algo recente nos debates educacionais e, particularmente, nos estudos da EF escolar. A esse respeito, lembramos a argumentação de Bracht e Almeida (2011, p. 159):

> Nos últimos anos, é patente o espaço adquirido pelo contextualismo e pelo pragmatismo em educação, especialmente se considerarmos a importância alcançada no discurso educacional brasileiro da tese segundo a qual a dimensão da ação pedagógica concreta e seu contexto mais imediato, o

[91] Esses são apenas alguns exemplos. Um exame da produção da EF nas décadas de 1980 e 1990 possibilita a visualização de outros mais. Para esse momento, a título de ilustração, acrescentamos: Bracht (1986), Carmo (1988), Rigo (1990, 1995), Betti (1992), Mocker (1992), Escobar (1988), Palafox (1993), Medina, Soares e Taffarel (1993), Soares (1993), Lacks (1993), entre outros.

> cotidiano escolar, precisam ser mais considerados na produção discursiva sobre a escola (na linguagem habermasiana, sobre a necessidade de complementar o conceito discursivo de verdade contido no âmbito das teorias pedagógicas com aquelas pretensões de verdade presentes nas práticas de intervenção).

À época de 1980, poderíamos dizer, ainda predominava uma forma de se produzir e lidar com o conhecimento fortemente determinada pela crença na possibilidade em se distinguir aqueles saberes que eram considerados mais verdadeiros (porque acadêmicos e afetos à "nova ordem" da EF) dos demais (corriqueiros, atrelados à prática/experiência cotidiana). Isso sem falar que, em termos de orientação metateórica daquela produção, particularmente no que diz respeito ao período da "denúncia" (faceta negativa do MREF), havia certa hegemonia de uma única perspectiva orientadora: o marxismo.[92] Tal quadro somente se altera de maneira efetiva já ao final dos anos de 1980 e início dos de 1990 – nesse espectro é que se observa uma maior pluralização da produção acerca da EF escolar.[93]

De qualquer modo, ressaltar tais condicionantes não significa ignorar/relativizar o caráter dito *legislador* daquela produção. Até porque o fato de qualificarmos o MREF com tal expressão não deve ser entendido como algo ruim, pois não está atrelado à emissão de um juízo de valor. O emprego do termo deve ser entendido, muito mais, como a tomada de uma categoria/chave de análise que nos parece possível e produtiva. Nessa direção, trata-se de pensar, a partir do quadro teórico fornecido por Bauman (2010, 1999), que as tentativas de estabelecimento de uma nova ordem para a EF estavam pautadas no pressuposto de que caberia aos intelectuais da área (à academia) *legislar* acerca do modo mais correto de se fazer EF.

Aliás, retomando a argumentação de Bauman (2010), visualizamos a afirmação de que a própria estratégia intelectual moderna é mais bem caracterizada, exatamente, pela metáfora do papel do *legislador*. Ou seja, seguindo esse raciocínio, não é demais dizer que a projeção/sugestão de uma nova EF careceu também da demarcação daqueles que estariam aptos a "ditar as regras do jogo". A proposição

---

[92] Nesse caso, deve ser levada em consideração a "noção de verdade" postulada por essa perspectiva teórica. Ou seja, ao assumir um entendimento de "ideologia" como "um véu que encobria a realidade", assume-se também a perspectiva da possibilidade de se "desvelar" essa mesma realidade (em última instância, "mostrar a verdade").

[93] Em sentido oposto, a pluralização da produção da área (mormente, com assunção de novos referenciais metateóricos) permite um arrefecimento desse "ímpeto" pela verdade.

de uma “verdadeira” e “renovada” EF não coube, portanto, aos docentes da escola, mas, sim, aos intelectuais da EF, “metaprofissionais” cuja autoridade para arbitrar é “[…] legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade” (BAUMAN, 2010, p.20).

A esse respeito, o segundo mecanismo moderno empregado “visando à ordem”, o *poder estatal* (que Bauman analisa utilizando-se da metáfora da *jardinagem*), ajuda-nos a pensar. De acordo com o descrito em *Modernidade e ambivalência*, o Estado moderno, em um projeto ditado pela suprema e inquestionável autoridade da razão, dividia a população em *plantas úteis* – a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas –, e *ervas daninhas* – a serem removidas ou arrancadas. Na condição de um *estado jardineiro*, a postura do Estado foi, portanto, a seguinte:

> […] deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população, e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e autoequilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional (BAUMAN, 1999, p. 29).

Em outras palavras, cabia ao *estado jardineiro* o planejamento e supervisão para garantir que seu *jardim* se desenvolvesse de maneira diferente de uma *cultura silvestre*, cuja reprodução da (des)ordem se dá espontaneamente (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Contudo, lembram-nos Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 23),

> […] como a natureza é mais plástica e imprevisível do que gostaria ‘o dono do projeto’, sempre algumas ervas daninhas aparecem para estragar sua criação estética […]. É claro que não é da natureza dessas ervas daninhas ser concebida como refugo. Elas somente são assim classificadas porque, em todo jardim, decreta-se de antemão o que é legítimo ou não para se multiplicar.

Como mencionamos em nota anterior, também o MREF projetou e buscou construir o “jardim da EF” de modo que sua “planta útil” (a nova EF) pudesse sobressair-se em frente à reprodução das “ervas daninhas” (o paradigma da aptidão física e do esporte). Nesse caso, a própria tradição da EF (que estava subordinada a esse mesmo paradigma da aptidão física e esportiva), em princípio planta útil da EF,

tornou-se uma “erva daninha”, simplesmente porque “[…] uma razão superior exigia que a terra ocupada por ela fosse transformada em jardim de outros” (BAUMAN, 1999, p. 38).

Ainda de acordo com a metáfora da jardinagem, e levando em consideração a noção de que “as culturas selvagens se reproduzem de geração em geração, sem necessitar de nutrição especial”, ao passo que “uma cultura de jardim necessita de um projeto de supervisão sustentado por pessoal letrado”; estamos inclinados a afirmar que os intelectuais do MREF, ao assumirem uma postura “jardineira” – no sentido de satisfazer as necessidades das plantas úteis (uma EF renovada) e negar radicalmente qualquer providência às ervas daninhas (a tradição) –, teriam como preocupação, em especial, evitar a reprodução espontânea de plantas não desejadas (que, em última instância, afirma Bauman (2010, p. 78), “[…] existem para sublinhar a fragilidade da ordem imposta”). Como argumenta o sociólogo:

> Há um sentido de artificialidade precária em todo jardim; ele precisa da atenção constante do jardineiro, pois um momento de negligência ou mera distração o faria retornar ao estado do qual surgira (e o qual o jardineiro teve de destruir, expulsar ou controlar (BAUMAN, 2010, p. 20).

Nesse sentido é que as “práticas de jardinagem” combinam ou podem ser vistas como complementos à ideia de “razão legislativa”, pois ambas culminam na tentativa de estabelecimento de determinado projeto de ordem. Outro ponto de destaque diz respeito ao fato de que, em essência, a postura do jardineiro é também marcadamente legisladora. Para exemplificar, retomando o caso do MREF, observa-se que, mesmo ao “classificar” as práticas pedagógicas da EF em as *plantas úteis* e *ervas daninhas* (legislando em favor das primeiras), a relação estabelecida manteve-se de forma verticalizada. Para utilizar as palavras de Bauman (1999, p. 29), tanto a primeira quanto a segunda foram tomadas como “objetos de ação”, tendo sido negados a ambas “[…] os direitos de agentes com autodeterminação”.

> Tendo sido despojadas das vestimentas inferiores da tradição [as práticas pedagógicas da EF] […]. Desnudadas das roupas velhas e rotas, estarão prontas para se vestir de novo. Agora o traje será selecionado com cuidado, desenhado em detalhe e cortado à medida do interesse comum, tal como prescrito pela Razão.

> Essa transformação deve ser guiada por aqueles que conversam com a Razão e portanto sabem o que exige o interesse comum. O imenso potencial da humanidade não se pode realizar sem a ajuda de mediadores que interpretam os preceitos da Razão […] (BAUMAN, 2010, p. 100).

Se não havia horizontalidade na relação firmada entre os intelectuais/acadêmicos da EF e a classe do professores das escolas de Educação Básica, ou, em outras palavras, tendo sido os docentes escolares alijados desse processo de produção de uma nova EF, faz todo sentido o fato de que tal situação tenha se manifestado como fator determinante no tipo de relação estabelecida com a produção do MREF e/ou no próprio impacto dessa em seus destinatários. O trabalho de campo nos forneceu uma série de elementos a esse respeito; nesse sentido, no próximo tópico, dedicar-nos-emos a um maior entendimento da questão, tomando como estratégia uma espécie de "redescrição" do Movimento Renovador a partir das falas dos professores entrevistados.

4.2 O MOVIMENTO RENOVADOR SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS: UMA POSSÍVEL "REDESCRIÇÃO"

Redescrever o Movimento Renovador sob a perspectiva dos professores que estavam nas escolas, à época de sua configuração, permite-nos contemplar, ao menos, dois aspectos: captar a percepção dos próprios docentes acerca desse Movimento acadêmico (o que, em última análise, corresponde a falar sobre a própria maneira como esse Movimento ganhou materialidade entre os que estavam na intervenção nas escolas – o que equivale a visualizá-lo "de baixo para cima"[94]); bem como adquirir uma melhor percepção acerca dos "tipos de relação" com ele estabelecidos (nesse caso, sem perder de vista as características daquela produção destacada) e sobre o próprio impacto causado. Quer dizer, nosso esforço, neste momento, é buscar, na fala dos entrevistados, elementos que possibilitem a

[94] O uso dessa expressão não deve ser entendido como algo que "reforce" a noção de que deve haver certa hierarquização de conhecimentos ou uma divisão de trabalho (no plano superior os que pensam, e os que executam situados na parte baixa de uma tal hierarquia), mas, sim, fazer um contraponto às próprias narrativas "acadêmicas" sobre o MREF que circulam (por mais que também esta discussão esteja sendo construída nos códigos acadêmicos).

construção de uma espécie de “narrativa” pautada nas percepções e experiências vivenciadas pelos destinatários daquela produção.

A realização de uma “redescrição” do MREF, tomando por base aquilo que os docentes das escolas visualizam acerca dele, coloca-nos como questão inicial avaliar em que medida o que foi produzido naquele período foi acessado pelos sujeitos entrevistados. Particularmente, essa é uma questão que ganha em relevância quando levada em consideração a afirmação frequente de que “isso” não teria chegado aos professores. No caso específico dos sujeitos colaboradores de nosso estudo, tal afirmação parece não se sustentar, ao menos, se a ideia de “acesso” for entendida como simples contato com aquilo que fora produzido. Quer dizer, em termos de acesso, os 13 docentes entrevistados afirmaram ter “conhecimento” do MREF, ainda que esse “acesso” ou “conhecimento” tenha se dado de forma confusa/sincrética:

> Como eu já te falei, foi, num primeiro momento, lá naquela formação de professores do ‘Calir’, em 1995. Foi a primeira vez […]. Foi uma proposta de formação de professores do Estado. Foram os professores que ‘estavam’ na Ufes que deram esse curso. Foi a partir daquele momento que eu tive o primeiro contato. Mas, algo bem assim: ‘o que é isso?’... (Entrevista com professora ES-1).

> Primeiro foi lá, em 1993, no congresso (CONBRACE). Eles estavam falando de uma forma diferente, que eu não entendia, falando de uma EF diferente. Assim... ‘dali’ eu não fiquei com nenhuma palavra, nenhuma concepção. Aquilo ali eu só achei bonito, mas não ficou nada marcado. Eu só sabia que ali estavam discutindo uma EF diferente (Entrevista com professora PA-1).

> Tomei consciência desse movimento na época que eu fui ingressar, em 1993, 1994. Teve esse concurso público que falei e a bibliografia realmente tinha todos esses autores, Go Tani, desenvolvimentista, crítico-superadora, tinha o Freire, João Batista Freire e tudo... […] (Entrevista com professor SP-2).

Ou seja, se, por um lado, todos os professores entrevistados afirmaram conhecer a noção de MREF (ou de uma “EF diferente”), por outro, esse conhecimento está ligado a ideia de um simples “contato” com aquela produção. Destacamos o termo “contato”, pois a grande maioria refere-se a esse “contato” nos termos de um “ouvi falar”. O que, por sua vez, revela-se um dado interessante, já que permite qualificar

a ideia de acesso ao MREF. Por exemplo, se estabelecermos generalizações aqui, extrapolando as próprias entrevistas, poderíamos levantar a hipótese de que, por mais que os docentes não compreendam ou materializem nas intervenções os pressupostos de uma EF renovada, os discursos de uma “nova EF” estão cada vez mais presentes, o que caracteriza o fato de todos já terem “escutado a respeito”.

Ainda sobre o contato com aquela produção, afora um dos professores (residente no Estado de Minas Gerais),[95] todos apontam os primeiros anos da década de 1990 como a época em que tiveram “contato” com essa discussão. No caso daqueles que, de fato, acessaram o MREF (aqui, referimo-nos àqueles que puderam ler alguma abordagem, ou ter um conhecimento mais sistemático), isso se deu já na segunda metade/final dos anos 1990.

> Na época inicial, não. Eu só trabalhei com essas abordagens depois, na especialização. Em 1989, quando eu entrei no Estado, eu só tomei conhecimento da crítico-superadora. Só, você veja, dez anos depois, em 1999, quando eu entrei para a especialização, foi aí que eu ‘vim’ ler sobre os outros autores. No primeiro momento, eu só tive contato com a crítico-superadora, a partir da proposta curricular do Estado (Entrevista com a professora PE-2).

> Estou lendo mais agora que eu estou dando aula na faculdade do que na época mesmo, quando eles surgiram. Até por causa da dificuldade de conseguir esses materiais na época. Porque, você sabe, livro de Educação Física, agora até está tendo mais livros, mas, na época, era muito pouco. Era mais em espanhol, maioria era castelhano. Era terrível, porque não havia tanta bibliografia brasileira ou traduzida, né? (Entrevista com a professora RJ-1).

> Eu li o *Metodologia do Ensino*... Valter Bracht. E li também as abordagens desse curso que eu estava fazendo, mas, em 2006, agora. Mas, sei que na época de 1980 já acontecia (Entrevista com o professor GO-1).

Sobre as formas de contato citadas, observou-se que boa parte não realizou leituras daquela produção (quando muito, leu um dos livros). O acesso ao conteúdo da

[95] A peculiaridade do caso desse professor explica-se pelo fato de ter ido morar em uma cidade do interior de Minas Gerais, onde era um dos poucos possuidores da formação inicial em EF, e por isso ter feito parte de um trabalho realizado pela Superintendência de Ensino de sua região, em parceria com professores da Universidade Federal de Minas Gerais. Naquela ocasião, houve encontros/reuniões para construção de uma proposta para a EF no Estado e, nesse ínterim, o professor tomou contato com essa nova perspectiva de EF.

produção renovadora deu-se, principalmente, via cursos de formação continuada (Municípios e Estados); bibliografia de concursos (muitas vezes, via leitura de apostilas-síntese); cursos de especialização (nesses casos, há uma compreensão mais aclarada do MREF); e diretrizes/documentos (PCNs; Orientações curriculares; Materiais didáticos).

> Quando a gente começa o ano trabalhando com planejamento, com formação e com capacitação, o que vem para gente de... das abordagens é o que o Estado manda, dentro da política de Governo, e, assim, ao poucos, a gente foi tomando ciência. Hoje isso tem sido trabalhado na Universidade, na minha época não. Então eu vi isso da forma como o Governo onde eu trabalhava foi me disponibilizando (Entrevista com professora PR-2).

> Quando teve concurso, com certeza, o pessoal estudava isso aí. Mas eu não fiz concurso, não. Quando fiz, em 2000, não me preparei não... só comprei uma apostila (Entrevista com professor ES-2).

> Não, eu li alguma coisa na Unesp, mas as propostas mesmo, eu não li. Na época, não. A gente teve contato com resumos, com materiais dos autores... Tinha até um professor na pós-graduação que tratou muito disso, que abordou muito, mas, falar para você que eu peguei a proposta na mão e li ela de fio a pavio... Até porque a gente não estava se prendendo a elas na cooperativa, a gente estava lendo coisas para tentar fazer uma proposta nossa (Entrevista com professor SP-1).

É interessante observar que, a despeito de um contato “superficial” com as produções acadêmicas do MREF, majoritariamente, as falas dos professores revelam certo incômodo/desconforto. Como já relatamos no Capítulo 1, é nesse processo de tomada de ciência/assimilação daquele Movimento acadêmico que ocorre o que chamamos de um impacto do MREF. Nesse sentido, em relação à reação àquelas “novas ideias”, apenas um dos docentes (residente em Recife, PE-1) não relata certo “impacto” causado pelo MREF (trata-se de um professor que teve contato com essa discussão ainda na Universidade, além de transparecer nas entrevistas, a todo o momento, afinidade e engajamento político vinculado a posições de esquerda). Já para os demais, mesmo aqueles que se disseram simpáticos ao MREF (cabe dizer, simpatia relacionada com a possibilidade de esse Movimento “mudar/melhorar/valorizar a EF ou a prática”, e não, necessariamente, com a concepção de EF trazida), a ideia de impacto foi relatada. Esse impacto está atrelado a um fator preponderante: o fato de o Movimento Renovador ter colocado

em questão aquilo que os docentes sabiam fazer (mas, principalmente, em função do sentimento de que aquilo que sempre fizeram “não valer mais nada”). Parece-nos possível, ainda, desmembrar tal fator em dois aspectos: a compreensão de que havia uma negação do esporte (questão que será destacada ulteriormente); e a dificuldade em compreender como deveria ser essa nova EF (“como materializar isso?”):

> A gente já tinha uma estrutura de formação, de trabalho. Aí vem alguém e diz: ‘Não vai mais fazer assim... é assado!’. Eu penso: ‘Tá, gostei. Eu acho legal. Mas, e aí... eu vou fazer uma vez e pronto, acabou?!’... (Entrevista com professora ES-1).

> Acho que foi positivo por um termo: para a gente pensar uma EF diferente. Mas, sobre o que trouxe... não sei se é essa a palavra, acho que ‘desnorteou’ as pessoas. Você está entendendo?! Eu, por exemplo, não dava nem o esporte, nem nada. Porque o esporte ‘era cruel’, mas, eu não tinha, como algo palpável, o como fazer uma aula de cultura corporal. Então, eu vou falar por mim, mas, também, pela minha geração... desnorteou: ‘Eu não sei mais o que. Como é que é? Como que eu chego nisso?’ (Entrevista com professora PA-1).

Nessa esteira, também os comentários tecidos pelos/entre os docentes à época em que “tomaram pé” dessa discussão tiveram como teor característico exatamente esse descontentamento. Em outras palavras, apesar de revelarem respostas heterogêneas, quando perguntados sobre aquilo que discutiam (que tipo de comentário havia entre os professores), há, contudo, a prevalência de relatos que expressam o tom de descontentamento dos docentes (por exemplo, boa parte dos entrevistados relata que as expressões mais comuns nessas conversas eram: “É coisa de teórico”, “Acaba com a EF e com o esporte”, ou que as conversas se guiavam pelo “confronto entre o pessoal do ‘social’ e os esportistas”):

> As conversas caminhavam, muitas vezes, no confronto. Quando a gente, seja como formador ou como professor, conseguia estabelecer algum diálogo dentro das instituições, ouvia-se: ‘Isso aí não funciona’; ‘Isso aí é balela’. Então, havia os acordos e os desacordos. ‘Por quê?’. Porque eles são os resultados das concepções dos professores... e isso não era uma coisa linear dentro das escolas. A não ser que fosse aquela escola que tivesse três ou quatro professores que tivessem ou comungassem de uma mesma lógica. Normalmente não era assim. E havia, muitas vezes,

> discussões que afastavam pessoas, as pessoas se afastavam. As pessoas não queriam discutir nem 'academicamente'. Por quê? Porque era a discussão de quem 'só queria fazer política' com quem queria ir para dentro da escola só jogar a bola para os meninos jogarem (Entrevista com professor PE-1).

De qualquer maneira, chama a atenção o fato de os professores dizerem que era uma discussão "muito no vazio", sem um embasamento ou conhecimento do que se estava discutindo. Apontamento que reforça a noção de um acesso sincrético e/ou indica que o contato se restringiu, em algumas oportunidades, ao "ouviu falar". Trata-se, pois, de dizer de uma argumentação muito vinculada à uma reação "espontânea"/imediata àquilo que vinha "ferir" o trabalho que estava sendo desenvolvido:

> Era pro lado dessa EF crítica, ninguém sabia o que era essa EF crítica. Era aquela coisa de achar que não podia mandar os alunos fazerem mais nada, porque senão seria autoritarismo. Então, foi uma interpretação muito diferente do que realmente era. E os professores da escola, eu quero te dizer, não aceitaram, não. Até porque eles não conseguiram nem ver isso, não vislumbraram nada disso. Isso aparecia em alguns cursos pontuais, vinha um professor e falava, depois outro... mas, não conseguiram ver (Entrevista com professora PA-1).

Outro aspecto destacável é nossa constatação de que, possivelmente, os debates entre os professores das escolas ganharam força a partir dos anos 2000. O elemento/fator que parece ser responsável por isso é o fato de, nessa época, os pressupostos renovadores se fazerem mais presentes nas diretrizes/documentos curriculares (cabe lembrar a publicação dos PCNs na segunda metade da década de 1990, documento mais citado pelos docentes). De acordo com o que percebemos na fala dos docentes, a exceção, nesse caso, é o Estado de Pernambuco, que teve, em 1989, a organização de um curso de formação continuada de professores, orientado por uma proposta intitulada "Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública".[96]

---

[96] Trata-se de um documento produzido no período em que a professora Michele Ortega Escobar atuava na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Convém lembrar, ainda, que, naquele documento, estavam esboçados alguns pressupostos que foram incorporados no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física", que fora assinado por um "coletivo de autores", entre eles, essa mesma professora.

Ainda no que diz respeito ao fato de terem se avolumado as discussões/conversas sobre o MREF entre os docentes no início da década de 2000, não se pode ignorar, também, a proliferação de concursos públicos para contratação de professores, cuja bibliografia passa a conter tais obras. Quer dizer, com isso, passa a circular de forma mais efetiva nas escolas a ideia de que a EF não é só "jogar bola", mas tem conhecimento (geralmente, confundido com a "sua parte teórica"). Percebem-se, assim, de forma mais clara, as proposições para uma "mudança de enfoque":

> Ah, isso mais na década de 1990 mesmo. Mas em Venda Nova (cidade do interior), não. Porque eu era a única professora formada, então eu não conversava com ninguém […]. Quando eu peguei a 'formação de área', aí havia discussão. Era sobre o PCN... ali começou a surgir algum tipo de discussão por parte dos professores que queriam continuar estudando e discutir, mas eram poucos. Não era muita gente que se interessava não (Entrevista com professora ES-1).

> A partir de 1990, de 1990 para cá. Não! Em 1990, não. Foi a partir de 2000! Até porque os concursos começaram mais nesse período. Eu fiz o concurso em 1998 e não tinha nada disso, era uma bibliografia em que isso não tinha. Mas, depois de 1998, foi que em tudo quanto é concurso público caíam esses livros (Entrevista com professora PA-1).

> Agora, nas escolas, assim... chegou os PCNs. Mas a cultura corporal, crítico-emancipatória... não teve uma discussão efervescente na escola, teve alguma coisa pontual. Era algo conduzido por aquelas pessoas que vêm, que participou de um movimento, e tenta fazer diferente na sua escola. Mas não foi algo que ficou marcado. Que, por exemplo, você vai a uma reunião do Estado, dos professores da Seduc, e aí tem essa discussão. Não. Tinha alguma coisa no 'município', tinha uma EF diferente. Porque era na época do Governo do Edmilson [prefeito]. Eu, nessa época, em relação ao município, eu trabalhava com esporte e com lazer, mas o povo da EF, era também o povo que tinha feito a especialização e conseguiu fazer um pouco dessas discussões com os professores do município (Entrevista com professora PA-1).

