

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**



**GESTÃO E RELAÇÕES DE PODERES NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS DE  
PROFESSORES DA ÁREA E COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS**

**MONOGRAFIA**

**Ana Paula da Rosa Cristino**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2009**

**GESTÃO E RELAÇÕES DE PODERES NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS DE  
PROFESSORES DA ÁREA E COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS**

**Por**

**Ana Paula da Rosa Cristino**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2009**

Cristino, Ana Paula da Rosa, 1974-

C933g

Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores e coordenadores pedagógicos / Ana Paula da Rosa Cristino; orientador Hugo Norberto Krug. - Santa Maria, 2009.

97 f.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Especialização em Gestão Educacional, RS, 2009.

1. Educação 2. Educação física escolar. 3. Gestão educacional 4. Relações de poder 5. Desenvolvimento profissional I. Krug, Hugo Norberto, orient. II. Título

CDU: 37.07:658.8

Ficha catalográfica elaborada por  
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a monografia

**GESTÃO E RELAÇÕES DE PODERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS DE PROFESSORES DA ÁREA  
E COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

elaborada por  
**Ana Paula da Rosa Cristino**

Como requisito final para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA :**

---

**Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/ Orientador)

---

**Liliana Soares Ferreira, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Clovis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)**

---

**Leonardo Germano Krüger, MS. (UFSM)**

**Santa Maria, 2009**

*" Quando a gente acha que tem todas as respostas,  
vem a vida e muda todas as perguntas."*

*Luiz Fernando Veríssimo*

## DEDICATÓRIA

**José Luiz, Neiva e Fernanda,**

Pelo apoio constante,

Os grandes responsáveis pelas minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

*“A gente não faz amigos, reconhece-os.”*

*Vinícius de Moraes*

No início de uma jornada, conhece-se pessoas, laços são estreitados, há aprendizagem e crescimento. Esses momentos partilhados são de valor infinito e ficam guardados na lembrança. Por isso, é indispensável agradecer ... :

À minha família : José Luiz, Neiva e Fernanda Cristino. Todos os dias, agradeço por Deus ter colocado vocês na minha vida. Tudo o que tenho recebido : a credibilidade na minha capacidade, os conselhos, o ombro amigo. O que eu disser é pouco diante do que têm feito por mim ...

Meus Amigos, cada um a sua maneira, partilhou esse momento, trazendo uma parcela de alegria e inspiração para a minha vida.

As Escolas CAIC e Almiro Beltrame, importantes incentivadoras na realização de projetos e reflexão sobre a realidade educacional.

Ao GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física do Centro de Educação, agradeço pela possibilidade de debater e pesquisar, buscando a valorização profissional dos professores da área de Educação Física. Não poderia deixar de falar nas GEPEFofas, e em especial na Franciele Roos da Silva Ilha, pela parceria no Curso de Especialização e no grupo de pesquisa, pelos auxílios e a disponibilidade.

Ao meu estimado Professor Orientador, Dr. Hugo Norberto Krug. Agradeço pela paciência, atenção e por partilhar comigo mais um fechamento acadêmico. Acredito que hoje eu tenha além de um orientador, um amigo. Continue como é, um exemplo de dedicação e ética para com seus orientandos.

Aos Professores convidados da Banca Examinadora: Professor Dr. Clovis Renan Jacques Guterres, pelos ensinamentos proporcionados no Curso de Especialização e Professor. Ms. Leonardo Germano Krüger, meu colega e amigo, o qual admiro pelo seu profissionalismo.

Agradeço a Professora Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira, por ter aceitado este convite e colaborado em vários momentos da elaboração desta pesquisa. Seu

entusiasmo em falar sobre a Educação contagia os alunos. Saiba que minha gratidão por você não se esgota nessas palavras.

Ao Curso de Especialização em Gestão Educacional - UFSM., agradeço professores e colegas pelas aprendizagens e conhecimentos partilhados.

Às Professoras Colaboradoras, das Escolas Pesquisadas, agradeço o espaço oferecido, a acolhida e a disposição para participar das entrevistas.

E finalmente à Deus. Aquela presença amiga que nos dá força e nunca nos abandona. Agradeço por conseguir conciliar os estudos e o trabalho.

Também deixo meu carinho especial para todas as pessoas que não foram diretamente citadas aqui, mas têm um lugar reservado no meu coração ...

A todos ...

**Muito obrigada !!!**

## RESUMO

Monografia  
Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO E RELAÇÕES DE PODERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS DE PROFESSORES DA ÁREA E COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

AUTORA: Ana Paula da Rosa Cristino

ORIENTADOR: Hugo Norberto Krug

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de janeiro de 2009.

Este estudo objetivou compreender o apoio e acompanhamento da Coordenação Pedagógica nas práticas educativas de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). A investigação de caráter qualitativo teve como opção metodológica a análise do discurso segundo Foucault (1979). Os colaboradores foram professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos. De acordo com os discursos, observou-se que esses profissionais influenciam-se de diferentes formas, pelas relações de poder, implicando nas suas subjetivações, assim como nos efeitos de verdade atribuídos para a gestão escolar e o desenvolvimento profissional. Embora sejam observadas as contribuições da Educação Física, ela ainda não aparece de forma significativa no desenvolvimento da organização escolar. Além das condições necessárias referentes à subjetividade do professor de Educação Física escolar, torna-se da mesma forma indispensável que o apoio e acompanhamento das práticas pedagógicas aconteçam, havendo espaço para o diálogo e aprimoramento das atividades coletivas. O estudo centrou seu valor na compreensão do funcionamento das organizações escolares e do entendimento sobre as atuações dos coordenadores pedagógicos e professores de Educação Física. Compreender os discursos destes colaboradores foi uma oportunidade para buscar alternativas que qualifiquem relações, promovam a valorização profissional e a melhoria da organização e gestão escolar.

**Palavras – chave:** Educação Física Escolar; Gestão Escolar; Relações de Poder; Desenvolvimento Profissional.

## **ABSTRACT**

Monography  
Specialization in Educational Managing  
Federal University of Santa Maria

### **MANAGING AND POWER RELATIONS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM DISCOURSES OF AREA TEACHERS' AND PEDAGOGICAL COORDINATORS'**

AUTHOR: Ana Paula da Rosa Cristino

ADVISOR: Hugo Norberto Krug

Date and Place of Defense: Santa Maria, January 22, 2009.

This study aimed at understanding the support and accompaniment of Pedagogical Coordination in P.E. teachers' educational practices at final years of Elementary Schools in city run schools of Santa Maria (RS). The qualitative type investigation had as its methodological option the discourse analysis according to Foucault (1979). The collaborators were P.E. teachers and pedagogical coordinators. According to the discourses, these professionals get influence in different ways, through power relations, implicating in their subjectivations, as well as in the truth effects accredited to school managing and professional development. Although the contributions of Physical Education are observed, it still has not appeared in a meaningful way in the development of school organization. Besides the necessary conditions regarding the P.E. school teacher subjectivity, it is as indispensable to have the support and accompaniment of pedagogical practices, having space for dialogue and improvement of corporate activities. The study centered its value in the comprehension of how school organizations function and in the understanding of how pedagogical coordinators and P.E. teachers act. To comprehend the discourse of these collaborators was an opportunity to search alternatives which qualify relations, promote professional appreciation and the improvement of school organization and managing.

**Key-Words:** School Physical Education, School Managing, Power Relations, Professional Development.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise do discurso

ASSERS – Associação de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul

CP – Coordenadoras Pedagógicas

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEF – Professores de Educação Física

PBAEE - Plano de Assistência Brasileira Americana no Ensino Elementar

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SMEd – Secretaria de Município da Educação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 –	Roteiro para entrevista com coordenadores pedagógicos .....	95
APÊNDICE 2 –	Roteiro para entrevista com os professores de Educação Física .	96
APÊNDICE 3 –	Termo de consentimento informado .....	97

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Considerações iniciais: A problematização da questão norteadora .....	15
1.2 Objetivos do estudo .....	18
1.2.1 Objetivo geral .....	18
1.2.2 Objetivos específicos .....	19
1.3 Justificativa .....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
2.1 A constituição da Educação Física no campo escolar .....	20
2.2 Caminhos do coordenador pedagógico: da inspeção à mediação .....	24
2.3 As relações de poder na organização escolar .....	26
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	30
3.1 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa .....	30
3.1.1 Participantes .....	30
3.2 Procedimentos metodológicos .....	31
3.3 Etapas de desenvolvimento da pesquisa .....	31
3.4 Análise e interpretação das informações .....	32
3.4.1 Análise do discurso segundo Foucault .....	32
<b>4 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES</b> .....	35
4.1 Formações discursivas presentes nas escolas estudadas : saberes, subjetivações e seus entrelaçamentos .....	35
4.1.1 Discursos sobre a Organização Escolar, suas necessidades e pluralidades .....	37
4.2 Problematizações sobre o poder disciplinar e o controle na organização e gestão escolar : implicações no desenvolvimento profissional de professoras de Educação Física e Coordenadoras Pedagógicas .....	44
4.3 A constituição de processos de subjetivação na Educação Física escolar ..	52
4.3.1 A relação entre a subjetivação do “eu”, os processos de gestão escolar e desenvolvimento Profissional na Educação Física escolar .....	53
4.3.2 A subjetivação da Educação Física a partir do “outro” e a sua configuração na organização escolar .....	61

4.4 Aproximações discursivas entre Educação Física e Coordenação Pedagógica : desafios e possibilidades .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> Como aproximar distâncias e qualificar relações na escola ? .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICES</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema – “GESTÃO E RELAÇÕES DE PODERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE DISCURSOS DE PROFESSORES DA ÁREA E COORDENADORES PEDAGÓGICOS” é fruto de reflexões que venho realizando acerca da organização escolar e o desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Física.

Desde 1997, sou professora de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria (RS). No decorrer desta trajetória, percebi que, em certos momentos, a percepção que a escola tinha (e tem) do professor de Educação Física é um pouco diferente dos demais docentes.

Considerando a prática pedagógica que tenho vivenciado no decorrer da minha trajetória profissional, passei a refletir sobre algumas situações: Qual é o significado deste componente curricular e dos seus conteúdos para a formação pessoal dos alunos e para o desenvolvimento da escola? A Educação Física Escolar possui a devida valorização profissional? Como professora, percebo os dilemas da profissão, a falta de unidade de ação, o “vácuo” onde, às vezes, é colocada a Educação Física, que é bastante acessória em várias escolas, tanto pelas representações que a sociedade legitima, quanto pela própria acomodação ou desânimo de um grupo de professores. Muitos colegas continuam sozinhos na caminhada, precisando de espaço para conhecer e trabalhar as suas necessidades formativas e contribuir para a organização escolar.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico, surge como um significativo mediador na escola, apoiando e acompanhando as atividades de professores de sala de aula, entre eles, os da área de Educação Física. Compreender como se estabelecem as relações entre os diferentes gestores da organização escolar, implica em apostar na valorização profissional, em dar vez e voz aos professores, acreditando no seu potencial gestor. Tais fatos encaminham esta pesquisa para a compreensão de como se constituem as relações de professores de Educação Física com coordenadores pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

A relação entre esses dois gestores pode possibilitar o entendimento de algumas reflexões, tais como: As organizações escolares e as relações

estabelecidas nela são democráticas? É inevitável perceber as contrariedades entre os discursos e as práticas pedagógicas.

A partir dessas situações, o estudo inicia com a problematização acerca do tema de estudo, no qual se aborda a organização e gestão escolar, quem são seus gestores, salientando o professor de Educação Física e o supervisor/ coordenador pedagógico e suas relações.

Em outro momento é desenvolvido o referencial teórico e o enfoque metodológico, delimitando o professor de Educação Física, o coordenador pedagógico e as relações de poder, explicitando o percurso metodológico utilizado, a saber, análise do discurso a partir de Foucault (1979)<sup>1</sup>.

O momento final busca compreender o viés do discurso que manifesta as subjetivações e o entrelaçamento entre as relações de poder, a gestão escolar e o desenvolvimento profissional docente.

### **1.1 Considerações iniciais : A problematização da questão norteadora**

A discussão do trabalho na escola precisa partir do pressuposto de que é fundamental a participação de todos os seus segmentos na responsabilidade pela atividade pedagógica, passando essa de uma dimensão unicamente docente para uma dimensão institucional. Segundo Pinheiro (1998), a necessidade de desenvolver novas formas de organização do trabalho escolar tem sido apresentada como ponto comum entre as mais variadas tendências orientadoras do processo educacional.

Como a escola se trata de uma organização educativa, em que tudo educa – o edifício escolar, as condições materiais, a conduta de professores e funcionários da secretaria, o nível de limpeza e outros elementos – as ações de desenvolvimento profissional não podem estar separadas da cultura organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

O funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem entre si. Nesse sentido, Nóvoa (1995) comenta que compreender a escola envolve, conhecer a estrutura física, a

---

<sup>1</sup> Michel Foucault (1926 – 1984). Filósofo francês, precursor de idéias na área do biopoder e da sociedade disciplinar.

social e as relações, assim como a estrutura administrativa onde estão a direção, o pessoal docente, comunidade e a relação com as autoridades centrais e locais.

Os representantes dos diferentes segmentos da escola, e entre eles o professor, precisam participar das decisões e ações tanto administrativas quanto pedagógicas, buscando a transparência e a legitimidade, garantindo acordos e questões que surjam da comunidade escolar (MARQUES *apud* VEIGA, 1997).

Sabendo da impossibilidade de todos os segmentos atuarem sempre em todos os espaços escolares, há a distribuição de tarefas. Segundo Alarcão (2001), enquanto atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, solicita-se para a equipe diretiva a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas com a efetiva gestão de serviços e recursos.

Neste complexo cenário que é a escola, existe um importante mediador das relações sociais e profissionais, que é o coordenador pedagógico. De acordo com Ferreira (2001), a coordenação educacional pode ser compreendida como uma prática profissional articulada com as políticas, planejamento, gestão, avaliação da educação e do ensino.

Sua atuação se dá justamente no campo da mediação. Por isso, precisa promover uma articulação necessária entre a sala de aula e a instituição. Para Vasconcellos (2002b), a função comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa.

Além de pensar as questões acerca do papel do coordenador, também é necessário refletir sobre a constituição da Educação Física no campo escolar. Um bom trabalho na área de Educação Física, com clareza de objetivos, seqüência de conteúdos e fundamentação da docência está diretamente relacionado com as possibilidades de desenvolvimento profissional, tanto formativas, quanto relacionadas com a gestão escolar.

Este componente curricular possui uma diversidade de enfoques no trabalho escolar, que vão desde o técnico que diz respeito ao rendimento físico e esportivo, até o voltado para a questão cultural, que busca entender as raízes antropológicas do movimento humano. Em decorrência disto, o ensino em Educação Física se caracteriza pela complexidade, incerteza e conseqüentemente, a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de

problemas, como a capacidade de refletir sobre os objetivos e os resultados do seu trabalho (CARREIRO DA COSTA, 1996).

Na Educação Física escolar, as pretensões educativas deveriam se direcionar mais intensivamente para o desenvolvimento de respostas criativas para as necessidades educacionais e para a busca do processo coletivo como forma de emancipação profissional.

Sabe-se que muitos dos saberes que formam os professores são resultado das experiências que eles adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas nas instituições onde atuam e atuaram (BORGES, 2003).

Nesse sentido, é importante pensar como se dão as relações nas instituições escolares. Segundo Vasconcellos (2002a), a democratização e a qualificação estão em pauta como meta para a mudança da prática em sala de aula e na escola.

A escola ainda possui fortes características tecnicistas, seja pelo poder centralizado e vertical, pelos cargos de confiança ou pelo ensino ministrado por áreas de conhecimento fragmentadas, tornando-se exemplos de uma influência fordista e disciplinadora. Para Araújo (2006), pequenas técnicas e dispositivos como estes citados, revelam o caráter disciplinar da escola, aos quais ainda estão submetidos alunos e também professores. O poder funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos, como práticas ou relações que se disseminam pela estrutura social.

Segundo Araújo (2006, p.34 – 35):

Não saberíamos como funcionaria uma escola que dispensasse totalmente os procedimentos disciplinares. O que não significa acomodar-se, é possível atenuar os efeitos do poder que se propagam nas instituições disciplinares, modificá-los e até mesmo perguntar em que medida eles cabem. Isso porque educar não é somente uma maneira de comunicar saber, mas também uma maneira de impor.

Por isso é um grande desafio articular os processos de gestão e organização escolar. A tradição brasileira é marcada pela pouca experiência democrática, marginalização econômica, política e cultural. Também se sabe que ao mesmo tempo em que a escola possui um forte caráter democrático, em certos momentos, observa-se, na mesma intensidade, instâncias disciplinares. Alguns dispositivos ainda estão significativamente em vigor nos sistemas de ensino, seja por interesses conservadores, ou pela ingenuidade do corpo docente escolar, influenciando decisivamente nas ações de professores.

Conforme Freitas (*apud* LÜCK, 2008), aponta-se para a necessidade de rompimento com as estruturas de poder vigentes, buscando uma nova orientação que encaminhe a escola para uma estrutura mais flexível e integrada, pois o exercício do poder se expressa continuamente na construção da cultura escolar como um poderoso mecanismo que visa a conformar condutas e homogeneizar maneiras de pensar.

Para Pérez Gómez (2001), a escola precisa oferecer o contraste permanente de pareceres, sentimentos e de atuação, com a insistência de o aprimoramento de uma relativa autonomia profissional tanto quanto do oferecimento de variadas construções pessoais para os alunos, avançando nos horizontes de exploração.

Todas estas considerações ressaltam a importância da compreensão sobre as ações acerca do coordenador pedagógico, do professor de Educação Física, como são estabelecidas as relações entre esses profissionais e as repercussões no desenvolvimento profissional e na subjetivação docente.

Baseando-se nesses pressupostos, foi elaborada a seguinte questão norteadora:

*Quais são as contribuições da gestão escolar e da ação da coordenação pedagógica nas práticas educativas de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)?*

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Compreender a gestão escolar, as relações de poder e o desenvolvimento profissional, a partir dos discursos de professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Analisar os discursos de professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a sua área de conhecimento e a Coordenação Pedagógica em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Analisar os discursos da Coordenação Pedagógica sobre sua atuação e a área de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Relacionar os discursos dos professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos em escolas da rede municipal de Santa Maria (RS), com a gestão escolar, as relações de poder e o desenvolvimento profissional.

### **1.3 Justificativa**

A rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) é composta de 82 escolas. Destas, 14 tem o Ensino Fundamental no turno noturno – EJA (Educação de Jovens e Adultos), 7 escolas rurais, 9 escolas com Ensino Fundamental Incompleto e 2 escolas de modalidades especiais. Têm aproximadamente 17000 estudantes abrangendo zona urbana e rural. Para essa demanda, apresenta em seu quadro funcional, cerca de 1.600 professores.

Esta rede de ensino público é de responsabilidade da Secretaria de Município da Educação (SMEd). Entre as atribuições da SMEd é importante destacar: a promoção e apoio a investimentos para qualificar a capacidade de gestão, incluindo atividades de formação e qualificação dos profissionais da Educação; acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas pelo Sistema Municipal de Ensino; efetividade das ações para a melhoria da qualidade de ensino, através da atualização e qualificação de professores e dos recursos didático-pedagógicos.

Deste quadro, aproximadamente 80 são de Educação Física e cada escola possui um professor na coordenação pedagógica. Comumente, a vaga de coordenador pedagógico é ocupada por indicação interna da escola. Não é exigida formação específica, porém a maioria dos coordenadores possui graduação.

