

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE IDEOLOGIA E PODER

Prof. Me. Wilson Alviano Júnior¹

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira²

RESUMO

O presente projeto tem por objetivo discutir as propostas pedagógicas elaboradas para a Educação Física escolar à luz das categorias ideologia e poder. Para tanto, o estudo busca compreender, através da análise dos discursos, a ideologia presente nos trabalhos de autores proeminentes da área, tendo como pano de fundo os trabalhos de Foucault (1995a, 2005) e Meszáros (2004). O trabalho consistirá de uma pesquisa exploratória composta de revisão bibliográfica e também de entrevistas focalizadas, com professores de Educação Física da Grande São Paulo, procurando assim compreender essa influência da construção no trabalho cotidiano do professor.

OBJETO/ PROBLEMA

Há um consenso sobre uma idéia de crise generalizada atualmente. Crise moral, crise ética, crise na educação. Há algum tempo, no início da década de oitenta, a Educação Física brasileira incorporou a *necessidade de uma crise para a área* (Medina, 1992). Essa “crise necessária” surge em um momento de abertura política, e a Educação Física, historicamente vista como *atividade física* ou como sinônimo de *prática esportiva*, vai buscar legitimar-se como uma disciplina, discutindo sua atuação na escola, inserindo-se no debate educacional da época, polarizando a área e dividindo-a entre as chamadas *pedagogias progressistas e tradicionais*.

A partir dessa ruptura, abriu-se um leque de discussões sobre qual o real papel da Educação Física escolar, trazendo em seu bojo questões sobre a atuação do professor de Educação Física. Essa discussão gerou diversas teorias, idéias e paradigmas dentro da área, muitos deles antagônicos, sendo que alguns sobrevivem e são de grande influência nos dias atuais.

¹ Doutorando da FEUSP na linha de Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

² Professor do programa de Pós Graduação da FEUSP.

Minha formação no curso de licenciatura em Educação Física deu-se exatamente nesse contexto, no final da década de oitenta. Tive oportunidade de acompanhar essa trajetória da área que atuo, e pude, durante esse período, acumular não só conhecimentos, mas também inquietações sobre as propostas que surgiam.

A pesquisa que ora apresento pretende analisar a Educação Física Escolar brasileira em seu momento atual, a partir da formação dos professores da área, buscando as referências mais utilizadas nas disciplinas Didática da Educação Física, Educação Física Escolar e Metodologia e Prática de Ensino dos cursos Licenciatura em Educação Física, discutindo, através de uma análise dos discurso destas referências, sua orientação ideológica, bem como a influência desta construção na formação do professor, procurando compreender como se apresentam os interesses ideológicos nesta configuração e *de que modo essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais utilizadas pelos educadores para ordenar, orientar e produzir significado em sua própria área* (Apple,1995)

Atualmente a Educação Física convive com diversos olhares, conforme aponta Bracht (1999a):

O quadro de propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas. (p. 08)

Podemos concluir que essas propostas buscam contextualizar e dar suporte às aulas de Educação Física escolar, visto que de alguma maneira elas acabam por se tornar referencial teórico a ser estudado pelos alunos dos cursos de Educação Física. Para compreender um pouco sobre estas diversas abordagens, acredito ser importante traçar um histórico da Educação Física brasileira, identificando as concepções da área que se encontram presentes nos dias de hoje, já que elementos de sua origem se confundem com discursos atuais ou aparecem travestidos de inovação. Parece surgir uma releitura da área, levando em conta essa multiplicidade,

selecionando e classificando, por assim dizer, os diversos discursos, como Bracht (1999a), que estabelece uma divisão entre propostas vinculadas ou não à uma teoria crítica em educação; ou mesmo tentando criar uma certa ordem que venha abarcar todos os discursos em uma mesma perspectiva, como faz Daólio (2004) quando utiliza o conceito de cultura, tendo por base a antropologia social.