> No nosso caso, no Estado, começa a movimentar lá por volta de 1986, com um grupo de professores da rede. Começou um movimento de mexer na educação como um todo, depois, passado esse período, nós tivemos o momento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que eles também trazem, a própria Educação Física vai trazer um enfoque da LDB. Então, mais ou menos, essas coisas começam a ser seguidas, acho que é isso aí... não só o Estado, mas tudo que vinha via MEC, via programa nacional de educação (Entrevista com professora SC-1).

Contudo, cabe salientar, em linhas gerais, que a fala dos docentes não revela que isso tenha significado uma maior valorização da EF "na prática", principalmente, nos

termos de a cultura escolar compreendê-la como dotada de um saber específico. Na maioria das oportunidades, relatam os entrevistados, que, quando ocorria alguma exigência, era apenas para que houvesse um trabalho “diferente”, já que os documentos “falavam” de uma EF diferente. Nesse caso, o que estava em jogo era apenas a cobrança para que “um trabalho” fosse desenvolvido – independente de como fosse ou da concepção de Educação (Física) com a qual estivesse relacionado. Logo, a responsabilidade que isso colocou aos professores não está associada a uma mudança de perspectiva, mas, sim, ao cumprimento dos acordos estabelecidos com a escola, visando ao bom funcionamento da dinâmica escolar:

> Acho que não. Para a escola, não. Acho que... – eu já até te falei sobre isso – o importante pra escola é Português e a Matemática. Então, pode mudar, pode vir a mudança que for... eles podem até achar que contribui, mas contribui para Português e Matemática. Não pensam que contribui para a formação do aluno, para a formação humana... independe do trabalho. Eles valorizam, sim, o professor que desenvolve algum tipo de trabalho... valorizam. Mas, eles não acham que faz diferença (Entrevista com professora ES-1).

> O que eu acho é que houve um movimento contrário. Parte dos professores, com uma formação mais crítica, passaram a interferir de uma maneira mais consistente e mais fundamentada dentro dos problemas da escola. Passaram a se posicionar, por exemplo, nos fóruns internos da escola, com mais qualidade argumentativa... Conselho de Classe, construção do Projeto Político Pedagógico. O professor de EF começou a demonstrar que ele tinha muito mais possibilidades do que aquelas que se esperava dele tradicionalmente, que era organizar o time, organizar os jogos internos e dar conta da banda de música da escola ou organizar a festa de São João. Ele podia fazer muito mais que isso (Entrevista com professor PE-1).

> Não. Ainda hoje, não acontece assim. A gente escreveu, por exemplo, esse documento para o Estado [refere-se à construção das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) construídas em colaboração com professores da rede estadual de Pernambuco] e tem professores que ainda não tomaram ciência da existência desse documento. E já está há mais de um ano no *site* da Secretaria. Para você ver, se o professor da disciplina não conhece, imagina o gestor, ainda mais, de outras áreas (Entrevista com professora PE-2).

> No caso de Português, existe uma acompanhamento das OTMs, até porque isso vai ser avaliado na prova do Enem e precisa-se saber se os conteúdos estão sendo trabalhados. Existe até um programa de computador que os professores usam... Mas, no caso de Educação Física, não há esse monitoramento, não. As propostas estão escritas, mas não há qualquer monitoramento ou cobrança. Pode até acontecer de uma escola ter três

> professores e cada um trabalhar numa perspectiva diferente (Entrevista com professora PE-2).

É importante ressaltar que os professores dizem que não conseguiam vislumbrar as questões “de fundo” presentes no debate que se apresentava em torno de uma nova EF, particularmente, aquelas atreladas ao seu cunho político-ideológico. Para a maioria, portanto, tratava-se apenas de uma mudança de formato das aulas, situação que teve como consequência, entre outras, o fato de a crítica não adquirir sentido para alguns professores. Quer dizer, em algumas ocasiões, a crítica era entendida como “crítica pela crítica” e, por conseguinte, não encontrava ressonância entre os docentes, mormente entre aqueles que eram mais “aferrados” à tradição e ao esporte. De acordo com os relatos, tais questões ficaram mais claras, posteriormente, para os que fizeram pós-graduação.

> Não... eu, por exemplo, lia aquilo, mas nem entendia. Vou falar por mim, acho que as pessoas que fizeram tinham muita militância... mas, eu não conseguia ver... naquele momento, pelo menos. Por mais que falassem, eu pensava: ‘Mas, o que tem haver aquilo que eles estão dizendo com as minhas aulas aqui?’. Eu achava ‘lindo’ algumas falas, eu ficava refletindo... mas, depois é que eu fui entender. Primeiro que eu nunca fui de movimento nenhum. Às vezes, quando alguém falava, o povo gritava ‘Eeeee!’ e eu nada. Meu movimento era o esporte. Aí foram falar mal do esporte, mal da EF... então, era aí que eu ficava bem quieta. Na época em que eu fiz a leitura, eu só me perguntava em como era aquilo. Só depois, eu já aqui, na Universidade, participando de congressos, é que eu fui entender o contexto. Na época eu só achava bonito. Hoje, sim, quando se fala em um determinado autor, em uma determinada concepção, é que fica mais clara essa coisa político-ideológica (Entrevista com professora PA-1).

> Assim, quem viajou muito para fazer cursos, quem foi muito a congressos, quem tinha uma militância partidária, pode ter entendido tudo isso, mas quem não tinha... pode ter certeza que não entendeu, não tinha clareza. Quando tu não está no contexto, não está nas discussões... não tem jeito (Entrevista com professora PA-1).

> […] quando eu comecei a fazer a pós-graduação, foi em 1999-2000, aí foi ficando mais claro, principalmente, a crítico-superadora (realmente fazer uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais fraterna). […] na pós-graduação, a gente teve uma visão mais ampliada sobre o aspecto político. Se você quer formar uma sociedade mais justa, mais igualitária, quais valores você tem que trabalhar nas aulas, né?!... (Entrevista com professor SP-2).

> Para aquele grupo... daquela época, com uma formação, como eu disse, acrítica, não fazia essa leitura. Não conseguia ver isso que havia nas entrelinhas. Quando eu entrei na especialização, em 1999, foi que eu comecei... é aí que você vai fazendo essa análise. É como eu te disse, antes da formação... é como se fosse um 'mito da caverna', eu fiz aquela formação na graduação e aquilo para mim era a verdade. Eu não tinha um posicionamento crítico sobre aquilo, nem sabia o que politicamente estava por trás daquilo. Essa análise eu não fazia. Até pela questão da idade na época, da maturidade, as experiências que eu tinha passado. E acredito que isso não é só a minha história (Entrevista com professora PE-2).

Se houve certa confusão em relação à compreensão das abordagens que foram construídas ou, ainda, se muitos dos aspectos que estavam no cerne do debate não foram percebidos por grande parcela dos docentes, algo que não passou despercebido pelos professores foi a crítica ao esporte. Como já mencionamos, em termos de impacto, a crítica ao estabelecido, à tradição ou, em última instância, ao esporte, foi aquilo que mais pesou (menos por haver uma compreensão dos pressupostos que alimentavam a crítica, e mais por ser algo que questionava e vinha de encontro àquilo que faziam):

> E pra mim foi difícil isso... porque a gente se sentia culpada por trabalhar o esporte. Agora eu falo com tranquilidade, mas, na época, eu pensava: 'Meu Deus, eu estou trabalhando isso, mas não é pra fazer isso! Isso está errado!' Até entender que a crítica não era ao esporte da forma como ele era 'reproduzido', foi um sofrimento, porque o discurso não chegou desse jeito, chegou, praticamente, como algo que era proibido. Não que fosse proibido, mas, pelas críticas que havia, quem fizesse aquilo era um péssimo professor. 'Ah, aquele professor só trabalha esporte.' Era como se você não desse 'aula de EF' se você só trabalhasse o esporte (Entrevista com professora ES-1).

> Mas, o que eu ficava... era assim... eu me dizia: 'O que foi que eu fiz da minha vida? Ter feito isso tudo que não serve para nada...'. Eu me senti uma assassina... me senti uma deseducadora. Talvez, não seja assassina, mas deseducadora. Porque eu passei anos da minha vida trabalhando com o esporte e depois vêm me dizer que o que eu fiz foi tudo muito ruim, tudo muito horrível (Entrevista com professora PA-1).

Sobre as críticas feitas pelo MREF, chama a atenção o fato de que, apesar de esse momento da "denúncia" (faceta negativa do Movimento) ter sido anterior ao das proposições (faceta propositiva), é muito difícil visualizar, na fala dos professores entrevistados, esses dois momentos como períodos dissociados. Ou seja, sempre que falam de uma crítica ao esporte (a ideia de uma "EF diferente"), atrelam-na às

abordagens surgidas nos primeiros anos da década de 1990. Em nossa interpretação, há aqui o seguinte aspecto subjacente: para a maior parte dos professores entrevistados, o contato com o MREF, mais em relação à sua faceta negativa do que a propositiva, foi "tardio", o que permite que eles as "(con)fundam".[97]

Quer dizer, dado o peso adquirido pela crítica ao esporte na experiência dos professores (prova disso é a forma recorrente como aparece nas entrevistas e a maneira como se referem a ela), caso tivesse sido algo presente para esses docentes de forma anterior ao referencial que, de acordo com os relatos, acessaram, principalmente, na segunda metade da década de 1990, possivelmente, esta seria uma situação que também os teria marcado – logo, não deixaria de ser mencionada em suas falas. Levando em consideração que, na visão dos professores, a "presença" desse assunto, entre aqueles que estavam na escola, apenas se fez significativa ao final da década de 1990 (por exemplo, ao ser fortalecida pela publicação e veiculação dos PCNs), particularmente, a primeira faceta do MREF, aquela com forte tom de denúncia, não fora imediatamente acessada: "Primeiro, eu gostaria de dizer que, apesar de você dizer que as propostas começaram em 1990, isso só chegou aqui de 1995 e 1996 em diante. Para nós, aqui, foi no final de 1990" (Entrevista com professora PA-1).

De qualquer forma, mesmo que tardiamente, todos os professores entrevistados afirmam ter tomado contato, em algum momento da carreira, com as ideias contrárias/críticas do esporte. Sem dúvida, e insistimos nisso, essa é a "marca mais profunda" que o MREF parece ter deixado nos docentes, sendo, inclusive, fator determinante nas relações estabelecidas com aquela produção, pois, se a maior parte dos professores não conhece, em suas minúcias, o tipo de crítica que foi feita, além de todas as possíveis dificuldades relacionadas com a interpretação que houvesse, acreditamos que um dos fatores responsáveis por esse processo foi uma espécie de "autodefesa". Dito de outro modo, talvez por opção pessoal, muitos

[97] A ideia de um contato com crítica do esporte ainda na década de 1980 é mais bem visualizada, apenas, nas falas dos dois professores de Pernambuco (PE-1 e PE-2) e dos professores do Espírito Santo (ES-2) e de Minas Gerais (MG-1).

professores resistiram àquilo que resistia, desconsiderava e/ou questionava suas crenças, experiências, perspectivas e práticas:

> A gente via assim: os colegas que mais gostavam do esporte, naquele momento de crítica acirrada, eles se debateram bastante. Até tem um professor lá que diz: 'A gente tem até medo de falar que gosta e ser recriminado', com tanto trauma que a gente veio dessa época, né? Dessa resistência que foi contra o esporte. Assim, eu não participei muito, na verdade, eu não fazia resistência nem contra nem a favor, eu me anulei... (Entrevista com professora PR-2).

> Isso chegou, chegou forte. A formação também mudou na faculdade na época, alguns professores 'das antigas' foram aposentando, houve concurso na Universidade... E aí veio muita gente de fora, com o pensamento diferente, olhar diferente sobre a EF, maneira de pensar diferente. E veio essa coisa de conteúdo... para o professor estudar mais, pra ter mais estudo do que prática. Começou, então, eles vindo de um lado com uma coisa e o pessoal de cá (da prática) criticando: 'Ó, vamos ser mais prático, senão vai ser um professor de EF que não sabe dar aula. Cadê a experiência? Esqueceram o esporte!' (Entrevista com professor ES-2).

No caso daqueles que demonstram um pouco mais de clareza acerca da crítica (adquirida, principalmente, nos anos que seguiram), é interessante perceber o argumento de que houve/há, de sua própria parte e entre os colegas de forma geral, uma compreensão muito distorcida/equivocada do conteúdo da crítica (algo próximo à ideia de uma negação radical do esporte).

Diante de todo esse contexto, no que concerne aos sentimentos gerados por esse impacto, é possível observar algumas diferenças entre os docentes. Elas confluem/podem ser sintetizadas sob três pontos: um sentimento misto de "dor e resignação" diante da crítica estabelecida (estes concernentes, principalmente, à relação afetiva com esse conteúdo e, também, à crença ferrenha no potencial positivo do esporte); de "impotência" (no sentido de os professores não possuírem elementos para "fazer frente" àquela crítica, pois, não se sentiam dotados de meios e do vocabulário dos acadêmicos); e "incerteza" grande (ideia de um "vazio de sentido", de não mais saber por onde caminhar).

> Agora, quando eu ouvia aquelas coisas, eu pensava no que eu tinha feito: 'Meu Deus o que foi que eu fiz?! Eu mandei elas repetirem, eu mandei elas fazerem aquelas flexibilidades... Foi tudo errado o que eu fiz'. Então, eu

> fiquei muito pensativa, muito... mas eu já tinha feito (Entrevista com professora PA-1).

> Ah, me veio um sentimento de decepção, de falta de conhecimento. Sabe de, de tudo aquilo que aprendi, há pouco tempo, há 12 anos atrás, na época era pouco tempo, falei, pô?! Num valeu nada?! Então tem alguma coisa errada nisso aí (Entrevista com professor MG-1).

> Imagina se um professor da escola vai dizer para um professor da Universidade: 'Eu discordo de ti'. Pesa muito, porque eu acho que o professor da escola se sente menor... Ele acha que o professor da Universidade tem conhecimento, ele tem leituras. E muitos professores da escola acreditam que não conseguem ter essa leitura e não conseguem ter essa mesma discussão (Entrevista com professora PA-1).

> Vamos falar assim... de dez pessoas, duas ou uma mudaram. Quer dizer, só um ou dois conseguiam dizer aquela mesma linguagem, os outros... ficavam naquela... 'Isso não é EF. Isso é outra coisa, mas não é EF'. Por exemplo, na Prefeitura foi mais difícil, porque tinha a formação, na sexta-feira, e os professores 'reviravam a boca', ou não iam, ou mesmo ficavam lá, mas achando que tudo aquilo não tinha nada a ver com a EF que eles conheciam. Talvez, se tivesse sido uma coisa mais constante... Porque era assim, tinha um encontro, um seminário, os professores iam e até saíam empolgados, mas e depois?! Como fazer? (Entrevista com professora PA-1).

Em apenas dois casos, os professores PE-1 e PR-2, não foi relatado o sentimento de "desconforto pela crítica ao esporte". Por sua vez, isso não significa que não tenha havido incertezas ou que o esporte fora deixado de lado, pois, a exemplo dos demais docentes, ao longo das conversas, também na fala desses docentes transparece sensação de que o esporte é uma espécie de "porto seguro" dos professores:[98]

> Olha, o que me causou mais incômodo, que me fez pensar outras coisas... foi exatamente estar dentro de um espaço onde o esporte era mais dirigido dentro de uma visão 'pouco refletida', que foi o trabalho no clube. Foi a pressão para eu lidar com crianças, como se estivesse lidando com adultos... me exigindo certos tipos de rendimento, certas lógicas de organização tática e estratégica, certas lógicas de desempenho, certos níveis de domínio de situações de pressão muito grande... Então, tudo isso

[98] Por exemplo, em outra ocasião, uma professora afirma que "[…] vinham as coisas e a gente mudava a forma de aplicar, mas logo voltava ao esporte, às modalidades. Vinha 'coisa', vinha curso, e tentava mudar, ali, na prática... uma, duas... dois, três meses, mas, depois, retornava tudo de novo, as aulas continuavam na mesma coisa" (Entrevista com professora PR-2).

> me afetou negativamente. Quando eu olho essa coisa, todo esse processo, e vi que existiam outras possibilidades... na própria faculdade... de lidar com essa coisa de outra maneira, a tendência foi exatamente eu me aproximar dessa discussão. E me fez pensar que não era aquilo que eu queria, 'estar sentado numa quadra, o pai da criança gritando para eu botar o filho dele, porque eu tenho que botar o filho dele'. Então, quando eu vi que tinha uma outra possibilidade... (Entrevista com professor PE-1).

> É algo meio pessoal. Na verdade, como eu não estabeleci um relacionamento muito afetivo com o esporte... eu sempre fui assim de tentar absorver o que está no momento, aquilo que é desafio... então, eu ia em busca e continuava caminhando, né? Então eu não fui muito de querer continuar com aquelas práticas, eu sempre que via alguma coisa de diferente, ia aderindo, experimentando e fazendo. Mesmo sem ter um conhecimento profundo daquilo que estava fazendo (Entrevista com professora PR-2).

Em todos os casos (e isso se aplica também à relação com as abordagens surgidas), fica latente o descontentamento dos professores no que diz respeito à forma verticalizada como se deu todo o processo (os professores das escolas na ponta de baixo na hierarquia de saberes), algo que caracterizou um contexto de produção de conhecimento de "mão única". Dito de outro modo, os professores manifestam o fato de que a tradição da área fora esquecida e que se tentou lhes empurrar "tudo aquilo goela abaixo" (situação que denota o caráter "legislador" do MREF). Ou seja, isso revela tanto o fato de que os docentes não se sentiram participantes da construção de uma nova EF, assim como demonstra que as estratégias para a implementação de uma EF renovada – "convencimento"/formação dos professores – não foram produtivas (esse é um aspecto que volta a aparecer quando os entrevistados comentam sobre as deficiências do MREF).[99]

Diante dessa situação, coube a busca por uma compreensão de quais seriam, então, as mudanças decorrentes do contato com as críticas e proposições do Movimento Renovador, se é que estas aconteceram. A esse respeito, malgrado o fato de muitos dos docentes entrevistados terem citado a tentativa (muitas vezes, frustrada) de modificar a prática, ou o fato de terem tentado agregar algo ao que faziam, foram enfáticos em dizer que não houve uma completa mudança nas crenças que alimentavam em relação à EF. A busca por mudar a prática estava mais

[99] Na sequência, quando apresentamos os argumentos dos docentes acerca daquilo que "teria faltado ao MREF", essa questão será ilustrada.

relacionada com a procura por se adequar ao que estava sendo proposto ou às cobranças, possivelmente, existentes, na direção de realizar aulas diferentes do que se tinha, do que pela crença e busca de novos sentidos para a EF:

> Foi uma mudança mais afetada pelas circunstâncias: 'É isso que eles estão querendo, façamos o que eles estão querendo'. Eu entendi isso aí. Foram as circunstâncias. A EF passou a não ser só atividade física... até coordenação motora fina passou a ser EF. Eu já trabalhei até boliche com garrafa PET, com cores diferentes... a criança construindo o boliche para depois brincar... Isso daí não tem que ser EF. Pelo menos, eu acho que não é! Tenho certeza que pode ser diferente, isso pode ser trabalhado de maneira diferente e não na aula de EF (Entrevista com professor ES-2).

> Eu acho que muitos tentaram, a maioria tentou. Pelo menos, aqui, na cidade, eu percebo que foi a maioria, ao menos no discurso... Alguns foram se desmotivando e perderam o empenho, cederam... não conseguiram terminar o processo. Mas eu acho que todos tentaram. Quem não tentou foram aqueles que já estavam para se aposentar... que vinham já de um histórico... porque não tem como não respeitar o histórico desses professores. O 'cara' tinha um histórico, como é que você vai chegar para o 'cara' e dizer que tudo que ele fez estava errado? 'Agora, isso que é o certo'. Não é que tudo o que ele fez está errado, tem muita coisa boa que eles fizeram. E o 'cara' não vai aceitar que alguém chegue lá e fale isso para ele (Entrevista com professor SP-1).

> Se a Secretaria nos cobrava de uma forma direta e aí era a questão do bom senso também, se achava que aquilo não ia acrescentar muita coisa, você fazia aquela atividade que você já vinha constantemente realizando, porque você já tinha uma experiência daquilo e dentro dessa proposta você somava alguma coisa (Entrevista cm professor PR1).

> Se a crítica era uma forma de você despertar pra realidade que você vinha fazendo, você tinha algumas mudanças. Mas, quando era uma coisa sem um fim que se justificava, não acontecia na totalidade. Mas, no momento que a coisa acontecia de uma forma crítica, que você despertasse pra uma atividade diferente, aí você fazia aquilo pra tentar melhorar o teu dia a dia (Entrevista cm professor PR1).

Somente uma professora, de Recife (PE-2), é quem expressa, talvez, a afirmação mais clara de uma mudança radical que não se ateve só à prática, mas à sua visão da área:

> Quando você conhece as propostas, você participa das oficinas, aí você vai querer começar a colocar em prática. E a forma de organizar a aula vai acontecer de maneira diferente. Ao invés de ser aquela perspectiva da aula da aptidão física, você vai começar a inserir outros conteúdos. Antes eu trabalhava só a ginástica e o esporte, depois fui inserir a experiência da dança, dos jogos... da própria luta. Só que aí você vai precisar das

> habilidades para lidar com todos esses conteúdos, então vai começar a participar de cursos para, justamente, ter esses conhecimentos para passar para os alunos.
>
> Primeiro muda os conteúdos, depois a questão metodológica, ao invés de ser só o 'fazer pelo fazer', você vai começar a fazer o 'fazer mais reflexivo', uma aula elaborada com você sabendo qual objetivo aquela aula quer atingir. E isso dá mais trabalho, porque, na maioria das vezes, você não tem nem domínio daquele conteúdo que você vai buscar para passar. Muda a forma de avaliar, você passa a observar e anotar, e não só fazer os testes. A questão do diálogo com o aluno, sobre o conhecimento, que antes não tinha (Entrevista com professora PE-2).

Existem ainda duas outras situações: o caso de uma professora que ficou, poderíamos dizer, no "entre" dessa mudança; e o professor que coloca a alteração em sua forma de trabalhar como consequência negativa das mudanças que a área e a EF em seu município vivenciavam. Em relação à primeira, esse "entre" correspondia ao dilema enfrentado por não possuir os elementos para mudar. Por sua vez, o segundo configura um típico caso daquelas situações de resignação que mencionamos, em que mudança na sua forma de trabalhar se deu em função da falta de "insumo/matéria-prima", já que, em sua forma de conceber, o fato de alguns professores assumirem uma nova forma de trabalho (ou por abandonarem o que faziam), implicava "alunos/atletas" chegarem despreparados às séries mais avançadas da Educação Básica (por exemplo, o ensino médio).

> O sofrimento era por isso mesmo. Porque eu percebia que aquela nova proposta era melhor que a anterior. Eu sempre estive muito preocupada com a coisa da formação do aluno (política, cultura, etc). Então eu acho que a escola tá aí pra isso, não só uma disciplina, mas a escola. Aí eu achava que eu tinha que fazer daquela forma... e eu não sabia. As coisas que eu procurava, que eu achava... se esgotavam muito rápido, então eu tinha que voltar para aquela prática antiga. Tudo bem que de uma maneira diferente, ou não, mas era o que eu conseguia fazer... E aí tinha que estabelecer com os alunos um método de trabalho... pois, quando isso era quebrado, dificultava. Não que eles gostassem, mas eles se adaptam. Então, quando se esgotavam as minhas opções, 'o que é que eu iria fazer?'. Não tem tanto recurso, a gente não tem tanta formação (Entrevista com professora ES-1).

> Me afetava, porque eu passei a receber menos insumo, menos material, menos criança com conhecimento técnico. E me incomodava ver as aulas, porque, às vezes, eu dava aula paralela e eu via...: 'Pô, eu to me rasgando aqui e o cara tá lá brincando'. E EF não é isso (Entrevista com professor ES-2).
>
> Mudou, sim. Eu tinha que me adaptar ao que eu recebia. Em vez de trabalhar treinamento, eu tinha que trabalhar... até pelo aspecto físico da

> criança, eu tinha que antes fazer uma formação para o treinamento para, só depois, entrar no treinamento. Isso teve modificação, não podia mais pegar direto porque nas aulas de EF não tinha mais formação esportiva, não fortemente como tinha. Como deveria ser. Então eu tive que modificar a minha maneira de trabalhar para eu continuar tendo equipes (Entrevista com professor ES-2).