Apesar das atribuições propostas para as escolas, a estrutura organizacional ainda não colabora efetivamente com um melhor andamento das aulas de Educação Física no que se refere à mediação entre coordenação pedagógica e professor de sala de aula. De acordo com Cristino (2007), em um estudo realizado na rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) a maioria das coordenadoras pedagógicas da pesquisa revelaram o desconhecimento das atividades realizadas pelos colegas da Educação Física em suas escolas. Elas comentaram que recebem os planejamentos dos professores da área, porém têm dúvidas quanto a forma mais adequada para apoiar as atividades da Educação Física.

Para elas, a importância do componente curricular reside especialmente na questão social. Fica subentendido que o aspecto social da formação do aluno pode ser trabalhado melhor, ou principalmente pela Educação Física do que por outras disciplinas. Talvez, pela abrangência da área, não fique claro que existam outros conhecimentos que a fundamentem que possam ir além do social.

Conforme Vasconcellos (2002a), a coordenação pedagógica deveria estabelecer uma dinâmica de interação que promova o acolhimento do professor em sua realidade, reconhecendo suas necessidades e dificuldades, fazer a crítica dos acontecimentos ajudando a compreender a própria participação do professor no problema e buscar caminhos alternativos.

No entanto, pode-se notar que os professores de Educação Física não têm sido devidamente assessorados nas suas atividades. Já foi comentada a importância do trabalho em equipe, da reflexão, e de recursos adequados para um exercício adequado da docência. Mas, será que efetivamente ocorre esse apoio às atividades do professor de sala de aula, em especial aqui, ao de Educação Física? Segundo Lück (2008), a qualidade do ensino depende do envolvimento e da atuação conjunta e superadora, que se torna possibilidade de desenvolvimento de competência profissional, institucional e autonomia.

Este estudo centra seu valor na compreensão do funcionamento das organizações escolares e do entendimento sobre as atuações dos coordenadores pedagógicos e professores de Educação Física. Pensar essas relações, a especificidade das duas áreas, poderia encaminhar importantes modificações na escola, no ensino e no aprendizado.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A constituição da Educação Física no campo escolar**

A Educação Física é um importante componente curricular, que vem buscando seu espaço dentro do contexto escolar, por isso a importância da reflexão sobre a atuação pedagógica e institucional deste profissional nas escolas. A história desta área do conhecimento no Brasil oferece subsídios que ajudam a entender como vários professores de Educação Física ainda reproduzem, no seu cotidiano, ideais e valores do final do século XIX, período a partir do qual a atividade desenvolveu-se no país e que foi grandemente influenciada pela chamada Medicina Higienista.

Um pouco dessa abordagem higienista se enquadra nas definições de Foucault (2005, p.119): “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. Aumenta as forças em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência.” Intervir, civilizar e moralizar, eram as perspectivas dadas para a Educação Física neste período.

Somente a partir do início da década de 1980, com a redemocratização do país, é que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao reconhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando a uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho.

Historicamente, segundo Oliveira (2004), foram geradas práticas e discursos que centravam no corpo o seu potencial formativo, desde as prescrições médicas, passando pela criação de disciplinas escolares, a construção de rotinas escolares, entre outros aspectos.

Para Guedes; Rubio (2004), enquanto matéria acadêmica, a produção de conhecimento em Educação Física ao longo do século XX e neste início do século XXI, tem-se diversificado e crescido abruptamente, muitas vezes, não sendo possível uma identificação clara das tantas contribuições ao estudo do movimento humano.

As mudanças sociais vêm situando os professores num processo histórico em que as mesmas estão transformando profundamente o trabalho, a imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação.

E quando se pensa em Educação Física, este pensamento está associado aos jogos, exercícios físicos, competições, entre outras. Mas, o processo de ensino e aprendizagem nessa área não se restringe somente ao simples exercício de certas habilidades e destrezas.

As pessoas que trabalham com Educação Física dedicam-se muito pouco a refletir sobre uma outra Educação Física que é praticada nas escolas, não aquela que os alunos fazem quando vão para a quadra esportiva mas a que fazem na sala de aula e as suas possibilidades de inserção efetiva nos projetos educativos e nas gestões das organizações escolares. Por isso, ainda se observa com relativa intensidade em diversas escolas concepções de corpo como as colocadas por Foucault (2005).

Conforme Pereira (*apud* FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001), uma Educação Física conscientizadora deve ser produzida na escola. Precisa se comprometer em transformar e em ajudar por meio de suas especificidades na problematização do social, no questionamento da realidade, pressupondo além da simples denúncia de situações, as desmistificações e ações concretas.

Não existindo possibilidade de afirmar sem controvérsias que a escola é apenas uma agência de manutenção do *status quo*<sup>2</sup>, máquina de ensinar conformada

por um padrão estrutural baseado na dominação, é preciso reconhecer que a atual ênfase sobre as peculiaridades de diferentes culturas escolares precisa ser colocada sob maior tensão (OLIVEIRA, 2004).

Qual fundamentação dar para a Educação Física a fim de garantir a sua importância curricular? Quais são as questões sociais que envolvem o aluno e deveriam estarem presentes nas discussões? Como a escola vê o profissional de Educação Física: como um treinador ou um formador de opiniões? Como este profissional se insere na gestão e organização escolar? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

Como pensa Barbosa (1997, p. 54 - 55), o professor de Educação Física:

Ao invés de tentar se diferenciar, deve cada vez mais se identificar como educador, engajando-se dentro da escola aos demais professores. (...) só assim ele compreenderá que seu espaço de ação é todo e qualquer lugar -

---

<sup>2</sup> Expressão latina (*in statu quo ante*) que designa o estado atual das coisas, seja em que momento for (REZENDE; BIANCHET, 2005).

principalmente a sala de aula - onde ele possa realmente trabalhar conteúdos específicos da educação física (...) visando sempre à formação do ser crítico, autônomo e consciente de seus atos.

Não se tratam apenas de mudanças no conhecimento a partilhar que se deslocaria do concreto para o abstrato, do prático para o simbólico, mas também de mudanças de atitudes a favorecer e a desenvolver (ENGUITA, 2004). As mudanças sociais vêm situando os professores num processo histórico em que se torna imprescindível a transformação profunda do trabalho, da imagem social e do valor que a sociedade atribui à própria educação.

Para Gularte; Afonso (2001) a Educação Física, como componente curricular, pode se articular com as demais, a fim de realizar uma prática interdisciplinar, com vistas a desenvolver um processo cujo objetivo seja aprimorar a educação geral do aluno, contribuindo para sua formação como indivíduo e cidadão, mas mantendo sua identidade, usufruindo o seu espaço curricular em situação de igualdade com as demais, atuando de forma consciente na organização escolar, colaborando para os processos pedagógicos e de gestão. Desenvolver uma prática nestes moldes, não quer dizer colocar como auxiliar de outros componentes, segundo afirma Bracht (1999), quando afirma que a Educação Física possui sua própria especificidade, não tem um papel de subordinação aos demais componentes curriculares. Nesta perspectiva o movimento seria mero instrumento, desconsiderando as formas culturais do movimentar-se humano como um saber a ser transmitido pela escola.

Para se atingir objetivos educacionais mais adequados para as complexas demandas sociais, é necessário a elaboração de estruturas que permitam a todos os profissionais da escola estabelecerem canais de ligação, criarem espaços para o trabalho em equipe, possibilitando a efetivação de processos de gestão mais participativos.

É chegada a hora de se construírem estratégias, na direção de uma transformação autêntica, mais compatível a realidade, buscando através de ações práticas, no dia-a-dia, dentro da escola, por uma Educação Física voltada para o pedagógico tanto quanto para o institucional. E que se possa enfim, com a contribuição da Educação Física Escolar construir um ser humano assim como uma organização escolar mais justos, críticos e autônomos, conscientes de seus direitos e obrigações.

## 2.2 Caminhos do coordenador pedagógico: da inspeção à mediação

Considerando as intencionalidades das terminologias, a mudança de supervisor para coordenador pedagógico é recente na organização escolar. Segundo Uczak (2005), é uma mudança de postura político-pedagógica, que tomou força e abrangência com os movimentos de redemocratização do país.

A supervisão surgiu com a industrialização, objetivando a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa (LIMA, 2001). Seguindo a educação tradicional, os primeiros indícios da então supervisão na escola, se relacionam ao autoritarismo e controle, funcionando muito pouco como representação do segmento docente.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão estava relacionada ao inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Conforme Lima (2001, p.69), “somente em 1841, em Cincinnatti, surgiu a idéia de supervisão voltada ao ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes.”

No Brasil, a autora comenta que a supervisão surgiu pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos – Decreto Lei nº. 19.890 de 18/04/1931, passando de simples fiscalização para assumir o enfoque de supervisão, ou seja, indo além das atribuições administrativas, se reponsabilizando também com a orientação pedagógica. Segundo Vasconcellos (2002 b), o modelo de supervisão que mais influenciou o brasileiro foi o dos Estados Unidos, gerenciado pelo PABAAE<sup>3</sup>, que surgiu no século XVIII como inspeção escolar tendo como cenário a Revolução Industrial.

O termo “supervisão” no contexto histórico acima, pode ter a conotação dada por Foucault (2005) ao falar sobre o Panóptico, que trata da expressão desejo de controle total dos movimentos dos outros (VASCONCELLOS, 2002 b).

Segundo Foucault (2005, p.167): “o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.” Este dispositivo distribui o poder de uma

---

<sup>3</sup> Plano de Assistência Brasileira Americana no Ensino Elementar, 1957 – 1964.

organização não em uma pessoa, mas em várias possibilidades de ações que segundo o autor (p.167), “aumenta a consciência inquieta de ser observado.”

Percebe-se, então, que dentro da estrutura escolar, o supervisor era considerado como um desses agentes desencadeadores do poder, que acompanhavam e observavam constantemente todas as atividades educativas, enfatizando uma função fiscalizadora.

Os profissionais habilitados para a função seriam oriundos dos cursos de Pedagogia com formação técnica específica para a função. Em 1972, surge a primeira associação de supervisores do país, a ASSERS – Associação de Supervisores Educacionais do RS, com vistas a legalizar a função técnica e especializada. Até meados da década de 1980, a supervisão era vista como fiscal dos órgãos governamentais (UCZAK, 2005).

Porém, assim como há o papel de fiscalizador descrito acima, também há o de mediador, mais relacionado com o coordenador pedagógico. Cabe salientar que a maioria dos pareceres e resoluções ainda utiliza o termo “supervisão pedagógica ou educacional”, embora a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96 (BRASIL, 1997), faça referências a ampliação das funções educativas nas unidades escolares.

Conforme Uczak (2005), o termo coordenador é amplamente utilizado, com o diferencial de que a função deixa de exigir uma especialidade formativa voltada para a supervisão, podendo ser assumida por todo o professor da escola, dando destaque para amplitude profissional da função.

O pensamento da escola de hoje precisa se relacionar com formas menos autoritárias de compreender o controle, já que há necessidade dele no trabalho educacional. No entanto, ele precisa ser dotado de novos significados. O controle necessário é o que se fará na construção coletiva do projeto educativo, que deve ser estudado, discutido e rediscutido, incorporando-se à prática supervisora que o profissional da educação deverá exercer na escola (FERREIRA, 2001).

Conforme Moura (1993), a escola tem objetivos que definem sua estrutura e funcionamento. Para alcançá-los necessita de uma coordenação/supervisão que possibilite que os interesses comuns se sobressaiam aos individuais.

Outra questão reside no fato de que o supervisor pode oferecer a contribuição de quem enxerga a situação, mas não está envolvido nela na condição em que se encontra quem exerce a prática de sala de aula. Para esse enfoque de mediador,

não pode se relacionar com situações autoritárias e precisa ter definidos os conceitos e crenças que determinam sua maneira de agir, dos fins que pretende atingir e dos meios a utilizar.

O espaço em que atua permite que interaja tanto com a sala de aula pelo contato com os professores e alunos, quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente (VASCONCELLOS, 2002b).

Por isso, espera-se que esta atividade docente tenha competência pedagógica e política, articulando todos os segmentos da organização escolar, na intenção de atingir os objetivos de seus projetos educativos. Nesse sentido, Ferreira (2001) comenta que se reconhece a necessidade, cada vez maior, de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola.

Entende-se que a proposição de reflexões sobre a função da coordenação pedagógica, seu debate aberto e o enfrentamento das suas divergências no contexto de atuação, proporcionem avanços na produção de conhecimentos sobre a gestão e a organização escolar.

### **2.3 As relações de poder na organização escolar**

A educação vem buscando, no espaço de suas discussões, práticas diferenciadas que contribuam para a valorização de seus profissionais, a qualidade de ensino e para a melhoria das políticas educacionais. Procuram-se soluções para recriar a escola, a prática docente e as relações democráticas e de poder no campo educacional.

A escola pública, através do princípio da Gestão Democrática Escolar, que foi regulamentado pela Constituição Federal de 1988, e pela LDB 9.394/96, oportuniza uma abertura da administração, promovendo autonomia e descentralização. Nota-se que a gestão democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; nas decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional, possuindo autonomia financeira, administrativa e pedagógica (BRASIL, 1997).

No entanto, as instituições educacionais convivem tanto com a democracia ampla e participativa quanto com a disciplina e o controle. As políticas educacionais e algumas ações institucionais favorecem mecanismos que controlam a organização escolar, no sentido de encaminhar muitas iniciativas de acordo com o caráter ideológico dominante. Para Foucault (1979), como o poder está em momentos ou situações nos grupos sociais, acontecem as resistências que produzem conflitos, surgindo então formas de controle. O poder se manifesta por rede que impedem ou legitimam estratégias de saber-poder.

As relações no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existem na sociedade. Por isso a importância de conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato. No cenário da escola pública de Ensino Fundamental, desenrolam-se relações de poder, às vezes inconscientes e subliminares; outras vezes, claramente identificadas, como o poder formal e impessoal, como o poder legal, como o uso da força ou como a influência social, política ou ideológica (CASTRO, 1998).

A sociedade é caracterizada como disciplinar e uma sociedade sem relações de poder não é possível de existir. Como o poder não é propriedade mas está em momentos ou situações nos grupos sociais, acontecem as resistências que são uma oposição às linhas de forças dominantes. Ao mesmo tempo que essa resistência produz os conflitos, surgem então formas de controle, chamados dispositivos.

O que é um dispositivo? Segundo Foucault (1979, p. 44):

Conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações, medidas administrativas (...) em suma, o dito e o não dito sobre são elementos do dispositivo. (...), sendo assim tal discurso que pode parecer programa de uma instituição, permite reinterpretar as práticas, dando-lhes acesso a um novo campo da racionalidade.

Para Sardagna (2007), no mundo os sistemas discursivos estão por todos os lugares com suas regras que influenciam modos viver.

Sobre esses sistemas, Deleuze (1990, p.155), comenta que:

Em primeiro lugar, é uma espécie de conjunto multilinear. (...) as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si. É sempre por via de uma crise que Foucault descobre uma nova dimensão, um novo conjunto.

As primeiras duas dimensões de um dispositivo, que Foucault destaca em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. A visibilidade não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo. Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz; mas é também a dos regimes de enunciação (DELEUZE, 1990).

Também implica em linhas de forças, que se produzem em toda a relação de um ponto a outro, passando por todos os lugares. Trata-se da “dimensão do poder”, e o poder é a terceira dimensão do espaço interno do dispositivo, espaço variável com os dispositivos. Esta dimensão se compõe, como o poder, com o saber.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que simplesmente ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (SOUZA, 2007).

As linhas de objetivação, uma dimensão do si-mesmo não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que já estivesse acabada.

Pela análise da obra de Foucault (1979; 2005), a escola ao tentar ser mais eficiente para todos, buscando a condição produtiva, por exemplo, muitas vezes abre espaço para intensificação desses dispositivos, porque subentende ela ser o espaço para aqueles que não possuem as devidas oportunidades sociais.

Os dispositivos funcionam baseados tanto nas estratégias globais quanto locais. Esses conjuntos de manifestações, como por exemplo, os incorporados pela escola, sustentam as ações das forças. Com esse movimento estes discursos vão ao encontro das necessidades históricas que os fundamentam (SOUZA, 2007).

Então, na atual sociedade neoliberal<sup>4</sup>, como é possível relacionar a disciplina e o poder colocados por este autor?

Deleuze<sup>5</sup> fala da sociedade de controle como um desdobramento da sociedade disciplinar, que explica alguns aspectos da pós-modernidade<sup>6</sup> como a independência, a diversidade e as diferenças. Como não há um espaço definido

---

<sup>4</sup> Configuração econômica que prega a intervenção mínima do Estado na economia e incentiva a auto-regulação do mercado (AZEVEDO, 2004).

<sup>5</sup> Gilles Deleuze (1925 – 1995). Filósofo francês que contemporiza os estudos acerca dos mecanismos disciplinares de Foucault, analisando a sociedade a partir do controle.

<sup>6</sup> Nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas a partir de 1950 (SANTOS, 2006).

para o poder, os dispositivos também são mais flexíveis. Na verdade o poder está customizado como consequência da maleabilidade dos mecanismos disciplinares.

Os mecanismos de controle são mais sutis, mas os comportamentos continuam a serem submetidos por lugares e regras. De certa forma, Foucault (2005), ao falar da Desinstitucionalização<sup>7</sup>, afirma a possibilidade dos dispositivos transitarem e se adaptarem com a realidade que há além das instituições.

A escola deve ser repensada, porque é fundamental na preparação das novas gerações perante o saber formal, sendo ainda um passaporte para qualquer proposta de superação social. Formando alunos capazes de compreender a produção histórica e cultural e docentes conscientes do sistema neoliberal e da sua repercussão nos espaços pequenos e grandes espaços educacionais.

Não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais. É nesse contexto que Foucault parece se interessar pelos efeitos de verdade produzidos pelo poder, como esse último se legitima nas relações criando discursos que funcionam como norma (PRATA, 2008).

Considerando as relações entre discursos, sociedade e escola, os objetivos e o processo pedagógico, aqui entendidos como espaços de sala de aula e para além, necessitam buscar possibilidades de cooperação e apoio que contribuam para o aprimoramento do trabalho educativo. Nesse contexto, a escola não tem outra solução para desenvolver suas funções de forma mais comprometida a não ser comportar-se como um sistema aberto às novas necessidades educativas motivadas pela ordem social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

O estudo das relações de poder na escola e entre seus gestores permite encaminhar importantes questões educacionais. Diante das crises evidentes que o mundo contemporâneo vem demonstrando, em todos os âmbitos do saber e do fazer humano, cumpre-se, mais uma vez, repensar e refletir sobre as competências e entendimentos sobre a escola, sua gestão e seus gestores compreendendo as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico.

---

<sup>7</sup> Existe uma tendência aos mecanismos de controle saírem dos sistemas fechados e circularem, se tornando processos flexíveis de controle. Foucault (2005).

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa**

Esta investigação de caráter qualitativo, considera a fala dos sujeitos e tem como opção metodológica a pesquisa de campo na modalidade exploratória-descritiva que se orienta no sentido de investigar a relação teoria-prática que deveria configurar o fenômeno educativo, comprometido com a transformação.

A pesquisa qualitativa, para Triviños (1987), permite o confronto de perspectivas diferentes para entender o real, tornando-se uma importante alternativa na investigação em educação. Tem a preocupação com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade (PÁDUA, 2004).