Em um momento no qual autores buscam consolidar trabalhos que abarquem as diferentes elaborações, mesmo as antagônicas, entendo que é relevante elaborar um trabalho que procura compreender o papel desempenhado pela ideologia que guia os olhares dentro desta área educacional em especial, e quais as motivações, as razões para esses mesmos olhares que são ideologicamente inconciliáveis, serem apresentados como um construto de um todo, mostrados de maneira descontextualizada, e como essa construção que vem sendo apresentada pode influenciar no trabalho cotidiano do professor, na relação com os alunos e no processo ensino-aprendizagem.

Percebo esta como uma empreitada pretensiosa, que pode mostrar-se ampla demais, porém só é possível vislumbrar esse caminho percorrendo-o.

Penso ser fundamental uma análise de discurso para compreender o caminho que os autores buscam para afirmar sua concepção de mundo e demonstrar como seu olhar explica o fenômeno Educação Física Escolar a partir de um modo particular de entender a sociedade, e como esse modo particular pode transformar-se em uma perspectiva ampla, comungada por grande parte da comunidade docente.

Essa é uma outra característica importante para ser ressaltada no projeto; identificar nas diferentes propostas a busca por legitimar e construir uma *verdade* – que seria um saber-poder - a partir deste discurso. Portanto, os discursos construídos na Educação Física Escolar, sua busca pela verdade dentro da área, e as relações de poder dentro desta construção e desta busca serão explorados nessa pesquisa. Para tanto, irei utilizar-me de algumas idéias de Foucault acerca de poder e subjetivação dos indivíduos.

Entendo também ser uma discussão interessante a idéia de neutralidade ideológica, que perpassa muitos dos discursos que pretendo estudar, idéia essa estruturada sob a pretensão de ser a tradução da verdade.

JUSTIFICATIVA

Diante do quadro traçado para a Educação Física brasileira, vislumbrando sua história e as possibilidades que foram se abrindo por ela e para ela, o que chama atenção de forma mais contundente é o atual terreno, fértil para alguns, onde se abrem perspectivas, caminhos que vêm se proliferando através dos anos, como desdobramentos de outros discursos ou mesmo como negação de discursos anteriores; e pantanoso para outros, já que a multiplicidade de caminhos muitas vezes parece se tornar um horizonte tão amplo que soa como algo nebuloso.

Independente da perspectiva assumida encontramos um estado de coisas que causou e vêm causando inquietações e *tomadas de partidos* entre os membros da comunidade acadêmica - pesquisadores, professores e alunos-, bem como outros profissionais relacionados à área, já que *a vontade da verdade*, para usar um conceito explorado por Foucault (2005), vêm ao longo da história regendo nossa vontade de saber, e de certa maneira, exerce uma pressão, uma *coerção* sobre os discursos, já que sobre o *discurso verdadeiro*, podemos recorrer novamente às palavras de Foucault:

(...) ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo – o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. Ora, eis que um século mais tarde, a verdade, a mais elevada já não residia mais no que era, o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo da enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência (p.15, op. Cit).

Compreendo ser fundamental determo-nos sobre essa fala inicial de Foucault. É bem sabido que o movimento da Educação Física brasileira, desde o seu princípio, esteve ligado, obviamente, ao momento histórico e social, e se traduziu não apenas em uma constante atualização - a procura da verdade cada vez mais explícita, mais desnuda; ou, visto de outra perspectiva, uma verdade transitória, isto é, que viesse a atender os anseios de um determinado período histórico – como também em uma busca por um pensamento hegemônico, justificado pelo suposto encontro com o *âmago* da verdade nesta área.

Fica claro que a verdade aqui é construída por um discurso que parte de uma perspectiva ideológica de seus autores. Porém, nesse sentido, a ideologia aparece como *falsa consciência auto enganadora*, e a verdade permite *seu acesso apenas à especialistas privilegiados que sabem como decifrar o difícil significado dos sinais reveladores*. (Meszaros, 2004, p. 461)

Nesta “batalha” pelo entendimento do que vem sendo, segundo Bracht , Educação Física no Brasil, o recurso primeiro, como não poderia deixar de ser, ainda mais em se tratando de uma área buscando legitimação acadêmica, foi e continua sendo o discurso. Acredito serem bem esclarecedoras as palavras contidas nesse próximo trecho para dar continuidade à discussão.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa, tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí um jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um lugar onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente,

sua ligação com o desejo e o poder (...). o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2005, p. 9)