Nessa direção, ao perguntarmos sobre o tipo de mudança que ocorria, em que percentual ela se dava, e se os docentes estavam incorporando nas práticas os novos pressupostos (abordagens), ouvimos respostas do tipo: “Pouquíssimos mudam”, “Mudou-se o discurso, mas a prática continuava igual”, “Mesmo os que mudaram algo, não estavam satisfeitos, a mudança deu-se pelas circunstâncias”, “Muitos tentaram mudar, mas esbarraram em dificuldades e desanimaram”, “Tinha influência tanto da crítica, quanto das proposições, mas era algo muito desorientado”, “Alguns até gostavam da discussão, mas não mudaram”, “A mudança era só fazer algo diferente, não se tinha muita clareza ou orientação a se seguir”, “Muitos tentavam balizar a mudança por aquilo que vinha da Secretaria”, “Faltava embasamento para uma mudança efetiva”:

> Sinceramente, nem depois que eu vim pra cá (Vitória), em 2004... Aqui foi que eu comecei a ter mais contato, mas, mesmo assim, eu vejo pouquíssimas pessoas que entenderam, que tentam mudar, ou que acham que vale a pena... Pouquíssimas... eu tô tentando lembrar de alguém agora e tá difícil. Não é que não tenha tido ninguém, mas acho que foram pouquíssimos (Entrevista com professora ES-1).

> Do ponto de vista mais geral, o que eu identificava?! Existiam aqueles professores que diziam ‘Eu acho que isso é legal, é uma discussão boa, mas eu não vou fazer, não. Dá muito trabalho, eu não quero ler, eu quero trabalhar. Eu quero ter o meu segundo contrato de 200 horas no Estado. Eu vou dar as minhas aulas, meu treinamento e acabou’. Existiam outros que não queriam nem falar, que se mantinham na lógica conservadora de formação anterior. E outros que se dispunham a discutir. Esses que se dispunham a discutir, brigar e tensionar para um confronto eram exatamente aqueles que estavam... que tinha saído lá [da Universidade] de 1989, 1990, que tinha toda uma outra formação, discussão... contato com professores que já vinham discutindo isso há muito tempo (Entrevista com professor PE-1).

Um termo muito recorrente na fala dos docentes de EF, de uma maneira geral, diz respeito às “incertezas” que teriam sido causadas pelo MREF. Procurando melhor entender isso, primeiramente, direcionamos nosso olhar com vistas a aclarar em que

medida havia “essa certeza” antes do MREF. Em frente ao que foi colocado pelos entrevistados, nossa interpretação é de que não se trata, para os docentes, de uma “certeza” em relação a “O que é a EF?”, ou, mesmo, “Qual a sua função/especificidade na escola?” (questões essas que, quando se pensa em termos acadêmicos sobre a “crise da EF”, tangenciam os debates). No caso daqueles professores, a indagação que os acomete diz respeito, tão somente, aos conhecimentos que necessitavam mobilizar durante as intervenções. Quer dizer, falar de “certezas” no sentido de discutir as implicações pedagógicas (portanto, políticas/morais de suas práticas), era algo quase inexistente entre os entrevistados – as “incertezas”, na maioria dos casos, referiam-se à aspectos didáticos. Apenas um dos professores, (PE-1), menciona esse aspecto político.

> E tem aquelas coisas... a questão da relação política. Tem um texto do Valter Bracht, aquele... ‘A criança que prática esporte....nãnãnã... do jogo capitalista’, que foi o primeiro texto contundente que eu li... nessa coisa... Até hoje ele me marca... é... enquanto referência que vai mostrar que essas relações são ‘menos claras’, mas são muito fortes ou muito mais fortes do que aquilo que a gente imagina. Que traz uma série de significados históricos, extremamente importantes. Fora os demais textos e discursos que a gente foi lendo e se apropriando. E o incômodo foi deixando de ser um incômodo para ser uma opção. Para ser uma opção de formação, uma opção de atuação profissional (Entrevista com professor PE-1).

Quanto aos demais docentes, talvez seja mais produtivo empregar o termo “segurança” e seu contrário, “insegurança”, ao invés dos comuns, “certeza” e “incerteza”. Ou seja, a fala dos docentes expressa que sim, antes havia uma maior “segurança” em relação ao que se fazer nas aulas: se o esporte era o fio condutor, bastava-lhes ser um professor que dominasse e trabalhasse, minimamente, o esporte. Por sua vez, as “incertezas” (quer dizer, “inseguranças”) estão ligadas justamente ao medo de ter que mudar radicalmente a prática (“ter que largar o esporte”), de ter que fazer algo novo (“desconhecido”). Os professores parecem denotar, ainda, que esse “medo do novo” era balizado pela dificuldade dos docentes em compreender aquilo que surgia (as novas proposições), de ter que abandonar o seu “porto seguro” (o esporte) e dar uma aula com novos conteúdos e metodologias, bem como por ser algo que não encontrava ressonância nos alunos (no caso daqueles que experimentavam a mudança).

> Eu acho que as pessoas, no geral, têm muito medo do novo. Tudo que eles não conhecem assusta, e isso é geral, na vida e não só no esporte, mas, se o professor tem aquela linha e segue aquela linha, ele tem muito medo de tentar fazer o diferente (Entrevista com professora RJ-1).

> Como eu lhe falei no início, antes de conhecer as propostas, a gente tinha uma segurança daquilo que a gente aprendeu, que a gente já sabia fazer. E a gente já tava fazendo aquilo dali sem pensar sobre aquilo, de tão grande que era a segurança. De repente, você vai conhecer esse 'novo'. E esse novo te desestabiliza. A primeira resistência vem disso... Tem pessoas que conheceram, mas disseram que não queriam isso, preferiam ficar na sua segurança. Principalmente, porque a proposta abria um *link* de conteúdos muito grande e, muitas vezes, o professor não tinha segurança de trabalhar com tudo aquilo (Entrevista com professora PE-2).

Diante de tantas demandas para uma mudança, foi imperioso perguntar aos entrevistados sobre o lugar dessa nova EF na escola. Nesse ponto, parece haver consenso no seguinte aspecto: se, em termos de legislação, o MREF trouxe "avanços" para a EF (por exemplo, contribuindo no processo de garantir-lhe o *status* de componente curricular obrigatório), para os professores com quem conversamos, a EF segue como uma disciplina acessória na escola, ocupando, assim, posição de "segunda classe". Quer dizer, por mais que se fale de uma "EF diferente", que isso, de alguma forma, se faça presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e, ainda que, por vezes, sejam "cobradas" aulas de EF distintas do que ocorre majoritariamente, isso não conferiu maior importância à disciplina no interior da escola. Na visão dos docentes, na maioria dos casos, a culpa pela configuração de tal situação é atribuída ao desconhecimento que a escola tem das disciplinas (convém lembrar a fala de uma professora de Vitória (ES-1), "Se nem os professores da EF compreendem essa mudança, que dirá a pedagoga, a diretora").

Dessa forma, quando há cobrança para que se mudem as aulas, não são cobradas mudanças em relação às concepções de aulas (no sentido de ser algo com cunho educacional, com um aprendizado específico), mas é solicitado que haja mudança no formato das aulas, para que se tenha mais compromisso ou, em alguns estados específicos, quando muito, os professores são orientados a seguir o "caderno da EF" (material didático do Estado).

> A pressão existe, sim. Porque quando você vai a uma reunião, a pedra que jogam é sempre em cima da EF, porque continua com aquelas mesmas aulas... que só é bola... que só é futebol... Então, tem uma pressão, sim, para que o professor de EF faça essa mudança. Mas, ao mesmo tempo, a direção também não sabe 'para que lado vai' essa mudança, porque a direção adora os jogos, adora o esporte, adora a bola. A escola sempre viu isso, né?! O professor de EF é aquele '*tchan*' da escola, é aquele que vai fazer os jogos... Quando tem alguma coisa, a diretora pede, é ele que vai fazer. Então ele é aquele que conhece tudo, que faz tudo na escola. Mas a maior critica que fazem (a direção) não é nem de concepção, eu acredito, é em relação ao professor ficar sentado, dar a bola e ir embora... tomar cafezinho, ler jornais... A maior crítica é essa, porque, sinceramente, a diretora não sabe que tem essas 'concepções' não (Entrevista com professora PA-1).

Ainda assim, há dois professores que veem uma valorização maior da EF e dão como exemplo, exatamente, o novo *status* alcançado pela disciplina (agora, um componente curricular obrigatório) e a produção de material didático (pois denota, na cultura escolar, que há um conhecimento sendo transmitido):

> Eu acho que já está alcançando. Quando a gente vê, por exemlo, na própria LDB, o fato de ser já um componente curricular obrigatório, isso já é uma resposta que foi conquistada com esse Movimento. Mas, ao mesmo tempo, é um acontecimento histórico. A gente precisa lutar para que ela continue se mantendo (Entrevista com professora PE-2).

> Sim, eu acho que valorizou a Educação Física, pois a Educação Física nunca teve um material didático pedagógico, material de apoio. Se você queria dar um texto, falar uma coisa mais elaborada em discussão em grupo, você tinha que tirar xerox, fazer isso, trazer revista. Agora não, agora você tem um material de apoio que é muito interessante, tem coisa boa também, não sou contra, não (Entrevista com professor SP-2).[100]

É interessante observar, também, a fala de um docente que diz que, ao contrário de valorizar, o MREF acabou por desvalorizar a EF na escola, pois o "produto" desse tipo de EF ("a formação do aluno") é invisível, diferentemente, daquilo que se consegue com o esporte nos jogos escolares:

> Não passou a ser mais valorizada... [silêncio]. Ela ficou meio invisível, invisível com relação a mostrar um produto. 'Ó, isso aqui é EF!'. Passou a

[100] Sobre a fala desse professor de São Paulo, é interessante observar dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de que ilustra uma situação que mencionamos no tópico 3.4, sobre a "tendência atual" de produção de materiais didáticos (leia-se livros/cadernos) da EF, inclusive, com publicações de materiais para professores e alunos; o segundo atrelado ao fato de apontar uma "adequação" da EF às características das disciplinas, como Português, Matemática, entre outras, mais "reconhecidas" na cultura escolar.

> não ter isso mais... Muitos professores não entenderam isso e passaram a... Se você pergunta pro professor o que ele fez com ‘essas crianças’, o que ela aprendeu? ‘Ah, passou a fintar bem’, ‘Passou a ter lateralidade’, ‘melhorou a marcha’... Não tem isso aí, o produto ficou invisível.
>
> Em contrapartida, quem trabalhou com iniciação esportiva continuou tendo alunos indo para treinamento. O pessoal dizia: ‘Ah, o aluno da escola tal foi treinar no Alvares, foi para o Saldanha’. A cultura ainda é a de se valorizar os talentos, mas essa parte da EF, quem aderiu a isso daí ficou no limo lá (Entrevista com professor ES-2).

Seguindo a esse espectro, é unânime, entre os docentes, a percepção de que o MREF não alcançou os resultados almejados (mormente, no sentido de transformar a prática). Mas, ao mesmo tempo, a grande maioria dos professores colaboradores acredita que houve/estão havendo outros tipos de mudança, ainda que de forma muito lenta:

> Já está alcançando alguma coisa, sim. Eu acho que só de mudar a filosofia do trabalho, mudar o foco da Educação Física, agora mais voltada para uma inclusão de todos, inclusão social... mudou aquele lance de uma minoria, entendeu?! […] Acho que ainda é um processo inacabado, que talvez nunca acabe... educação é isso, né? Educação é isso (Entrevista com professor SP-2).

> A gente não pode encarar nada como ponto de chegada. Esse Movimento Renovador provocou essas ondas, esse ‘reboliço’, como as ondas do mar. Assim eu vejo o Movimento Renovador, ele tem provocado essas ondas, mas ele não pode parar. Essas mudanças vão continuar, desde que a gente, enquanto professores de EF, acredite e não fique só parado (Entrevista com professora PE-2).

> Eu acho que a gente não pode negar que houve uma mudança, e pra melhor. É... acredito que sim, talvez..., Talvez não, com certeza. Eu acho que eu não vou ver isso, não... Talvez, você veja, porque, na educação, as coisas são muito lentas. Tudo já mudou, menos a escola. A escola continua trabalhando do mesmo jeito, e os alunos são outros e os professores são os mesmos (Entrevista com professora ES-1).

> A Educação Física ela vai mudar, mas com o tempo. Estou falando aqui, no Estado. Agora, tem uma coisa, esse Coletivo de autores, no último concurso da prefeitura, esse coletivo de autores estava, inclusive, para ser lido, dentro dos livros para serem lidos aqui dentro do Estado... concurso do Município e do Estado. Eu não prestei, mas vi a prova de um menino. Tinha umas dez perguntas dentro desse livro (Entrevista com professor GO-1).

Ainda sobre a ideia mencionada, parece-nos que a frase que sintetiza essa noção expressa pelos docentes é que “O MREF, ao causar certa tensão, teria oxigenado a área”. Contudo, alguns fazem o contraponto. Talvez isso se faça mais presente nas novas gerações de professores:

> Eu acho que o Movimento Renovador deu conta de oxigenar e muito aquilo que nós tínhamos como EF no Brasil (entre 1980 e 2011). Ele tem um papel inestimável nos avanços que a gente tem. É aquela brincadeira que eu te disse, faça o exercício de abstração e retire o Movimento Renovador. Pense no que a gente teria hoje. E só por isso eu acho que ele já conseguiu dar conta de muitos objetivos, metas... das diferentes formas que você possa pensar (Entrevista com professor PE-1).

É ao falar sobre essas questões que os docentes explicitam também o “peso” desse Movimento acadêmico para aqueles que estão na intervenção na escola. Nesse caso, parece-nos, não se trata apenas de uma sensibilização dos professores (não tem peso porque veem a importância disso), mas é algo atrelado às expectativas normativas que são veiculadas na área.

> Isso aí, por exemplo, de onde vem não deixa de balançar a gente, né? Querendo ou não, eles têm muito mais experiências que a gente, né? E quem vai escrever um livro desse tipo, desse ‘Metodologia’, não vai escrever sem saber nada. Então a gente lê, mas, eu li e aproveitei algumas partes, mas algumas partes eu li e continuei no meu caminho, porque é aquele negócio que eu falei com o senhor: na escola, a gente precisa ditar as regras, a gente tem que estar na frente, então, em outras palavras, a gente precisa ganhar, pois, se não ganhar, a gente não sobrevive (Entrevista com professor GO-1).

De acordo com um dos docentes, isso pesa, pois, quando se vai a um congresso ou curso, é o professor da Universidade quem tem “a palavra”. Afinal, por mais que acreditem no que fazem, os professores da escola não conseguem argumentar em condições de igualdade com o professor da academia (que é “mais estudado”, que tem um outro linguajar). Nessas situações, percebemos o sentimento de “impotência” do professor, algo que, muitas vezes, acarreta a criação de estratégias para se proteger (“autodefesa”). Quer dizer, é muito pesada para os professores a sensação de que estão indo na contramão do que a área espera (do que se tornou

mais legítimo), e, mais pesada ainda é a sensação de que aquilo em que acreditam, ou aquilo que fizeram a vida toda, não vale (valeu) nada:

> O que se acredita é que, na Universidade, se constrói o conhecimento e que esse conhecimento vai para a escola. Mas qual a barreira que está aí? Primeiro, que esse conhecimento (da Universidade) não consegue chegar e, também, os professores não conseguem acreditar nisso. Ou seja, eles dizem: 'Eu quero ver esses intelectuais virem aqui, passar 365 dias dando aula. Lá eles estão só no 'blá-blá-blá'!'.
>
> Mexe! Mexe com o professor, sim! Tem peso, porque, quando tem algum encontro, alguma coisa, sempre o que é levado em consideração é aquilo que a Universidade fala, o que a universidade prega. Entendeu? […] ainda tem o entendimento de que 'eles lá só falam, mas a gente é que executa, a gente é que está com as crianças no sol'. Mas tem esse receio de falar, de construir uma proposta... (Entrevista com professora PA-1).

Como corolário de todo esse processo, é muito presente o argumento de que uma das grandes falhas do MREF foi o fato de não ter "dialogado com os docentes", ter sido algo imposto a eles (o que remete, mais uma vez, à ideia de legislação). Há, também, por parte dos entrevistados, grande descontentamento quanto à postura radical que o Movimento teria assumido, pois negou a experiência e a tradição que se tinha, em função de uma "nova EF".[101] Também nessa direção, outro ponto se refere à não capacitação dos docentes. Alguns professores entendem, portanto, que o problema não é o que se queria com o Movimento, mas, a forma como se tentou aplicá-lo não foi produtiva. Outro professor argumenta que faltou capacitar os professores, pois, "Se o professor não conhece, não domina, ele fica arredio". Há, ainda, opiniões do tipo: o Movimento não foi um sucesso, pois faltou comunicação e, como a mudança depende do professor da escola, se ele não estiver envolvido, não acontece; além da ideia de que faltaram estratégias para comprometer os professores (por exemplo, a garantia de um tempo maior para estudo).

> Eu acho que o processo de pôr em prática, como ideia, como construção, ele é muito bom. Você lê e fica até... mas, quando você vai levar isso para a prática, quando você vai introduzir isso dentro do mercado, da vida cotidiana da escola pública, a maneira como está sendo colocado está falhando em alguns pontos. Em vários pontos. Tanto que não está tendo uma boa aceitação por um grupo de professores, tem diretor que nem sabe disso, que vive uma EF lá dos anos de 1960... Então, eu acho que falta criar um mecanismo de pôr isso em prática, não acertamos isso ainda, mas,

[101] Aspecto descrito também por Taborda de Oliveira (2001).

> quando conseguir, tem que se criar um mecanismo para sustentar isso, para diminuir a distância da faculdade para o professor comum... (Entrevista com professor SP-1).

> Eu não sei, só se houvesse uma forma em nível estadual de comprometer o professor a pesquisar e buscar o que ele está fazendo, o que ele precisa fazer, senão não vai mudar. Se ele não se ver como um sujeito que vá fazer a diferença, não vejo isso. Não tem um estudo, não tem um planejamento, não tem nada dentro da escola que faça o professor sentar e pensar sua prática, por mais que você insista.
>
> Ai... não sei dizer, assim, não sei. Eu acho que a mesma coisa que eu disse. Tem que ser iniciado um plano de carreira, um plano para o profissional ficar mesmo na escola pública, um tempo para ele estudar […]. Ele chega aqui, por mais que esse movimento tenha sido forte, ele não chegou, o professor não tem tempo para pensar (Entrevista com professora PR-2).

> Sabe, eu acho assim: toda mudança requer um tempo e provoca uma certa incerteza. A partir do momento que você não domina aquela ideia, o professor fica meio arredio, então poderia e pode. Há uns anos atrás, fazia e agora o Estado de São Paulo não faz mais cursos de capacitação. Reunir os professores, fazer cursos de, sei lá, um mês, dois meses, três semanas... porque no conjunto o debate é mais rico, né, meu?! Então, aqui no Estado de São Paulo, fizeram isso mais foi enfiado goela abaixo, não ouve uma preparação, uma capacitação para o cara poder... 'Pô que legal', discutir com o outro, 'que bacana e tal'... para ir sendo incorporada de maneira mais consciente, não uma coisa enfiada goela abaixo. Tem gente que está seguindo esse currículo, mas 'daquele jeito', não cristalizou, não entendeu ainda os valores (Entrevista com professor SP-2).

Por fim, destacamos um trecho da fala de um dos professores entrevistados que, ao se referir ao que teria faltado ao MREF, perspectiva acerca de um novo momento da produção acadêmica da EF. Em analogia a uma dinâmica que fora feita com uma obra específica (o livro *Metodologia do Ensino da EF*), entende que, se o MREF passou por "fases" distintas, talvez, estejamos agora em uma nova "fase", que é a do próprio Movimento se repensar:

> Mas, enfim, o que eu penso é que os diferentes momentos que a gente teve ainda estão se desenvolvendo. O próprio desenvolvimento da história da cultura corporal de movimento, da cultura de movimento, da expressão corporal... enfim, essas coisas precisam ainda ser refletidas com os professores, porque eles misturam tudo, acham que é a mesma coisa. A gente está, talvez, num terceiro momento agora, o de discutir melhor, de aprofundar no que diferencia.
>
> Tem uma coisa que foi feita aqui, que eu acho importante, é ter discutido o 'Coletivo de autores' com seus próprios autores a partir de suas mudanças. Tendo acordo ou não com o que os seis [autores] disseram, eu penso que todos eles caminharam por caminhos que lhes eram de direito... são todos

> caminhos legítimos, ainda que eu não tenha acordo com alguns caminhos legítimos. E eu acho que é esse não acordo que ainda pode ser o motor para manter viva essa coisa da renovação (Entrevista com professor PE-1).

4.3 ENTRE “REDESCRIÇÕES” E “REINTERPRETAÇÕES”

Até o momento, a tarefa empreendida neste capítulo correspondeu ao seguinte movimento: no tópico 4.1, operamos uma “reinterpretação” do MREF a partir das descrições presentes na produção acadêmica da área (nesse caso, a intenção não foi “revisar” tais descrições, mas, no diálogo com Bauman, destacar alguns aspectos desse Movimento acadêmico que, por vezes, não são tomados como centrais e/ou, mesmo, são negligenciados); ao passo que, na parte seguinte, no tópico 4.2, contemplamos uma “redescrição” do MREF embasada nas falas dos sujeitos colaboradores do estudo (nessa situação, sim, se não há uma revisão dos escritos acerca do MREF, as entrevistas dos professores exprimem, ao menos, algumas dissonâncias àquilo que é comumente descrito sobre o assunto). Já neste terceiro e último momento do capítulo em questão, intencionamos extrair do entrecruzamento dos tópicos anteriores apontamentos que nos auxiliam na compreensão de nosso problema/objeto. Basicamente, informamos de antemão, focamos nossa atenção nos aspectos correlatos/influenciadores dos tipos de relação dos docentes com o MREF.

Naquilo que chamamos de uma “reinterpretação” do MREF, além de destacarmos o caráter duplo-facetado daquele Movimento acadêmico, conferimos relevância ao forte teor “legislador” de que esteve acompanhado. Quer dizer, ao visualizarmos, nas descrições já realizadas no campo, elementos de que, ao propor uma nova EF, o MREF teria se colocado na posição de autoridade capaz de legislar acerca do que seria ou não legítimo para/na EF. A “metáfora da legislação”, tal com Bauman (1999, 2010) a emprega, pareceu-nos ser uma categoria bastante adequada para essa “reinterpretação”.

O trato do material empírico produzido fortaleceu nossa hipótese acerca desse cunho “legislador” do Movimento. Mais especificamente, dizemos isso porque a

leitura dessa “redescrição” do MREF, construída sob a ótica do professorado (dos sujeitos que estavam no “chão da escola” à época), deixa claro que o descontentamento daqueles docentes com o Movimento esteve atrelado, primeiramente, às suas formas de configuração (por formas configuração, leia-se o modo como se constituiu/apresentou-se para os docentes). É importante observar que ressaltar esse fator não significa ir de encontro ao que temos defendido, a noção de um impacto na identidade docente, pelo contrário, entendemos que reforça tal ideia de impacto. Ou seja, se a maneira como o MREF se fez presente entre aqueles sujeitos ganhou a conotação de algo que desconsiderava a tradição, em última instância, por soar como algo imposto e/ou como uma “crítica pela crítica”, gerou exatamente um sentimento de “desconfiança/aversão”.