A partir desta caracterização mais ampla, a opção teórico-metodológica escolhida é a Análise de Discurso, na perspectiva de Foucault (2004). Conforme Fischer (2001, p.12), “seria dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas que estão “vivas” nos discursos. Trata-se de um esforço para questionar a linguagem, sem buscar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida, deixar-se ficar nos espaços brancos, como escreve Foucault (FISCHER, 2001).

#### **3.1.1 Participantes**

Esta pesquisa totalizou 8 colaboradores, sendo 4 professores de Educação Física de Anos Finais do Ensino Fundamental e 4 coordenadores pedagógicos de 4 escolas municipais de Santa Maria (RS).

A escolha de mais de uma escola objetivou perceber semelhanças ou diferenças presentes em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Depois de contatar com várias escolas, 4 se dispuseram a participar do estudo. Destas 4 escolas, 8 professoras (de Educação Física e Coordenadoras Pedagógicas) aceitaram prontamente participar dos procedimentos metodológicos do estudo.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

A técnica utilizada foi entrevista reflexiva e semi-estruturada (APÊNDICES 1 e 2). É um dos procedimentos mais utilizados em pesquisa de campo nas Ciências Sociais, tornando-se a fonte principal de coleta de informações para este estudo, por propiciar um diálogo subjetivo com a realidade do estudo (PÁDUA, 2004).

A entrevista é uma técnica de coleta de dados muito adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *apud* GIL, 1994).

Conforme Szymanski (2004), a entrevista é composta por vários momentos que precisam ser seguidos para a adequada coleta das informações. Para a autora, a entrevista necessita passar pelo:

- contato inicial.
- condução da entrevista: aquecimento (fase inicial), questão desencadeadora, expressão da compreensão, síntese.
- Devolução: Exposição posterior da compreensão do entrevistado sobre a experiência relatada pelo entrevistado.

A fim de atender a credibilidade do estudo, estes momentos foram realizados pela pesquisadora. Apresentar a transcrição da entrevista diz respeito à consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação (SZYMANSKI, 2004).

### **3.3 Etapas de desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa passou pelas seguintes etapas:

- Elaboração do projeto e estudos de aprofundamento sobre o tema.
- Contato com os colaboradores e a assinatura do termo de consentimento (APÊNDICE 3).
- Coleta de informações, com atuação no contexto de inserção de pesquisa.
- Análise e sistematização dos estudos realizados para a consolidação da estudo.

### **3.4 Análise e interpretação das informações**

#### **3.4.1 Análise do discurso segundo Foucault**

A análise do discurso (AD) faz um recorte teórico relacionando língua e discurso. Nem o discurso é livre, sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, nem a língua totalmente fechada em si, sem falhas ou equívocos. Não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, se estabelece a relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, com um complexo processo de constituição desses sujeitos e sentidos (ORLANDI, 2007).

Neste tipo de análise, é preciso considerar que os indivíduos não têm uma existência particular no mundo, embora não se negue sua presença real na sociedade. Conforme Fernandes (2007, p.33) :

O sujeito nessa abordagem metodológica, passa a ser discursivo, e deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, e sim um sujeito que têm existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro.

Para Orlandi (2007), não há sentido sem interpretação, diante de qualquer objeto simbólico o ser humano é levado a interpretar: o que isto quer dizer? A

evidência do sentido faz com que uma palavra designe caminhos discursivos e suas relações.

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão do sujeito social, conforme Pinto (*apud* FISCHER, 2001, p.7 – 8) :

Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação, também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causa, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos.

A análise do discurso possui mais de uma vertente que fundamenta seu aporte. Para este estudo, será utilizada a segunda vertente teórica de Foucault (1979).

O vocabulário que Foucault usa para a análise e descrição das formações discursivas serve para classificar, fazer surgir diferenças e semelhanças, para visualizar certa ordem, qualquer que ela seja. Entre os elementos se estabelece algo que funciona como sua lei interna, mas há também a ordem que é estabelecida pelo olhar, pela abordagem conceitual, pela atenção a um ou outro aspecto; e, como não poderia deixar de faltar, há uma linguagem, mas ela não é requerida sob a forma da relação entre significante e significado, o horizonte da análise do discurso extrapola o das regras sintáticas e semânticas (ARAÚJO, 2007).

Os processos internos de controle do discurso podem englobar o comentário, a questão da autoria, da disciplina e o do ritual. Foucault (2004), quando fala sobre a ordem do discurso, considera o ritual como a forma mais superficial e mais visível destes sistemas de restrição. Esta é constituída por aquilo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, na pausa devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso.

Interpretar os sujeitos falando leva em consideração a produção de sentidos como parte integrante das suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto. Os sentidos, por esse caminho, são produzidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos da interlocução (FERNANDES, 2007).

Foucault faz considerações sobre as características da produção do discurso na sociedade, simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar os poderes e os perigos, refrear o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1979).

O dizer tem relação com o não dizer, acolhido metodologicamente e praticado na análise. Há sempre no dizer um não dizer significado. Ele pode ser o dito já esquecido que se revela no interdiscurso e também outras manifestações, como o silêncio. Este pode ser de recuo, fundador – significando o dizer, constitutivo – apagando o sentido do dizer ou local – palavras evitadas de se dizer em certos contextos (ORLANDI, 2007).

Por este enfoque, não existem nem conceitos, nem categorias essenciais ou ideais. E sim, “descontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os agastamentos, as dispersões, sem medo de pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento” (FISCHER, 2001, p. 15).

Dentre os elementos a serem utilizados por esta abordagem metodológica estão a formação discursiva, os efeitos de verdade e subjetivação do sujeito discursivo.

A investigação pelos discursos permite uma libertação do presente, “instalando um quase futuro numa perspectiva de transformação de si. A real possibilidade de ser, quem sabe um dia, obras de arte (*Ibid.*, p.16).

Esta abordagem metodológica ao mesmo tempo que possibilita uma alternativa para compreender os fenômenos educacionais relacionados com a gestão escolar, proporciona a reflexão sobre o contexto bastante defasado pela ordem social da atualidade e suas formas mascaradas de poder, contribuindo para trazer à tona o debate sobre as formas de gestão presentes nas organizações escolares.

## 4 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

### 4.1 - Formações discursivas presentes nas escolas estudadas : saberes, subjetivações e seus entrelaçamentos

Estas análises são fruto de entrevistas realizadas com oito professores colaboradores em quatro escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), sendo quatro professores de Educação Física e os outros quatro Coordenadores Pedagógicos.

Para melhor entendimento dos discursos, os colaboradores serão referidos como PEF para professores de Educação Física e CP para coordenadores pedagógicos, respeitando a identidade dos mesmos, mantendo-os no anonimato. Além da abreviatura, receberão um número de acordo com a Escola da qual participam.

A *Escola 1* atende cerca de 900 alunos. Desta foram entrevistados a PEF1, há cerca de 7 anos na rede municipal, com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A CP1 é professora de Ciências há 10 anos e atua na coordenação pedagógica desde o início deste ano letivo (2008).

Da *Escola 2*, a PEF2 é professora há 11 anos e atende turmas de 6ºs anos do Ensino Fundamental, já a CP2 com graduação em Pedagogia, atua nesta função há 8 anos. Esta escola tem cerca de 200 alunos.

A *Escola 3*, tem 600 alunos. A CP3 é professora de História há 21 anos e atua na coordenação pedagógica há 4 anos. A PEF3, com turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, trabalha na rede municipal há 16 anos.

Por fim a *Escola 4*, tem cerca de 800 alunos. A CP4 tem formação em Pedagogia, sendo professora do município há 14 anos e há 10 atuando na coordenação pedagógica. A PEF4 atua há 8 anos e neste ano letivo está atuando com 6ºs anos do Ensino Fundamental.

A nomenclatura de “anos” em substituição a “séries” surgiu no início do ano letivo de 2006, quando a rede municipal de ensino público de Santa Maria (RS) implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, seguindo as recomendações do Projeto de Lei da Câmara (144/2005) que amplia a duração do Ensino Fundamental, com ingresso escolar obrigatório de crianças a partir de 6 anos de idade (BRASIL, 2004).

Esse novo Ensino Fundamental busca reformulação no ensino, na aprendizagem e na organização escolar. Considerando as fundamentações legais e de constante reflexão, as escolas são convidadas a pensar sob uma perspectiva emancipatória, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas do país.

A escola que se quer necessita de qualificação para estar integrada em um mundo dinâmico, tornando-se fundamental a busca de novas alternativas para a gestão do ensino público, com vistas a possibilidade concreta de inovação organizacional.

Sendo assim, aqui serão compreendidas as formações discursivas dos colaboradores. O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições dos saberes que o constituem. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam. “A formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito. As palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos dos discursos em que se inscrevem” (ORLANDI, 2007, p.43).

De acordo com Foucault (*apud* FERNANDES, 2007), uma formação discursiva não é um espaço fechado, pois outros discursos além dos dispositivos, a “invadem”, estruturando evidências discursivas fundamentais. Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, mas em termos de saberes/poderes.

Os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações e a trajetória deles carrega a história de seus diversos campos de constituição e de validade (FISCHER, 2001).

Foucault chama a essas condições mais gerais de “saber”, ou seja, aquilo de que uma prática discursiva pode falar, e assim fornecer para o saber um domínio de objetos, uma posição ao sujeito e possibilidades de uso e de apropriação que o discurso oferece (ARAÚJO, 2006).

Concordando com Ferreira (2006), as colaboradoras foram entrevistadas em seu local de trabalho ressaltando o valor simbólico que a escola possui. “(...) pois as condições de produção de um discurso, incluem o lugar que o sujeito ocupa e a relação com seu interlocutor” (*Op. Cit*, p. 187).

Dessa forma, partindo de um estudo situado na escola, a intenção não é esgotar a compreensão do tema, mas situar a concepção de gestão escolar,

desenvolvimento profissional e suas relações, assim como compreender a subjetividade de professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos.

#### **4.1.1 Discursos sobre a Organização Escolar, suas necessidades e pluralidades**

Partindo do momento histórico no qual está a atualidade, pode-se dizer que a escola está inserida na pós-modernidade. Nessas circunstâncias, a sociedade que de longa data mantinha uma linearidade de manifestações, está sendo cercada por uma lógica diferente, desconstruindo idéias, valores, perturbando a familiaridade do pensamento, indagando como se situam e interagem os sujeitos e as relações. Há uma instabilidade, que provoca uma mudança estrutural, incentivada a partir do movimento de várias tendências e pluralidades.

Em certos momentos, os sistemas e ordem sociais nesse desejo de novas definições oprimem a natureza humana. Por isso, a escola e a sua comunidade, necessitam ir além, refletindo sobre formas de conceber espaços de aprendizagem e currículos comprometidos em dar voz ao humano, reagindo a toda forma de legitimação da dominação e da indiferença.

Como Kuenzer (2001) comenta, é preciso superar através de processos de participativos de gestão escolar e desenvolvimento profissional, as contradições entre o discurso e a prática existente na educação básica. O Brasil, por exemplo, adota um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres, que mesmo se preocupando com a universalidade e a gratuidade, é uma escola diferenciada segundo as demandas da economia.

Neste contexto, a escola pública seria a escola pensada para os menos favorecidos, assim como as capacitações rápidas que não exigem conhecimentos anteriores. Há a preocupação com o ingresso nos níveis iniciais da educação básica, porém as próprias políticas não demonstram a mesma intencionalidade de universalizar os níveis mais avançados de ensino. E as características Fordistas/Tayloristas são fortemente observadas em atitudes do Estado ao aumentar os controles e a burocratização, tornando o ensino regulamentado e cheio de tarefas, provocando diversos efeitos nos professores entre eles a rotinização do trabalho, o isolamento dos colegas em função da falta de tempo, reduzindo por muitas vezes o

trabalho docente à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que se deve realizar.

Tratando de diversos aspectos e da complexidade que acompanha a organização escolar, as colaboradoras deste estudo abordarão questões acerca da escola da atualidade :

*... (6 seg) É uma escola, com muita falta de recursos, com pouco incentivo pros professores. Eu vejo uma escola que poderia estar melhor hoje, ... (4 seg), há perspectivas de mudança, mas a gente não sabe até que ponto pode acontecer, nem quando irá acontecer, mas eu acho que ....( 3seg) há possibilidade que as coisas mudem, né ? (PEF2, 05/ 09/ 2008)*

A PEF 2, ao falar sobre a o tema, demonstra as dificuldades enfrentadas por uma escola que passa por diversas necessidades. Ela acredita na possibilidade de mudança, porém não define como é possível redimensionar a escola. Nessa formação discursiva, o saber evidencia o desgaste que a escola pública vem sofrendo. A esperança e a dúvida acompanham o cotidiano dos professores. Ao salientar os professores, situa-os como sujeitos desprovidos de valorização.

A CP2 também segue por esse pensamento, relatando a seguinte opinião :

*Eu percebo a Escola hoje assim “ó”, que ela não vem de encontro com a realidade que a gente tá vivendo. E, ... porque assim, a grande maioria da nossa população é uma população carente, né ? (CP2, 05/ 09/ 08).*

Esta Coordenadora aponta dificuldades e caracteriza ao citar a expressão “carentes”, quem são os sujeitos da escola pública, que progressivamente vem se destinando principalmente às classes desfavorecidas. Embora nos estudos de Foucault o sujeito referendado seja moderno, de um momento histórico diferente do qual está se vivendo. Para Veiga-Neto (2005), o processo de subjetivação, configurado por um processo sócio-histórico é encaminhado para o autogoverno e a liberdade. Para tanto, é preciso cuidar quais interesses moldam essas subjetividades, especialmente numa escola inserida em uma ordem neoliberal.

A qualidade do ensino público influenciada pela política e economia, não pode aceitar com naturalidade que não é possível se associar à aprendizagem formal. Assim como não é correto aceitar que existe uma escola para ricos e outra para pobres, também não se pode concordar que se mascarem as estratégias de discriminação. O Estado vem se descompromissando progressivamente com a escola pública, através da divisão de responsabilidades com a sociedade civil. Com

isso, a escola passa a ser mais eficaz do que democrática, prevalecendo a racionalização das atividades. A educação pública segue sob a tutela do Estado, que se responsabiliza por sua avaliação e controle.

A própria ampliação e democratização da educação básica, com pelo menos onze anos de ensino abrangendo os níveis fundamental e médio, é um meio de atender ao discurso do capital, aproximando a dura realidade de países emergentes como o Brasil, da realidade dos países desenvolvidos (KUENZER, 2001). No entanto, observa-se paralela a essas iniciativas, o aumento da incidência da implementação de políticas educacionais compensatórias, que não garantem a efetividade das ações pedagógicas.

Já a PEF3 enfatiza a precariedade dos recursos financeiros que as escolas públicas dispõem :

*Nem todas as escolas têm organização, mas existem algumas com projetos, que só não acontece mais por problemas financeiros, mas que existe sim a preocupação (PEF3, 05/ 09/ 08).*

Lembrando Foucault, as forças que neste estudo são vistas através da gestão organização escolar e desenvolvimento profissional e não são colocadas em movimento como resultado somente de algum grupo ou arranjos políticos ocultos, nem emana de algum centro como o Estado, pois estão distribuídas difusamente por todo o tecido social (VEIGA-NETO, 2005).

Por sua constituição particular, a escola possui características que lhe são peculiares, especialmente nas escolas públicas. Estão embasadas em políticas educacionais que promovem mudanças na estrutura da organização das escolas, influenciando diretamente na natureza do seu trabalho. Esta organização está fortemente relacionada com os interesses, conflitos, fatores econômicos e políticos.

A autonomia financeira é uma conquista do campo educacional, surgida a partir da Carta Magna de 1988, iniciando a democratização nas escolas, com apoio a descentralização política e financeira, cabendo às próprias organizações a aplicação e controle dos recursos. No entanto, o investimento em atividades pedagógicas comumente esbarra na administração das verbas estatais, que ainda não investem na educação o recomendado na Constituição de 1988 e assegurado pela LDB 9394/ 96.

A CP3 também se aproxima da PEF2 e da sua colega de escola PEF3 ao falar sobre recursos, enfatizando as limitações físicas da escola :

*(...), especialmente a escola pública tem limitações. (...) Físicas. (...) Então acho assim, “ó”: que a escola da atualidade (riso) é uma escola que vai ter que correr atrás, vai ter que, procurar assim, frente a toda a demanda. Mas acho que ela não pode perder o eixo (CP3, 08/ 09/ 08).*

Abordar os recursos da escola pública é bastante delicado. Por um lado é indiscutível que se necessita compreender a sociedade para não aumentar o abismo que já existe entre as demandas sociais e a realidade escolar. Por outro, esta mesma escola, como já foi comentado anteriormente, tem muitas dificuldades. A CP3 fala em limitações de recursos físicos, que aqui podem ser entendidos como por exemplo, a precariedade das bibliotecas, dos materiais disponibilizados, como o giz, das dificuldades financeiras para inserção e/ ou manutenção das inovações tecnológicas no ambiente escolar.

Para Enguita (2004), as escolas de Ensino Fundamental foram concebidas como mecanismos de transformação do meio, não de adaptação a ele. Talvez por isso, as reformas educacionais têm posto à prova os hábitos destas organizações.

Apesar de toda a turbulência, o discurso da CP3 relaciona positivamente o termo “limitações” e “demanda”. Para ela, a escola está deficitária, limitada, porém precisa seguir em frente, tentando acompanhar as demandas sociais.

A CP1 preocupa-se principalmente com a falta de recursos humanos :

*A escola da atualidade acho que necessita muito,... principalmente para ter uma escola de qualidade, precisa passar pelos recursos humanos. Sempre faltam recursos humanos nas escolas. ... Por exemplo, falta de orientação, falta de pessoal de apoio nas secretarias, ... de apoio pedagógico mesmo, como psicóloga, ... (CP1, 05/ 09/ 08).*

Valendo-se novamente do lugar social e dos processos de subjetivação, a Coordenadora, ao falar em “recursos humanos”, questiona as funções atribuídas aos sujeitos (professores, coordenadores, orientadores) na escola da atualidade. Além de significar sujeitos, está intimamente relacionado com a organização do trabalho pedagógico, que busque qualidade, emancipação e participação. Sendo uma estratégia educacional, esta organização precisa estar voltada para o diálogo e para a articulação de papéis nas práticas pedagógicas.

Conforme Enguita (2004), o modelo burocrático é insuficiente, porque as complexidades dos contextos e das situações do ensino requerem informação e conhecimentos locais realizados por uma equipe de trabalho conhecedora de suas necessidades.

Aos comentários já apresentados, a PEF 4 acrescenta a ampliação das funções da escola :

*Bom, ... (3 seg) do meu ponto de vista, assim, acho que a Escola atualmente, o professor além de professor, tá tendo outros tipos de funções, tá sendo psicólogo, sendo amigo, meio pai, meio mãe, né ? (PEF4, 10/ 09/ 2008)*

Em outros tempos, a preocupação residia no aprendizado dos conteúdos formais e demais elementos específicos da sua instituição. No entanto, com o enfraquecimento de outras instituições sociais a ressaltar a família, o professor e a escola, estão recebendo alunos cujas carências vão além dos conhecimentos formais. Por outro lado, esta professora assume e parece concordar com estas outras funções de amiga e mãe. Nesse sentido, Ferreira (2006), comenta a comparação existente entre a maternidade e a ação pedagógica escolar. “Por serem mulheres, estão aptas a esse trabalho de dar continuidade à família, zelando para manter seus valores e perspectivas.” (*Op. Cit*, p. 188).