Pois mesmo em um momento onde se “elegem” diversas “verdades” para a Educação Física podemos encontrar uma articulação de reorganização do poder pelo discurso, utilizando referências que venham a abarcar os antagonismos, como é o caso da complexidade. Há, no entanto, não um processo de dissolução do poder, mas, ao contrário, um processo de exclusão e busca pelo poder mais acentuado ainda, talvez pela própria proliferação dos discursos. Senão vejamos: onde havia, em um passado recente a negação, ou exclusão do pensamento anterior para elaboração de um pensamento mais condizente com o momento histórico, encontramos atualmente a tendência a um discurso que busca superar os demais, mostrando-os incompletos, limitados ou carentes de um olhar mais amplo. Ou seja, os atuais discursos procuram mostrar os discursos por eles analisados como superados, e carentes de um olhar mais aprofundado, que é oferecido por este.

Acredito que esse entendimento vai ao encontro da idéia de que estamos vivendo um momento de transição paradigmática, tão em voga ultimamente. Essa vontade da verdade que, conforme vimos, faz avançar os discursos no caminho da busca pelo poder, já que, de acordo com Gallo (1995) a idéia de que o saber se traduz em é extremamente presente em nossa sociedade, visto a relação extremamente próxima destes conceitos.

Essa vontade de verdade que vai buscar um olhar hegemônico, se traduz em um exercício de poder de forma até mais ampla atualmente. A diferença nesse momento é a tentativa de compor um discurso não pela negação do anterior, mas sim pela aproximação dos discursos, construindo a idéia de uma *verdade única*, explorando assim as carências dos discursos superados, e tentando propagar a idéia de fazer com que algumas das “verdades” contidas em cada um sejam mantidas, buscando descontextualizá-los politicamente como se não houvesse lugar para essa divergência ideológica atualmente, justificando que a tensão entre

olhares que, em determinado momento histórico, apresentaram-se como antagônicos e inconciliáveis, e a tentativa recíproca de eliminação destes olhares mostrou-se de certa forma improdutiva, caindo em um debate estéril.

Assim, parece-nos que é novamente no discurso que vamos encontrar o poder reorganizando-se. Talvez aí possamos encontrar mudanças na *topografia do poder* – a verdade vista de vários focos, onde o não-verdadeiro, o *discurso excluído* seria aquele que, isolado, não é reconhecido, ou, além disso, não se articula com os demais olhares e perspectivas para a área.

Contudo, a vontade de verdade ainda está presente, e com ela os meios de dominação e exclusão. Senão, vejamos a questão da topografia do poder de acordo com a análise deste na escola, feita por Gallo (1995).

Se tomarmos a clássica concepção topológica do poder, devemos procurar o lugar específico que ele assume no mapa tático da educação, desdobrado sobre a sala de aula. Na concepção de educação que convencionou-se a chamar de tradicional, o *topos* do poder é o professor, o poder encontra-se nele encarnado, enquanto os alunos esvaziam-se dele, são a própria imagem da impotência no seu sentido estrito e literal. (...).

A concepção de educação que, desde fins do século XIX veio a contrapor-se à chamada educação tradicional, ganhando o apelido já corrente de escola nova conserva também a visão topológica do poder. Ao construir-se como crítica à escola tradicional, a pedagogia nova centra toda a crítica ao autoritarismo do professor: se ele detém todo o poder decorrente do saber acumulado, se ele é o centro ao redor do qual orbitam os demais componentes do processo educativo, os alunos jamais conseguirão um saber existencialmente significativo, dado que tudo lhes era imposto.