Em outra oportunidade (MACHADO et al., 2010), argumentamos na direção de que essa “desconfiança/aversão” estaria relacionada com a dificuldade de compreensão daquela produção pelos docentes (atrelávamos isso, justamente, à ideia de um contato “tardio” com o MREF). Esse foi, inclusive, um dos elementos levados em consideração para a construção do objeto deste estudo. A ênfase, portanto, estava na ideia de que a não “compreensão do Movimento”, ao não propiciar o entendimento de uma crítica pautada pela tentativa de mudar o sentido da prática em EF (de seus pressupostos), era determinante dessa relação conturbada – pois gerava a sensação de que correspondia apenas a uma espécie de “crítica destrutiva”. Observe-se que, nessa perspectiva, a interpretação dada à questão era, por assim dizer, marcadamente mais cognitivista: a esfera cognitiva sobrepunha-se/antecipava-se a quaisquer outros aspectos.

Agora, diante das análises construídas a partir da empiria e da tomada da “metáfora da legislação” como categoria de análise, tendemos a assumir essa relação sob um ponto de vista inverso. Parece-nos mais produtivo trabalhar com a ideia de que o fato de “aquilo que ouviam” fornecer como sentimento primeiro ou mais imediato a sensação de algo que se contrapunha à sua autoimagem positiva do “ser professor” (particularmente, por “atacar” os alicerces daquilo que sustentava sua identidade docente) é que teria condicionado o tipo de relação que estabeleceram com o MREF. Em outras palavras, por vir de encontro às crenças alimentadas pelos professores (impactando diretamente em aspectos afetivo-morais de sua construção

identitária), aquela produção não adquiriu sentido positivo para os docentes e suas práticas; portanto, em muitos casos, foi justamente uma das causas para que “não se permitissem/não se interessassem” por essa EF renovada. Ou seja, é mais provável que a não identificação com o MREF tenha sido o limite para a sua compreensão, do que o contrário.

Não se trata de prescindir do potencial daquilo que é despertado por esses “aspectos do plano da cognição”, quer dizer, isso não implica desconsiderar as possibilidades de (re)construção das identidades docentes derivadas de uma maior compreensão das questões/problematizações colocadas pelo próprio MREF (mormente, de sua faceta propositiva). Somos, sim, simpáticos à ideia de que o melhor entendimento dos pressupostos que subjazem ao Movimento pode possibilitar uma perspectiva de ressignificação das práticas e, possivelmente, a atribuição de novos sentidos à EF e ao seu “ser professor” de EF – ainda que esses novos pressupostos exprimam certa contraposição às próprias crenças/expectativas alimentadas, num primeiro momento, pelos indivíduos envolvidos. Nós a interpretamos, portanto, como uma “variável” importante, desde que não seja descolada das questões afetivas que envolvem o constructo identitário.

A fim de ilustrar o que vimos discutindo nos parágrafos anteriores acerca da centralidade desse componente afetivo, em rápidas palavras, mencionaremos como isso se manifestou nas entrevistas de três professores que têm relações distintas com o MREF. O primeiro dos três exemplos é o caso do professor de Recife, PE-1, um professor que, como todos os demais, possuía uma íntima relação com o esporte (sendo, inclusive, o fator determinante na escolha do curso). Trata-se de um professor que tem grande afinidade com a ideia de uma transformação da EF escolar (ou seja, é afeto ao MREF), simpatizando-se, principalmente, com a proposta crítico-superadora. Esse docente tem como peculiaridade o fato de ter tomado contato com tais pressupostos ao final de sua formação inicial, em função do contato com alguns professores. Contudo, como ele próprio menciona, por ter iniciado o trabalho com a EF antes mesmo de concluir o curso, foram as experiências “negativas” no ensino do esporte que permitiram uma sua revisão das crenças alimentadas em relação a esse conteúdo e o mobilizaram a investir em uma

nova forma de se relacionar com ele – ou seja, a mudança foi balizada por uma ressignificação da sua relação afetiva com o esporte.

O segundo exemplo é o de uma professora de Belém, PA-1, essa com uma carreira alicerçada no ensino dos esportes, principalmente, na perspectiva do treinamento. PA-1 foi atleta e concluiu o curso de EF na segunda metade da década de 1970. Essa é uma das docentes que caracterizam um típico caso de contato "tardio" com o MREF (segundo ela, a primeira vez que "ouviu algo" a respeito foi em 1993, e o contato mais sistemático foi no ano de 1995). A despeito de todas as dificuldades em materializar o que seria uma aula de EF com novo formato, mormente uma aula "crítica", por uma série de razões,[102] essa docente procurou modificar a sua prática. Interessa aqui destacar que, em seu caso, essas tentativas de mudança ocorreram acompanhadas por uma série de dilemas/conflitos que emergiam do fato de ela não conseguir "romper" com o que ela, agora, se esforçava para criticar via discurso e/ou ignorar em suas práticas. Rompimento esse, convém aclarar, atrelado não ao fato de não conseguir dar aulas distintas das que conduzia antes, mas, sim, pelo sofrimento que lhe causava ter que se contrapor àquilo que "a formou". Ou seja, por mais que buscasse/busque se aproximar/compreender aquela produção, o processo é vivenciado de forma "dolorosa", pois, para essa docente, tem sido muito difícil agir na contramão de suas crenças e, mais ainda, distanciar-se delas e/ou revisá-las.

O terceiro caso é o do professor ES-2, de Vitória, e representa uma situação emblemática de resistência à assunção de um novo modelo de aulas de EF. Ele concluiu o curso na década de 1970 e, como ele próprio argumenta, dedicou-se ao trabalho com o esporte na escola, tendo sido, inclusive, um dos fundadores dos Jogos Escolares Municipais de Vitória (JEMV). Relata forte descontentamento com "o que fizeram com a EF", dizendo que "isso" não é EF. Sua relação afetiva com o esporte é tamanha que, além de se fechar completamente à perspectiva de uma EF renovada, se diz contrariado e não compreende o fato de ninguém, até mesmo dentro da Universidade, reagir e dizer que "está tudo errado".

---

[102] A esse respeito, destaca-se o fato de PA-1, em função da especialização cursada em 1995, ter se aproximado de um grupo de professores "jovens", repleto de novas ideias e vocabulários. Logo, sentia-se incomodada com a situação de ser "uma ovelha fora do rebanho". Por ser uma professora muito presente nos eventos acadêmicos, o mesmo sentimento ocorria em relação ao "peso dos discursos" que circulavam nesses ambientes.

Observados esses exemplos, seguimos com dois outros fatores que devem ser levados em conta aqui: um pautado em aspecto já destacado na "redescrição" apresentada e o outro relacionado com as características dos currículos dos cursos de formação inicial em EF pelos quais passaram os docentes colaboradores.[103]

O primeiro dos fatores mencionado refere-se ao fato de que os docentes entrevistados, em sua maioria, não acessaram aquela produção de forma sistemática/mais detida (representa isso a situação de que poucos leram algum dos livros produzidos).[104] Logo, as reações àquele Movimento deram-se muito mais em função das impressões acerca do novo que se apresenta e de que "ouviam falar", do que, propriamente, pela compreensão ou não daquilo que estava sendo veiculado. Essas reações derivadas das impressões que se tinha, ao menos num primeiro momento, eram tangenciadas, majoritariamente, pela sensação de que era algo contrário às suas expectativas em relação à EF e ao trabalho que já desenvolviam.

Sobre o outro fator, mais comum exatamente entre os docentes pertencentes a essa geração específica (por conta do tipo de formação vivenciada), diz respeito à maneira enviesada/parcial como percebem a relação teoria e prática. Em nossa interpretação, ao enxergarem-nas como instâncias totalmente dissociadas (poderíamos dizer, até, opostas), tendem a apresentar maior dificuldade na mediação entre ambas. Dito de outro modo, por serem vistas como "opostas" (a teoria e a prática), e por terem cursado uma formação inicial em que havia uma espécie de primazia da prática, não é sem sentido que a "questão teórica" seja interpretada como o "polo estranho" dessa relação teoria e prática. Nessa direção, apresentamos o entendimento de que o não "enfrentamento da questão teórica" na formação inicial, portanto, aparenta fortalecer as concepções de teoria como algo que "ameaça" ou que está "alheia" à prática.

Partindo dessa compreensão a que chegamos, entendemos ser possível a construção de uma espécie de modelo interpretativo mais geral, que

---

[103] Também essa característica da formação, apesar de não citada em nossa "redescrição", foi um ponto presente nos diálogos com os docentes, principalmente, naquilo que chamamos de uma entrevista 1 ou "mais geral".

[104] Para ser mais exato, somente cinco, dos treze professores entrevistados, afirmaram ter realizado algum tipo de leitura mais sistematizada de quaisquer daqueles livros. O conhecimento do MREF deu-se, principalmente, por alguma "via alternativa" (cursos, palestras, apostilas, orientações curriculares, entre outras).

contemple/expresse os extremos do processo de impacto.[105] Em última análise, o modelo que será esquadrinhado na sequência denota impactos em dois planos: no *afetivo-moral* e *político-moral*. Por serem aspectos bastante imbricados, alertamos que a "distinção" operada é meramente didática – trata-se apenas de uma estratégia construída visando, mais claramente, a demonstrar a prevalência ora de um ora de outro. Os "dilemas da ordem política" estão atrelados à ideia de que o MREF (apesar de legislar em favor daquele que entendia ser o "melhor caminho" para a EF), ao ampliar as possibilidades de intervenção na EF, acabou por imputar aos docentes a responsabilidade política por sua prática. Já os "dilemas de caráter afetivo" se referem ao fato de que a crítica ao estabelecido e a deslegitimação das ações/práticas daqueles docentes feriram, em seu cerne, as identidades docentes daqueles professores (particularmente, a crítica ao esporte, por conta da relação afetiva dos docentes com essa prática corporal).

Em ambos os casos, ao adjetivarmos os dilemas enfrentados pelos docentes de "morais" (afetivo-moral e político-moral), procuramos realçar o "peso" dos aspectos afetos à socialização desses docentes no próprio campo. Quer dizer, a referência para se tomar algo como mais correto ou menos correto na área (em última análise, o que é "moral" ou não) advém dos acordos estabelecidos na própria área.[106] Como vimos argumentando, o trato do material empírico nos possibilitou uma espécie de "guinada interpretativa". Ao contrário do que sugeria nossa hipótese, as questões, por assim dizer, "afetivo-morais", passam a ocupar o centro de nossas análises. Nas próximas linhas, apresentamos o modelo mencionado.[107]

Nos casos em que não houve uma relação de abertura com o MREF, aspecto esse fortemente mediado por questões afetivas, como vimos demonstrando, talvez seja possível pensar em um impacto na identidade docente em função de uma espécie de sentimento de *deslegitimação* de suas ações (nesse caso, da prática pedagógica)

---

[105] Trata-se de um tipo-ideal. Nesse sentido, não negamos a possibilidade de inúmeras outras formas que se situem no "entre" do modelo que descrevemos. Portanto, deve ser tomado como mais uma ferramenta que nos ajuda a pensar.

[106] No capítulo seguinte, essa questão será retomada.

[107] Apesar de descrita em rápidas palavras no modelo apresentado aqui, a questão do impacto "afetivo-moral" nas identidades docentes é tema central no capítulo que segue, pois, de acordo com o observado nos dados, configura-se como o aspecto mais representativo do impacto entre os professores entrevistados.

por parte dos docentes. Em outras palavras, parece que, nessas situações, ao prevalecer entre os professores a noção do Movimento Renovador como algo que advogava somente a necessidade de romper com a tradição de aulas de EF (numa crítica completamente "esvaziada de sentido" para eles), as dificuldades, incertezas e mesmo as resistências apresentadas aparentam ser tributárias exatamente do fato de que aquela crítica representa, em última análise, uma ameaça à afirmação positiva das identidades desses docentes. Como já mencionamos, a expressão máxima disso é observada no discurso (muitas vezes, angustiados e em tom de desabafo) de parte dos docentes ao relatarem a crítica dura que aquela produção operou em relação ao esporte. É nesse sentido que temos chamado a atenção para as influências de uma determinada "cultura esportiva" – já que o esporte se apresenta como grande vetor identitário de uma grande parcela de professores de EF.

Por outro lado, também nas ocasiões em que há tentativas de apropriação de novos pressupostos, em um contato que não se restringe ao entendimento/noção do MREF como composto apenas de uma faceta negativa, mas que o interpreta como um Movimento que tem "algo a oferecer", há possibilidade de um "impacto". Quer dizer, mesmo no caso dos professores que, por uma série de razões, se permitem a "ressignificação" de suas crenças e práticas, o processo de busca pela mudança não esteve isento de dificuldades/incômodos (que aqui somamos à ideia de um impacto). Nesses casos, convém lembrar, poderíamos tratar de situações em que, gradativamente,[108] estariam mais claros, inclusive, os pressupostos teóricos daquela produção (particularmente, aquilo que embasava a crítica) e/ou também o caráter político-ideológico do debate. Nesse sentido, a despeito de todas as dificuldades que acompanham o processo, observa-se ser possível a promoção pelos docentes de um amplo número de relações e determinações a partir da tensão entre a "tradição de aulas de EF" e as "propostas de uma EF renovada".

Assim, entendemos, prevaleceria a ideia de um impacto na identidade docente em função de uma *pluralização de sentidos*. Algo próximo do que Bauman (1999)

[108] Por exemplo, entre os professores que tiveram contato com aquela produção num determindado contexto, mas potencializaram a relação estabelecida a partir da participação em cursos de especialização.

descreve como resultado da dissipação de um controle central, ou de uma ordem, promovido por um *pluralismo de opiniões autorizadas* (aqui, os responsáveis seriam os novos e diferenciados discursos sobre o que fazer na EF). Isso porque, nos casos desse tipo, estaria mais clara para os professores a tentativa do Movimento Renovador em demonstrar que a aula de EF não se resume a um "fim" em si mesma, mas, sim, a um "meio" cujas finalidades estariam condicionadas ao significado a ela conferido; dependendo, portanto, da ação dos seus executores (os docentes). Quer dizer, por mais que ainda pesasse a crítica ao estabelecido, as novas possibilidades de uma EF renovada estariam mais claras.

Se, por um lado, tal situação permite uma visão, por assim dizer, mais positiva do Movimento, no sentido de que possibilita extrapolar uma opinião diletante que lhe atribui o *status* de "crítica pela crítica", por outro, tem a capacidade de permitir também uma (re)descoberta de questões morais subjacentes à ação (nesse caso, a prática pedagógica em EF) que não estavam imediatamente óbvias. Nesse sentido, estamos inclinado a apontar, de forma hipotética, que, em tais ocasiões, talvez seja possível pensarmos em um impacto do Movimento Renovador na identidade docente nos termos de uma *pluralização de sentidos*, justamente, por ter sido aquela produção acadêmica responsável por uma espécie de *desburocratização da prática pedagógica* – termo que empregamos visando a denotar uma espécie de "inversão" na noção de *aparelho burocrático* trabalhada por Bauman (1998). Para tornar mais clara essa ideia, novamente, resgatamos os principais aspectos da argumentação do autor.

Bauman (1998), ao analisar o fenômeno do holocausto, aponta que a compreensão desse mesmo fenômeno não pode prescindir da relação profunda entre ele e a natureza da própria modernidade; logo, interpreta que sua configuração não correspondeu a um acontecimento isolado/singular e, tampouco, a algo associado apenas à barbárie. Nesse sentido, ao operar uma crítica à ideia de *construção social da moralidade*, aponta que "A civilização mostrou-se incapaz de garantir a utilização moral dos terríveis poderes que trouxe à luz" (BAUMAN, 1998, p. 136).

O autor passa, portanto, a discutir os mecanismos que permitiram que se chegasse a tal situação. Em sua análise, referenciada em Weber, o que parecia estar no cerne

da questão era, exatamente, a substituição, por meio da honra, da responsabilidade moral pela disciplina. Na palavras de Bauman (1998, p. 41-42):

> A deslegitimação de tudo que não seja regra interna da organização como fonte e garantia do que é adequado, portanto a negação de autoridade à consciência pessoal, torna-se então a mais elevada virtude moral. O mal-estar que o exercício de tais virtudes pode por vezes causar é compensado pela insistência da autoridade superior de que ela e somente ela é responsável pelos atos dos subordinados (na medida, claro, em que se conformam ao seu comando).

Dentre os mecanismos utilizados por esse *estado jardineiro* e que potencializaram o acontecimento de um evento como o holocausto, Bauman destaca, particularmente, a adoção de uma *administração burocrática*. Em seu entender, a burocracia se apresenta como a principal responsável por aquilo que chamou de “dissociação da avaliação moral dos fins” de uma determinada tarefa. Nesse sentido, apresenta essa dissociação como resultado de dois processos paralelos que são centrais no modelo burocrático de ação: a *divisão do trabalho* e a *substituição da responsabilidade moral pela técnica*.

Em relação à divisão do trabalho, cabe destacar que, no entendimento do autor, a capacidade funcional dessa divisão para a cadeia burocrática reside em seu potencial de criar uma distância entre a maioria dos contribuintes e o resultado final da atividade coletiva. Como consequência, observa-se mais do que a suspensão da inibição moral, mas, além disso, a distância anula o próprio significado moral do ato e todo o conflito entre o padrão pessoal de decência moral e as imoralidades das consequências sociais do ato (BAUMAN, 1998). De acordo com o próprio autor:

> Numa divisão funcional do trabalho, tudo o que alguém faz é, em princípio *multifinal*, isto é, pode ser combinado e integrado em mais de uma totalidade definidora de sentido. Por si mesma, a função é desprovida de significado, e o significado que será por fim a ela conferido não é de forma alguma preenchido pelas ações de seus executores (BAUMAN, 1998, p. 124, grifo do autor).

Já em relação à *substituição da responsabilidade moral pela técnica*, o segundo processo da ação burocrática, Bauman acredita que ele está diretamente relacionado com o primeiro. Nessa direção, afirma que esse processo se apresenta

também como responsável pelo distanciamento entre os sujeitos e o produto final de sua ação. Ao observarmos a diferenciação que o próprio autor estabelece entre esses dois tipos de responsabilidade (moral e técnica), torna-se mais compreensível a maneira como a substituição de uma pela outra "aumenta" essa distância de que nos fala:

> A responsabilidade técnica difere da responsabilidade moral pelo fato de esquecer que a ação é um meio para alcançar algo para além dela mesma. Como as conexões exteriores da ação são efetivamente removidas do campo visual, o próprio ato burocrático se torna um fim em si mesmo. Pode ser julgado apenas pelos seus critérios intrínsecos de adequação e sucesso […]. Uma vez isolados de suas longínquas conseqüências, a maior parte dos atos funcionalmente especializados ou passa facilmente no teste moral ou é moralmente indiferente (BAUMAN, 1998, p.125).

Deve-se ter claro, no entanto, que, para Bauman (1998, p. 188), o sistema burocrático não milita contra as normas morais e, também, não as trata como sendo "[…] essencialmente pressões irracionais de ordem afetiva que contradizem a fria racionalidade de uma ação verdadeiramente eficiente". Não obstante, utiliza-as ou as reutiliza, o que, por sua vez, vai permitir o que chama de duplo efeito da burocracia: *a moralização da tecnologia* combinada com *a negação do significado moral de todas as questões não técnicas*. Trazemos, mais uma vez, as palavras do próprio autor:

> É a tecnologia da ação, não de sua substância, que é submetida a avaliação como boa ou má, própria ou imprópria, certa ou errada. A consciência do ator manda que interprete bem e o leva a medir sua própria virtude pela precisão com a qual obedece às regras e sua dedicação à tarefa tal como definida pelos superiores (BAUMAN, 1998, p. 188).

Retomando nossa argumentação acerca da promoção, pelo MREF, de uma espécie de "desburocratização da prática pedagógica": é como se tratássemos, aqui, de uma passagem da *responsabilidade técnica* à *responsabilidade moral* em relação a essa mesma prática (processo que se confunde ou é complementar à própria ideia de "desnaturalização da EF"). Com isso não estamos afirmando que, no período anterior ao Movimento Renovador, as práticas dos professores de EF estariam desprovidas de qualquer aspecto moral. Contudo, e nesse ponto mais uma vez

Bauman nos ajuda a pensar, parecia estar configurada ali uma situação de *moralização da técnica*. Ou seja, diante das características das aulas naquele período, da própria ideia de aula como um fim em si mesma e das “certezas” que a tradição conferia, entendemos que as preocupações morais estavam atreladas, principalmente, à boa execução da tarefa a que os docentes eram designados (ser moral era respeitar a tradição). A moralidade resumia-se, portanto, ao comando para ser um bom, eficiente e diligente “especialista” trabalhador, daí falarmos em *responsabilidade técnica* (é como se o processo de construção das práticas estivesse automatizado, não carecendo da produção de sentidos – aliás, esse sentido era dado pela crença no valor positivo do esporte).

Por sua vez, a ideia de *responsabilidade moral* (poderíamos dizer *político-moral*) estaria diretamente ligada ao fato de que, ao renovar a EF, aquele Movimento não apenas ampliou as possibilidades de trabalho dos professores, mas, em função dos tipos de questões que eram levantadas e do caráter político-ideológico do debate, permitia-lhes estar em frente a um dilema de caráter moral. Afinal, a partir dali, os docentes da área se viram diante da seguinte situação: caberia a eles, e não mais à tradição, a decisão acerca de qual proposta se vincular/aderir e ajudar a concretizar. Em última instância, trata-se de afirmar que a crítica operada pelo Movimento Renovador, somada à sua fertilidade em termos de proposições, atribuiu aos sujeitos da ação (os professores de EF) a responsabilidade moral de suas escolhas. E, como temos visto, isso não representou pouca coisa.

5 MOVIMENTO RENOVADOR E AS RELAÇÕES DE (NÃO)RECONHECIMENTO NA “COMUNIDADE DE VALORES” DA EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 EXPECTATIVAS NORMATIVAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONDIÇÃO DE “OUTRO GENERALIZADO” DAS IDENTIDADES DOCENTES

Demonstramos até aqui que, mesmo indiretamente e de forma tardia, as produções do MREF têm se feito presentes para os professores escolares de EF, bem como o fato de que esse mesmo Movimento impactou, sobremaneira, as identidades docentes de uma parcela desses sujeitos. O impacto, diagnosticado a partir da fala dos entrevistados, possui relação estreita com o teor “legislador” do Movimento Renovador e tem como marco o fato de ter colocado, principalmente, aquela geração de professores em frente a dilemas de cunho “moral”. No capítulo anterior, de maneira generalista, operamos didaticamente com uma distinção nessa “gramática moral” subjacente ao MREF, quando “diferenciamos” dois “tipos” de dilemas morais enfrentados pelos professores (*político-moral* e *afetivo-moral*). Ainda de acordo com essa distinção e embasado nos dados da pesquisa, indicamos o fato de que parecem prevalecer aqueles de ordem afetiva. No presente capítulo, construído à luz do pensamento de Axel Honneth (2009), buscamos refletir acerca do processo, mas, também, das implicações de um tal impacto nas identidades docentes.

Para iniciar nossa discussão, novamente trazemos a questão acerca do “peso” do “campo da EF” na (con)formação das identidades docentes de seus professores. Trata-se de discutir em que medida a “socialização dos docentes na área” (leia-se: a vivência e assimilação de seus códigos e convenções, enfim, daquilo que é mais legítimo ou moral para essa comunidade de valores) age no sentido de condicionar as opções e atitudes daqueles que a compõem. Para isso, procuramos nos apoiar, num primeiro momento, nos conceitos que Honneth (2009) resgata de Mead (1972) para realizar sua reatualização da teoria do reconhecimento de Hegel

(particularmente, interessa-nos o conceito meadiano de “outro generalizado”);[109] e, num segundo momento, em elementos da própria teoria de Axel Honneth.

Mead (1972), em sua obra clássica *Mind, Self and Society*, versa sobre o que chama de construção social do *self*.[110] Para esse autor, a constituição da consciência de si está diretamente atrelada ao desenvolvimento da consciência de significados possibilitado pela linguagem, pois, ao reagir a si próprio, na percepção do seu gesto vocal, na mesma medida em que o faria um parceiro de interação, o sujeito pode obter sua autoimagem, alcançando, dessa maneira, consciência de sua identidade. Tal capacidade, argumenta, é que nos distingue dos “animais inferiores”, já que, ao contrário destes, nossas respostas às situações vivenciadas não correspondem a reações irracionais aos estímulos a que somos submetidos.