Também é preciso pensar que a escola tem dificuldade em acompanhar o ritmo das transformações na sociedade que deram origem às novas configurações familiares. Nessa nova realidade social, duas das mais importantes agências socializadoras foram profundamente transformadas, uma por acompanhar as imposições dos novos modos de produção capitalista e a outra por não ter a mesma capacidade de mudança.

As instituições sociais conhecidas como fundamentais (Igreja, família, escola), existem para sujeitos que compõem uma determinada sociedade e momento histórico. Por isso, todas se esforçam para acompanhar essas transformações que surgem para a superação dos modos de produção vigentes. No entanto, a escola, por ser constituída como um instrumento do poder, pode também ser o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar.

A CP4 concorda com sua colega PEF4, reforçando o aspecto da ampliação da responsabilidade social da Escola :

*... (3 seg) Eu vejo que, eu penso que a escola atualmente, além de exercer a função de trabalhar o conhecimento, de construir o conhecimento, ela tem sido um lugar onde os alunos são colocados muitas vezes pra preencher seu tempo, né? Sem haver o compromisso da família, e cada vez mais a escola da atualidade acaba tendo um compromisso maior ainda do que a construção do conhecimento propriamente, né ? E aí a preocupação acaba sendo mais e mais, né ? Em relação a isso.(CP4, 12/ 09/ 08).*

Conforme Prata (2008), a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, e tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. Isso porque o poder é uma prática social e histórica e, portanto, provisória e dependente de um estado de desenvolvimento social.

A CP4, assim como a PEF4, ao referirem-se a “família” e “escola”, colocam-nas em um lugar social. Lembrando Prata (2008), ao estabelecer um lugar social para estas instituições, os próprios agentes institucionais são atravessados pelas configurações dessa sociedade.

A família já não se encontra mais no lugar designado ou não é mais a mesma família. Esse fenômeno acaba deslocando para a escola, as funções de custódia e socialização em sua forma mais elementar. Também existe o fato de que a família já não aceita com facilidade a posição de subordinação aos professores, gerando um novo problema: o de quem controla quem (ENGUIITA, 2004).

Considerando tais fenômenos, como a escola vem acompanhando a trajetória histórica dos seus sujeitos ? A PEF1 comenta sua percepção sobre o assunto :

*Por exemplo, do tempo que eu fui estudante, acho que existe melhorias, assim como existem coisas que não são melhorias. Então, eu acredito assim, é a abertura que os alunos têm bem maior com os professores, né ? Essa busca da educação como um todo, da cidadania ... Mas eu acredito que seja uma melhoria nesse sentido, né ? (PEF1, 13/08/ 2008).*

A leitura desse comentário evidencia questões como “abertura, que os alunos têm bem maior com os professores”. Ela também retoma em diversos momentos a palavra “melhoria”. Ao falar na “abertura” pode-se entender em termos de diálogo, na qualidade das relações estabelecidas entre alunos e professores. É possível concordar com a Professora, no sentido de que a comunicação tem se expandido no espaço escolar. Esse fato é relevante, porque ensinar e aprender supõe uma experiência individual e coletiva, assim como uma busca de (re)construir de forma significativa a vida em sociedade, pautada no bem-estar e na cidadania.

Nesse discurso, a Professora repete o termo “melhoria”. A ênfase na repetição mais do que valorizar uma “melhoria”, parece instigar a mesma que no momento da sua fala, reflete sobre a real existência das melhorias. Quais seriam essas “melhorias” ? Por outro lado, se na primeira seqüência discursiva a PEF1

ênfatisa a questão da “abertura”, a seguir, na segunda seqüência ela fala em “melhoria”, apresentando o termo com certa conotação de imprecisão.

A melhoria precisa ser vista no sentido da qualidade da educação básica, que tem sido foco de muitas indagações e análises. Seu cenário tem melhorado, mas ainda há de se pensar em questões como a valorização do professorado, a implementação de recursos nas escolas e o risco de submissão aos interesses do capital. PEF1 se aproxima de PEF2, ao criar uma expectativa sobre a chegada da “melhoria” que se assemelha a “mudança”, de acordo com a segunda colega.

É possível compreender que esta expectativa esteja inserida no campo do saber. Para Foucault (1979), saber e poder se implicam mutuamente, não havendo uma relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, todo saber constitui novas relações de poder. Todo lugar de exercício de poder é ao mesmo tempo lugar de formação de saber.

No interior da Escola estão indagações correspondentes às transformações culturais e políticas, processadas tanto no plano local quanto global. Então, o campo do saber no qual se instala o debate sobre “mudanças” e “melhorias”, pode ser entendido como um espaço de manifestações de poder. Considerando a intensidade que o termo “poder” possui, como será visto adiante, e sua relação com as manifestações sobre “mudança” e “melhoria”, as professoras utilizam esses termos com um pouco de preocupação e dúvida.

Segundo Enguita (2004), há todos os motivos para assegurar, com toda ênfase possível, que a educação nunca teve tanta importância, tanto para as sociedades como para os indivíduos.

Entretanto, é necessário compreender o peso decisivamente maior que adquirem hoje a informação, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade, considerando a forte relação de poder dos órgãos governamentais sobre a escola.

Refletindo sobre todos os discursos apresentados neste item, é preocupante a distância entre sociedade e escola. O resgate do valor moral desta organização torna-se urgente, a fim de proporcionar novas perspectivas para esse espaço público de formação e desenvolvimento social.

A educação ao zelar pelo desenvolvimento social em uma pós-modernidade, precisa associar cidadania e ações produtivas. A sociedade da informação e do consumo está manifestada e os currículos terão que agregar e projetar uma rede de

trocas que envolva a comunidade escolar e as tendências atuais da sociedade em termos de atividades produtivas e interações sociais.

#### **4.2 Problematizações sobre o poder disciplinar e o controle na organização e gestão escolar : implicações no desenvolvimento profissional de professoras de Educação Física e Coordenadoras Pedagógicas**

Pensar a educação brasileira é bastante desafiador, especialmente ao pensar que o mesmo país que apresenta moldes econômicos desenvolvidos, enfrenta dificuldades em garantir a permanência da grande massa de brasileiros na educação básica, que sofrem com a exclusão social.

A LDB 9394/96 foi promissora ao pensar uma organização escolar capaz de gerir-se com autonomia e colocar a educação em uma perspectiva globalizada. Avançou no que se refere à reflexão sobre a escola, trazendo consigo temas como a diversidade cultural, a participação social, a democracia e a cidadania.

No entanto, como lembra Paro (2000, p. 45) :

Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.

As relações de poder que ocorrem no espaço escolar serão discutidas a partir dos conceitos de sociedade disciplinar apresentadas por Foucault (2005) e sociedade de controle colocado por Deleuze (1992).

Segundo Foucault (2005), a sociedade disciplinar originou-se no final do século XIX, exercendo o poder através da verticalização da vigilância, cujo objetivo era enfraquecer as relações laterais (de resistência), e fortalecer as relações de docilidade do poder.

Mesmo com os avanços democráticos, a sociedade pós-moderna ainda mantém mecanismos que a caracterizam como disciplinar. De acordo com Prata (2008), quando aplicada à escola, percebe-se que há um secretário de educação que controla delegados de ensino, cada um dos quais controla supervisores, os quais controlam diretores, que controlam professores, a quem cabe o controle dos alunos, através dos quais, a vigilância se derrama para as famílias.

Essa série de mecanismos (dispositivos) propagados em instituições disciplinares, criam uma rede de poderes, nas quais podem estar inseridas a família, a escola e até outras instituições ditas disciplinadoras como o quartel, a fábrica, a prisão e o hospital.

Já para Deleuze (1992), as sociedades de controle passam a substituir a sociedade disciplinar. Para ele, as instituições disciplinares encontram-se em uma crise generalizada e por isso modelos de controle contínuo tornam-se mais eficientes na manutenção do poder.

Mesmo com a presença de focos de resistência, ainda não foi abalado o modelo taylorista<sup>8</sup> de administração escolar. Com isso, a organização escolar segue com fortes características disciplinares. Conforme Araújo (2006), na escola os procedimentos disciplinares funcionam com mecanismos para ajustar o aluno (através de filas, horários, disposição das classes, ...).

Considerando que os dispositivos se manifestam por meio de redes, pode-se afirmar que não só o aluno, mas os professores e demais segmentos também são influenciados por ações disciplinares.

As colaboradoras deste estudo iniciaram falando sobre suas percepções sobre o termo “poder” :

*... (5 seg) risos ... Em relação ao poder do quê ? ... O poder no sentido de possibilidade, de ... de concluir um trabalho, nesse sentido assim, não no poder que tu enquanto professor detém sobre o teu aluno, não nesse sentido de poder superior sobre aquele que está mais abaixo... Acho que o poder tá na tua ação (PEF4, 10/ 09/ 08).*

Esta professora dá ao “poder” o sentido de possibilidades, de realização. Não é somente aquele que disciplina, mas o caminho pelo qual se produz sujeitos. Ao utilizar a seqüência discursiva “de concluir um trabalho”, relaciona o sentido, denominado por Foucault, como efeito de verdade, com a autonomia. Esta expressão é reforçada por uma próxima na qual ela comenta “não nesse sentido de poder superior sobre aquele que está mais abaixo”. A hierarquia, principalmente aquela verticalizada e burocratizada prejudica a autonomia. O sistema educacional

---

<sup>8</sup> Taylorismo é uma concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915).

por sua vez, nem sempre possibilita que a autonomia seja consolidada e acaba por dificultar a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Araújo (2006), Foucault propõe uma escola capaz de produzir atos éticos de liberdade e autonomia, formas de subjetividade mais prazerosas, criativas e plurais.

A CP3 também concorda com o sentido de possibilidades :

*É uma possibilidade que pode ser positiva ou negativa, sabe ? Tu tem um poder na mão, tu tem uma chave na mão, e com esta chave você manipula. Nem sempre o termo manipular é pejorativo, né ? (CP3, 08/ 09/ 08).*

Além de possibilidades, ela associa o efeito de verdade com solução. O sentido de autonomia discutida compreende ações coletivas, conscientes e solidárias, com vínculos da escola com a sociedade, na constituição de ações que se referem à participação que se torna direito e necessidade de cada sujeito.

Por isso, Araújo (2006) comenta que cabe recusar o indivíduo sujeitado e criar novas políticas que além da autonomia, reconheçam a flexibilidade das instituições, dando chance para a inovação e a criatividade.

A PEF2 vê o poder bastante relacionado com a hierarquia :

*A escola também ... é uma instituição hierárquica e também existe, acho que muitas pessoas utilizam o poder de forma errada, né ? Então, é uma função hierárquica maior que a tua e eu acho assim, que não se dão conta que são colegas e que isso aí, cargos, cargos também caem um dia ... o fato de estar no poder, numa direção, numa supervisão, numa coordenação, não quer dizer que você tenha que ter uma postura que não seja flexível, uma pessoa amiga ...(PEF2, 05/ 09/ 08).*

Ao falar sobre hierarquia, esta professora indiretamente está confirmando a presença de dispositivos disciplinares na escola. De acordo com Tragtenberg (1985), o professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação.

O mesmo sentido segue no comentário da PEF1 :

*( ...)sempre existiu e sempre vai existir, aquela hierarquia, que onde a direção é quem manda mais e tem certas coisas que os professores não podem fazer mesmo, se às vezes queiram. Dependendo da escola, que tu*

*for dar aula, não só da minha disciplina, aulas mais ... abertas, digamos, que vai pra fora, que tenha que sair, que vai pro pátio e que bagunça, digamos a escola, já não são permitidas, né ?*

Ela retoma o sentido de hierarquia dado ao poder e também revela como efeito de verdade o controle e vigilância na organização escolar. Ao admitir que a direção “manda mais” e certas ações na escola não são permitidas, demonstra a existência de um poder disciplinar.

Mesmo que não apresente efetivamente todas as características, a funcionalidade da escola remete à idéia de vigilância permanente. De acordo com Foucault (2005), o poder disciplinar exercido através da configuração arquitetônica e, do controle hierárquico demonstra de forma veemente como a disciplina faz “(...) funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (*Op. Cit.*, p. 134).

Para Prata (2008), a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer.

A PEF3 fala do conceito relacionando-o a uma “rede”, apresentando a seguinte colocação :

*No geral, o poder seria uma ambição, desejar alguma coisa, querer construir um objetivo forte, teu. Pra construir o que tu acredita, o que tu queira. Na Escola seria o cargo, seria o cargo. Quem é que tem o poder ? A direção. De quem é a direção, de quem é o poder, e o professor na sala de aula com o aluno dele, né ? Tem o poder sobre, que dizer entre aspas o poder (PEF3, 05/ 09/ 08).*

Na unidade escolar básica é o professor que julga o aluno mediante a nota e por sua vez, subordina-se às autoridades superiores. Segundo Siqueira; Mesquita; Carneiro *et al.* (2007), os jogos de poder se tramam em sua própria trama, perfazendo uma lógica aberta e indefinidamente desdobrável. Nada nem ninguém está fora dos mecanismos de poder. Todos estão desempenhando um papel diferenciado no campo das relações nele existentes.

A trama da rede de poderes se constrói, altera, rompe em alguns pontos e se religa depois, surgindo a partir de uma ação concreta e histórica, com termos instituídos por um regime de poder que na história ele se constitui e funciona (VEIGA-NETO, 2005).

A CP2 também fala em redes ao apresentar a formação discursiva : “o poder é, ele está sendo muito questionado porque não existe um poder”. Outro efeito de verdade é o de controle, lembrando Deleuze (1992), ao comentar que o poder não deixa de existir, porém torna-se mais flexível e menos personificado na organização escolar.

Para a CP4, o poder pode ter um sentido hierárquico dependendo das relações estabelecidas entre os sujeitos :

*Eu vejo assim, eu sou de uma geração que o poder era o autoritarismo mesmo, a ligação de poder com autoridade, mas que aos poucos eu fui tentando ... tentando encontrar uma forma que eu não reproduzisse aquilo que passei como estudante, como filha, como profissional. Então eu procurei não ser totalmente autoritária, apesar de muitas vezes aparentar autoritária, mas eu vejo que não se consegue nada, 100% agindo somente com o poder, poder que eu digo, autoritarismo, né ? Porque a gente pode ter um certo poder, mas de uma forma mais leve (CP4, 12/ 09/ 08).*

Um poder - o do Estado ou da classe dominante - só admite limites e evita abusos na medida em que se defronta com outro poder: o do povo organizado. Esta é a condição para que a democracia<sup>9</sup> baseie a liberdade individual e os direitos humanos na justiça social e na equidade econômica. No sistema educacional ou na escola, este avanço traria a capacidade dos sujeitos intervirem nas ações sociais e institucionais (TRAGTENBERG, 1985).

A CP1 concorda com a CP4, relatando a seguinte opinião :

*E na escola, em algumas situações, às vezes acontece, né ? A gente tem que ter esse cuidado, né ? A gente vê isso na política e nas escolas às vezes acontece também. As pessoas às vezes se passam, não pensou bem e comete alguns erros sim. Mas eu acho assim, que ... agora também que eu tô na supervisão, a gente sempre tem que ter o cuidado de analisar muito bem e dar oportunidades (CP1, 05/ 09/ 08).*

A CP4 ao utilizar a expressão “tentando” e a CP1 ao enfatizar “em algumas situações” confirmam do espaço social que ocupam e das relações estabelecidas principalmente com professores, a presença de mecanismos disciplinares na escola. A CP4 em uma próxima sequência discursiva ao expressar “não ser totalmente autoritária” e a CP1 ao falar “ter o cuidado de analisar muito bem e dar oportunidades”, relatam outro situação para discussão: é possível uma escola na qual realmente se minimize o controle, a vigilância e a disciplina docilizada ?

---

<sup>9</sup> Conjunto de regras primárias ou fundamentais que estabelecem aqueles que estão autorizados a tomar decisões coletivas de acordo com determinados procedimentos (BOBBIO, 1986).

Considerando que estas coordenadoras pedagógicas, assim como os demais sujeitos, estão imersos na trama de poderes, sempre haverá um ponto desta rede no qual o poder estará evidenciado. Conforme Tragtenberg (1985), os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber.

Além de definir, dando sentido ao termo “poder”, as colaboradoras deste estudo também comentaram como observam a influência do mesmo nas práticas pedagógicas.

Sobre essas influências, a CP2 faz a seguinte consideração :

*... Ela influencia porque de certa forma tu acaba cobrando do professor, tu acaba cobrando do aluno, ah .... hierarquia, né ? (CP2, 05/ 09/ 08).*

Autoridade e hierarquia estão sempre presentes no cotidiano da organização escolar. A escola é uma organização burocrática, absorvendo em sua estrutura princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formais, além de princípios e valores que ela própria constrói em seu interior, direcionando a maioria das relações presentes nessa cultura escolar.

Conceitualmente hierarquia é um sistema de funções de subordinação e chefia funções que são aprendidas e culturalmente estabelecidas, variando tanto de uma cultura para outra quanto no tempo, podendo-se concluir que o próprio conceito de hierarquia varia em decorrência de diferenças culturais, de época e de características organizacionais (THOMPSON, 1967).

São diversos os elementos que propiciam a legitimação da hierarquia nas organizações escolares. O que torna bastante comum a existência nas escolas públicas de relações baseadas no mando e na obediência de acordo com a situação hierárquica dos envolvidos. O cargo que o indivíduo ocupa, freqüentemente acaba legitimando uma série de ações e definindo seu local na rede de poderes. No entanto, paralelo com esse desdobramento, também tem aumentado a resistência em todos os pontos da estrutura hierárquica, seja da direção com os professores, dos professores com os alunos,

A CP1 também relata esta situação através da formação discursiva “Com certeza, muitas vezes assim, o professor fica temeroso”. Qual temor o professor pode ter ? Em quais condições o professor, realiza sua prática pedagógica ? Pode-se pensar, que a coerção talvez ainda seja utilizada nas organizações escolares,

assim como o uso inadequado da hierarquia para legitimar a aceitação de normas de conduta. A análise desse efeito de verdade, permite a compreensão de que o poder disciplinar ainda possui lugar privilegiado nos discursos e ações, possuindo força importante nas relações que constituem a escola.

Segundo a CP4, algumas situações desencadeiam em menor ou maior intensidade a ação hierárquica :

*... Eu penso assim que ele influencia dependendo da situação, né ? Dependendo da situação. Se é uma situação que, se é uma pessoa que não tem compromisso com a sua ação, compromisso com a parte burocrática que isso existe, e tem que existir, porque as coisas não poderiam ser feitas no ar, né? (CP4, 12/ 09/ 08).*

Esta coordenadora faz uma observação importante sobre a necessidade de se fundamentar as ações, até mesmo para se garantir uma certa organização dentro da escola. Ela aponta outra questão importante e retoma o conceito de autonomia, pois alguns colegas, dentro da instituição, estão habituados a desenvolverem suas atividades somente sob comando. Então, na escola, se por um lado há aqueles que ditam as regras, há outros também que se acostumam com a situação de submissão.

Nesse sentido a PF1 faz o comentário a seguir :

*Até em função do poder que a pessoa tem na hierarquia de cargos em uma escola coloca dessa forma. Só que na maioria das vezes, não é aceito e os professores falam e reclamam (PEF1, 13/ 08/ 08).*

Como diz Foucault (2005), a hierarquia fundamenta um controle, um poder disciplinar que não procura reter forças, mas interligá-las para garantir sua consolidação.