(...) para a escola nova o poder ocupa um novo *topos*, o conjunto de alunos, individualizado em cada um deles; isto é, temos um novo *topos* de poder que é resultado da articulação tática de vários *topoi* que, se parecem fragmentados, facilitando um provável domínio – lembre-se do dividir para governar -, dão, freqüentemente mostras de sua potência quando unidos. (...)

se no escolanovismo o saber privilegiado já não é aquele que a humanidade acumulou ao longo de sua história, mas sim aquele que cada indivíduo constrói através de suas próprias vivências, a equação saber é poder continua válida, mudando apenas a conceituação prática deste saber. Poderíamos mesmo afirmar, por outro lado, que o escolanovismo realiza a extremização daquela operacionalização pragmática do saber no contexto das relações capitalistas. Se o saber é, na verdade, marcado pelo fazer, pela ação sobre a natureza e o ambiente, a escola nova instrumentaliza muito melhor a seus alunos do que a escola tradicional, que os ensina, antes de tudo, a obedecer ao poder daquele que sabe mais, realizando com maior eficácia a formação do agente capitalista. (p.55)

Resta-nos compreender melhor a relação entre o que foi dito até aqui e a questão que se pretende estudar no presente projeto. Ora, parece claro que o lugar central, aquele onde o discurso ocupava a posição de verdade absoluta foi substituído por um entrelaçamento de grades que buscam relacionar e utilizar os discursos, ou melhor, dizendo *as verdades* aparentemente distintas como partes de um mesmo fenômeno, ou repetindo as palavras de Gallo (1995), fragmentos de vários *topoi*, articulados taticamente, resultando em um novo *topos* de poder. Dentro desta articulação podemos notar uma verdadeira estagnação no que se pretende novo. Se, avançando um pouco o raciocínio do autor, mais que a equação saber é poder, é a relação saber-poder que continua sendo válida, e os diferentes *topoi* de poder, neste caso os diferentes discursos, exercem seu poder vistos distintamente e tornam-se infinitamente potentes quando articulados, fica um pouco mais fácil compreender a necessidade de se encontrar o discurso que traga *a verdade que abarque todas as verdades* contidas em discursos anteriores, e possibilite a integração de novos discursos, que irão, com efeito, surgir já sob o signo da legitimidade, visto que estão sempre referenciados ou articulados com os discursos já reconhecidos.

Porém, esta articulação assim vista demonstra um raciocínio mecanicista travestido, raciocínio este que fragmenta uma área para sua compreensão. Ora, não é a fragmentação, o entendimento seriado que vem sendo denunciado há anos pelos discursos que buscam um novo entendimento de Educação e Educação Física? Este raciocínio permite compreender que as mudanças pretendidas para essa área - a Educação Física Escolar – ficam limitadas à sua compreensão de maneira ampla, sem levar em conta as divergências relacionadas tanto à visão de mundo quanto à visão de ser humano, de sociedade, de democracia, de educação e de educação física; quando parece que a questão central, a questão da construção do saber-poder, que implicaria em rever o conceito de construção de uma *verdade única*, bem como quais as idéias e ideais que alimentam essa verdade, esses parecem ser os pontos que não foram efetivamente discutidos.

É necessário salientar que a verdade não se situa fora do poder, e dessa forma, o intelectual que procura estabelecer e legitimar a “sua” verdade está, na realidade, estabelecendo um *topos* de poder que, em determinadas circunstâncias, pode vir a esvaziar o sentido de engajamento político.

Tal engajamento, ou melhor dizendo, a falta de engajamento, passa, necessariamente, por uma exaustiva análise dos mecanismos do poder que perpassam a sociedade, e não por uma suposta pretensão de elaborar um olhar abrangente, mas sim estabelecer uma atuação efetiva nas questões relativas à verdade/saber/poder. O intelectual irá aí ocupar uma atuação local e regional. (Foucault apud Fonseca, 2006).