Com essa afirmação, Mead fornece indícios da importância por ele conferida ao processo de socialização como instância determinante do *Self*. Em seu entendimento, é exatamente essa possibilidade que o indivíduo tem de adotar as atitudes gerais dos demais envolvidos nos processos sociais de sua respectiva comunidade que lhe garante o desenvolvimento de um *Self* completo. Quer dizer, o processo de individuação não pode ser desvinculado do processo de socialização. Consoante a isso, Mead (1972, p. 184) nos apresenta um conceito fundamental em sua obra: o “outro generalizado”.

> A comunidade ou grupo social organizado, que proporciona ao indivíduo sua unidade do ‘*Self*’ pode ser chamada de ‘o outro generalizado’. A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade. Assim, por exemplo, no caso de um grupo social, como o de uma equipe de futebol, a equipe é o outro generalizado, na medida em que intervém – como processo organizado ou atividade social – na experiência de qualquer um de seus membros (tradução nossa).

Para melhor compreender o papel desse *outro generalizado*, é necessário, antes, tratarmos dos componentes do *Self* como descritos por Mead. De acordo com o autor, o *Self* humano é constituído por dois elementos indissociáveis: o “Eu” e o

---

[109] Trazemos, também, passagens retiradas da obra do próprio George H. Mead, que acessamos após o contato indireto via Honneth (2009).

[110] O termo *Self*, como empregado por Mead (1972), é traduzido, geralmente, como “identidade social”.

“Me”. O “Me” corresponde àquilo que aparece ao indivíduo em sua experiência imediata, na medida em que este, no processo de identificação com a comunidade em que está inserido, muito em função da internalização das regras sociais estabelecidas, adota/reproduz as reações socialmente construídas. Segundo Mead (1972, p. 220-221),

> Quando a reação do outro se converte em parte essencial da experiência ou conduta do indivíduo; quando adotar a atitude do outro se torna parte essencial de sua conduta, então o indivíduo aparece em sua própria experiência como uma pessoa; e enquanto isso não ocorrer, não surgirá como pessoa (tradução nossa).

O “Me” diz respeito, portanto, à presença do outro na consciência do indivíduo, este deve estar consciente da existência do outro em si. Trata-se de perceber-se na posição do objeto, pois, ao reagir a si mesmo, ele o faz exatamente na perspectiva do seu parceiro de interação, do seu defrontante.

Já o “Eu” se refere à atitude do indivíduo em frente aos atos/ações da comunidade, tal como essa mesma comunidade aparece em sua consciência; o que pode transformá-la (a comunidade). “O ‘Eu’ é a ação do indivíduo em frente à situação social que existe dentro de sua própria conduta, que se incorpora à sua experiência apenas depois que tenha realizado o ato” (MEAD, 1972, p. 203, tradução nossa). É essa fase do *Self* que responde por seu caráter mais espontâneo, pelo novo, por aquilo que não estava presente anteriormente na experiência individual. Em última instância, diz respeito ao que surge a contrapelo das atitudes coletivas, sendo possuidora da capacidade de modificar a teia social (SOUZA, 2006).

De qualquer forma, ainda que exista a possibilidade de que um “Eu” se manifeste, Mead afirma que o indivíduo convencional configurado pelo “Me” está sempre presente. Com isso expressa que o “Eu” não pode ser concebido como algo que prescinda do “Me”, pois ele somente “[…] aparece na realidade, experencialmente, como uma parte de um ‘Me’” (MEAD, 1972, p.204, tradução nossa). O “Eu” provoca o “Me” ao mesmo tempo em que reage a ele:

> O ‘Eu’, pois, nesta relação entre o ‘Eu’ e o ‘Me’, é algo que, por assim dizer, reage a uma situação social que se encontra dentro da experiência do

> indivíduo. É a resposta que o indivíduo produz à atitude que os outros adotam em relação a ele […]. No entanto, as atitudes que ele adota em relação a eles estão presentes em sua própria experiência, mas sua reação a elas conterá um elemento de novidade (MEAD, 1972, p. 205, tradução nossa).

Nessa esteira, o processo de formação do *Self*, descrito por Mead, aponta para a ideia de algo que se constitui de maneira contínua e gradativa. Ou seja, se o mecanismo de desenvolvimento da personalidade consiste em que o sujeito aprenda a perceber a si mesmo a partir do ponto de vista normativo de seus parceiros de interação, então, de acordo com o círculo social em que está inserido, o quadro de referência de sua autoimagem prática deve, portanto, ampliar-se também gradativamente (HONNETH, 2009).

Mead (1972) ilustra esse processo evolutivo com a descrição de duas fases da atividade lúdica infantil: o *play* e o *game*. A primeira dessas fases, o *play*, refere-se aos jogos imaginários. Nesses tipos de jogos, a criança brinca sem a preocupação com os fins e meios de sua atividade. Não existe, portanto, preocupação em estabelecer correspondência entre a atividade em questão e o meio no qual ela acontece, por exemplo: sentada em uma bola, a criança pode sentir-se cavalgando (SOUZA, 2006). Nesse sentido, a apropriação que a criança faz do outro está vinculada às suas próprias atitudes, pois não há contato com o outro social. Segundo as palavras de Mead (1972, p. 180-181):

> Encontramos nas crianças algo que responde a esse dublê, a saber, os companheiros invisíveis, imaginários, que muitas crianças produzem em sua própria experiência […]. A criança assume ser uma mãe, um professor, um policial; quer dizer, adota diferentes papéis, como nós dizemos […]. No período dos jogos, a criança utiliza suas próprias reações a esses estímulos que emprega para construir o *Self* […]. Por exemplo, joga que se está oferecendo algo e o compra; que se entrega uma carta e a recebe; fala a si mesma como se falasse com um pai, com um professor; prende a si mesmo como se fosse um policial (tradução nossa).

No caso do jogo de regras, o *game*, este representa para a criança mais uma fase de seu desenvolvimento/amadurecimento, pois, nesse tipo de jogo, como está envolvida certa quantidade de indivíduos e existem regras que regulam/determinam os padrões de comportamentos de todos os parceiros de interação, a criança, ao

adotar um papel, tem que estar disposta a assumir, também, todos os demais, assim como esses diferentes papéis devem ter uma relação definida uns com os outros:

> A diferença fundamental que existe entre o *deporte* [game] e o *juego* [play] é que, no primeiro, a criança tem que ter a atitude de todos os demais que estão envolvidos no jogo mesmo […]. Cada um de seus próprios atos é determinado por sua expectativa das ações dos outros que estão jogando. O que faz é fiscalizado pelo fato de que ele é todos os demais integrantes da equipe, ao menos na medida em que essas atitudes afetam sua reação particular. Temos, então, um 'outro' que é uma organização das atitudes dos que estão envolvidos no mesmo processo (MEAD, 1972, p. 183-184, tradução nossa).

Mead (1972), com essa ilustração da mudança no comportamento lúdico das crianças, demonstra como o mecanismo de desenvolvimento do *Self* tem, em sua base, o processo de socialização do ser humano. Esse elo conceitual entre o campo mais estreito (individual) e o campo mais amplo (social) é representado, para o psicólogo, exatamente, pela categoria "outro generalizado" (HONNETH, 2009). Nas palavras de Sass (2004, p. 205), configura-se aí o terceiro ardil humano, aquele que "[…] permite ao homem internalizar conscientemente o mundo exterior, é suplantar a si mesmo, convertendo a si mesmo, como consciência de si, no seu outro". Ou seja,

> É na forma do outro generalizado que os processos sociais influem na conduta dos indivíduos envolvidos neles e que os levam a cabo, quer dizer, é dessa forma que a comunidade exerce seu controle sobre o comportamento de seus membros individuais, porque, dessa maneira, o processo ou a comunidade social entra, como fator determinante, no pensamento do indivíduo. No pensamento abstrato, o indivíduo adota a atitude do outro generalizado (MEAD, 1972, p. 185, tradução nossa).

A construção da categoria "outro generalizado" permite a Mead incluir, em sua análise das relações interativas, a questão das normas morais, pois a autoimagem que os sujeitos fazem de si, na perspectiva dos parceiros de interação, deve corresponder não somente a exigências cognitivas do comportamento, mas a expectativas normativas em relação aos demais membros da coletividade. Nesse sentido, do ponto de vista dessa concepção intersubjetivista, é possível afirmar que as normas de ação construídas socialmente vão sendo gradativamente assimiladas por aqueles que compõem um dado quadro social. Quer dizer, é o fato de os sujeitos

incorporarem a instância moral na solução intersubjetiva de conflitos que possibilita a Mead tratar da formação de uma identidade prático-moral.

> Com a ampliação do comportamento reativo social até os nexos normativos da ação, o 'Me' se transforma de uma auto-imagem cognitiva numa auto-imagem prática: ao se colocar na perspectiva normativa de seu parceiro de interação, o outro sujeito assume suas referências axiológicas morais, aplicando-as na relação prática consigo mesmo (HONNETH, 2009, p. 133).

Mead (1972), contudo, ao tratar do potencial criativo do 'Eu', amplia o modelo teórico até então construído. Se, num primeiro momento, ao abordar a questão do desenvolvimento da autorrelação prática dos sujeitos, o autor conferiu centralidade às alterações realizadas no "Me" desses mesmos sujeitos, particularmente, na ocasião em que entram em contato com o círculo crescente de parceiros de interação; no momento seguinte passa a considerar o potencial criativo do "Eu" – por meio do qual reagimos em nosso agir cotidiano –, de forma a garantir uma explicação integral do processo de formação do sujeito moral. Trata-se de falar de um "Eu" que se comporta como contraparte psíquica do "Me".

Essa constatação permite que Mead fale, portanto, de seres (e seus *Selves*) que se desenvolvem socialmente, mas que têm garantidas suas pretensões de individualidade. Ou seja, cada indivíduo tem a capacidade de classificar os fatos da vida em sociedade, comuns a todos os membros da coletividade, a partir de uma perspectiva que se diferencia da ótica de qualquer outro indivíduo. Tal feito é possibilitado, justamente, por essa espécie de atrito entre o "Eu" e o "Me". Como conseqüência, proporciona, também, o desenvolvimento moral tanto dos indivíduos como das sociedades:

> Assim como não poderia haver consciência individual senão em um grupo social, assim o indivíduo, em certo sentido, não está disposto a viver em determinadas condições que envolveria o suicídio do *Self* em seu processo de realização. Em contraste com essa situação, temos nos referido aos valores que acompanham o 'Eu' mais especialmente do que ao 'Me' […]. A reação do 'Eu' envolve adaptação, mas uma adaptação que afeta não só o *Self*, mas também o meio social que ajuda a constituir o *Self*; quer dizer: envolve um ponto de vista da evolução na qual o indivíduo afeta seu próprio meio ao mesmo tempo em que é afetado por este (MEAD, 1972, p. 237, tradução nossa).

Ainda sobre essa individualidade, configurada pela autonomia de um “Eu” em oposição ao “Me” (que corresponde às “convenções sociais”), Mead (1972) faz questão de ressaltar seu caráter também social.

> Tal réplica à nova situação envolvida na série de atitudes organizadas constitui o ‘Eu’, em contraste com o ‘Me’. O ‘Me’ é um indivíduo convencional, habitual. Está sempre presente. Tem que ter os hábitos, as reações que todos têm, do contrário, o indivíduo não poderia ser um membro da comunidade. Mas o indivíduo reage constantemente à organização dessa comunidade, expressando-se, não necessariamente com declarações ofensivas, mas, sendo ele mesmo no processo cooperativo que corresponde a qualquer comunidade. **As atitudes envolvidas são extraídas do grupo, mas o indivíduo que as organiza tem a oportunidade de dar-lhes uma expressão que, talvez, nunca tiveram antes** (p. 222-223, tradução nossa, grifo nosso).

Em linhas gerais, o observado em Mead aponta o fato de que os sujeitos somente alcançam uma autorrelação prática a partir do momento em que conseguem perceber-se, do ponto de vista normativo dos membros de sua coletividade (seus parceiros de interação), como seus destinatários sociais. Nessa perspectiva, apresenta uma proposição na qual assevera que o processo de individuação não deve, em nenhuma medida, ser compreendido como “descolado” das relações sociais existentes, ou seja, do processo de socialização – o que não significa que os sujeitos não sejam capazes de “reagir” a essa socialização, mas o fazem “de dentro” desse mesmo processo. A leitura realizada demonstra, ainda, que tal asserção só é possível em função da passagem, operada por Mead, de um modelo de “reflexão auto-objetivadora” para o da “interação mediada simbolicamente”.

Os escritos de Mead apontam caminhos interessantes para a análise de alguns aspectos do nosso objeto, afinal, auxiliam a compreender as relações entre uma dada realidade social constituída (no caso, a comunidade da EF escolar) e a formação da individualidade (em relação aos professores, falamos de suas identidades docentes) em meio aos processos sociais condicionados por essa mesma realidade. Quer dizer, acreditamos que a teoria da construção social do *Self* de Mead apresenta um grande potencial para pensarmos esse processo de impacto do MREF nas identidades docentes, na medida em que nos permite especular sobre

o fato de que os discursos renovadores que passaram a circular na área da EF, aos poucos, ganham o *status* de normas de ação “mais legítimas” (morais).

Nesse sentido é que conferimos centralidade, particularmente, a categoria “outro generalizado”, que corresponde a uma espécie de instrumento do controle social interiorizado pelo *Self*. No entendimento de Souza (2006, p. 54), o “outro generalizado”:

> […] reflete a formulação abstrata do *ethos* da comunidade ou sociedade à qual pertence o indivíduo. Percebemos o outro generalizado como um elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade; ou é a forma concreta com que esta opera sobre aquele.

Assim, temos pensado na própria EF escolar como área, como instância responsável pela produção de símbolos, valores e orientações que “devem” ser compartilhados por aqueles que compõem sua coletividade. Ou seja, ao fornecer tais normas de ação, o campo da EF escolar comporta-se também como o “outro generalizado” da formação das identidades docentes. Afinal, entende Mead (1972), o indivíduo, para fazer parte de uma determinada comunidade [por exemplo, a de professores de EF escolar], necessita, em certo sentido, “reproduzir” as orientações normativas dessa mesma comunidade.

Contudo, também as perspectivas normativas colocadas à comunidade docente da EF escolar se alteram de forma contínua, consequentemente, possibilitando aos professores da área certa revisão das normas de ação adotadas. Se o Movimento Renovador, ao propor uma mudança do paradigma orientador da área, foi responsável por certa “desnaturalização da EF”, tratou-se de um Movimento que responde, também, pelo estabelecimento de novos padrões normativos para a área, que deveriam ser adotados/assumidos nas práticas daqueles que compõem sua coletividade. Afinal, não podemos perder de vista um aspecto aventado no capítulo anterior, qual seja, o fato de que são, exatamente, os discursos acadêmicos que “dão o tom” aos debates/audiências da área e/ou se fazem presentes em

diretrizes/documentos orientadores;[111] logo, são também essas discursividades que adquirem os *status* de mais verdadeiras para o campo, pois delas "emanam" as referências axiológicas morais.

A questão se complexifica mais diante de outro aspecto: se parte significativa da produção acadêmica relacionada com a EF escolar foi, de acordo com as análises de Taborda de Oliveira (2001), produzida sem, contudo, atentar para aquilo que os professores fazem, como fazem e por que fazem (o que corrobora aquilo que temos chamado de uma "postura legisladora" do MREF), deriva-se daí a compreensão de que a parcela de docentes que entendeu necessária a transcendência da ordem particular da EF (de seus padrões normativos), no intuito de modificá-la, correspondeu a um número muito reduzido dessa coletividade (docente): a academia. Nessa esteira, a situação observada (e o tópico 4.2 desta dissertação é revelador quanto a isso) é a de uma contraposição de expectativas normativas em relação à EF. Quer dizer, a nova EF pela qual "legislavam" os intelectuais da área não encontrou, ao menos num primeiro momento, uma "recepção positiva" na maioria dos casos.

Dito de outro modo, se uma parcela de professores que já atuava em escolas de Educação básica no período em que se "deflagrou" o Movimento Renovador foi formada (socializada na área da EF) a partir de um determinado horizonte de orientações e valores relativamente fixos, o fato de deparar-se com essa "desnaturalização da EF", promotora de certa dissolução dos padrões estabelecidos até então, foi justamente gerador de um impacto (dado esse descompasso de "pretensões de EF").

Nesse sentido é que temos argumentado na direção de que o impacto ou os dilemas colocados aos professores, pelo MREF, apresentam um fundo ou "gramática moral" – já que relacionados com as expectativas normativas que orientam as ações no campo da EF. Afirmamos isso, pois, como Mead (1972) deixa claro em seus escritos, não seria possível reagir de maneira completamente indiferente aos (novos) padrões normativos colocados. Assim sendo, mesmo os professores de EF que, desconfortáveis/contrariados ao Movimento Renovador, alimentaram perspectivas

[111] Como apontamos, também no capítulo anterior, os professores, mesmo discordando, sentem-se acuados por não possuírem elemento para "fazer frente" ao "mais elaborado" discurso acadêmico.

de individuação (seja na busca por “novos papéis sociais”, seja na afirmação daqueles já existentes – no sentido de crescente autonomia) não o fizeram/fazem fora dos códigos partilhados pela comunidade em que estão inseridos (no caso, o campo da EF). Afinal, como aprendemos com o autor, a construção dos *Selves* individuais não se dá, em hipótese alguma, alheia às tensões provocadas pelos processos de socialização.

Portanto, somente configurariam uma situação de completa indiferença os casos em que os sujeitos, após obterem sua formação inicial dentro de uma determinada perspectiva (serem socializados na área a partir de certos padrões), e somente nesses casos, se afastassem de tal maneira da coletividade dessa comunidade (docente) a ponto de não mais ser por ela condicionado – situação que não corresponde ao encontrado no campo empírico. De qualquer forma, ainda nessas situações, os docentes estariam, de alguma maneira, condicionados por outras demandas que potencialmente lhes obrigariam a uma constante revisão de seu *Self*. Nesse caso, referimo-nos à coletividade docente mais ampla, professores de diversas disciplinas, que compõem seu grupo de trabalho no ambiente escolar.

Por sua vez, Honneth (2009), ao comentar as coincidências ou pontos de convergência dos escritos de Mead e Hegel, permite-nos ampliar essa perspectiva de análise.[112] Para esse autor alemão, da maneira como fora construída sua teoria, a própria proposta de Mead é falar de uma relação de reconhecimento mútuo. Dessa forma, aponta, “[…] com a inclusão da psicologia social de Mead, a ideia que o jovem Hegel traçou em seus escritos de Jena com rudimentos geniais pode se tornar o fio condutor de uma teoria social de teor normativo […]” (HONNETH, 2009, p. 155). Ainda nas palavras de Honneth (2009, p. 136):

> Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do ‘outro generalizado’, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de ‘reconhecimento’: na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via

[112] Para o autor, é possível perceber que as explicações dadas por Mead estão bem mais próximas daquilo que foi objetivado por Hegel “do que deixa supor a mera coincidência” no uso do termo “reconhecimento”. Daí sua compreensão de que nenhuma outra teoria possui, de forma tão adequada quanto nos escritos de Mead, os meios para uma reconstrução, num quadro teórico pós-metafísico, das intuições de uma teoria da intersubjetividade como a de Hegel.

> da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se reconhecida como um membro de seu contexto social de cooperação.

A ampliação de que falamos, portanto, refere-se ao fato de que Honneth (2009), ao fundamentar sua teoria e defender a tese de que as identidades são construídas a partir de relações de reconhecimento social, aponta que essa formação identitária não só é condicionada pelo meio social, mas, em última análise, é carente do assentimento dos parceiros sociais. Nesse sentido, entendemos que os professores de EF, na situação de impacto do MREF, depararam-se com dilemas morais afetos à construção de suas identidades docentes, não apenas por não mais verem reconhecidos seus projetos de EF (por estarem, a partir da nova "ordem" da EF, fora dos padrões normativos "mais legítimos" para a área); mas, principalmente, por "necessitarem" reavaliar/revisar suas crenças em relação ao "ser professor de EF", a fim de encontrar estratégias que lhes permitissem uma afirmação positiva de suas identidades docentes em frente à "comunidade de valores da (renovada) EF".

As consequências desse processo são variadas e podem ser observadas nas diferentes maneiras como os docentes reagem a ele. Como anunciado no início, não é nosso objetivo analisar, a partir de casos específicos, tais desdobramentos. Interessa-nos mais uma compreensão geral do próprio processo de impacto na identidade, desencadeado pela produção do MREF, com suas características inflexora e legisladora, em uma geração específica de professores da área. Até aqui, as análises dos dados permitiram o entendimento de que se tratou de um impacto tangenciado por questões "morais" (político-moral e afetivo-moral), percepção essa que procuramos qualificar nas primeiras páginas do presente capítulo. Outro aspecto, também possibilitado pelo material empírico, é o de que sobressaem elementos correlatos à questão "afetivo-moral".

Dada a sua recorrência e relevância nas falas dos entrevistados, nosso objetivo, de agora em diante, é examinar especificamente esse processo de impacto atrelado a aspectos de ordem "afetiva". A teoria do reconhecimento de Axel Honneth nos auxilia nessa empreitada. Para tanto, num primeiro momento, ao retomar os pressupostos centrais de sua teorização, realizamos o esforço de refletir acerca do potencial dessa teoria para os estudos sobre identidade docente.

5.2 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL

Muitos dos estudos que tratam da temática da identidade, por exemplo, Kaufmann (2004), apontam para a dificuldade de se encontrar uma "definição" para o termo que seja aceita de forma ampla. A questão se torna mais complexa, ao observarmos que diferentes áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, contemplam, em seus estudos, conceituações que partem de "recortes" distintos. Da mesma forma, essa aparenta ser também uma dificuldade encontrada por aqueles que se ocupam do conceito de identidade profissional docente ou, simplesmente, identidade docente, visto que as definições dessa segunda (identidade docente), de forma direta ou indireta, dialogam com aquilo que se produz acerca da primeira (identidade) "mais ampla".

Quer dizer, ao acessarmos algumas pesquisas produzidas mais recentemente acerca da identidade docente, percebemos que, em grande parte, a tentativa de definir/compreender essa mesma identidade passa ou busca fundamentação em estudos sobre a "identidade profissional".[113] Por sua vez, os escritos que tratam da noção de identidade profissional têm como premissa (estão calcados) a ideia de que, nas sociedades atuais, os sujeitos são dotados de múltiplas identidades.[114] Uma delas é, justamente, a "identidade social profissional".[115]

A despeito das dificuldades de definição, ainda assim acreditamos ser possível destacar alguns "consensos mínimos" que permeiam os debates em torno da questão identitária mais ampla e, consequentemente, as noções de identidade docente. A respeito desse debate "mais amplo", podem ser mencionados, principalmente: as influências do processo de socialização dos indivíduos em sua

---

[113] São exemplos: no campo da educação, Winch (2009); e, de forma mais específica, no campo da Educação Física, Loyola (2009) – ambos embasados nos escritos de Claude Dubar.

[114] Entre os estudos que tratam da temática da identidade de forma mais ampla, destacamos Hall (1998), bem como o francês Lahire (2002), com sua concepção de "homem plural"; em termos específicos da identidade profissional, cabe menção a Dubar (1997), que aponta a ideia de "identidades especializadas".

[115] Levando em consideração a ideia de uma "sociedade do trabalho", na qual as pessoas são definidas e descritas pelo trabalho que possuem (NEUTZLING, 2005), a noção de "identidade profissional" parece ganhar em centralidade, pois, como aponta Winch (2009, p. 46), ao citar Dubar (1997, p.114), "[…] trata-se da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação de suas capacidades, a realização dos seus desejos".

constituição – questão que ganhou mais força a partir dos escritos de George Herbert Mead da década de 30 do século passado; e o entendimento de que as identidades possuem um caráter dinâmico, muito em função do fato de que os contextos se encontram também em constante mudança (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002). Já em termos de um debate, por assim dizer, circunscrito na especificidade de uma identidade docente, talvez com maior ênfase se observa a consideração do componente biográfico na formação do "ser professor" – algo daquilo que Nóvoa (1995, p. 25), parafraseando Nias (1991), afirma: "O ser professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor".