Essas interações produzem características, resultantes de constantes encontros de diversas visões e opiniões que nas trocas, acabam por criar um padrão organizacional que de certa forma, delimita os fundamentos conceituais que o grupo compartilha.

Já para a CP3 :

*Eu acho que influencia sim ... conturba mas às vezes esta conturbação é positiva, porque faz uma coisa diferente, sabe ? (CP3, 08/ 09/ 08).*

A possibilidade de desvincular saber de poder no plano escolar reside na criação de estruturas horizontais nas quais professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode surgir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação é a condição de democratização escolar (TRAGTENBERG, 1985).

A PEF2, ao tratar do assunto, comenta que :

*Claro, mas é claro que sim. Eu acho que o professor funciona a partir do local onde ele está, das pessoas que ele tá convivendo, porque não é pelo salário não (risos, diminui a voz) que o professor trabalha (PEF2 05/ 09/ 08).*

Esse discurso revela a intensidade da influência do poder, além de dar um lugar social para o professor. Ao utilizar a expressão “não é pelo salário”, aponta a crise que há tempos acompanha o magistério e que a profissão é praticamente voluntariada. Sendo o professor um profissional, ele não deveria trabalhar pelo salário ? Qual é o *status* profissional que o magistério possui ?

No discurso da PEF3, fica salientado o *status* que aqui pode ser entendido como profissional :

*Esta questão não deveria, mas influencia. Por questões sociais, status, por aí (PEF3, 05/ 09/ 08).*

A crise que o magistério vem enfrentando é histórica, assim como é muito comum encontrarmos professores que encaram sua atividade como semi-profissional. As reformas gerais e parciais da educação estão movimentando as organizações escolares. E os desafios não podem ser enfrentados sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores em educação, o que implica uma política que envolva as secretarias estaduais e municipais, universidades e demais instituições que atuam na formação docente.

Os discursos apresentados nesta parte do estudo, revelam outro ponto importante para a análise: as professoras observam o poder com um enfoque disciplinar (Foucault, 1979) enquanto as coordenadoras o vêem enquanto controle (Deleuze, 1992).

Conforme Neves (1997), se nas sociedades disciplinares o empenho se dirigia para moldar os corpos a determinados modelos e verdades, nas sociedades

de controle os moldes não chegam nunca a se constituir totalmente. Transformam-se contínua e rapidamente em outros moldes, impedindo a identificação dos modelos de moldagem.

Os efeitos de verdade estão relacionados com o sentido das expressões utilizadas. Para Foucault (2004), o sujeito não é “o outro” do poder, ele é um dos primeiros efeitos e centro de transmissão do poder, pois este só se exerce em rede. Por isso, seus valores e sua identidade são produzidos pelo discurso no qual ele está inserido.

Conhecer o contexto de produção do discurso é uma possibilidade para a gestão democrática do poder fazer diferença entre gerar conflitos ou viver com eles, produzindo relações mais coletivas entre os sujeitos.

Tratar sobre o poder é inserir em um espaço de dúvidas e polêmica. O campo educacional salienta incansavelmente a democratização, são promovidos espaços para discussão. Ainda assim, a escola segue como instituição disciplinar. Admitir um aspecto tão contraditório, assumir o vazio que há entre o discurso e a prática é muito desafiador.

Muitos dos discursos das colaboradoras também se revelaram pelos silêncios. As pausas e o próprio riso não são vazios de significação, e querem dizer algo a partir do contexto no qual residem. As pausas observadas em vários demonstram a necessidade de tratar deste assunto nas escolas.

Para Orlandi (2007), o silêncio é a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, indica que o sentido pode ser outro.

Relacionando estas situações com a organização escolar, noções que aparecem com muita regularidade nos discursos indicam uma norma a ser seguida e influenciam a forma de agir dos sujeitos, aqui representados pelos professores de Educação Física e Coordenadores Pedagógicos.

#### **4.3 A constituição de processos de subjetivação na Educação Física Escolar**

O foco deste momento do estudo será o sujeito como uma posição discursiva, aqui compreendida como o professor de Educação Física. A análise do discurso seguirá por dois caminhos: o seu olhar e o olhar dos outros, aqui representados pelas Coordenadoras Pedagógicas. Segundo Fernandes (2007), com a AD é

possível verificar como o sujeito pode ser apreendido e analisado a partir dos discursos. Compreender o sujeito discursivo, requer compreender quais são as vozes sociais, que se fazem presentes em sua voz.

De acordo com Foucault (1979), os sujeitos estão constituídos de um corpo social, que reflete a universalidade das vontades. Nada é mais material, mais físico que o exercício do poder. Ele não é tênue, tanto que desencadeia forças no nível dos saber.

Considerando que muitos dos saberes que formam os professores são resultado das suas experiências na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas nas instituições onde atuam e atuaram, então, como se constitui a EF (Educação Física) neste campo de democracia/ vigilância/ controle ?

Segundo Prata (2008), articular a produção da subjetividade do sujeito discursivo com as relações de poder que circundam a escola possibilita discutir o lugar social que a escola está buscando na atualidade. A subjetividade é um constante processo social de geração que, para Foucault (2005), vem sempre precedida de modos, formas e processos, e por isso nunca está acabada.

Este assunto é relevante, no sentido de compreender como se dinamizam as relações humanas e a constituição de eu, que inseridas em um espaço social, não ficam limitada a saberes isolados. A análise histórica e crítica é uma oportunidade para a construção de novas referências para a articulação da Gestão Escolar e do desenvolvimento profissional com as diversas áreas do conhecimento.

#### **4.3.1 A relação entre a subjetivação do “eu”, os processos de Gestão Escolar e Desenvolvimento Profissional na Educação Física Escolar**

Uma sociedade democrática deveria respeitar e valorizar todas as formas de conhecimentos que constituem o patrimônio humano. As várias formas de usar o seu corpo, de trabalhar a matéria, de se relacionar com a natureza e com os outros, de fazer a festa também são conhecimentos e constam do patrimônio humano. Nestes assuntos também a escola tem um papel a ser cumprido, além do papel assumido por outros meios sociais (CHARLOT, 2005).

A Educação Física se insere neste contexto como uma das inúmeras oportunidades de aprimoramento do ser humano. A expressão que a define surgiu no século XVIII em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da

criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, como desenvolvimento pleno da personalidade. “Vem somar-se à educação intelectual e à educação moral. Essa adjetivação da palavra educação demonstra uma visão ainda fragmentada do homem” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.73).

Partindo do enfoque proposto para o estudo, a Educação Física foi concebida na perspectiva higienista, privilegiando iniciativas no sentido de promover a higiene do corpo. Segundo Foucault (2005), o corpo é muito mais do que efeito biológico: torna-se a superfície sobre a qual o poder-saber se exerce, possibilitando a constituição e a manutenção do próprio poder. Além de investir em condutas, a força política se instala sobre o corpo por meio de um sistema complexo e recíproco visando sua força produtiva.

O objeto de estudo da Educação Física é o corpo, que vem através da trajetória histórica, buscando abordagens mais amplas, voltadas para a cultura corporal de movimento e as produções daí recorrentes. Conforme Daolio (2004,) a cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica ...

E como os professores de Educação Física (EF) percebem a concepção da sua área do conhecimento ?

*(..). Eu percebo a EF escola assim: prá o aluno, eu acredito que ela seja aquela válvula de escape, aquele momento que ele tem de prazer, pra maioria deles pelo menos, né ? (...) Mas ao mesmo tempo, eles querem fazer determinados esportes que eles gostam, eles querem jogar. Então muitas vezes a gente tem que estar buscando uma troca, né ? “Faz tal coisa hoje, pra jogar tal dia.” Não só o jogo, claro, o jogo faz parte (PEF1, 13/ 08/ 08).*

A Professora apresenta um sentido, ou efeito de verdade segundo Foucault, bastante preocupante que se refere a condição de componente curricular que a Educação Física possui. No discurso, “válvula de escape” e “momento de prazer”, certamente vêm desprovidas do caráter pedagógico. Quando “ela relata que “eles querem fazer determinados esportes que eles gostam”, e segue comentando “ a gente tem que estar buscando uma troca”, também evidencia a negociação que faz parte do processo pedagógico da disciplina. Para que o aluno faça uma atividade

que não se restrinja somente ao “jogar” marcado pela colaboradora, o professor precisa fazer uma “troca” com os alunos, ou seja, para o professor dar sua aula, ele precisa em determinados momentos, fazer o que os alunos querem. Ao pensar-se que para os alunos a Educação Física é uma “válvula de escape”, eles provavelmente não a situam na escola no espaço dos componentes curriculares e sim em outros, tais como o recreio. O “jogo” colocado no comentário, está associado com o esporte de rendimento, ou seja, o esporte formal.

*Eu não vejo a EF assim, mas eu acho que muitas pessoas vêem dessa forma ..., né ? Buscando o alto rendimento, buscando os melhores, os que têm maior habilidade, e eu não vejo assim. Eu dentro da turma exijo que todos trabalhem e faço com que todos participem e não permito que eles excluam aqueles que têm maior dificuldade (PEF4, 10/ 09/ 08).*

Quando se observa o ensino da Educação Física, é muito incidente a preocupação com o rendimento. A PEF4 apresenta essa questão, reconhecendo que é muito comum. Porém, em um movimento de resistência à prática tecnicista, ela salienta a expressão “todos”, preocupada com um processo de aprendizagem voltado para a diversidade e o respeito às diferenças.

Na primeira seqüência discursiva, ela inicia com a expressão “eu não vejo a EF assim”, indicando que não concorda com a proposta tecnicista. Em outra seqüência discursiva adiante, “ eu exijo que todos trabalhem “ e “não permito que eles excluam”, revela que esse senso não é comum somente em professores, mas também em alunos. Ao utilizar o verbo exigir, é possível observar a complexidade que é trabalhar com as diversidades que compõem a escola.

É preciso compreender que a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, através da instrumentalização dos conteúdos propostos, possibilitando o usufruto pleno da cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

No entanto, reforçando os discursos já apresentados, a PEF2 apresenta a seguinte opinião :

*Bom a EF Escolar no sentido geral, eu acho que ela se confunde muito com esporte na escola, né ? , a minha percepção. Eu acho que é também o esporte, mas não só o esporte. Eu acho que os professores definem muito os conteúdos como , ah, o esporte, o esporte de rendimento, o que não é, eu acredito que não seja por aí, ..., né ? (PEF2, 05/ 09/ 08).*

Aproximando-se da PEF4, esta professora enfatiza o termo “rendimento” e o fato de que não seja esse o caminho da Educação Física na escola. Também retoma o fato de que esse é o entendimento para muitos professores e alunos.

De acordo com Cristino (2007), o cotidiano das aulas de Educação Física demonstra o vínculo forte que os professores ainda possuem com a esportivização<sup>10</sup>. Nas escolas prevalecem os conteúdos curriculares da Educação Básica que se relacionam predominantemente aos esportes coletivos: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

As novas perspectivas educativas requerem o rompimento com as relações de hegemonia. Aceitar o fato de que os professores de Educação Física das escolas têm um conhecimento e que, a partir daí, pode começar todo um trabalho de reconstrução curricular e projetos e atividades de formação permanente, significa primeiramente conscientizar este coletivo da possibilidade e também oferecer condições materiais objetivas para a sua concretização (MOLINA NETO, 1997).

Entretanto, pode-se dizer que é precária a situação da Educação Física na grande parte das escolas públicas, conforme a PEF3 :

*Assim, a EF pra mim é a disciplina mais importante e deveria ser. Mas não é nem perto, existe assim um descaso grande geral, em todas as escolas, eu acredito, nessa área, pelo menos as que eu passei. E seria um disciplina assim que se fosse encarada com seriedade, pelas direções ela podia desenvolver muito mais que ela já desenvolve no aluno (PEF3, 05/09/08).*

Quando a PEF3 salienta que a Educação Física “deveria ser” importante, repete o quadro de descaso que do componente curricular possui. O termo “direções”, aborda também indagações relativas a sua inserção na organização e gestão escolar. O valor que coloca na expressão “direções” revela, em certo modo, um entendimento hierárquico da organização escolar. É importante que a Educação Física seja valorizada pela equipe diretiva, porém, a consolidação dela e da sua intervenção educacional precisa se dar por toda a comunidade escolar, incluindo o próprio professor.

Reportando a Lück (2008), gestão é um processo de mobilização da competência e disponibilidade de pessoas coletivamente organizadas com o fim único de concretizar os objetivos da organização escolar. Os processos sociais e a

---

<sup>10</sup> Abordagem esportiva relacionada com o controle, rendimento, selecionamento e eficácia.

interação entre todos os segmentos envolvidos permite entender que o êxito da organização depende da mobilização construtiva conjunta de seus componentes.

A constituição de espaços que favoreçam a ampliação da participação popular tem se tornado requisito imprescindível para a superação do paradigma de gestão escolar centrado na figura do diretor. Avanços no processo de materialização dos princípios democráticos dependem, sobretudo, da disposição de luta dos sujeitos que compartilham e se engajam nos processos e nas ações político-pedagógicas na escola, no sentido de transformarem as condições objetivas, instituídas com o propósito de subsidiar as relações requeridas pelo movimento de democratização do país, em experiências que expressem a melhoria da qualidade da educação pública e a consolidação da cidadania democrática (GOMES; ANDRADE, 2008).

As ações organizacionais precisam viabilizar o compartilhar, garantindo espaços para a qualificação e desenvolvimento profissional, valorizando o fortalecimento da identidade docente. Essa situação parece um pouco afastada da realidade das professoras deste estudo, que evidenciam um contraponto entre a concepção vigente e suas perspectivas educacionais. Segundo Veiga-Neto (2005), o sujeito se constitui pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação.

Por esse caminho, as práticas da Educação Física escolar e os seus sujeitos, a salientar aqui os professores, sendo resultado das transformações proporcionadas por si e pelos outros estão grandemente relacionadas com o “esporte” e por uma “hierarquia”, situadas para e além da escola que reproduz em menor escala um entendimento usual deste componente curricular.

Torna-se urgente uma mobilização que vá para além desse sentido, pois conforme Resende; Soares, (1996), a Educação Física necessita de autonomia pedagógica que a legitime no currículo escolar da Educação Básica, partindo das variadas formas de linguagem e expressão comunicativa significados, sentidos e valores que influenciam o sujeito.

Quando questionadas sobre a distância entre o trabalho que desenvolvem e suas perspectivas, relataram as seguintes percepções :

*Olha, realmente eu não consigo trabalhar dentro do eixo teórico, que eu gostaria que eles tivessem mais embasamento, pela própria resistência deles, tá ? Pra aula ficar mais leve, digamos, não ficar sempre de*

*confronto, batendo de frente, e também pela, pelo próprio espaço físico (PEF1, 13/ 08/ 08).*

A Professora utiliza, em seu discurso, a expressão “resistência”, no caso que ela expõe, dos alunos aos conteúdos que não sejam esporte propriamente dito. O esporte aqui comentado refere-se ao jogar ainda afastado do esporte educacional. Em outra seqüência ao falar em “confronto”, retoma a intensidade da situação. Lembrando que a escola reflete a sociedade, no caso da aula de Educação Física, é preciso atenção no sentido de não direcionar a natureza do corpo, legitimando significados sociais discriminatórios e relações de hierarquia (gênero, condição econômica), construídas historicamente. Essa mesma condição histórica vem impregnando a cultura escolar há muito tempo e os alunos apresentam dificuldades em compreender a Educação Física que não ocorra pelo viés do esporte e não seja totalmente voltada para a prática.

Apesar de todo o processo crítico, a escola mantém exercícios disciplinares e, em certos momentos, a rede de relações da escola acaba criando um referencial que guia alunos, professores, para a homogeneização. Conforme Foucault (2005), por meio de mecanismos de constituição de sujeitos, professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer e o controle é feito por meio do conteúdo, do tempo e do espaço pedagógicos nas atividades elaboradas pelo professor na escola.

A PEF2 também não realiza o trabalho desejado. No entendimento dela, pela estrutura das turmas, interesse dos alunos e a formação :

*... Olha, não é o trabalho que eu gostaria de fazer...eu acho que se eu tivesse mais condições, condições, ah, mais espaço, mais material, mais alunos interessados também ... e mais formação, também, pecamos um pouco na formação. Eu acho que eu faria um trabalho mais, no caso adequado .... (PEF2, 05/ 09/ 08).*

O termo “condições” é repetido na busca de demonstrar que são amplos e diversos os contextos, e todas as turbulências acabam refletindo na sala de aula e na prática pedagógica do professor. A escola e o próprio professor se esforçam para avançarem em termos de efetividade das práticas, porém são acompanhados pela precariedade e a desvalorização.

É reconhecida a influência dos fatores políticos, econômicos, materiais e pessoais na prática pedagógica. As situações que possam obstaculizar a atividade

docente devem ser conhecidas, para buscar melhorias que garantam tanto a qualidade da aula, quanto da identidade profissional.

Segundo Molina Neto (1997) é comum professores, especialmente nas escolas públicas se desenvolverem sob a influência de uma cultura escolar, que está fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante sua vida escolar como aluno. Esse fato é preocupante já que a própria constituição profissional é resultado da interação entre os contextos nos quais o professor se insere e não da mera reprodução de experiências de outras realidades.

A problematização sobre as condições, segue com a PEF3 :

*Dentro do que é possível fazer, a gente faz, eu faço. Só a gente não faz mais porque as condições ..., né ...? (PEF3, 05/ 09/ 08).*

Em um diagnóstico sobre a Educação Física escolar realizado no município de Santa Maria (RS), Conceição *et al.* (2004), comentam que os professores planejam as aulas de educação Física, mas só fazem plano de curso e individualmente, pois há falta de tempo para encontrar os colegas.

De acordo com Krug (2004), as circunstâncias da sala de aula e da organização escolar desencadeiam nos professores fuga no aprofundamento pedagógico e uma aproximação do utilitarismo cotidiano. A Educação Física se afasta da educação social, e se liga à prática pela prática, pois no intuito de buscar satisfazer as suas necessidades imediatas, acaba por deformar ou escravizar a consciência política dos professores e conseqüentemente dos alunos.

No estudo de Conceição *et al.* (2004), o voleibol, o futsal e o basquetebol, nessa ordem, foram os conteúdos mais utilizados nas aulas. O principal critério para a seleção dos conteúdos foram os interesses e necessidades dos alunos. Os professores destacaram que os alunos foram o mais importante critério para formulação dos objetivos que na sua maioria se caracterizaram como motores.

O discurso da PEF 4 volta-se para a organização da Educação Física escolar:

*Não, não, já trabalhei diferente. Em função das turmas serem grandes, o problema de disciplina muito grande, eu já trabalhei de uma forma diferente quando aqui era particular, tá? O que que nós trabalhávamos, nós trabalhávamos aqui fora de turno, tá ? ... Então quem vinha para a aula de EF, vinha disposto a fazer a aula, vinha pré-disposto (PEF4, 10/ 09/ 08).*

A expressão “já trabalhei diferente”, saudosa com outros tempos e logo a seguir falando “quando aqui era particular”, admite diferenças entre os dois tipos de escolas, a ressaltar a organização do componente curricular que antes era “fora do turno”. Analisando pelo enfoque da gestão escolar e desenvolvimento profissional, quanto mais próximo da organização, dos parceiros, os resultados são mais efetivos na prática pedagógica. Uma aula que ocorre fora do turno das demais, certamente, está um pouco afastada do cotidiano da instituição e este afastamento também pode contribuir para a compreensão equivocada que o aluno tem da Educação Física. A expressão “quem vinha para a aula, vinha disposto a fazer aula”, dá a impressão que o grupo que não se interessava, e por isso não comparecia nas aulas.