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco à frente ou um pouco ao lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da consciência, do discurso (Foucault, 1995, p.71). Sua atuação torna-se significativa quando ele atua localmente no regime verdade/poder em que ele está inserido, e esvazia-se quando assume a posição de privilegiado, conforme aponta Meszaros (op.cit)

Ainda que o intelectual “desapegado” pudesse legitimamente reivindicar – e ele não pode – estar em uma posição privilegiada para revelar a verdade oculta sob o véu mistificador das mentiras coletivas constantemente reproduzidas, isto não seria de efetiva ajuda para a solução dos problemas em jogo. Não seria de nenhuma ajuda, porque, pelo fato de ele definir as condições de desvelamento da verdade oculta de tal modo que, ao mesmo tempo, também se coloca *fora e acima* da consciência social, não existe qualquer garantia que seu discurso sábio e esclarecido sobre a verdade vá ser ouvido por um momento sequer. Disso resulta que ele condena à futilidade (...) seu próprio empreendimento. (p. 460)

Essa seria uma atuação dos chamados *mecanismos de normalização*, no entendimento de Foucault, que em consonância com alguns procedimentos técnicos, como o discurso, atingirá determinados espaços institucionais, neste caso particularmente os professores e, conseqüentemente, as escolas, e irão inserir-se nos corpos pertencentes a esse espaço.

Para pensar sobre a atuação desses mecanismos, tomemos o discurso como um mecanismo de normalização, que busca estabelecer a verdade de acordo com certos procedimentos. Esses discursos servem a uma ideologia, que *a coloca como um falseamento da realidade* (Gallo, op.cit.,p.65). Desta forma, esse procedimento - o discurso – toma para si a construção da realidade – a verdade -, fornecendo um referencial para subjetivação e cooptação dos corpos. Essa verdade construída será o panorama onde o indivíduo deve desenvolver-se. (Gallo, op. cit.) Em nosso caso, o panorama onde o indivíduo – o professor de Educação Física – irá desenvolver-se será o cenário influenciado por uma determinada teoria de ensino de educação física consubstanciada em objetivos, conteúdos e estratégias pré-determinados, construídos como a verdade da aula de Educação Física, buscando limitar o espaço para a percepção do professor com relação ao seu próprio papel educativo com relação aos seus alunos, inibindo assim sua atuação.

Desta forma, percebemos o sujeito cooptado pelo discurso que estabelece uma *verdade*, ou um *topoi* de poder, que por sua vez, indica uma condição, uma posição ideológica que, como vimos, pode traduzir um falseamento da realidade ou o estabelecimento de múltiplas realidades. Ao assumir uma condição pré-estabelecida, os sujeitos abrem mão do porvir enquanto ser e cristalizam uma posição já estabelecida, já reconhecida socialmente, ou no caso da docência, uma determinada tomada de posição acadêmica e pedagógica em relação ao ideário que permeia a Educação Física Escolar.

Notemos que aqui começo a compreender a questão do poder como uma rede, resultante da articulação dos vários *topoi* de poder com mecanismos e procedimentos de subjetivação que irão cooptar e, repito se inserir nos corpos. e é nesse processo que advogo a necessidade de uma crítica à ideologia que permeia as construções teóricas da área como caminho possível para autonomia e emancipação dos seus autores, quais sejam, professores e alunos. Para uma compreensão melhor em relação A essa posição, entendo ser o trecho abaixo bastante esclarecedor:

A questão se o pensamento alcança a verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder de seu pensamento, a prova de que seu pensamento é deste mundo. A discussão sobre realidade e não-realidade de pensamento isolado da prática é uma questão puramente escolástica. (Marx apud Meszaros, p.460)

Para além deste trecho, Marx esclarece que a dicotomia presente no pensamento do filósofo Feuerbach, que divide o mundo em um mundo religioso e um mundo secular, não leva em conta a tensão interna destas percepções que permitiria compreendê-lo em sua própria contradição e modificá-lo na prática.

Seguindo esse raciocínio criticado por Marx, uma educação emancipadora só teria lugar em uma *sociedade emancipada*, fato que a tornaria desnecessária.

Então a educação apregoada pelos ideólogos progressistas não teria razão de existir ou de ser teorizada antes que uma revolução social tivesse lugar. Essa é uma visão desmobilizante, que ganha espaço quando se descartam as contradições existentes na compreensão do fenômeno Educação Física Escolar, estabelecendo uma falsa harmonia entre distintas concepções que, ao buscar interfaces e rejeitar os antagonismos, reflete diretamente no cotidiano escolar, já que rejeita a importância da escola e principalmente dos educadores como agentes transformadores, e não trabalha ou trabalha mal a experiência do aluno, que, segundo McLaren (2000), se for constituída fora da diferença enraizada no discurso contraditório e nas práticas discursivas, tanto a experiência trazida à escola pelos estudantes como as formas culturais a partir das quais elas são construídas estarão operando dentro de tensões que nunca são fechadas.