Logo no Capítulo 1 de nossa dissertação, com Pimenta (1997), também apontamos um entendimento de identidade docente que considera os aspectos pessoais ou biográficos na constituição dessa identidade. Ou seja, tratamos de ressaltar uma perspectiva de construção identitária que não prescinde das concepções e crenças dos professores como elementos, também, constituintes e condicionantes de sua atuação profissional. De maneira complementar, gostaríamos de acrescentar, agora, que ambos os autores do campo educacional citados (Antônio Nóvoa e Selma G. Pimenta) também contemplam, em seus escritos, as noções de que as identidades docentes tanto são influenciadas pelo processo de socialização, quanto apresentam um caráter dinâmico.

Pimenta (2000), por exemplo, aponta a dinamicidade das identidades profissionais docente ao advogar que elas são firmadas pela significação social da profissão e a permanente revisão dos significados que lhes são concedidos, bem como por ocasião de revisão das próprias tradições. Já com Nóvoa (2000, p.16), ilustramos o potencial dinâmico das identidades docentes a partir de seu entendimento de que tais identidades devem ser compreendidas como "[…] um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário […]".

Diante de tais compreensões, julgamos ser possível, ainda, a afirmação de que os dois estudiosos denotam, além desse caráter dinâmico, as influências de um processo de socialização (profissional), dado o fato de que as negociações/ressignificações/construções da identidade são tangenciadas por aquilo

que os docentes (mas, também, a comunidade profissional em que estão inseridos e a sociedade mais ampla) esperam de seu trabalho. Como lembra Winch (2009, p.53), "[…] a formação identitária docente mostra-se vinculada ao sentimento de pertença a um grupo profissional, ao grau de comprometimento do indivíduo com as sua atividades docentes e os valores que ele adota como referência para a sua atuação profissional".

A partir do exposto, interpretamos que os escritos do filósofo alemão Axel Honneth oferecem contribuições à noção de identidade docente e, particularmente, nos auxiliam na compreensão do impacto nessa mesma identidade. Trata-se de uma construção teórica que, ao eleger o reconhecimento como categoria central, aponta que a reprodução social e seus conflitos são mais bem explicados se levados em consideração os sentimentos de injustiça e desrespeito decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva. Nesse sentido, para construir sua própria versão da teoria crítica, o autor buscou fundamentação na teoria do reconhecimento de Hegel e, a partir de uma reatualização dessa mesma teorização, apresenta uma teoria que pretende ser "teórico-explicativa" e "crítico-normativa".[116]

A tipologia fenomenológica apresentada por Honneth (2009), portanto, aponta que esse reconhecimento (autorrealização) se dá em três diferentes dimensões da vida: desde o âmbito privado (esfera do amor), passando pelas relações jurídicas (esfera do direito), até a estima social (esfera da solidariedade). De modo complementar, apresenta também as formas de denegação do reconhecimento, ou seja, formas de desrespeito decorrentes do não reconhecimento de alguma dessas dimensões de autorrealização. A interpretação apresentada é de que tais padrões de reconhecimento são necessários para a manutenção da integridade do ser humano. Quer dizer, quando esses padrões são violados, a identidade do sujeito é ameaçada,

[116] De acordo com Werle e Melo (2007, p.14), "O 'propósito explicativo' básico é o de dar conta da 'gramática' dos conflitos e da 'lógica' das mudanças sociais […]" (nesse caso, por meio da reconstrução da argumentação de Hegel, lança mão de distintos padrões de reconhecimento); enquanto o "[…] lado 'crítico-normativo' consiste em fornecer um padrão para identificar patologias sociais e avaliar os movimentos sociais […]" (esse segundo objetivo atrelado a uma "concepção formal de eticidade").

> […] visto que a auto-imagem normativa de cada ser humano, de seu 'Me', como disse Mead, depende da possibilidade de um resseguro constante no outro, vai de par com a experiência do desrespeito o perigo de uma lesão, capaz de desmoronar a identidade da pessoa inteira (HONNETH, 2009, p. 213-214).

Ou seja, para cada relação prática de reconhecimento, podem ser percebidas, respectivamente, categorias morais de desrespeito. Para Honneth, as situações de reconhecimento denegado não se configuram apenas como relações de injustiça, mas há, principalmente, uma violação na compreensão que os próprios sujeitos têm de si mesmos. Nesse sentido é que, para cada forma de desrespeito, se vincula a privação de determinadas pretensões de identidade: em relação ao "amor", o desrespeito se dá nas formas de maus-tratos físicos e violações; nas relações jurídicas, por privações de direito e exclusão; e, com referência à solidariedade, nas formas de degradação e ofensa (HONNETH, 2009). Em linhas gerais, trata-se de descrevê-las da seguinte maneira:

- A primeira forma de reconhecimento, a *esfera do amor*, está atrelada às emoções primárias, como o amor e a amizade. De acordo com o autor, o amor dever ser compreendido como o fundamento da autoconfiança, como aquilo que possibilita aos sujeitos a conservação de suas identidades e o desenvolvimento de uma autoconfiança, essa indispensável para a sua autorrealização – é, assim, a forma mais elementar do reconhecimento. No caso do *amor*, portanto, as formas de desrespeito correspondentes são os maus-tratos e a violação, visto que ameaçam a integridade tanto física quanto psíquica.

- Em relação à segunda forma de reconhecimento, a *esfera do direito*, é aquela que possibilita aos indivíduos o autorrespeito. Trata-se de uma dimensão ligada às relações jurídicas, nas quais estão atrelados os sentimentos de autonomia e do reconhecimento como pessoa moralmente imputável. Nessa situação, as formas de desrespeito são a privação de direitos e a exclusão; nesse sentido é que atinge a integridade social do sujeito como membro de uma comunidade político-jurídica.

- A terceira e última forma de reconhecimento, relativa à *esfera da solidariedade*, compreende a experiência de uma estima social. É nessa terceira dimensão do reconhecimento que o indivíduo tem a possibilidade de referir-se positivamente às

suas propriedades e capacidades concretas, ou seja, é a partir dela que é gerada a autoestima. Aqui, as situações de desrespeito estão relacionadas com as degradações e ofensas que afetam os sentimentos de honra e dignidade do sujeito em sua “comunidade de valores”.

Apresentadas, de forma resumida, as três dimensões do reconhecimento social e suas respectivas formas de desrespeito, tal como descritas em *Luta por reconhecimento*, complementamos nossa exposição com um quadro, retirado do mesmo livro, Honneth (2009), que contém a estrutura das relações sociais de reconhecimento:

QUADRO 1 – ESTRUTURA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO

Modos de reconhecimento	***Dedicação emotiva***	***Respeito cognitivo***	***Estima social***
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Forma de reconhecimento	Relações primárias (amor e amizade)	Relações jurídicas (direito)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo	-------	Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2009).

Para Honneth (2009), portanto, a identidade moral dos sujeitos é formada por um conjunto de expectativas normativas, expectativas essas que, quando violadas (quer dizer, quando seus portadores são submetidos a experiências de desrespeito), podem desencadear lutas por reconhecimento que, se generalizáveis dentro de um determinado grupo ou contexto, podem funcionar como o motor dos conflitos sociais. Diante dessa elaboração, cumpre a Honneth descrever o conjunto de condições intersubjetivas que atuam como as condições normativas necessárias para a autodeterminação e a autorrealização dos indivíduos – padrão a que confere a nomenclatura de “eticidade” (ou “vida boa”).

É exatamente esse conceito formal de eticidade que fornece à sua teorização o caráter crítico-normativo que lhe permite a identificação das “patologias sociais”, bem como julgar/avaliar os movimentos sociais. Logo, corresponde ao conceito formal de eticidade o “[…] conjunto de práticas e valores, vínculos éticos e instituições, que formam uma estrutura intersubjetiva de reconhecimento recíproco. Por meio da vida boa, há uma conciliação entre liberdade pessoal e valores comunitários” (SALVADORI, 2003, p.192).

Se a identidade dos indivíduos é formada pela socialização, ou seja, é constituída na eticidade, estando inserida em valores e obrigações intersubjetivas, não há, portanto, como pensar a existência, *a priori*, de um contrato (social) para o surgimento da sociedade. Invariavelmente, trata-se, sim, de levar em consideração as transformações das relações de reconhecimento dessa mesma sociedade (em outros termos, da ampliação de sua “comunidade de valores” em função de seu processo de evolução moral). Com o auxílio de Werle (2008), apresentamos, de forma pontual, alguns aspectos concernentes ao “conceito formal de eticidade” descrito por Honneth (2009):

a) corresponde ao conceito de eticidade o ponto de vista com que Honneth pode avaliar as lutas sociais, ou seja, configura-se como o padrão normativo de justificação da normatividade;

b) pretende ser uma ampliação da moralidade, visto que busca integrar, num mesmo quadro, tanto a universalidade do reconhecimento jurídico-moral da autonomia individual quanto a particularidade do reconhecimento ético da autorrealização;

c) a concepção de “vida boa” definida por Honneth apresenta características abstratas o suficiente para não cair em um etnocentrismo, mas, ao mesmo tempo, não comete o equívoco de cair numa abstração vazia – pois já se encontra parcialmente nas práticas e instituições, o que lhe garante o caráter de uma grandeza historicamente variável;

d) tal concepção formal não pode ser atemporal, mas depende, em termos hermenêuticos, de um presente sempre intransponível. Ou seja, somente possui validade como padrão de crítica, quando reconstruída com base nos elementos de

uma determinada época que alcançou o “grau evolutivo mais elevado” nas relações de reconhecimento, no caso, as sociedades modernas.

Na direção dos argumentos expostos até aqui, parece-nos pertinente a adoção do referencial “honnethiano” como ferramenta que auxilia a pensar as questões afetas à identidade docente. Um tal referencial permite não apenas uma reflexão sobre o processo de construção/negociação contínua das identidades, numa perspectiva que percebe o processo de individuação como indissociável da socialização, mas também, ao eleger a luta por reconhecimento como pressuposto/elemento fundante do constructo identitário, possibilita, principalmente, lançar luz sobre o próprio “processo identitário”, que se materializa nas relações estabelecidas no espaço de atuação dos docentes ou mediante os discursos e representações acerca do trabalho desenvolvido.

Ressaltamos, ainda, aquela que seria a principal contribuição possibilitada por uma perspectiva como a de Honneth para o quadro analítico das identidades docentes. Dito de outro modo, trata-se de aclarar quais possibilidades de avanço vislumbramos em relação aos usos e análises correntes do termo identidade docente. Justificamos esse “avanço”, exatamente, a partir de um dos aspectos da renovação teórica que Honneth, quando comparado com seus antecessores, teria trazido à teoria crítica, qual seja: o fato de propor um exame das precondições emocionais que possibilitam ou não a formação de sujeitos autônomos e livres, capazes de intervenção política. Para Mattos (2008, p. 60), “Em vez de pressupor o sujeito livre como realidade abstrata e dada – como Habermas, seguindo Kant, tende a fazer –, Honneth se preocupa, aproximando-se mais de Hegel, com o processo de formação do sujeito autônomo”.

Ainda de acordo com a leitura que essa autora faz, dado o risco que acompanha esse “processo de formação” (que pode ou não acontecer), observa-se aí uma ampliação do próprio “escopo” crítico da teoria, visto que passa a considerar tal tensão. Portanto, a contribuição daí derivada para os estudos interessados na compreensão da identidade docente reside justamente na centralidade conferida por Honneth à questão afetiva e emocional, bem como no quadro interpretativo que sua

teorização oferece à questão.[117] Afinal, esse componente afetivo se torna não apenas uma dimensão autônoma do reconhecimento para Honneth (2009, p. 276), mas "Um semelhante modo de autoconfiança constitui o pressuposto elementar de toda espécie de autorrealização, na medida em que faz o indivíduo alcançar aquela liberdade interior que lhe permite a articulação de suas próprias carências […]".

Ou seja, o autor entende a configuração do sujeito autônomo não como um produto de processos cognitivos que "[…] irão desaguar no processo de deliberação pública baseado em argumentos" (MATTOS, 2008, p. 60-61), mas aponta para um foco teórico que vai "[…] atentar para as experiências afetivas do 'não-reconhecimento', levando a percepção de experiências difusas de sofrimento e humilhação como base de qualquer possibilidade crítica de emancipação social" (MATTOS, 2008, p. 61).

Por fim, considerando a ideia de que autonomia e reconhecimento são dois conceitos que se sustentam mutuamente e que um não faz sentido sem o outro (FLICKINGER, 2011), pensar na conquista, por parte dos professores, de uma "autonomia docente" configurada pelo pleno desenvolvimento de suas identidades (autorrealização) implica, portanto, atentar também para o reconhecimento afetivo desses indivíduos, dado seu caráter elementar. Sob essa ótica, trata-se de falar em uma percepção/aceitação dos sujeitos (nesse caso, o professor, seus projetos, sua identidade) como algo que extrapola em muito a, mais cognitiva, esfera "jurídico-moral". Na esteira de Mattos (2008, p. 61), entendemos:

> Afinal um indivíduo [caberia dizer um professor] pode ter acesso a seus direitos formais e ser 'invisível' emocionalmente para seus pares. Essa ofensa afetiva não é prevista em nenhum código, mas o sofrimento decorrente pode ser muito maior que as ofensas 'materiais' constantes das leis.

[117] Falamos de uma "contribuição", pois muitos estudos identitários, nos termos da identidade docente, parecem já considerar tais aspectos morais e/ou afetivo-emocionais. Contudo, na maioria das oportunidades, esses mesmos aspectos são relegados a segundo plano, prevalecendo, nas análises empreendidas, interpretações cognitivistas da formação da identidade. A teoria do reconhecimento, ao resgatar a dimensão do conflito social, portanto, "contribui" na medida em que oferece ferramentas para o exame daquilo que está no cerne da própria luta por reconhecimento (em outras palavras, da plena realização das identidades pessoais).

5.3 O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR NAS IDENTIDADES DOCENTES SOB A ÓTICA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO

> Começou com Metodologia da EF escolar, teve aula inaugural e tal. No primeiro dia de aula... foi para mim 'assim'... porque você se apresenta, naquela roda inicial... Eu disse: 'PA-1, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TÉCNICA DE GRD!'. Sabe aquela coisa de você se sentir o máximo por dizer aquilo tudo, ali, na frente, para todo aquele público?! Mas, quando acabou a aula, 'eu estava lá embaixo', porque a professora falou tão mal do esporte, tão mal, mas tão mal... Eu me senti horrível. Eu senti que eu não sabia dizer uma palavra daquela... eu estava entendendo pouco do que eles estavam falando... um palavreado com palavras rebuscadas e eu não estava naquele contexto. Tinha muito militante. Na época, era o pessoal do PT que tava organizando, muita gente que estava fazendo a especialização era da esquerda.
>
> Eu cheguei em casa, fui contar e fiquei pensando: 'Olha, eu trabalhei tantos anos na minha vida assim... tantos anos com o esporte... como é que eu vou negar isso?'. E olha que era só para se apresentar, hein!? Só aquela coisa de aula inaugural. Mas eu fui me sentindo horrível, horrível, horrível...
>
> Quando chegou o segundo módulo, eu me apresentei: 'PA-1, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA'. Eu não disse mais que eu era técnica de GRD. Por coincidência, a professora que veio para 'dar' o segundo módulo, falou tão mal dessa EF, dessa EF... desse estereótipo... tão ruim! E eu me perguntei: 'O que eu estou fazendo aqui? As duas coisas que eu fiz a minha vida inteira, fui professora de EF e, paralelamente, técnica esportiva... eu construí a minha vida com isso...'. Você entende? Isso tudo foi bom para mim! Muito bom, muito bom! Mas como eu ia explicar isso?... como usar as mesmas palavras deles?. Quando foi o terceiro módulo... eu só disse: 'Sou PA-1'. O pessoal achou graça, mas eu pensava: 'Eu não vou me apresentar mais' (Entrevista com a professora PA-1).

A passagem que abre esse terceiro tópico corresponde a um trecho da entrevista realizada com uma professora de Belém-PA, quando relatava o seu primeiro contato mais sistematizado com a produção do Movimento Renovador, em um curso de especialização no ano de 1995. A narrativa dessa docente sintetiza o "conflito" vivenciado por uma parcela significativa dos professores de EF que, muito em função de uma "cultura esportiva", fizeram da identificação entre EF e Esporte o vetor de suas práticas. No capítulo anterior, ficou claro que essa é uma situação que tangencia o processo descrito por quase a totalidade dos entrevistados, derivando daí nossa interpretação de que a ideia de um "impacto de características afetivo-moral" é aquela que melhor representa o que vimos descrevendo.

Mais do que exemplificar uma situação de desconforto em frente à crítica a que foi submetida, o desabafo da professora PA-1 reflete o peso da postura legisladora assumida pelo MREF no processo de construção identitária de uma docente. Ou seja, o relato, aparentemente corriqueiro, de uma professora que "opta" por não mais "afirmar sua identidade" ilustra como aquele processo vivenciado incidiu na autoimagem positiva que a docente alimentava – em outras palavras, em tudo o que para ela correspondia ao seu "ser [boa] professora de EF".

Pensando a partir de Honneth (2009), se a afirmação positiva das identidades dos sujeitos carece/resulta de experiências de reconhecimento intersubjetivo, a conjuntura vivenciada por muitos professores de EF, em face ao Movimento Renovador, pode ser equiparada àquilo que o autor descreve como uma situação de "desrespeito" ou "reconhecimento denegado". Quer dizer, de forma generalista, trata-se de afirmar que a "postura legisladora" daquele Movimento acadêmico representou, também, uma situação de denegação do reconhecimento para os professores de EF. Interpretamos dessa maneira, pois, como descreve o próprio Honneth (2009, p. 213), as noções de "desrespeito" e "ofensa":

> […] designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva.

Nesse caso, a postura legisladora do MREF foi vivida como uma situação de desrespeito, na medida em que denotou aos docentes o não reconhecimento de suas capacidades e realizações, enfim, das práticas que vinham sendo efetuadas nas escolas – o que, em última instância, seguindo a Honneth, teria representado uma lesão no processo identitário dos docentes.[118] Ainda de acordo com o autor, a negação de uma tal forma de assentimento (do reconhecimento intersubjetivo) pode provocar na personalidade dos sujeitos a abertura de uma espécie de lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas, como a vergonha ou a

[118] A questão não é assumir essa visão e, a partir dela, condenar situações que representem certa "contraposição de expectativas", possivelmente, geradoras de conflito/impacto. Trata-se mais de chamar a atenção para a importância da consideração desse processo.

ira.[119] Daí seu entendimento de que a experiência de desrespeito está "[…] sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas" (HONNETH, 2009, p. 220).

Pensando especificamente no impacto provocado pelo Movimento Renovador, a assertiva destacada auxilia-nos na interpretação de que, principalmente, a crítica ao esporte teria sido responsável por "revelar" aos docentes as situações de desrespeito vivenciadas. Afinal, dada a relação afetiva que possuíam com esse conteúdo específico da EF, a postura de crítica radical assumida por aquele discurso renovador apresentou potencial para imprimir naqueles docentes um sentimento de falta de valor próprio; já que significava, também, uma espécie de lesão, por parte dos seus parceiros de interação (a comunidade da EF), das expectativas normativas observadas para afirmação positiva de suas identidades de professor.

Particularmente em relação à "identidade esportiva", há também, na literatura internacional, um exemplo conhecido acerca da crise pessoal vivenciada por um estudante de EF mediante o impacto do contato com a crítica ao esporte. Referimo-nos ao episódio envolvendo um aluno do professor José Devís na *Universitat de València*, descrito por Devís e Sparkes (2001, p. 87):

> Antes de la prueba de lectura de tres textos obligatorios que tenían mis Estudiantes de segundo curso, Guillen (pseudómino) vino a mi despacho a verme. Me dijo que estaba pasándolo mal debido a la lectura del libro de Partisans [1978] *Deporte, cultura y represión*. Estaba en una especie de crisis personal provocada por la lectura del libro. Había discutido con su novia, estaba desorientado, angustiado y habia llegado a quemar el libro. Yo estaba realmente preocupado, lo veia muy angustiado, como nunca había pensado que pudiera estarlo una persona después de leer un libro. Conforme le hablaba, tratando de quitarle importancia y diciéndole que era una lectura que no debía llegar a afetarle tan personalmente, se ponía más nervioso hasta que se puso a llorar. Me provoco uma especie de temor por si le ocurría alguna cosa poco habitual vinculada a la desesperación que parecía mostrar. Me comentaba que el libro le trastocaba todo lo que creia y había deseado hasta ahora. El deporte lo era todo para él y de lo más positivo. Pensaba que cuando estudiara educación física haría todo aquello que le gustaba y valoraba más positivamente. Y ocurría que têniа que leer un libro que iba en contra de lo que consideraba intocable.

[119] Apoiando-se em Dewey, Honneth (2009, p. 221) aponta que "[…] os sentimentos negativos como a ira, a indignação e a tristeza constituem o aspecto afetivo daquele deslocamento da atenção para as próprias expectativas, que surgem no momento em que não pode ser encontrada a sequência planejada para uma ação efetuada; […]. Portanto, para Dewey, os sentimentos representam de modo geral as reações afetivas no contrachoque do sucesso ou do insucesso de nossas intenções práticas".

Na compreensão dos autores, o caso em questão revela como o fato de deparar-se com visões distintas das que possuem sobre o mundo ou de suas crenças mais fundamentais pode constituir-se numa experiência vivenciada na forma de uma crise, pois desestabiliza as “narrativas coerentes” que um sujeito [professor] constrói para a sua vida [identidade docente]. De qualquer maneira, se o exemplo apresentado ilustra/fortalece nossa tese de um impacto de contornos afetivos por conta da relação de um docente com o fenômeno esportivo, torna-se importante reafirmar que não exclusivamente a crítica ao esporte representou uma “ameaça à identidade docente dos professores de EF (mormente, os que participaram de nossa pesquisa). Ou seja, por mais que esse aspecto sobressaia, no caso do MREF, o caráter de “desnaturalização” adquirido, reforçado por posturas legisladoras em suas *facetas* negativa e propositiva, afeta os docentes “tão somente” por contrapor-se às “narrativas coerentes” (suas pretensões e expectativas) que garantiam sentido às identidades e práticas.

Partindo da afirmação de Honneth (2009), de que os sujeitos só podem alcançar uma autorrelação prática se reconhecidos pelos demais membros de sua coletividade, bem como do nosso diagnóstico de que a postura legisladora do Movimento Renovador fora equivalente a uma situação de denegação do reconhecimento, procuramos, nos parágrafos seguintes, qualificar a ideia de impacto desse mesmo Movimento nas identidades docentes. Em certa medida, trata-se de uma complementação/aprofundamento daquilo que já vimos discutindo, porém tomando como referências centrais duas das três dimensões do reconhecimento descritas pelo filósofo alemão: o *amor* e a *solidariedade*.

A esfera do amor ganha em relevância na teoria de Honneth, pois, como descreve, corresponde à forma mais elementar de reconhecimento, sendo o desenvolvimento da autoconfiança oriundo desse tipo de reconhecimento, fundamental para a estruturação da personalidade dos indivíduos. É a partir do desenvolvimento da autoconfiança, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, que os sujeitos desenvolvem a segurança emotiva que constitui a base psíquica possibilitadora de todas as demais formas de autorrespeito. Quer dizer, ao apoiar-se na psicanálise de Donald Winnicott para analisar as relações entre mãe e filho (em que o filho aprende progressivamente a diferenciar-se da mãe por meio de uma relação conflitiva de

autonomia e dependência), Honneth (2009, p. 178) aponta que "[…] só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação na vida pública".

Nesse sentido, soa-nos produtiva a interpretação de Tavares de Freitas (2010) de que o reconhecimento afetivo deve ser compreendido não como uma etapa, mas como uma esfera da vida.[120] Nas palavras dessa autora, deve ser

> […] um processo que precisa ocorrer durante toda a vida para que uma pessoa seja capaz de aquisições intersubjetivas de autoconsciência progressiva, quer dizer, para que ela possa continuar, graças ao reconhecimento de outros significativos, seu aprendizado moral […] (TAVARES DE FREITAS, 2010, p. 13-14).