No entanto, Darido; Rangel (2005) comentam que a Educação Física deve ser compreendida como uma disciplina que consiga oferecer igualdade e oportunidade a todos. Da mesma forma como muitos alunos não conseguem permanecer na escola, muitos não conseguem participar de uma aula de Educação Física por motivos que vão da falta de espaço à falta de interesse.

A teoria foucaultiana relata que a construção do saber se dá a partir da verdade que circula nas redes de poder produzindo seus efeitos. No caso da Educação Física observa-se a vigilância distribuída por toda a organização escolar, com os discursos ora revelando o controle nas mãos da direção, ora dos alunos e esporadicamente com o professor.

A subjetividade não é exclusivamente individual e nem exclusivamente coletiva, ela se desenvolve para além do indivíduo, junto ao social. Pelos discursos analisados, esse processo nas professoras de Educação Física deste estudo, tem sido prejudicado pelo recorrente entendimento ainda pouco amplo deste componente curricular na escola. As relações estabelecidas pela subjetivação têm sido mais opressivas do que expressivas, devido ao afastamento que há entre os referenciais colocados por elas e as reais possibilidades de ação.

As perspectivas residem no fato da subjetivação ser um processo e nesse sentido, não possuir caráter definitivo. Portanto, proporcionando a constante possibilidade pessoal e social, com vistas a novos modos de ver e agir.

### 4.3.2 A subjetivação da Educação Física a partir do “outro” e a sua configuração na organização escolar

A forma como o sujeito se relaciona em certo espaço, além de o definir para si, encaminha a sua percepção para outros. Imerso em uma prática social, esse relacionamento traz intrínsecos valores que são fundamentais para a elaboração de regras e disciplina. Quando se define um *status quo*, acaba-se por aceitar o que se pode fazer, falar e aceitar. A subjetividade torna-se essencial no sentido de compreender novas formas de se ver o mundo, as pessoas e no contexto deste estudo, professores de Educação Física e suas relações na escola.

Há múltiplas maneiras de se subjetivar que são diferentes no decorrer da história, o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade. A escola atravessada e marcada pela configuração social, também tem o papel de definir o sujeito, seja através das relações de poder, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (PRATA, 2008). Por esse caminho as normas que os discursos apresentam surgem devido aos efeitos de verdade que o poder produz.

O “outro” pelo qual a Educação Física vai ser vista são os Coordenadores Pedagógicos. É importante salientar o respeito que esses profissionais têm pelos colegas da Educação Física e das significativas contribuições que a área proporciona e poderá ampliar na organização escolar. A subjetivação, na relação que surge por meio de pensamentos e ações que integram as práticas educativas, possibilitam a discussão a respeito de concepções acerca do ensinar e do aprender, bem de como se organiza a escola.

Assim, a CP1 inicia comentando a seguinte situação :

*No meu parecer assim, eu acho que eles trabalham bem as diversas habilidades que devem ser trabalhadas, no meu entendimento, né ? Só que claro, ainda tem uma certa discriminação por alguns professores, né ? Ainda tem ... é minoria, ainda bem, mas ainda tem aquele preconceito, EF. Parece assim, é só jogar uma bolinha, né ? Não é aquela coisa levada a sério, né ? (CP1, 05/ 09/ 08).*

Com muito cuidado, a CP1 expôs o que vem observando no cotidiano da sua função. Embora a percepção que coloque pertença a poucos professores, ao salientar “ainda tem”, indica uma certa incidência desta na escola. São “alguns” professores como diz, no entanto, estes são em pequeno número, mas alimentam o

“preconceito”, termo usado por ela. Ela inicia seu discurso indicando que de acordo com a sua opinião particular, a área faz um trabalho adequado. Porém, quando parte para uma visão, que engloba mais professores, utiliza a expressão “não é aquela coisa levada a sério”. Esse comentário é bastante forte, porque delimita para si uma condição inferior frente aos demais componentes curriculares.

Segundo Forquin (1992), é falsa a idéia de que tudo o que se ensina na escola tem o mesmo peso. No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais. Pode-se notar, então, que o currículo é delimitado pelas percepções de mundo de um determinado grupo social administrando o micro e o macro. Por esse caminho, as práticas escolares refletem o ideal documentado com vistas a orientar o trabalho escolar, caracterizando o currículo formal, tanto quanto as regras não explícitas que também encaminham as relações que ocorrem na sala de aula, definindo o currículo oculto.

A CP2 segue relatando :

*O professor de EF é um professor que vem a acrescentar no nosso trabalho, sabe ? Além de fazer, se integrar às atividades, precisa propor atividades (CP2, 05/ 09/ 08).*

O discurso da CP2, indiretamente aborda uma questão importante, que diz respeito às possibilidades de ampliação do espaço de atuação do sujeito. Ela entende as contribuições docentes da Educação Física, especialmente quando o trabalho é desenvolvido com autonomia e criatividade.

Para Martins Junior (2002), a Educação Física Escolar não pode se alienar da comunidade porque é esta que lhe dá os subsídios e o respaldo para o fortalecimento de suas ações. A todo o momento chegam da população modismos que vão influenciar decisivamente na oferta de novas atividades físicas e nos meios para motivar e melhor atingir as diferentes finalidades da ação escolar.

Nesse sentido, Contreras (2002) comenta que a reivindicação da autonomia, implica em diminuir a submissão do professor às diretrizes externas que promovem a separação da concepção e da execução do trabalho e coisificação dos valores e das pretensões educativas.

Os sentidos, ou efeitos de verdade da CP3, apresentam algumas observações sobre a área:

*A EF é direcionada pro exercício físico, pra sair pra fora da sala de aula, pra jogar bola, enfim. Em síntese, é tudo aquilo que o aluno gosta. Aqui na Escola todos respeitam a EF, sabe ? Existe aquela função que não gostam de ter aula após a EF, tem isso aí, mas isso aí é coisa administrativa, mas ... inclusive na EF, o professor de EF tem uma possibilidade que nós professores de sala de aula, não temos. A possibilidade de lá no meio do exercício, prática, algum aluno chega, conversa coisas, ele observa coisas (CP3, 08/ 09/ 08).*

O discurso é iniciado com dois efeitos de verdade para a Educação Física. O primeiro, “exercício físico”, remete à percepção apresentada por Foucault (2005), na qual o corpo é submetido a métodos, exigência de desempenho e busca constante de resultados desenvolvendo significados nos quais ele precisa estar sempre são, estética e produtivamente preparado para as exigências de uma sociedade em constante transformação. No segundo, ao falar sobre “sair pra fora da sala de aula”, dá a entender que o espaço onde ocorre a aula de Educação Física (quadra), nem sempre é pedagógico. Lembrando Krug (2001), a própria esportivização da Educação Física pode ser consequência desta falta de formação crítica, pois, se por um lado, a comunidade escolar revela o desejo de transformar a prática educativa, também evidencia que essa mesma prática continua repleta de vícios, e envolta por certas normas que não permitem avançar na construção de uma prática educativa voltada para a transformação educacional.

A CP3 também entende o fato de professores não quererem ter aula após a Educação Física com uma questão “administrativa”. Embora a Coordenadora minimize a situação, é possível notar que a inserção da aula de Educação Física na grade curricular com os demais componentes, altera o comportamento dos alunos, refletindo na organização escolar. Talvez por essa questão seja muito comum colocarem a Educação Física preferencialmente nos últimos períodos, para não provocar muita agitação na escola, assim como não prejudicar a rotina pedagógica das aulas de outras áreas do conhecimento. Felizmente, pelo caráter interativo, ela finaliza comentando que esses professores estabelecem um diálogo com os alunos que normalmente os demais docentes não possuem.

Forquin (1992) ao analisar a hierarquização dos ramos de ensino, para ele "alguns aparecem como "mais desejáveis, isto é, como mais rentáveis que outros", reconhece a necessidade de uma discussão acerca da estratificação dos saberes escolares nos diferentes ramos de ensino. Para ele existe uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados.

O último discurso desta etapa da análise, apresenta como efeito de verdade, o isolamento que às vezes ocorre com os profissionais da área :

*Eu vejo que o professor de EF, ele tem que estar dentro da proposta da Escola, dentro daquilo que a gente se prepara pra trabalhar durante o ano, e não trabalhar isoladamente no campo, na quadra, fora do espaço físico do prédio, né ? Ah, porque o que muitas vezes a gente vê, o professor pega lá o seu material, e se some no espaço do campo, da quadra (CP4, 12/ 09/ 08).*

Esta coordenadora fala de uma questão importante que é “proposta da Escola”. A escola e o todo que a compõem refletem uma instituição de ensino com características cristalizadas e relativamente padronizadas que formam áreas do conhecimento e da produção humana. Nela, estão imersos fenômenos tanto extra quanto intra institucionais.

A partir da LDB 9394/ 96, instituiu-se oficialmente o PPP (Projeto Político-Pedagógico) como o marco ou a proposta que define as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos a serem empreendidos por todos os envolvidos com o processo educativo. O professor, tanto quanto os demais segmentos da comunidade escolar, precisam se engajar na constante (re) elaboração de suas metas, preocupando-se com a valorização profissional e a qualidade de ensino.

No entanto, a CP4 segue comentando sobre um certo “isolamento” que caracteriza vários professores de Educação Física. Alguns optam por essa atitude devido a um hábito pessoal, outros por um fato estratégico. A grande carga horária de trabalho dividida em várias escolas, também é um aspecto que contribui para o isolamento. Foucault (2005) comenta que a sociedade disciplinar buscou distribuir os indivíduos no espaço através das técnicas de enclausuramento ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Nesta perspectiva, todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, um isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo.

Para Pérez Gómez (2001), o individualismo tem representado a cultura predominante nas escolas. Entre outros fatores a dimensão física, isto é, a arquitetura escolar e suas divisões segmentadas, bem como à organização social e pedagógica do trabalho escolar, também otimiza os esforços dos professores tendo em vista as prioridades de um ambiente de trabalho submetido a fortes pressões e limitações. O estabelecimento de relações de confiança e valorização do professor e

a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais podem oferecer mudanças na prática de ensino e no modo como compreendem a gestão escolar e o desenvolvimento profissional.

Na escola, a subjetivação está se modificando com a configuração social, produzindo um outro sujeito, que vai se manifestar também nas relações educativas (PRATA, 2008).

Deleuze (1992) amplia a lógica de subjetivação de Foucault, pois no modelo disciplinar cada instituição tinha suas próprias regras e lógicas para subjetivar, o que protegia o indivíduo, pelo menos parcialmente, contra a força das outras instituições, com territórios bem definidos. Porém, na contemporaneidade, os espaços se abriram e a lógica que funcionava dentro das instituições está presente em toda a sociedade.

Ainda assim, nesse estudo, observou-se que o padrão de subjetividade que amarrou os discursos foi de uma organização escolar disciplinar.

Segunda Prata (2008) se, por um lado, a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, diante dos impasses enfrentados em sala de aula, ela tem a função de participar da transformação desses valores, uma vez que é um lugar fundamental na produção do sujeito.

Considerando as formações discursivas apresentadas, percebe-se que a Educação Física tem um vasto caminho a trilhar na busca da sua consolidação. Embora sejam observadas suas contribuições, ela ainda não aparece de forma significativa no desenvolvimento da organização escolar. Por outro lado, ela necessita ser compreendida pelo seus objetos de estudo, que são o corpo e o movimentar-se, e pelas possibilidades de aprendizagens críticas desencadeadas através do processo educativo desse objeto.

#### **4.4 Aproximações discursivas entre Educação Física e Coordenação Pedagógica : desafios e possibilidades**

Na busca de mudanças nas relações de poder, surgem debates cuja preocupação reside na abertura de espaços mais democráticos, na organização escolar. Segundo Bartnik (2004), estes debates incluem a melhoria da qualidade do ensino, a redução dos índices de evasão e repetência, maior valorização dos profissionais do magistério e estruturação adequada ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, assim como a compreensão das diferentes relações de poder que

permeiam a organização educativa e a (re) elaboração significativa dos conhecimentos.

Tudo está mudando. Ser professor hoje é escolher uma profissão que precisa de uma mudança radical face ao ensino. Essa mudança deve começar com uma reflexão sobre o exercício cotidiano da docência, para que o magistério seja encarado como profissão, e não como um simples ofício. A rotina vivida no interior das escolas tem levado a repensar métodos pedagógicos, instrumentos de ensino, uso de tecnologias e o relacionamento com os alunos, pois diferente de outros tempos, o professor não é o único detentor do saber. O que ocorre cada vez mais e a mediação e a partilha dos conhecimentos (CRISTINO, 2007).

Tratando da dinamicidade e da nova configuração esperada para todos os envolvidos na organização escolar, este momento da análise pretende apresentar a subjetivação de professores de Educação Física e Coordenadores sobre as ações deste setor, assim como as possibilidades de enriquecimento de relações entre esses parceiros, com vistas ao desenvolvimento profissional e a valorização de uma gestão escolar voltada para o coletivo.

A tarefa de pensar a função e a atuação de diferentes profissionais da educação, a saber neste estudo, professores de Educação Física e Coordenadores Pedagógicos, possibilita compreender como o poder permeia estas relações, que implica nos encaminhamentos das práticas pedagógicas e demais processos educativos que configuram a organização escolar.

Nesse sentido, a PEF1 inicia, com a seguinte consideração sobre a Coordenação Pedagógica :

*No sentido geral, eu vejo que os ... Coordenadores Pedagógicos, eles atuam assim digamos, que de uma forma mais burocrática ou mais técnica, digamos, na função de cadernos, de notas, né? ... Nesse sentido, assim, eu acredito que seja a competência deles e eles atuam bem. No sentido, assim, da parte pedagógica mesmo, específico de cada disciplina, eu vejo que a maioria dos coordenadores, assim que eu já tive contato, que eles dão muita importância, digamos pras matérias : matemática, português ... (riso). Não que eu esteja assim menosprezando a minha disciplina, mas eu entendo assim (PEF1, 13/ 08/08).*

Para essa professora, a coordenação pedagógica estaria voltada para ações “burocráticas”. Caracterizando a função por esse enfoque, ela minimiza as contribuições pedagógicas. Quando comenta que “dão muita importância para

matemática, português, a PEF1 também trata de uma situação importante, retomando a questão sobre a hierarquização dos saberes.

Lembrando Sousa; Vago (1999), a “rígida hierarquia dos saberes” estabelece um patamar superior para as disciplinas essenciais, com mais *status*, normalmente aquelas ligadas à porção cognitiva, ao trabalho intelectual tradicional de sala de aula, à linguagem escrita; e num patamar inferior as disciplinas dos saberes periféricos, com menos *status*, aquelas ligadas à dimensão corporal e “não” intelectual, ao trabalho fora de sala de aula, à linguagem falada, etc. A Educação Física estaria incluída no rol dessas últimas.

Um caminho pelo qual possa se compreender esta subjetivação pode estar relacionada com certos conceitos que impregnam significativamente a cultura que se constitui no interior das escolas. Uma vez que a escola ainda apresenta com bastante frequência uma estrutura rígida fundamentada em uma hierarquia vertical, suas práticas e concepções também se fundamentam por essas concepções, que reforçam o entendimento das características da sociedade disciplinar que a escola pública ainda possui.

A CP1 faz as seguintes considerações sobre sua atuação :

*... (5 seg) Se tu é coordenadora tu tem que direcionar, porque é tu que fica noventa e nove por cento em contato com os professores. Então é tu que faz aquela intermediação, direção – professores – alunos – pais. Então, eu vejo assim, uma importância grande no contexto, da escola, a supervisão, a coordenação, né ? (CP1, 05/ 09/ 08).*

“Direcionar” para esta Coordenadora diz respeito ao cuidado em não perder o foco principal de seu trabalho, que são os professores. A expressão “tu fica noventa e nove por cento em contato dos professores” revela a importância de um trabalho voltado para a docência e o estabelecimento de relações de qualidade entre demais segmentos: direção, alunos, pais.

O coordenador precisa ter como ponto de partida e de chegada o pensamento de que a escola, como instituição social, precisa criar um espaço novo e diferente daquele que historicamente foi ocupado e que se caracterizou pelo controle e como refúgio burocrático (MEDINA, 2002).

A flexibilidade e humanidade são características salientadas pela PEF2 :

*É um papel fundamental na Escola. É a nossa base, ... né ? A pessoa que coordena tem que ser uma pessoa flexível, ... uma pessoa que tenha uma certa... que seja humana, e que tenha também amizade pelo professor.*

*Acho que não pode ser só aquela relação de, de chefia ou de patrão – empregado, de empresa, eu acho que tem que ser assim (PEF2, 05/09/08).*

Para esta professora, o “papel fundamental” pode ser compreendido pela mediação que precisa existir entre os professores de sala de aula e os demais espaços da escola. No entanto, o professor precisa ter consciência e assumir o valor da sua atividade na instituição, pois, conforme Medina (2002), os professores entendem como normal que a escola tenha um principal responsável pela ação curricular, entendido aqui pelo coordenador. Esse fato pode revelar um pensamento pedagógico linear e autoritário, de que o professor precisa ser conduzido para que tenha um desempenho satisfatório.

Os professores, por estarem habituados a uma rotina demasiadamente burocrática, por vezes, acabam legitimando o poder disciplinar. Felizmente, o estabelecimento de um clima “flexível” e “humano”, ou seja, afetivo, segundo Pérez Gómez (2001), permite a abertura do sujeito a experiências alternativas, adoção de riscos sem a ameaça da desvalorização da própria imagem, ampliando os caminhos do seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente institucional.

O discurso da PEF2, sobre o que espera da coordenação pedagógica, de certa forma, retoma a questão da rigidez hierárquica presente nas organizações escolares. Conforme Pérez Gómez (2001), o caráter burocrático da vida na escola se apossa de forma tanto sutil quanto explícita das tarefas, das atividades e sobretudo das interações, pois como em toda instituição social, o estabelecimento na escola de procedimentos formais para ordenar a vida coletiva, contribui para a vigência muitas vezes arbitrária dos interesses ou exigências do poder.

A CP2 vê sua função ampliada e mais colaborativa :

*A coordenação pedagógica, ela é uma função que mudou muito, né ? Ela não tem mais o caráter, característica de fiscalizar, mas sim de ajuda, de dinamizar o trabalho dentro da escola. É fazer um trabalho mais junto ao professor. E, junto ao professor, junto ao aluno, junto à comunidade. É um trabalho prazeroso de ser feito. Eu acho que é um trabalho essencial, acho que toda escola precisa deste trabalho (CP2, 05/ 09/ 08).*

Para a CP2 as mudanças educacionais têm possibilitado estar “junto” com todos os segmentos. Esta expressão, juntamente com a superação do “fiscalizar”, promove um trabalho de parceria. Segundo Lück (2008), qualquer esforço por mudança que se promova na escola ameaça as relações de poder vigentes e

provoca reações no sentido de protegê-las. Por isso, é sugerido que a relação de poder não seja entendida como um direito de pessoas específicas, individualmente consideradas, mas como uma energia organizacional para a qual todos podem contribuir e compartilhar, incentivando a competência educacional.

Nesse sentido, Prata (2008) comenta que embora a escola ainda utilize mecanismos disciplinares, o discurso, ao mesmo tempo, reforça e enfraquece o poder disciplinar. Essa sobreposição estabelece normas que acompanhando uma trajetória histórica dinamizam as instituições e na atualidade vem questionando a crise deste modelo.