A autora supracitada busca fortalecer seu argumento ao relembrar a crítica de Honneth à Foucault no livro *Crítica do poder*. Nessa ocasião, Honneth (1997) demonstra que, apesar do incrível trabalho realizado pelo teórico francês, ao descrever e analisar as instituições disciplinares, Foucault teria falhado em explicar o processo de interiorização de tais normas, já que não "percebeu" o papel fundamental que o afeto exerce nesse processo. Parafraseando Honneth (1997), a referida autora afirma:

> […] Foucault ignora que os grupos sociais participam no exercício da dominação, ou seja, que para que ela se exerça, é preciso que os indivíduos a legitimem. É justamente o componente afetivo o elemento que permite a interiorização da norma, visto que os indivíduos só aprendem aquilo que consideram, mesmo que não conscientemente, digno e valorável. Ou melhor: que a aprendizagem pressupõe reconhecimento da legitimidade e da importância do que se deve aprender e, principalmente, daqueles que ensinam (TAVARES DE FREITAS, 2010, p. 12).

Confrontar o que temos descrito sobre o impacto do MREF com esses argumentos em torno da dimensão do amor permite-nos refletir, principalmente, acerca da premissa de que o reconhecimento afetivo atuaria como pressuposto para todo o

[120] De acordo com Dalbosco (2011), o próprio Honneth (2007) aponta essa ideia, ao aprofundar seus estudos acerca de um "primado do reconhecimento", no livro *Reificación*. Retomaremos esse argumento na sequência.

aprendizado moral. Aspecto esse que fortalece nossa interpretação, expressa no capítulo anterior, de que a identificação dos docentes escolares com os pressupostos renovadores do Movimento acadêmico da EF é que teria sido, também, importante fator ou condição para sua compreensão, e não apenas o contrário.

Ou seja, se o componente afetivo precede e torna-se condição para a aceitação, para o aprendizado e para a incorporação de normas morais, como exemplificou Tavares de Freitas (2010) ao mencionar a crítica que Honneth destinou à Foucault, faz todo sentido empregar tal interpretação também para o processo vivenciado por uma parcela de docentes da EF. Afinal, um tal aspecto sinaliza para o fato de que a resistência/autodefesa de muitos professores ao discurso de uma nova EF decorreu exatamente do fato de que não se reconheciam “naquilo”, mas, principalmente, “aquilo” que estava sendo proposto.

Corrobora essa ideia a tese trabalhada por Honneth (2007), sob a rubrica de um “primado do reconhecimento”, na qual aponta que o reconhecimento precede o próprio conhecimento. Parafraseando Dalbosco (2011), a justificação de tal tese por Honneth corresponde à demonstração de que não é a postura cognitiva, baseada no modelo do observador distante, neutro afetivamente, mas sim a postura de reconhecimento, recheada de afetos e constituída pelo envolvimento direto dos participantes, o modelo que constitui originariamente o laço social e, por isso, torna possível a sociabilidade humana. Em síntese, trata-se da noção de que é preciso “reconhecer para conhecer”.

De forma breve, portanto, a reflexão que a referida tese nos possibilita em relação ao nosso objeto é que, de modo contrário, se não houve, da parte de alguns professores das escolas, também esse reconhecimento da renovada EF que se apresentava “estranha” (pois, sob um novo formato e linguagem, distinto daquele em que esses mesmos professores foram “socializados”), possivelmente, tal fator agiu, ao menos num primeiro momento, como impedimento ao “conhecimento” e aceitação desse “novo modelo”. Novamente, lembramos Tavares de Freitas (2010, p. 15):

> […] é fundamental compreender que o aprendizado humano de valores morais e normas de conduta depende das relações intersubjetivas que travamos com diferentes parceiros, e que é por meio do reconhecimento deles que passamos a nos conhecer e nos compreender sempre em novos e diferentes âmbitos e, concomitantemente, que **é por meio dele que podemos aprender novas formas de pensar, agir e sentir** (grifo nosso).

Contudo, é importante lembrar que, no caso em questão, apontar essa relação entre reconhecimento e conhecimento não deve representar uma ignorância do fato de que esse impacto (ou a "crise" gerada pelo contato com essas "novas orientações") é/foi também possuidor de grande potencial para o desencadeamento de mudanças, dado o fato de desestabilizar ("desnaturalizar") algumas crenças. Quer dizer, a "crise" decorrente desse impacto apresenta certa ambiguidade na medida em que pode gerar, em princípio, certo desconforto, desconfiança ou até aversão; enquanto, numa outra condição ou momento, pode apresentar-se também como potência ou motor para a própria revisão/ressignificação das identidades e práticas (posso reconhecer ao conhecer!).

Nesse sentido, a relação entre reconhecimento e conhecimento apresenta-se produtiva, particularmente, quando tomada como uma "via de mão dupla" em que o reconhecer e o conhecer se interpenetram e se condicionam mutuamente. De qualquer forma, a despeito de "reconhecermos" essa ambiguidade, inclinamo-nos a afirmar, com base no exame das falas dos entrevistados, que merece maior atenção na qualificação da ideia de um impacto do MREF o fato de que o aspecto afetivo atuou como uma espécie de "filtro" ou "obstáculo" inicial naquela ocasião – daí o seu valor para a compreensão desse processo.

No entanto, ainda que essa "EF renovada" não tenha mobilizado uma parcela dos professores da área, e tampouco a crítica ao esporte encontrara ressonância, já que ambas não adquiriram sentido positivo para eles ("não foram reconhecidas para serem conhecidas"), o fato de não terem sido "seduzidos" por aquela produção, não significa que ela não tenha lhes atribuído demandas.[121] Pensando na questão da formação identitária, essa situação é explicada melhor quando voltamos nosso olhar

[121] Entendemos que nossa argumentação, no tópico 5.1, acerca do "peso moral" do MREF, corrobora tal afirmação.

para a terceira dimensão do reconhecimento descrita por Honneth (2009), aquela que se refere às relações de solidariedade.[122]

Relacionada com a estima social dos sujeitos, a dimensão da solidariedade é que lhes permite reconhecerem-se positivamente em suas capacidades e propriedades individuais – o reconhecimento dá-se pela colaboração diferenciada no serviço de contribuições que são compartilhadas pela coletividade. Como é complementar às demais esferas do reconhecimento distinguidas por Honneth (2009), entendemos que essa apresenta, talvez, maior potencial analítico para o fenômeno de que temos nos ocupado, pois, ao propiciar uma espécie de "ampliação" da dimensão jurídica (dada a consideração do aspecto afetivo da solidariedade, o que possibilita a valoração social da singularidade), observa-se que, no modo de reconhecimento da estima social, os sujeitos gozam não apenas da possibilidade de referir-se a si mesmos como moralmente imputáveis (autorrespeito), também lhes é permitido que se sintam reconhecidos em suas propriedades concretas individuais.

Nesse sentido, Honneth (2009) distingue a esfera da solidariedade da esfera do direito, já que, no que tange às relações solidárias, há mais do que um respeito ou aceitação do outro como pessoa (um tipo de igualdade generalizável, como a fornecida pelo direito universal); mas existe também "[…] uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica" (HONNETH, 2009, p. 209).

A noção de "comunidade de valores" assume relevância na consideração dessa dimensão da valoração social. Afinal, é em tal comunidade definida por critérios éticos e formulação de valores que os sujeitos buscam um reconhecimento em conformidade com o valor socialmente definido de suas propriedades concretas individuais que, em certo grau, contribuem para que sejam realizados os objetivos

[122] Convém observar que, no que diz respeito às relações afetivas, destacadas até aqui na aproximação que fizemos com aspectos relacionados com a dimensão do amor, foi privilegiada uma abordagem ressaltando não as situações de desrespeito correspondentes a tal dimensão, mas, sim, procuramos destacar a importância da consideração desse tipo de reconhecimento nas relações que os próprios professores estabelecem no e com o campo. A ideia de uma denegação do reconhecimento, portanto, fica mais clara nos parágrafos seguintes, quando enfatizamos o reconhecimento atrelado à "estima social" (lembrando que, da forma construída pelo autor, tal esfera é tangenciada também por questões de ordem afetiva).

comuns. Assim, é compreensível Honneth tomá-la como uma dimensão que se apresenta historicamente variável, situação que exemplifica ao comparar as sociedades tradicionais (estamentais) com as sociedades modernas. De acordo com o autor, a análise desses dois tipos de sociedade permite a visualização de uma transição da “honra” para o “prestígio” social.

Em relação às sociedades tradicionais, Honneth (2009) observa que, mediante o fato de suas concepções axiológicas serem determinadas de maneira hierárquica, havendo uma escala de formas de comportamento de maior ou menor valor, a medida da reputação de uma pessoa é definida nos termos da “honra” social apropriada ao seu estamento.[123] Já nas sociedades modernas, o autor descreve que há uma dissolução gradativa da hierarquia tradicional de valores, o que possibilita uma abertura das “concepções sociológicas sociais” para “distintos modos de autorrealização pessoal”.[124] Ainda sobre essa transição, descreve o filósofo alemão:

> […] tudo na nova ordem individualizada do reconhecimento depende, por conseguinte, de como se determina o horizonte universal de valores, que ao mesmo tempo está aberto a formas distintas de autorrealização, mas que deve poder servir também como um sistema predominante de estima (HONNETH, 2009, p. 206).

Em linhas gerais, com a passagem da “sociedade de estamentos” para uma “sociedade moderna”, corresponde à experiência da estima social uma confiança emotiva na própria apresentação de realizações ou na posse de capacidades/propriedades que são reconhecidas com valiosas pelos demais membros da comunidade (HONNETH, 2009).

Levando em consideração os aspectos brevemente destacados, apropriamo-nos da dimensão do reconhecimento solidário a fim de interpretar a ideia de um não reconhecimento dos “projetos pessoais” dos professores de EF por parte dos intelectuais do Movimento Renovador, na ocasião em que se buscou uma

---

[123] “Nesse aspecto, o termo ‘honra’ designa em sociedades articuladas em estamentos a medida relativa de reputação social que uma pessoa é capaz de adquirir quando consegue cumprir habitualmente expectativas coletivas de comportamento atadas ‘eticamente’ [...]” (HONNETH, 2009, p. 201).

[124] “[...] é um certo pluralismo axiológico, mas agora específico à classe e ao sexo, o que forma o quadro cultural de orientações, no qual se determina a medida das realizações do indivíduo e, com isso, seu valor social” (HONNETH, 2009, p. 205).

“reordenação” da área. Quer dizer, tal processo teria sido experimentado por aqueles docentes como uma experiência de um desrespeito no plano da estima social; quadro agravado por aspectos relacionados com a “postura legisladora do MREF” que, até mesmo em função do discurso radical oriundo da assunção de um determinado referencial metateórico por parte daqueles intelectuais, transparecia aos professores das escolas a noção de que o único modo legítimo de fazer EF seria algo distinto do que vinham realizando (particularmente, diante da ênfase daquele discurso acerca do que a EF não deveria ser).

Radicalizando, é como se os intelectuais daquele Movimento acadêmico, em função da própria relação verticalizada entre o tipo de conhecimento da Universidade e o produzido na escola, tivessem orientado o estabelecimento de uma renovada ordem para a “comunidade de valores” da EF sob a ótica de uma “honra estamental”, cuja expressão se dá “[…] normalmente na imposição de uma conduta de vida específica a qualquer um que queria pertencer ao círculo (WEBER, 1976 *apud* HONNETH, 2009, p. 201). Ou seja, na contramão de uma “comunidade de valores” mais plural, em que há possibilidades distintas para a construção/afirmação da estima social, a postura assumida pelo MREF denotava para os professores das escolas uma tentativa de garantir às práticas da EF um “sentido único”, logo, determinando uma forma também “única” de se alcançar reconhecimento.[125]

Nessa direção, se hoje visualizamos esse “Movimento da década de 1980” como responsável por uma espécie de “ampliação da comunidade de valores da EF” (uma interpretação positiva, já que remete à pluralização do horizonte de valores definidos para a área e suas novas possibilidades de práticas e identidades), em nossa interpretação, trata-se de uma visão possível somente agora, por um olhar em retrospectiva. Afinal, o processo de impacto que vimos descrevendo a partir do material empírico revela/aponta que, ao contrário disso, àquela ocasião, os sentimentos/sensações mais comuns entre os docentes eram os de que se tratava de uma produção que (de)negava o (re)conhecimento dos que estavam nas escolas – o que “culminou” na postura de “autodefesa” adotada por muitos.

[125] Estamos apontando, aqui, para aquela que parece ter sido a sensação/interpretação mais imediata de parte dos docentes no processo de impacto desse Movimento. Portanto, não ignoramos o fato de que, em um primeiro momento, o próprio MREF não havia construído ainda propostas alternativas ao modelo de EF que estava colocado.

Entendemos que tais reações resultam, portanto, do conflito vivenciado por muitos professores que, ao “descobrirem” seus projetos não reconhecidos e não legitimados “pela área”, tiveram a percepção de que eram dotados de menor valor na coletividade da EF. Para Honneth (2009), somente com essa forma de desrespeito, de depreciação de determinados “modos de vida”, é que se alcança o que se designa por termos como “ofensa” ou “degradação”, pois,

> […] se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ele tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades.

Na direção do pensamento de Honneth (2009), consideramos que o MREF, ao ser interpretado por uma parcela dos docentes no sentido de algo que degradava valorativamente os seus padrões de autorrealização, foi vivenciado por esses mesmos docentes exatamente como um desrespeito concernente às relações de solidariedade, uma vez que o sentimento gerado implicava a impossibilidade de aqueles sujeitos se referirem ao modo de condução de suas práticas pedagógicas como uma postura a que caberia um significado positivo no interior da “comunidade de valores” da EF. Aí residiria, portanto, mais um elemento que nos auxilia na compreensão desse impacto do Movimento Renovador nas identidades docentes, pois parte dos professores sentiram-se arrebatados por uma experiência de “[…] falta do próprio valor, porque seus parceiros de interação ferem normas cuja observância o fez valer como a pessoa que ele deseja ser conforme seus ideais de ego […]” (HONNETH, 2009, p. 223).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta dissertação, observar o impacto da produção acadêmica do MREF no processo identitário de professores de EF. Tal questão chamou nossa atenção, particularmente, em função da constatação de que, para uma geração específica de professores (os que concluíram o curso até o início dos anos de 1990 e já estavam nas escolas), aquelas construções teóricas teriam adquirido *status* de uma espécie de ameaça às suas identidades e práticas (MACHADO et al., 2010). Entre os desdobramentos desse processo, estaria a situação revelada pelo diagnóstico de que a EF brasileira se encontra, no atual contexto, em um período entre o "não mais" e o "ainda não" (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2007; REZER, 2007). Interpretamos o hiato designado pela expressão supracitada como resultado ou produto, em parte, da relação estabelecida pelos docentes com o Movimento Renovador, relação essa que, apesar de descrita em suas consequências, seguia pouco estudada.

Nesse sentido, ao optar por investigar esse impacto, visamos muito mais ao *processo* configurado pelo contato dos professores de EF com a literatura renovadora da EF; exercício que, em última análise, nos oferece elementos também para uma maior compreensão da própria situação de indefinição da área em relação à sua prática pedagógica (não ignorando, é claro, outros aspectos que permeiam esse "hiato", como a própria dificuldade de legitimação da EF). Assim, direcionamos nosso trabalho de campo exatamente para o grupo de professores que vivenciou essa conjuntura na condição de docentes de escolas de Educação Básica. Entendemos que a estratégia de entrevistas adotada nos permitiu contemplar os dois aspectos anunciados no início do trabalho, quais sejam: a) resgatar um período marcante na história recente da EF brasileira, tomando-o sob a ótica daqueles que foram os destinatários de toda aquela produção; e b) captar o impacto desse Movimento para as identidades docentes (o que equivaleu a dimensionar "se" e "como" a produção do MREF se estabeleceu como condicionante da constituição do "ser professor" daquela geração).

Sobre esse resgate do período destacado, a partir da visão dos professores do "chão da escola", nós o fizemos no formato de uma "redescrição" do MREF. Tratou-se, portanto, do esforço de reconstrução da narrativa daquele período, levando em consideração as semelhanças e dessemelhanças encontradas nas falas de professores de diferentes Estados e Regiões brasileiras. Em linhas gerais, poderíamos dizer que o resultado dessa "redescrição" é de que o Movimento Renovador foi/é vivenciado/interpretado pelos docentes das escolas em tempos e formatos muito peculiares, se comparados com o que se observa na literatura acerca do tema. Todos os docentes entrevistados tiveram contato com o "discurso renovado da EF", mas os relatos apontam para um contato mais recente ou "tardio" (geralmente, a partir da formação continuada e documentos como os PCNs). Ou seja, para muitos, o Movimento "aconteceu" somente na década de 1990. Além disso, são também mais comuns apontamentos acerca de seu caráter de "crítica à tradição" (no que pesa a crítica ao esporte). Nesse caso, mesmo a faceta propositiva do MREF é concebida do ponto de vista de uma crítica, pois se contrapõe ao trabalho que vinha sendo realizado.

Já em relação ao impacto do MREF, nossa interpretação é de que esse Movimento apresentou como pano de fundo uma espécie de "gramática moral" (ou afetivo-moral). Foi exatamente a constatação de uma tal gramática que nos permitiu avançar no sentido de compreender o peso dessa produção não somente como resultado de uma "experiência cognitiva mal-sucedida" (como se a "culpa" fosse dos professores que não compreenderam bem o que estava sendo proposto, e daí o não sucesso da empreitada); mas, como consequência da contraposição (ou do impacto!) de expectativas normativas alimentadas para a EF, tendo sido fator determinante a relação afetiva dos docentes com o esporte. É importante destacar também que os "indícios" desse impacto na identidade docente (principalmente, no que se refere à situação de desconforto com a crítica à tradição e ao esporte) apresentam-se nas falas dos entrevistados, mesmo quando não perguntados diretamente sobre o assunto, como foi o caso das nossas primeiras entrevistas (ainda que isso apareça de forma nuançada, já que o vocabulário utilizado para referir-se ao MREF difere do empregado na academia).

Essa compreensão que apresentamos foi alcançada por meio de duas frentes de trabalho: num primeiro momento, referenciado em Bauman (1998, 1999, 2010), evidenciamos o caráter “legislador” do MREF em sua tentativa de estabelecer uma nova ordem para a área – “reordenação” essa que careceu de um exercício de “delimitação e classificação de seu território”, além de ter sido acompanhada da assunção de uma prática de “jardinagem”. A postura legisladora do Movimento acadêmico da EF foi identificada tanto a partir da análise de suas características descritas na produção acumulada no campo, quanto nas entrevistas que revelaram o desconforto dos docentes com a relação verticalizada existente entre a Universidade e a Escola (ainda que tal relação encerre certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que contestam uma postura mais diretiva da Universidade, reclamam a esta o oferecimento de alguns caminhos).

Já num segundo momento ou na segunda frente de trabalho, pensando mais especificamente em compreender de que maneira isso se reflete na construção das identidades, estabelecemos diálogo com a teorização crítica de Axel Honneth (2009). No uso que esse autor faz de Mead (1972), encontramos elementos para justificar o “peso do campo” para o processo de socialização dos professores na “comunidade de valores” da EF (já que esta atuaria como o “outro generalizado” da identidade docente). A partir daí, ao tomarmos a categoria do reconhecimento social como chave da análise, foi possível interpretar que a própria “postura legisladora do MREF” foi vivida como uma experiência de “desrespeito” ou de “reconhecimento denegado” (HONNETH, 2009) por parte daqueles professores. Se, como entende esse autor, o reconhecimento intersubjetivo é fator fundante do constructo identitário (mormente, para se alcançar uma “autorrealização” infrangível), entendemos que, no caso da EF, a sensação de “desrespeito” vivenciada pelos docentes foi elemento central no processo de impacto.

De forma mais aprofundada, acreditamos ter podido demonstrar a influência dos aspectos afetivo-morais desse mesmo impacto, ao ressaltar, especificamente, as dimensões do *amor* e da *solidariedade*. A esse respeito foram destacadas tanto a importância da relação mútua entre o reconhecimento e o próprio conhecimento, ou seja, o fato de que o “estabelecimento de uma relação positiva” com algo ou alguém é tangenciado por certo reconhecimento afetivo (o que no caso do MREF se tornou

algo complexo, principalmente em frente à crítica operada em relação ao esporte, importante vetor identitário daquela geração de professores), como a situação de que a degradação valorativa de algumas práticas pedagógicas (configurada pela crítica, mas, também, pela tentativa de impor uma EF renovada como a sua forma mais legítima) gerou sentimentos de baixa valoração da estima social dos professores, pois estes se viram impossibilitados de atribuir significado positivo à "sua tradição de EF" na nova "comunidade de valores" da área.

A partir dessas considerações impende ressaltar aquilo que extraímos da leitura realizada ou, dito de outro modo, apontar alguns elementos que podem ser retirados do tipo de interpretação empreendida. Levando em consideração que falar de um impacto do MREF corresponde, em última instância, a tratar do "peso" de uma produção acadêmica (que adquiriu contornos de um movimento social) na constituição do "ser professor", o aprendizado que retiramos do fenômeno analisado diz respeito, portanto, à própria ideia de "relação teoria-prática". Nesse sentido, lembramos o fato de que falar em uma "postura legisladora" do Movimento Renovador remete à noção de que os docentes das escolas pouco foram tomados como sujeitos no processo de "reordenação/renovação" da área; situação que teve como consequência a concepção daquela como uma produção "sem sentido" para esses mesmos professores.

Se, em princípio, por também indicar as aporias de uma relação verticalizada entre academia e escola, essa parece ser uma interpretação recorrente nas pesquisas do campo da educação e da EF, entendemos que a tomada do referencial de Axel Honneth nos ajuda a ampliar tal perspectiva. Quer dizer, ao considerarmos as relações de reconhecimento intersubjetivo como condição fundamental para a formação das identidades e, particularmente, se levarmos em conta a ideia dos nexos existentes entre conhecer e reconher – aspectos que reforçam a importância de questões afetivo-morais na formação dos sujeitos (HONNETH, 2007), interpretamos que esses mesmos aspectos indicam a necessidade de engajar os docentes no processo de construção dos saberes orientadores das práticas.

Ou seja, aprendemos, com a experiência do MREF, que a tentativa de renovação da EF, num processo que desconsidere as crenças, afetividades e expectativas

alimentadas pelos que fazem a EF na escola, tende a fracassar. É “necessário”, portanto, colocar o professor no centro do próprio processo de reconstrução das práticas (e, nesse caso, o “primado do reconhecimento” não só sustenta, mas, principalmente, atribui um peso ainda maior a tal afirmação). Tanto no campo da EF, quanto no campo da Educação, já existem relatos de práticas de pesquisa e construções teóricas que procuram dar visibilidade e fundamentar experiências que apontam para tal concepção de formação. Destacamos, por exemplo, a perspectiva da pesquisa-ação entre autores da EF (BRACHT et al., 2005; BETTI, 2009), bem como os, mais recentes, estudos “nos/dos/com o cotidiano” que proliferam no campo da educação (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Por ora, gostaríamos de destacar, ainda, dois aspectos que consideramos importantes para a empreitada de garantir ao professor esse protagonismo na ressignificação da prática pedagógica, ambos no plano da formação.

Em relação à formação inicial, chamamos a atenção para o fato de que não se pode prescindir de um “enfrentamento teórico”. Isso porque, em certa medida, o processo de ressignificação constante das práticas exige do professor uma postura de autoridade docente em que, no extremo, a autonomia é concebida como “precondição” da prática. No caso do MREF, observamos que, além de certa resistência ao “novo”, havia também a dificuldade de se assumirem como intelectuais da prática pedagógica diante do “próprio novo” (situação agravada por uma formação em que havia certa primazia da prática). Dessa forma, investir num “tal enfrentamento” nos atuais cursos de formação inicial fortalece a possibilidade de que os docentes assumam uma relação autônoma com o conhecimento; alternativa que, talvez, auxilie no combate a uma “autonomia falseada” em que o professor não chega sozinho às suas reflexões. Não se trata de colocar o saber acadêmico num plano superior aos saberes da prática, como se o primeiro “iluminasse” o segundo, mas de fortalecer/apostar a/na criação de estratégias em que ambos se complementem/alimentem.