A PEF 3 destaca outra perspectiva para a Coordenação :

*Geralmente quando a gente busca contato com o coordenador sempre ela diz que é contigo, é tu quem sabe, é tu que decide, sabe ? Não existe assim, uma idéia uma sugestão. Não que eu queira um modelo pronto, feito, né ? Mas não existe assim essa conversa. Talvez até ... sei lá porque, deixo uma interrogação aí, mas não existe esse diálogo (PEF3, 05/ 09/ 08).*

A capacidade de decidir os encaminhamentos pedagógicos é vista pela PEF3, com um pouco de desconfiança. Inclusive ela deixa um espaço na fala, o qual pode ser analisado quanto ao caráter dúbio desta capacidade decisória: é um incentivo a autonomia ou talvez um pouco de descaso com a Educação Física? Considerando a efervescência e a complexidade da escola contemporânea, especialmente a pública, o professor consegue melhores resultados através do trabalho colaborativo. A própria professora apresenta no seu discurso que não quer “modelos” e sim “diálogo”.

Este diálogo desejado pela PEF3 esbarra principalmente nas rotinas organizacionais, como comenta a CP3 :

*Mas eu sempre pensei que coordenação, pudesse assim, ó, ter um outro nível assim, de comprometimento, de ação. Eu tinha impressão que nós teríamos que ter mais tempo pra estudar ... (2 seg). Eu gostaria de fazer reuniões, para estudar. Fizemos, algumas eu fiz, estudamos texto, teve um ano que a gente conseguiu estudar um livro, sabe ?... (2 seg) Foram poucas vezes que a gente conseguiu fazer isso. Porque a gente trata de aluno, aluno. Problema de aluno, sabe? (CP3, 08/ 09/ 08).*

Quando questionada sobre sua função, a CP3 demonstra uma certa angústia. A expressão “ação” pode ser vista como um trabalho focado mais para o desenvolvimento profissional do professor. Neste contexto, ela aprofunda a questão em duas seqüências discursivas. Na primeira, ela relata “gostaria de fazer reuniões,

para estudar”. Essa seqüência dá a impressão que o estudo é raro nas reuniões pedagógicas. Na segunda seqüência a expressão “teve um ano que a gente conseguiu estudar um livro”, revela como é fragilizada a formação docente que se dá em serviço.

Isto é preocupante e lembra Moreira (2002), ao relatar que mesmo com todas as ações ou novidades que envolvam a formação, a própria estrutura social, caracterizada pelo credo neoliberal, determina um perfil profissional de educador da escola pública com grandes dificuldades de investimento pessoal, reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros.

Outro fato importante é a repetição da expressão “aluno”. Para ela praticamente todas as ações na escola são voltadas para o aluno e minimamente são focadas o professor. É possível observar esse enfoque tanto em termos de políticas educacionais quanto da própria produção cultural e de significados produzidos na escola.

Segundo Cristino (2007), é preciso pensar desde a melhoria das condições de trabalho dos professores, o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física das escolas. É fundamental o investimento na formação de professores, assim como compreender melhor para quê, para quem e para onde está se direcionando a formação profissional, o ensino e também sobre quais pressupostos estão sendo estruturadas as políticas públicas.

Provavelmente o trabalho do coordenador pedagógico não avance em termos de cultura colaborativa, devido aos entraves burocráticos os sistemas de ensino. No entanto, segundo Medina (2002), tanto professores de sala de aula quanto coordenadores são articuladores dos processos de ensino, e necessitam de valorização e espaço para dinamizar coletivamente a estrutura das instituições educativas.

A escola precisa superar o autoritarismo por meio de um enfoque de organização que contemple o conhecimento, a compreensão e a participação de todos na elaboração das normas necessárias para garantir os interesses coletivos (BARTNIK, 2004).

A PEF4 retoma o enfoque hierárquico disciplinar das funções na escola :

*Em outra Escola que eu trabalho, eu vejo assim, “ó”, que lá a supervisão está subordinada à direção, tu entendeu ? Apesar da supervisora fazer o trabalho*

*bem feito, ela não faz nada sem a diretora dizer amém. E aqui é diferente, aqui cada uma delas tem a sua função. As supervisora exerce o trabalho dela, tá ? Claro, que decisões maiores sempre tem o aval da direção, mas elas são equipe diretiva (PEF4, 10/ 09/ 08).*

Primeiramente, ela se refere a uma “supervisão”, que lida a partir de um efeito de verdade, no caso deste estudo, pode ser compreendida como aquela (e) que exerce poder e controle sobre o trabalho docente. Esta professora avança nesta intencionalidade, afirmando que este é “o trabalho dela”. Ela também traz para o discurso a “direção” como o ápice da estrutura hierárquica escolar. Embora ela saliente a existência de uma “equipe diretiva”, as decisões mais importantes sempre passam pela direção. A indagação desse discurso, reside no lugar que a professora reserva pra si em termos de valor institucional. Ela entende a existência de uma “equipe” diretiva como um progresso, já que em várias escolas o “poder” está concentrado somente na direção, mas parece ver a escola como uma organização administrativa.

Conforme Lück (2007), o termo gestão tem sido, muitas vezes, utilizado como correspondente do termo administração. As ações e aspectos administrativos são importantes, porém a nova concepção de realidade requer orientações mais abrangentes e interativas. A complexidade das organizações e dos processos sociais nela recorrentes não pode conceber que tanto a organização quanto as pessoas que nela atuam sejam controlados de fora para dentro e de cima para baixo.

O espaço que o coordenador ocupa não lhe garante privilégios, ao contrário, atribui-lhe um trabalho amplo na escola, envolvendo a ação dos professores, os anseios da comunidade, dos alunos, e da sociedade (MEDINA, 2002).

A CP4 problematiza sobre os encaminhamentos dados para a sua atividade na escola, de acordo com o entendimento dos professores :

*O trabalho da coordenação pedagógica tem que ser principalmente de apoio ao professor em sala de aula. O que muitas vezes a gente não consegue desempenhar bem como deveria, a gente acaba assumindo outras funções, né ? principalmente essa questão de disciplina. Porque como o professor vê no coordenador pedagógico o seu apoio, ele muitas vezes recorre ao coordenador para resolver questões primárias, né ? E a gente acaba assumindo aquilo também pra não deixar o professor sozinho, naquela situação (CP4, 12/ 09/ 08).*

Ela começa seu discurso utilizando a expressão “apoio”, que já foi foco de discussão em outros momentos deste estudo. Outra situação à qual a CP se refere diz respeito aos seus espaços de atuação. Segundo ela, o domínio das turmas estaria na responsabilidade do professor. É comum nas escolas uma figura, geralmente da direção, vice-direção, coordenação ou orientação, ou seja, de fora da sala de aula, que “imponha” um certo respeito aos alunos e, em certos casos, cada vez mais freqüentes, mantenha a ordem e a disciplina das turmas. O discurso subentende que ao ampliar a questão da disciplina e domínio da turma para fora da sala de aula, o professor possa estar abrindo mão de questões que lhe são fundamentais, assim como favorecendo a diminuição de seu status perante os alunos.

A crise da autoridade docente sugere a consolidação da crise do modelo disciplinar. A própria configuração social está se modificando e produzindo sujeitos que amarram seus valores diferentemente de outras épocas, provocando estranhamento inclusive nas relações educacionais (PRATA, 2008).

A dificuldade que os professores têm em manter os alunos interessados pelas atividades que acontecem na escola reflete as redes de poder que originadas em instâncias mais amplas, limitam as práticas educativas. Para Lück (2008), o poder se move por interesses de várias ordens, que vão desde a dominância pessoal até a organizacional, atuando de forma dinâmica, em contínua tensão, cuja mediação consiste em um certo processo de superação de limitações que para ser legítimo no contexto educacional, precisa ser orientado por valores a serviço dos quais se justifique a existência da escola como organização social e o trabalho dos profissionais em seu interior.

O entrelaçamento dos discursos dos colaboradores sobre a Coordenação Pedagógica são de características diversas. Por vezes, esta função é entendida como controladora e burocrática, em outras, vista como meio para a promoção de avanços educacionais, diminuindo as relações hierárquicas e disciplinares.

Alguns discursos, vistos por uma perspectiva organizacional, demonstram que Professoras e Coordenadoras de uma mesma escola, percebem a Coordenação Pedagógica por caminhos completamente diferentes.

Nesse sentido, Lück (2008), escreve que a participação coletiva na análise de problemas e decisões precisa ser uma estratégia fundamental na determinação de estratégias e propósitos educacionais mais democráticos. Quando o poder é

orientado por valores de caráter mais amplo e social, estabelece-se um clima de trabalho no qual os profissionais atuam na busca de um resultado comum e com a ampliação das necessidades educacionais.

Outra situação importante, também destacada nos discursos sobre a Educação Física escolar, é que os Coordenadores sentem um afastamento no que diz respeito aos seus ideais e as ações que conseguem concretizar no exercício da função.

Pelo viés deste estudo, pode-se notar que os efeitos de verdade dos colaboradores são influenciados por diferentes manifestações de saber/ poder, determinados por idéias, sujeitos e normas, que criam uma ordem estabelecida e definem o clima institucional. As diferenças dos sujeitos e dos discursos são pontos de partida valiosos para a mudança, desde que encaminhados para se repensar o que está vigente e legitimado com vistas a proporcionar formas mais justas e emancipadas de situar os profissionais na organização escolar.

Medina (2002) comenta que cada escola tem especificidade em termos de comunidade, alunos, professores, estilo da construção da escola, disposição das salas de aula e ainda da receptividade e disponibilidade da comunidade para com a escola e da escola pra com a comunidade.

A cultura interna da escola varia conforme os acordos e as negociações que ocorrem em seu interior, envolvendo as regras que regulamentam seu funcionamento burocrático e as concepções, crenças, valores e interesses de seus membros (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Nesse sentido, a continuidade das discussões se voltará para as aproximações discursivas dos colaboradores, na perspectiva dos encaminhamentos da análise sobre as relações apresentadas nos contextos escolares deste estudo. Quais são as contribuições da Coordenação na prática pedagógica da Educação Física? Como orientar as relações de poder para um processo educacional criativo e emancipador ?

*Essa contribuição, eu acho que ela poderia ser assim, da gente trocar mais idéias, ter é claro, ter um momento mais pra EF. Porque que aquele aluno, não quer fazer EF, porque ele não gosta da EF ? E também no sentido, de nos proporcionarem, vou sair um pouquinho do aluno lá, pra gente trabalhar com os professores, porque a maioria dos nossos colegas tem um pouco de restrição com o movimento, né ? ( PEF1, 13/ 08/ 08).*

Segundo a PEF1, a Educação Física precisa ser discutida na escola. Tanto para engajar o aluno no interesse pelo estudo do componente curricular quanto para o avanço da compreensão dos colegas professores sobre as contribuições da área. A “restrição com o movimento” pode ser lembrada com resultado de uma trajetória educacional embasada no disciplinamento e na docilidade. De acordo com Foucault (2005), o corpo é o principal influenciado pelos mecanismos de poder. Disciplinado e sujeitado, é valioso economicamente e diminui o desgaste do poder. Ou melhor, em termos políticos de obediência, a força utilizada é mínima.

Para Resende; Soares (1996), fazer entender as relações existentes entre a prática social global e da cultura corporal, estimula gradativamente a prática e reflexão crítica a respeito das possibilidades, limitações, paradoxos e mitos que se manifestam no âmbito das compreensões sobre corpo e movimento.

A “troca de idéias” evidenciada no discurso da PEF1, aparece no discurso da CP1 como uma conquista ainda não concretizada no ambiente escolar :

*... (6 seg) no momento eu não estou podendo acompanhar o professor do jeito que eu gostaria aquele atendimento, né ? Diferenciado, tipo chegar no professor, não assim se meter no trabalho dele, mas assim, “o que que tu tá precisando, no que que eu posso te auxiliar”, né ? Pesquisar, esse trabalho que eu gostaria mas que eu não tô conseguindo em função de outras atribuições (CP1, 05/ 09/ 08).*

O discurso da CP1 demonstra o interesse em conhecer as peculiaridades dos componentes curriculares. O destaque da expressão “não se meter no trabalho”, fortalece a orientação relacionada com o auxílio voltado ao desenvolvimento coletivo e o respeito à ação pedagógica específica da área. Entretanto, ela segue afirmando que “outras atribuições” a impedem de fazer esse acompanhamento.

Essa situação, recorda Tragtenberg (1985), quando fala que o professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação.

Conforme Foucault (2005), as reformulações de redes estratégicas do poder sobre o corpo foram estruturadas através de vários dispositivos, importando que cada um esteja no seu lugar e promova realizações úteis para o sistema que o controla.

Reforçando, de certa forma, os papéis fechados de cada colaborador, a PEF2 relata :

*...A gente faz seguido reflexões sobre textos, ela traz. Mas o acompanhamento não é específico. ... Aqui pra te falar a realidade, nós temos problemas com a indisciplina, né ? E ela considera esses problemas como sendo problemas de metodologia do professor ... Só que a gente coloca o seguinte: se é problema de metodologia, todos os professores estão com problemas de metodologia ... , né ? (PEF2, 05/ 09/ 08).*

“Ela traz”, os textos, “Ela considera”, dá a impressão que o poder decisório está nos setores mais do que na sala de aula. A Professora, ao se referir a “ela” e não a “nós”, demonstra a existência de fragilidades no trabalho coletivo. Os “problemas de metodologia do professor”, vistos principalmente por quem está fora da sala de aula, são fatores que criam, por vezes, sérias zonas de conflito e dividem a organização escolar.

Segundo Ferreira (2006), para tornar-se sujeito de seu trabalho na escola, o professor precisa redimensionar e elaborar seus conhecimentos. Aqueles que são específicos da prática pedagógica e marcam o professor, se redimensionam na escola e se influenciam por variáveis como as experiências, o grupo e a linguagem.

Por isso, Lück (2008) ressalva que quando os indivíduos prevalecem sobre as idéias, acontece o enfraquecimento da produção de conhecimento e indiretamente, a diminuição do espírito de grupo. Personificar certos posicionamentos organizacionais, dando-lhes autoria individual, pode prejudicar questões fundamentais da vida escolar.

A CP2 apresenta intencionalidades bastante diferenciadas da PEF2 :

*A gente procura ajudar com o material que ela solicita, procura buscar espaço pra que as atividades aconteçam. Eu acho que é mais nesse sentido assim ... organizar atividades também junto com ela. É tudo feito de uma forma muito integrada (CP2, 05/ 09/ 08).*

“A gente procura ajudar” dá a noção de um trabalho realizado dentro das possibilidades que se tem. A “forma integrada” favorece um clima organizacional mais participativo. E a função da coordenação, a partir dos processos educativos que vêm se reconfigurando na sociedade, é explicitar contradições, mas, ao mesmo tempo, construir alternativas que ponham a educação a serviço de valores mais humanos e democráticos.

A integração curricular, dentro de alternativas viáveis, surgiria para superar a fragmentação disciplinar que conforme Pérez Gómez (2001, p.170), escassa a permeabilidade e favorece a cultura de subgrupos:

A fragmentação da escola em subgrupos isolados pode ter importantes e graves conseqüências, não apenas para o desenvolvimento de um projeto comum e para a necessária orientação interdisciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e da comunicação fluente entre todos os segmentos.

Ainda assim, considerando-se a aproximação dos discursos das colaboradoras que são da mesma escola, percebe-se contrariedades, que possivelmente são resultado das subjetivações desencadeadas nos processos de desenvolvimento profissional e gestão escolar. Segundo Lück (2007), a gestão é um conceito associado à democratização das instituições e o reconhecimento de que todos são responsáveis pelo conjunto de ações realizadas e seus resultados, por isso todos os colaboradores precisam ter a percepção de que são membros importantes da equipe de gestão.

Na Escola 3, observam-se os seguintes discursos :

*... (5 seg), não existe uma interferência no teu trabalho e eu acho que deveria, eu acho. De repente uma coordenadora ela ajuda no Português, ela ajuda na Matemática, sabe ? Ela conversa, dá idéias, porque que na EF não, porque que tu não trabalha assim ... (PEF 3, 05/ 09/ 08).*

A Professora utiliza o termo “interferência” para pronunciar suas expectativas quanto ao trabalho em parceria na escola. Ela gostaria dessa interferência, no sentido de um diálogo, constantemente destacado nos discursos dos colaboradores. A formação discursiva “ela ajuda no Português ... porque na Educação Física não”, retoma a preocupação quanto ao status do componente curricular.

Segundo Cristino (2007), em função de certas especificidades, questões como o enfoque metodológico da Educação Física ainda estão em aberto. Trabalhar estes aspectos envolveria tanto novas posturas por um grupo considerável de professores da área, quanto esperar um conhecimento maior de outros profissionais sobre a importância e os fundamentos da Educação Física.

A ação pedagógica que a Educação Física possui na construção do conhecimento humano, muitas vezes é esquecida. Falta de planejamento e direcionamento específico para as necessidades de cada série e etapa de aprendizagem, carência de material básico, de infra-estrutura e deficiências na

consolidação de programa de consistente de formação em serviço, mantém em certas instituições, um cenário bem parecido com o da década de 1960 quando a disciplina não era considerada essencial para a formação dos alunos (SOUSA; VAGO, 1997).

O discurso da CP3 diz respeito a dificuldade no acompanhamento das atividades pedagógicas da Educação Física :

*Entrou uma Professora que está suplementando, tá se dando bem, tá dando certo. Mas a minha facilidade é mais para as humanas. Eu acho difícil acompanhar ... Olha aqui, olha onde que é a quadra, tem que dar a volta na rua. Então tu vai lá, tá tudo certo, tão jogando, fazendo isso ... , parece que a EF é meio fora, assim. Tem essa lenda sobre o professor de EF ... e a dificuldade de às vezes lidar com isso: são horários diferenciados, sabe, sempre acontecia isso. Então, ...(3seg) tu não tá na escola, né ? São, esquemas diferentes, não deveria ser. Aliás, deveria ser bem mais junto, porque seria melhor para todos (CP3, 08/ 09/ 08).*

Embora ela não desprestige o trabalho desenvolvido pela atual Professora na Escola 3, por experiências vivenciadas anteriormente, para essa colaboradora, a “Educação Física é meio fora”. Seja na distância física da quadra, nos horários e como ela continua dizendo nos “esquemas diferentes”. Ela questiona essa caracterização diferenciada, que torna o professor de Educação Física “uma lenda”, como a própria diz. Qual seria o efeito de verdade que lenda possui para essa Coordenadora? Aquele docente empenhado no desenvolvimento profissional e nas contribuições efetivas da sua área de conhecimento ou aquele omissos quanto as contribuições sociais da sua função?

Segundo Popkewitz (1990), pensar no desenvolvimento profissional exige uma análise sobre o próprio trabalho que os professores realizam na escola, sob em quais condições as relações entre as condições institucionais específicas se comunicam com estruturas sociais mais amplas.

Já Libâneo; Oliveira; Toschi (2007) relatam que a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar.

Nesse sentido, a forma de atuação profissional e pedagógica na escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É necessária a participação conjunta dos profissionais (entre eles, orientadores, coordenadores) para a tomada de decisões sobre aspectos que deverão ser necessariamente

diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local (recursos disponíveis e necessidades locais) e da formação dos seus professores (BELTRAMI, 2000).

No campo da Educação Física Escolar, um dos motivos para as mudanças se desencadearem lentamente, pode ser o fato de os próprios professores freqüentemente duvidarem das novas dinâmicas, parecendo que a forma tradicional/tecnicista ainda é o jeito "mais fácil" de ensinar. As atividades são escolhidas conforme as condições da escola, ressaltando que em muitos momentos é preciso muita criatividade por parte do educador. Por outro lado, quem sabe até pelo "afastamento espacial" da sala de aula, que é o ginásio ou a quadra, o professor de Educação Física parece estar, como já dito anteriormente, isolado na sua prática pedagógica. Parece que falta motivação para ele se associar aos demais, tanto quanto falta iniciativa das coordenações se aproximarem das quadras e ginásios. Fica subentendido, às vezes, que escola é estritamente o prédio onde estão as salas de aula; e os professores de Educação Física ficam "lá" no ginásio ou na quadra e não se integram à instituição (CRISTINO, 2007).

A distância espacial da quadra para a escola (prédio) também aparece no discurso da PEF4 :

*... Eu tenho liberdade com relação às minhas aulas. Há acompanhamento, sim ... O que eu acho, assim, é que o meu trabalho é na quadra lá embaixo. Elas nunca foram assistir uma aula minha, tá ? E assim, o acompanhamento é pelo que a gente descreve no caderno de chamada, pelo que eu desenvolvo na quadra e coloco no caderno de chamada (PEF4, 10/ 09/ 08).*

O trabalho é "lá" embaixo, revela a distância que existe entre o seu trabalho e a escola (prédio). Também parece retomar uma discussão já apresentada sobre os espaços pedagógicos na organização escolar. Teoricamente, a aprendizagem não se encerra em um prédio ou sala de aula. Mas os professores parecem entender que o prédio, entendido como escola, concentra a efetividade das questões educacionais.

Esse fato pode estar vinculado aos processos de constituição da subjetivação na Educação Física. Para Oliveira (1999), o profissional da área que atua na escola, nem sempre tem clareza das especificidades de suas ações junto à instituição escolar, confundindo-as freqüentemente com o clube, com a academia, com a escolinha desportiva.

A forma como os professores de Educação Física se integram na rotina da escola também é comentado pela CP4 :

*Esse ano eu já fiz reuniões separadamente com os professores de EF, justamente porque o trabalho tava sendo diferente. É claro que cada um tem sua característica, né ? de trabalhar. E eu vejo assim que o coordenador pedagógico não tem que dizer pras pessoas, pros professores como é que eles devem trabalhar. Mas deveriam ser aulas que envolvessem todos os alunos, não somente com determinado esporte, mas uma atividade que envolvesse todos os alunos (CP4, 12/ 09/ 08).*

O “trabalho diferente”, similar aos “esquemas diferentes” pronunciados por outra coordenadora, indica um certo padrão vigente na produção identitária de um grupo significativo de professores de Educação Física. Ou seja, ela é um componente curricular, mas por diversos aspectos - físicos, organizacionais, conceituais, parece não pertencer a escola. Nem sempre usufrui dos espaços institucionais e por vezes não demonstra interesse em fazê-lo. Levando em conta a subjetivação, há modos da subjetividade se organizar, relacionados com padrões identitários que se diferenciam em cada época e estão presentes não só nas macrorelações, mas também circulam nas microrelações entre os sujeitos (PRATA, 2008).

Por isso, está se intensificando o momento, que não surgiu agora, para que o professor de Educação Física ocupe seu lugar na organização escolar. Não como um mero reprodutivista, mas como um gestor inserido efetivamente nos processos de desenvolvimento profissional e institucional.

Para tanto, lembrando Oliveira (1999), os profissionais deverão superar o caráter de “prática pela prática”, buscar sua legitimidade, integrar-se ao processo pedagógico, assumir-se como profissional de uma área do conhecimento que tem um saber a ser desenvolvido no meio escolar, ampliando seu campo de intervenção e compreendendo as práticas corporais, pedagógicas e a própria organização social como espaços de produção cultural.

Além das condições necessárias referentes à subjetivação do professor de Educação Física escolar, torna-se, da mesma forma indispensável, que o acompanhamento que colabore com as práticas pedagógicas, proporcionando espaço para o diálogo e aprimoramento das atividades coletivas.

A inserção social se dá primeiro pela materialidade corpórea, que freqüentemente, é assumida antes mesmo de uma fala. Ao mesmo tempo, acompanhando uma dinâmica discursiva, é atravessado por outros discursos além

do seu, que interagem em um espaço de diferenças e conflito. Nesse sentido, a análise dos discursos destes colaboradores é uma oportunidade para definir alternativas e ações que promovam a valorização profissional e a melhoria da organização e gestão escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Como aproximar distâncias e qualificar relações na escola ?**

As contradições sociais e as tensões surgidas no plano concreto das instituições em sua relação com o contexto social produzem formas de conceber a gestão escolar e o desenvolvimento profissional, nem sempre condizentes com a melhoria efetiva da profissão. Os espaços sociais e a turbulência crescente das práticas vêm elevando as expectativas com relação ao desempenho docente.

No entanto, a tensão que surge nas escolas públicas, mais do que promover a ação emancipadora, tem projetado uma organização voltada para a inércia e por conseguinte, freqüentemente reprodutora de uma sociedade passiva e disciplinada, ditando regras e não estabelecendo a esperada relação dialógica com os seus sujeitos. Ao mesmo tempo em que eleva as expectativas com relação ao desempenho docente e os próprios resultados desta escola para com sua comunidade, acabam por enfatizar uma rotina burocrática, com significativa transmissão de ordens, justificadas como determinações que estão acima da sua função.

As questões de poder e controle, ora são sutis, ora intensas. É preciso considerar a complexidade de que se trata compreender a dinâmica da organização escolar. Porém, oportunar os moldes do autoritarismo, legitima hábitos antigos e acomodados, caracterizando seus sujeitos não como protagonistas, mas como fragilizados e desprovidos de liberdade de expressão.

Para Foucault (2005), a disciplina é o conceito definidor da modernidade, visto como um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. O poder não se origina em um único espaço como o Estado ou as classes dominantes, mas parte de várias direções, cotidianamente. Embora se esteja além da modernidade, a escola mantém aspectos significativos que remetem à disciplina proposta pelo autor.

Todos os colaboradores deste estudo, ao falar da escola, descreveram um cenário de poucos recursos e muitos desafios. A demanda social que está presente no ambiente educacional além de diversificada, vem com necessidades que a singularidade da instituição não consegue dar conta. Segundo eles, a escola, com

muita freqüência, está abarcando para si, funções relativas a outras instituições sociais, a ressaltar a família.

Nesse contexto, nota-se que o professor de Educação Física, na constituição da sua identidade escolar, parece ter um árduo caminho a conquistar, no sentido da definição de um perfil profissional da área voltado para esta instituição. Seus processos de subjetivação demonstram vários professores comprometidos com uma prática educativa consciente, mas há um outro grupo, bastante significativo que ainda mantém uma certa distância do envolvimento efetivo na organização escolar.

É preciso que os espaços físicos e de idéias sejam aproximados, no intento de incentivar ações mais coletivas e críticas. Para essa intermediação e aproximação, surge o coordenador pedagógico, que, através do seu apoio e acompanhamento aos professores de sala de aula, pode ser uma importante alternativa, contribuindo para minimizar as lacunas das relações e das práticas.

Nesse estudo, observou-se que a rotinização burocrática das atividades escolares, tem sido um sério efetivo ao avanço do trabalho deste profissional. Existe a intencionalidade do diálogo e do apoio, no entanto, esse desejo esbarra no excesso de atribuições administrativas que deixam pouco espaço para um debate coletivo e voltado para o desenvolvimento profissional.

Por outro lado, há uma questão a se pensar, que diz respeito à compreensão que os coordenadores pedagógicos possuem sobre a Educação Física escolar. O componente curricular ainda é bastante identificado por esses colaboradores, com a “prática pela prática”, mais do que pela cultura corporal de movimento. Os “esquemas diferentes” também são comentados por esses colaboradores, que questionam o fato de que em algumas escolas, a rotina da Educação Física seja diferenciada das demais componentes curriculares, em termos de horários, turnos de funcionamento e caracterização da aula, mais próximas de clubes do que de escolas. O acompanhamento e o apoio pedagógico poderiam surgir nessas situações, não somente para qualificar a prática pedagógica como para (re) significar o sentido dado para esta área do conhecimento.

A abertura depende de cada escola, sistema educacional e também da disponibilidade de todos os participantes do processo educativo. Pensar em novos enfoques da gestão escolar, no desenvolvimento profissional e em novos encaminhamentos para a democracia, no poder e na própria Educação Física, exige

uma sensível mudança de pensamentos e posturas, para a efetiva inclusão de novas propostas com a participação de todos os segmentos na instituição escolar.

Na escola não somente a equipe diretiva, e sim todos sendo gestores, precisam se colocar a serviço do coletivo. A opção pela gestão democrática do poder fará a diferença entre gerar conflitos e viver com eles, ou ter prazer no trabalho e gerar admiração, em função do desenvolvimento do potencial pessoal na ajuda à organização dos grupos e talentos.

Lembrando Machado (2005), a produção da gestão democrática, que envolve o ensino, a escola e o sistema educacional precisa se encaminhar não mais para a relação de dominação, subordinação ou alienação, mas de emancipação e autonomia.

Fica cada vez mais presente a necessidade do desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho escolar como ponto comum entre as mais variadas tendências orientadoras do processo educacional. Por esse caminho, a relação da equipe diretiva com os professores também precisa ser revista e questionada. Deve-se procurar desenvolver a assunção de responsabilidades, o diálogo, a cooperação e o compromisso para todos e por todos, abrindo mão das relações hierárquicas e das ações formais ou convencionais, também chamadas de burocracia. As funções dos profissionais de apoio necessitam ser direcionadas especialmente para o pedagógico, complementando a garantia de condições necessárias para a produção de relações e práticas estejam integradas a esse novo mundo do trabalho.

Apesar de todas as contrariedades, o funcionamento da organização escolar precisa cada vez mais discutir seu trabalho e, sobretudo, os processos de gestão e desenvolvimento profissional, redimensionando obstáculos, aprimorando estratégias e construindo aprendizados. A educação escolar precisa ser repensada, porque é fundamental na preparação das novas gerações perante o saber formal, sendo ainda um passaporte fundamental para qualquer proposta de melhoria social. Embora esta pesquisa aborde questões relativas a duas funções da instituição escolar (professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos), os encaminhamentos apostam em um trabalho organizacional que valorize a capacidade gestora de cada elemento e supere as funções fragmentadas, ainda comuns nos processos de gestão e organização das escolas.

A escola pública possui falhas, porém, é indiscutível que ela é o mais garantido instrumento de mobilidade social, capaz de diminuir as desigualdades. Por isso, precisa mudar no sentido de compreender a possibilidade de democracia, poder e de seus componentes curriculares, contribuindo para a formação de cidadãos, sejam eles professores ou alunos, e demais segmentos, capazes de uma nova produção histórica e cultural, possibilitando a compreensão do sistema neoliberal e da sua repercussão nos espaços pequenos e grandes espaços educacionais.

A humanidade vem variando suas perspectivas, de acordo com o avanço da civilização, porém o grande desejo é que todos participem deste ideal, deste projeto de humanização. Que todos, indiferente de sua classe, tenham direito de passar pelo aprendizado, descobrindo a sua plenitude tanto individual quanto coletiva através da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.15 – 30.

ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas – Dossiê Foucault**. São Paulo. n.3, p. 1-24, 2007.

\_\_\_\_\_. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação Especial: Biblioteca do professor**. n. 3. São Paulo, p.26 – 35, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, C. **Educação Física Escolar : da alienação à libertação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BARTNIK, H. L. de S. As relações de poder na organização do trabalho pedagógico. **Revista Ciência e Opinião**. Curitiba. n. 2/ 4. p. 33 – 49, 2004.

BELTRAMI, D. M. Políticas Educacionais e Educação Física: a equidade na Educação Física escolar. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v.1, n.1. p.149 – 156, 2000.

BETTI, M. ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, A. 1, n.1. p. 73 - 81, 2002.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, C. M. F. Na trilha da instituição: a prática pedagógica e a construção dos saberes do professor. In: \_\_\_\_\_ . **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 4 Ed. Campinas: Papyrus, 2003, p. 109 – 156.

BRACHT, V. A. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Campinas. n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. **Relatório do Programa**. Brasília: SEB/ MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. São Paulo: EDIPRO, 1997.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p.09 – 36.

CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24., n.1, p. 1 – 11, Jan./Jun. 1998.

CHARLOT, B. **A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica**. Disponível em: <[http://fmet.terra.com.br/paineis/bernard\\_charlot.pdf](http://fmet.terra.com.br/paineis/bernard_charlot.pdf)>. Acessado em 17 de abril de 2005.

CONCEIÇÃO, V. J. S. *et al.* A prática pedagógica do professor de Educação Física no ensino fundamental de Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 23. 2004, Pelotas. **Anais ...** Pelotas: UFPEL, 2004. 1 CD-ROOM.

CONTRERAS, J. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 227 – 266.

CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**, 2007, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

DAOLIO J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault**, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, . p. 155-161.

ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001, p. 19 – 53.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed. São Paulo: Claraluz, 2007.

FERREIRA, L.S. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras de Séries Iniciais do ensino fundamental**, 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERREIRA, N.M.C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, p. 81 – 102, 2001.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.114, p. 1 – 19, 2001.

FORQUIN, J.C.I. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, A. M.; ANDRADE, E. F. de. **O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/14.pdf>>. Acessado em 10 de dezembro de 2008.

GUEDES, C. M.; RUBIO, K. Estudos socioculturais da Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte: o que foi, o que tem sido e o que deverá ser. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. v.18, ago., N. Especial, p.83-88, 2004.

GULARTE, J.L.P.A. e AFONSO, M. da R. Investigando as práticas interdisciplinares em escolas privadas. In: ROMBALDI, A.J.; MARQUES, A.C. (Orgs.). **XX Simpósio Nacional de Educação Física - Coletânea de Textos e Resumos**. Pelotas: Editora Universitária/ESEF-UFPEL, p.243-253, 2001.

KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. 220 f. Tese

(Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

\_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física.** 2001. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, M. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33 – 57.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: \_\_\_\_\_. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 4 . ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 353 – 378.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2001, p. 69 – 80.

LÜCK, H. O jogo de poder na construção da cultura escolar. In: \_\_\_\_\_. **Gestão participativa na escola.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 99 – 122.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS JÚNIOR, J. A Educação Física escolar. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 41 – 66.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada.** 2 ed. Porto Alegre: GE/ RS, 2002.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá. v. 19, n.1, p. 34 – 41, 1997.

MOREIRA, C.E. **Formação continuada de professores** – entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

MOURA, E. M. S. L. de. Um projeto político-pedagógico construído em parceria; **Espaços da escola**, (uma revista construída pelo coletivo dos educadores). Ijuí: Unijuí, n. 9, p.25 – 32, 1993.

NEVES, C. A. B. Sociedade de controle, o neoliberalismo e os efeitos da subjetivação. In: SILVA, André do. *et al.* (Orgs.). **Subjetividade: questões contemporâneas**. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 84-91.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15 – 34.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um projeto de exegese moral: teoria crítica e história **Perspectiva**. Florianópolis. v. 22, N. Especial, p. 225-245, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e práticas**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa** – abordagem teórico-prática. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PÉREZ, GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998, p.75 - 94.

POPKEWITZ, T. Ideologia y formación social en la educación. In: \_\_\_\_\_ . **Formación del profesorado – Tradición, teoría y práctica**. Valência: Universitat de Valência, 1990, p. 06 – 34.

PRATA, M. R. dos S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**. Disponível em: < <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0516.pdf>>. Acessado em 01 de dezembro de 2008.

RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física** São Paulo, Supl. 02, p. 49-59. 1996.

REZENDE, A. M.; BIANCHET, S. **Dicionário do Latim Essencial**. Belo Horizonte: Editora Crisálida, 2005.

SANTOS, J. F. dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARDAGNA, H.V. **Educação para todos: uma política do mundo global**. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf> ->. Acessado em 23 de junho de 2007.

SIQUEIRA, T. C. B.; MESQUITA, M. C. das G. D.; CARNEIRO, M. E. F.;BRITO, W. A. de. Corpo, poder e educação. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4, 2007, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: UFMG, 2007. 1 CD ROOM.

SOLER, R. **A Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) **Educação Física**

**escolar frente à LDB e aos PCN's:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedgraf, 1997.

SOUZA, R .M. **Por uma não consensual política de inclusão social.** Disponível em: < <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-Texto1-Regina-inclusao-abr2006.pdf>>. Acessado em 18 de junho de 2007.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, p. 9 – 62.

THOMPSON, V. **Moderna organização.** Rio de Janeiro: MEC/USAID, 1967.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES/ UNICAMP. n.20, p. 40 – 45, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCZAK, L.H. **A supervisão escolar no município de Esteio:** um estudo de caso. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VASCONCELLOS, C. dos S. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: \_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002a, p. 51 - 68.

\_\_\_\_\_. Sobre o papel da supervisão educacional/ coordenação pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002b, p. 85 - 118.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, A. O segundo domínio: o ser-poder. In : \_\_\_\_\_ . **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65 – 94.

# **APÊNDICES**



## ROTEIRO PARA ENTREVISTA/ DIÁLOGO COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A pesquisa intitulada “*Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos*”, objetiva conhecer o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica nas práticas educativas de professores de Educação Física dos Anos finais em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Sua contribuição é importante para (re)construir entendimentos sobre a gestão escolar, relações de poder e desenvolvimento profissional.

*Obrigada por sua colaboração!*

**Graduação:**

**Pós-graduação :**

**Tempo de conclusão da graduação:**

**Tempo de atuação na rede municipal de ensino:**

**Funções desenvolvidas em escolas da rede:**

**Tempo de atuação como coordenador pedagógico:**

Fale sobre a escola da atualidade e as relações de poder :

Fale sobre a Educação Física escolar e a coordenação pedagógica :

Exemplifique as contribuições da coordenação pedagógica para a prática pedagógica da Educação Física escolar:

## APÊNDICE 2



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA/ DIÁLOGO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa intitulada “*Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos*”, objetiva conhecer o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica nas práticas educativas de professores de Educação Física dos Anos finais em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

Sua contribuição é importante para (re)construir entendimentos sobre a gestão escolar, relações de poder e desenvolvimento profissional.

*Obrigada por sua colaboração!*

**Graduação:**

**Pós-graduação :**

**Tempo de conclusão da graduação:**

**Tempo de atuação na rede municipal de ensino:**

**Funções desenvolvidas em escolas da rede:**

Fale sobre a escola da atualidade e as relações de poder :

Fale sobre a Educação Física escolar e a coordenação pedagógica :

Exemplifique as contribuições da coordenação pedagógica para a prática pedagógica da Educação Física escolar:

*... E demais elementos que possam se fazer necessários no diálogo.*



**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Como acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional, na UFSM, estou desenvolvendo a pesquisa "*Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos*". Tal pesquisa objetiva coleta e análise de informações que resultarão na monografia de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Hugo Norberto Krug.

O trabalho consiste analisar o discurso sobre Gestão Escolar de professores de Educação Física e Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).

A pesquisadora responsável é *Ana Paula da Rosa Cristino*, matriculada no referido Curso. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone 3220 - 2401.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu .....  
autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta. ( ) SIM ( ) NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas.

( ) SIM ( ) NÃO

Santa Maria, ..... de agosto de 2008.

Assinatura do entrevistado: .....

Assinatura da pesquisadora responsável: .....