Por sua vez, em termos de formação continuada, “encerramos” este estudo com a concepção, ainda mais fortalecida, de que não cabem mais cursos em que o “professor especialista” prescreve ao docente da escola “o que” e “por que” deve ser feito. Isso não significa abrir mão da possibilidade de instrumentalizar o professor em

termos didáticos para a intervenção, pelo contrário, os professores carecem e reclamam por esse “como” das práticas. A questão a que nos referimos diz respeito mais à produção de sentidos para a prática, quer dizer, à premissa de que os docentes devem ser engajados como sujeitos de um processo que não ignore/substitua os saberes já acumulados, mas que tome, como ponto de partida, num exercício de (re)conhecimento, suas práticas concretas.

Convém, ainda, relatar a dificuldade em se tratar a questão do MREF, um tema caro à EF. Esforçamo-nos, como anunciado no início, em não assumir posturas de idolatria ou condenação desse Movimento acadêmico. Da mesma forma, a crítica empreendida não deve ser interpretada como a de “um juiz anacrônico” que não considera as limitações dos atores – sejam intelectuais, sejam professores da escola – no tempo vivido historicamente. Assim, não podemos esquecer que o Movimento observado na EF estava atrelado às relações sociais mais amplas, nas quais se buscava determinada “normalidade democrática” via lutas por uma ampliação de direitos. No que concerne à EF, portanto, havia também uma luta para a instalação de regras democráticas “em contraposição a uma EF oficial” (diferentemente de hoje, em que observamos uma nova situação de “normalidade”, e a “luta” é configurada pela disputa “democrática” entre diferentes visões de EF).

Considerando isso, buscamos no texto analisar as influências da produção do MREF no campo acadêmico e nas biografias-identidades dos professores, ao atuar como um “outro” que criou dissonâncias, desestabilização, rupturas, enfim, como configurador de um impacto na área. Movimento que, apesar de seu “caráter legislador”, criou a necessidade de pensar a EF articulada com um projeto mais amplo de escolarização, aspecto no qual reside a sua potência. Sendo assim, numa interpretação positiva do MREF, entendemos que o próprio impacto possui implicações positivas na medida em que permite o impulso motivacional para o alcance de novas fronteiras de “autorrealização”. Nesse sentido, a crítica operada deve ser tomada na direção da análise de um processo que gerou consequências para a área, cujo olhar em retrospectiva nos permite repensar o próprio processo de produção teórica no campo (mormente, em seu impacto nas identidades e práticas docentes).

7 REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Educação física escolar: uma proposta a partir da síntese entre duas abordagens. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 10, p. 29-34, 1999.

ALMEIDA, F. Q; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, A. S; OLIVEIRA, C. M.. Qual a relação entre as teorias críticas da educação física e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 12-26, jul. 2007.

ARAGÃO, M. G. S.. **Implicações do Movimento Renovador na educação física e seus desdobramentos metodológicos no cotidiano escolar**. Palestra proferida no I Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física: linguagens artísticas e práticas corporais na educação (10 a 12 de dezembro de 2004, Natal- RN).

BACCIN, E.; SOUZA, M.. A técnica no ensino dos esportes: relações entre o campo de conhecimento das ciências sociais e das ciências naturais. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, n. 15, maio, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/4448>. Acesso em: 13 nov. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____.**Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que R**evista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan 1992.

_____. **Educação Física**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, I. C. R.; BETTI**,** M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BETTI, M; KURIKI, F. M. As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois? **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 15, n. 153, feb. 2011. Disponível em:<http://www.efdeportes.com/. Acesso em: 5 abr. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 62-68, jan. 1986.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Rev. da Educ. Física/UEM***,* Maringá, v.1, n.1, p. 12-18,1989.

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

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução*.* Vitória: Ufes, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Corpo e Educação, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R*.* **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Prosul; Campinas: Autores Associados, 2003. p. 13-29.

_____. Sociologia do esporte e educação física escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

_____. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. (Colab.). In: MEDINA, J. P. S., **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRACHT, V; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, V., ALMEIDA, F.. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 29, set. 2008. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/214. Acesso em: 27 jul. 2011.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, n. 17, ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 13 nov. 2011.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A virada pragmática e a educação: implicações do debate entre Richard Rorty e Jürgen Habermas. ***Educere et Educare***: Revista de Educação, v. 6, n. 11, p. 153-168, jan./jun. 2011.

BRASIL. República Federativa do. Decreto n. 69450, de 1º de novembro de 1971.

BRASIL. República Federativa do. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares: educação física – terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.* Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPARROZ, F. E. Órfãos dos anos 80?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 91-92, 1993.

_____. **A Educação Física como componente curricular**: entre a Educação Física *na* escola e a Educação Física *da* escola. 1996. 207 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Entre a educação Física na escola e a educação Física da escola**. Vitória: CEFD – UFES, 1997.

_____. Perspectiva para compreender e transformar as contribuições da Educação Física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 49-84.

_____. Discurso e prática pedagógica: elemento para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 193-214.

_____. Parâmetros curriculares nacionais de educação física: “O que não pode ser que não *É”* In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: Identidade, desafios e perspectivas - São Paulo: Autores Associados, 2003.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARMO, A. A. do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. Educação física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.10-18, set. 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. Pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.14, n. 3, p.119-25, 1993.

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CAVALCANTI, K. B., **Esporte para todos**: um discurso ideológico. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1984.

CESAR DE SOUZA, L. Resenha: RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau)

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. v. 1. 200 p

COSTA, L. P. **Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2011.

DAMATTA, R. **Universo do futebol**: esporte e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira:** autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.1, n. 20, 1998.

DARIDO, S. C. *et al*. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, v. 11, n. 1, p.17-32, jan./jun. 2001.

DELLA FONTE, S. S. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 169-191.

DEVÍS, J.; SPARKES, A. *La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: un estudio biográfico*. En: Devís, J. (Coord.). ***La educación física, el deporte y la salud en el siglo xxi***. Alcoy, España: Editorial Marfil. 2001. p. 87-99.

DIAS, A. et al. Diagnóstico da Educação Física escolar no ES: o imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n.1, p. 183-192, set. 1999.

DUBAR, C. 'Formação, trabalho e identidades profissionais.' In: CANÁRIO, R. (Org.): **Formações e situações de trabalho**. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1997. p. 43-52. (Colecção Ciências da Educação, 25) ISBN 972.0.34125-4.

ESCOBAR, M. O. Reformulação dos currículos de formação em educação física. **Motrivivência**, Sergipe, ano I, n. 1, p. 63-67, dez. 1988.

FARIA, B. A. et al. *Formación Innovação pedagógica na Educação Física*: *o que aprender com práticas bem sucedidas?*. **Ágora para educación física y el deporte**. Vallaidolid (ESP.): Foro para la EF/Facultad de Educación e Trabajo social, v. 1, n. 12, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade epistemológica e Educação Física. In: **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. NÓBREGA, T. P. (Org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, 2007.

FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física Brasileira**. Vitória.-Ufes. Centro de Educação Física e Desporto, 1996. v. 1.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICKINGER, H. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12. jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

GONZÁLEZ , F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988. v. 10, 63 p. (Coleção Espaço).

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GRAMORELLI, L.; NEIRA, M. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus atores. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, n. 15, jan. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6863>. Acesso em: 13 nov. 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HANSEN, R.; VAZ, A. F. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 135-152, set. 2004.

HONNETH, A. ***Reificación***: *un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Kaatz, 2007.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

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

LACKS, S. O cotidiano da educação física escolar e suas tendências. **Motrivivência**, Sergipe, ano VI, n. 4, p. 36-40, jun. 1993.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, H. L. A. **Pensamento epistemológico da educação física brasileira**: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

LOVISOLO, H. **Educação física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOYOLA, R. da C. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da Educação Física**. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2009.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-148, abr./jun. 2010.

MANOEL, E. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar 20 anos depois: uma visão pessoal. - DOI: 10.4025/reveducfis.v19i4.6039. **Revista da Educação Física/UEM**, Brasil, 19 dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6039>. Acesso em: 27 jul. 2011.

MATTOS, P. C. Axel Honneth: formas de desrespeito social. **Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, n. 8, p. 58-67, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG,1998.

MEAD, G. H. *Mind, self and society: from the standpoit of a social behaviorist*. 18 ed. Chigago: Ed. Charles W. Morris, 1972. Em castelhano: ***Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista Del conductismo social***. 3. ed. Traducción de Florial Mazia. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. São Paulo: Papirus, 1983.

_____. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. São Paulo: Papirus, Ed. 25, 2010.

MEDINA, J. P. S.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade. **Motrivivência**, Sergipe, ano VI, n. 4, p. 55-64, jun. 1993.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação como finalidade. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOCKER, M. C. M. Educação física escolar, uma disciplina humanizante? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 293-295, jan. 1992.

MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

MUNIZ, N. L. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física**: sonho ou realidade?. 1996. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

NASCIMENTO, C. P. A perspectiva da cultura corporal na educação física escolar: elementos para a construção de uma proposta pedagógica a partir do trabalho com os temas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais**… Recife: CBCE, 2007. CD-ROM, GT5.

NEUTZLING, I. Sociedade do trabalho e sociedade sustentável. In: _____. **A crise da sociedade do trabalho**. São Leopoldo: Impressos Portão, 2005. p. 5-7.

NOGUEIRA, Q. W. C. **Genealogia da Educação Física crítica**: estudo dos saberes e práticas pedagógicas da perspectiva crítica em educação física. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2004.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, F. S. L. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Ufes, 1994.

_____. **Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil.

2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PALAFOX, G. H. M. As tendências pedagógicas em educação física e sua relação com as categorias idealistas e materialistas da história. **Motrivivência**, Sergipe, ano VI, n. 4, p. 30-35, jun. 1993.

PAZIN, N. P. A. Do esporte para todos à Constituição de uma pedagogia corporal no Brasil (1970-1985). In: **Encontro Estadual de História**, 10., 2004, Florianópolis. História: trabalho, cultura e poder. Florianópolis: ANPUH/SC, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: SE-PE, 1989.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p.5-14, 1997.

PIRES, G. L. Globalização, cultura esportiva e educação física. **Motrivivência**, v. 10, p. 26-43, dez. 1997.

PRONI, M. W. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. (Org.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

RESENDE, H. G. **A educação física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica. 1992. Tese de livre docência em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

_____. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-28, 1994.

REZER, R. Relações entre o conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista… **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 38-62, 2007.

RIGO, L. C. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 82-93, jan. 1995.

RIGO, L. C.; CHAGAS, E. P. Educação física escolar e reprodução social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 179-185, [s. m.]1990.

ROCHA JUNIOR, C. P. **Propostas pedagógicas em Educação Física**: um olhar sobre a cultura corporal. 2000. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, L., BRACHT, V.. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 32, nov. 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/483>. Acesso em: 13 nov. 2011.

SALVADORI, Mateus. Resenha do livro Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais de Axel Honneth. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, 16, jan. 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/895/618.> Acesso em: 1 dez. 2011.

SASS, O. **Crítica da razão solitária**: a psicologia social segundo George Herbert Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição Comemorativa)

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHNEIDER, O. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940: um estudo a partir da revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, 25, jul. 2008. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/rbce/article/view/225/227>. Acesso em: 5 jan. 2012.

SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 137-150, 2001.

SOARES, C. L. Função da educação física escolar. **Motrivivência**, Sergipe, ano VI, n. 4, p. 16-21, jun. 1993.

_____. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SOUZA, R. F. **George Herbert Mead**: contribuições para a psicologia social. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Presença Pedagógica**, n. 16 p. 19-29, jul./ago. 1997.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Para uma crítica da historiografia: as relações entre a ditadura militar e a Educação Física brasileira e a negação da experiência escolar do professor de Educação Física. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 6, p. 5-48.

_____. Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da educação física brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 27-45.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. CBCE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3.trim. 2008.

TAVARES, O. Introdução à Educação Física. **Fascículo EAD**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. v. 1. 50 p

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

TORRI, D. **Teoria crítica do esporte**: atualidade, disputas e interpretações. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2008.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. VII, p.87-99, 2001.

_____. Teoria crítica do esporte: desdobramentos, crítica e possível atualidade. **27º ANPOCS**. 2003. Anais.

VIEIRA, E. M. Educação Física e a Cultura Corporal: as orientações didático-metodológicas em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 2, 3, p. 77-80, 2000.

_____. Dez anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: década perdida para a Educação Física brasileira? In: HERMIDA, J. F. (Org.) **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 243-256.

WERLE, D. L. Reconhecimento e emancipação: a teoria crítica de Axel Honneth. **Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, n. 8, p. 49-57, 2008.

WINCH, P. G. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional**: marcas de um possível coletivo. 2009. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro para entrevista 1

1. Em que época você entrou no curso (ano)? Qual era a sua idade nesse período?
2. Comente sobre o que mais o influenciou na escolha da carreira? Por que se tornou professor de EF? Quais eram seus objetivos?
3. Depois que você entrou no curso, realizou suas expectativas pessoais? O curso era mesmo o que você esperava?
4. Fale um pouco sobre como era o curso naquela época. Como você descreveria seu curso de formação inicial? (disciplinas, metodologias empregadas, características dos professores, o que o curso preconizava, entre outros)
5. Qual era o direcionamento dado pelo curso com relação à carreira profissional?
6. A questão da EF escolar era abordada pelo curso? Como era tratado esse tema?
7. Quais conhecimentos adquiridos no curso você acredita mais terem auxiliado no trabalho na escola? Por quê?
8. Se você fosse avaliar sua formação inicial, seu curso de EF, como você o avaliaria?
9. Por que o avalia dessa forma? Em que critérios baseou sua avaliação?
10. Você percebe diferenças entre o tipo de formação por que passou e a formação que é oferecida hoje nos cursos de EF? Em caso de resposta positiva, acha que mudou pra melhor ou pior? Por quê?
11. Quais seriam, em sua opinião, as repercussões (positivas ou negativas) dessa mudança?
12. Gostaria de comentar algo mais sobre esse assunto?
13. Como o esporte é algo muito presente na EF, vamos conversar um pouco sobre esse conteúdo. Como você descreveria sua relação com essa prática corporal/conteúdo da EF?
14. Em alguma medida, essa sua relação com o esporte influenciou na escolha da carreira?
15. E após sua entrada no curso, você diria que o esporte influenciou na sua formação (de forma positiva, ou negativamente)? Por quê?
16. Aliás, de forma mais pontual, como era tratada a questão do esporte durante o seu curso de formação inicial? Fale um pouco sobre como eram as disciplinas, os professores? O que era exigido?
17. Você gostava da forma como era conduzido o curso de formação? De que maneira isso repercutiu em sua prática profissional?
18. Você acredita ser possível afirmar que essa sempre foi sua visão, ou ela se alterou em algum momento? Por quê?
19. Em linhas gerais, como você avaliaria a relação entre o esporte e a EF?

20. Novamente, pergunto: essa sempre foi sua visão ou ela se alterou em algum momento?
21. Gostaria de comentar algo mais sobre esse assunto?
22. Fale um pouco sobre como se deu sua entrada no mercado de trabalho em EF escolar. Como foi o início do trabalho nesse espaço? Encontrou algum tipo de dificuldade? Quais?
23. Pra você, o que era ser um bom professor de EF? Essa visão se alterou?
24. E para as escolas, o que era ser um bom professor de EF? O que a escola esperava do trabalho dos professores de EF?
25. Como era o trabalho que você desenvolvia? Fale das características das aulas, quais conteúdos trabalhava, os objetivos, avaliação etc.
26. Com passar dos anos, seus objetivos e formato das aulas permaneceram os mesmos ou se alteraram?
27. Caso tenha se alterado, você seria capaz de elencar motivos/razões para essa mudança?
28. Como você avalia essa mudança? Como algo positivo ou negativo?
29. Existiu, ao longo de sua carreira, algum fator/acontecimento que você considere marcante (positivo ou negativo)?
30. Após a conclusão do seu curso de formação inicial, você continuou acompanhando as discussões acadêmicas da área? Como se manteve atualizado? Fez algum tipo de especialização, pós-graduação? Participou de cursos de formação continuada?
31. Você consegue visualizar algum tipo de mudança na área nesses últimos 30 anos? Que acontecimentos, relativos à EF, destacaria? O que mais chamou a sua atenção (positiva ou negativamente)?

Roteiro para entrevista 2

Comentário

Na década de 1980, ganhou força, no campo da EF brasileira, um movimento acadêmico cujo objetivo (do segmento crítico/revolucionário) era transformar as aulas de EF que vinham sendo desenvolvidas nas escolas. Esse movimento ficou conhecido, na literatura da área, como Movimento Renovador da EF. Refiro-me a um contexto a partir do qual foram construídas diversas novas abordagens de ensino da EF (Construtivista; Crítico-superadora; Crítico-emancipatória).

1. Você tomou ciência desse movimento? Quando? De que maneira?
2. Leu algum dos livros ou propostas surgidas naquele contexto? Qual?
3. De maneira geral, o que você teria a comentar sobre esse movimento? Como você o avalia?
4. Que razões o levam a encará-lo dessa maneira?

5. Acredita que sua resposta reflete a de outros colegas? Quer dizer, entre os professores, é esse o imaginário que circula?
6. Caso não seja, que outras interpretações são dadas por seus colegas de profissão a esse fato? A que você atribui esse tipo de interpretação?
7. Na época em que surgiram essas novas propostas, vocês discutiam/comentavam sobre o assunto? Qual era o teor dessas discussões? Sobre o que conversavam?
8. Caso tenha tomado conhecimento das propostas, estava claro pra você o teor político-ideológico delas? Como encarava isso? Que responsabilidades colocava ao professor da escola?
9. Em que estava baseada a construção de sua prática pedagógica? Seu trabalho era reconhecido pela escola? O que lhe garantia esse reconhecimento?
10. É muito comum ouvir de alguns professores que os jogos escolares sempre foram muito importantes para a EF, pois colocava a disciplina em evidência. É isso mesmo? Comente um pouco a esse respeito.
11. Você acredita ser possível afirmar, inclusive, que esse era o ponto alto da EF, uma espécie de auge?

Comentário

Ainda na esteira do que foi colocado na questão anterior, sabemos que o esporte era (e ainda é) um fenômeno muito presente na EF. Nesse sentido, outra questão que sempre surge quando se pensa no Movimento Renovador é o fato de que ele, ao propor uma nova EF, operou uma forte crítica aos modelos de aulas que vinham sendo desenvolvidos, particularmente, aquelas que estavam orientadas pelo modelo esportivo.

1. Com relação a isso que descrevi, essa situação de crítica ao esporte é algo que estava claro pra você? Como foi lidar com esse tipo de crítica?
2. Em que plano se davam essas críticas? Quer dizer, elas chegavam aos professores, ou estavam mais circunscritas aos livros e debates acadêmicos?
3. E você, especificamente, em algum momento essas críticas o afetaram mais diretamente? Em que medida? Que tipo de sentimento gerava?
4. Independente da maneira como o Movimento tenha afetado a sua pessoa, as suas crenças, o contato com aquelas abordagens alterou sua maneira de trabalhar? Que mudanças foram essas?
5. Caso tenha mudado, você mudou porque quis (entendeu que seria melhor, que a EF havia melhorado), ou por que sofreu algum tipo de pressão (inclusive da própria escola)? Caso não tenha mudado, por que não mudou?
6. Caso tenha mudado, o que orientou essa mudança? Buscou construir uma nova prática calcada em uma das abordagens surgidas, ou seja, conheceu e tentou “aplicar” alguma proposta? Ou, a mudança estava orientada mais pelo que a EF não deveria ser do que por aquilo que ela deveria se transformar?

7. Como os seus colegas de profissão avaliavam essa tentativa, ou não, de mudar a maneira de trabalhar as aulas de EF? Eles mudaram também?
8. Você seria capaz de quantificar essa mudança? Digo, de cada dez professores quantos transformaram suas práticas? Ou, de cada dez professores, quantos estavam satisfeitos com a situação de mudança que a EF vivenciava?

Comentário

É muito comum ouvir de alguns professores que antes havia maior certeza/segurança em relação à **o que trabalhar** e **como trabalhar** nas aulas de EF.

1- Você concorda com isso? Havia mesmo essa certeza? Por quê? E agora, o que há de diferente?

2- Quando essas novas propostas chegaram às Secretarias de Educação e, consequentemente, às diretrizes educacionais e aos projetos político-pedagógicos das escolas, passou a existir uma pressão para que a mudança acontecesse? Quer dizer, a escola passou a esperar um trabalho diferente dos professores de EF?

3- Em caso de resposta afirmativa, você acredita que a EF passou a ser um conteúdo mais importante na escola após essas mudanças? Sim? Não? Talvez? Por quê?

4- Também em caso de resposta afirmativa: como você reagiu a isso, a essa "pressão"?

5- Falando agora da pessoa XXXX, do professor que você é (ou era), de sua identidade docente (identidade docente entendida como uma construção a partir do conjunto de crenças e valores que orientavam suas práticas), você acha possível a afirmação de que o Movimento renovador causou uma mudança na sua forma de pensar a EF a ponto de provocar (des/re)construção da sua identidade docente? Por quê? Que (des/re)construção foi essa?

6- Pensando na Questão 1, quais foram as estratégias utilizadas por você para modificar ou mesmo manter sua prática pedagógica (nesse caso, pensando que havia uma pressão para que se mudasse)?

7- Quais foram os maiores obstáculos enfrentados por você na tentativa de manter ou, se for o caso, modificar a prática pedagógica?

8- Pensando no fato de que à Universidade sempre foi atribuída o *status* de legitima produtora do conhecimento, logo, o conhecimento dito verdadeiro, o que significava para você o fato de aqueles professores universitários, "responsáveis" pela produção do conhecimento da área, divulgarem um nova EF que era "contrária" ao que vinha sendo feito ou àquilo em que você acreditava? Quer dizer, qual era o peso disso?

9- Você acha que a EF alcançou, ou vai alcançar, aquilo que o Movimento Renovador propunha? Por quê?

10- Em caso de resposta negativa: em sua opinião, o que faltou ao Movimento Renovador da EF? O que poderia ter sido diferente?

11- Para finalizar, descreva de maneira breve, pensando nas questões anteriores, o que significou para você vivenciar esse período de transição. Como você contaria esse capítulo da história da EF partindo da experiência que vivenciou?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Idade: _____ anos. R.G.: _____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que o mestrando Thiago da Silva Machado está realizando uma pesquisa com professores de Educação Física que estavam em atividade nas escolas de Educação Básica ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, critério a que atendo; 2) Sei que, nesta pesquisa, serão realizadas entrevistas; 3) Estou ciente que, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da entrevista, não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa; 4) Poderei saber, por meio desta pesquisa, como foram "tratados" os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que os pesquisadores manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas por contato com os pesquisadores Valter Bracht (via telefone: (27) 4009-7676 ou por correio eletrônico valter.bracht@pq.cnpq.com.br) e Thiago Machado (via telefone: (27) 9312-7263 ou por correio eletrônico: thiago.m_ef@hotmail.com); 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo; 9) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o referido pesquisador; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória-ES, _____ de _____ de 2011.

Pesquisador: _____

Sujeito da Pesquisa: _____

Testemunhas: 1. _____

2. _____

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DESTA DISSERTAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/CCS/UFES)

comitê de ética em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 04 de Abril de 2011.

De: Prof. Dr. Adauto Emmerich Oliveira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof (a) Valter Bracht
Pesquisador Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **"O impacto da produção acadêmica do Movimento Renovador da Educação Física na (des)construção das identidades docentes".**

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa **nº. 019/11** intitulado: **"O impacto da produção acadêmica do Movimento Renovador da Educação Física na (des)construção das identidades docentes"** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,** cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 30 de março de 2011.

Lembramos que, cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra "c".

Atenciosamente,

Coordenador do
Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UFES

Av. Marechal Campos, 1468 – Maruípe – Vitória – ES – CEP 29.040-091.
Telefax: (27) 3335 7211