Ora, dessa forma encontramos discursos pedagógicos muitas vezes até contraditórios, utilizados pelos seus autores de forma a atender e comprovar suas idéias. Um tipo de discurso realmente subjetivo que “... *tenta convencer seus leitores que a escolha da linguagem que fazemos como educadores, ao descrever, interpretar e analisar a realidade social é um fator crucial na mudança social e educacional*”. (McLaren, 2000, p.26). Porém, como esperar que um discurso atenda de forma prática a formação de cidadãos participativos e comprometidos socialmente se eles aparecem de forma subjetiva, restritos e impregnados do ponto de vista de

seus autores? Se os atores sociais não são levados em conta como tais, mas simplesmente desempenham papéis pré-estabelecidos em um sistema consolidado, sem que suas relações intrínsecas sejam consideradas?

OBJETIVOS

A partir do que foi acima explicitado, a presente pesquisa tentará estabelecer como as concepções, ou abordagens em Educação Física Escolar, se tornam mecanismos de poder no meio acadêmico, ou mecanismos de *subjetivação dos indivíduos* (Foucault, 2005), ou ainda parafraseando Apple(1995), como as escolas legitimam tais padrões limitados, já que a busca por uma perspectiva que se afine com o momento histórico por um lado, e legitime a ideologia de seus autores por outro, geralmente doutrina e sufoca qualquer outra possibilidade à prática docente, ficando esta atrelada à um modo particular de enxergar, entender e idealizar a sociedade, independente dessa perspectiva adotada ser conservadora, transformadora ou progressista. É importante ressaltar que neste trecho há um discurso de tom progressista, necessário para afirmar a importância da diversidade de pensamentos e também para demonstrar que a construção de novos discursos gera novos *topos* de poder enquanto se articulam com os *topoi* já estabelecidos.

A busca por identificar as relações de poder que permeiam os discursos que formam os professores para a disciplina Educação Física se torna fundamental para o presente projeto, tendo em vista que seu objetivo maior é discutir a questão do saber-poder estabelecido, sua relação à legitimidade da prática docente, e as possibilidades para um trabalho onde a ação local possa servir tanto como resistência às teias do poder localmente estabelecidas, quanto uma possibilidade de prática realmente significativa.

Não há como negar que o trabalho pedagógico é complexo sim, porém este não pode ser um fator que leve à desmobilização, e muito menos a trabalhar a serviço de reducionismos e fórmulas simplistas de atuação docente. A totalidade do projeto educacional e a compreensão da

relação entre reforma e mudança, podem colaborar no sentido de não cair na tentação de negar transformações pedagógicas e a possibilidade de propostas alternativas; podem também colaborar no sentido de não depositar na educação esperanças transformadoras que estão além de seu alcance, pois sempre será necessário vincular o que se faz na escola com o que se faz fora dela, conseguindo que a realidade torne-se presente na sala de aula, e que os atores envolvidos – professores e alunos, principalmente – vejam-se como cidadãos e entendam a relevância social de seu posicionamento e sua atuação. Esta é uma premissa que passa, necessariamente, pela relação docente/aluno e pela construção da autonomia nessa relação, que somente será possível com a visão crítica do professor de sua realidade, compreensão da visão de mundo de seus alunos e atuação a partir desta percepção, sem recorrer a princípios cristalizados nos quais tanto docentes quanto discentes devem encaixar-se, mas à elaboração de um planejamento de disciplina realmente relevante para o grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, in Caderno CEDES, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999a
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999b.
- CASTELLANNI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 5^a ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CORRÊA, I. L. S. & MORO, R. L. **Educação Física escolar: Reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.
- DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FONSECA, M.A. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no *Collège de France*. In RAGO, M.; ORLANDI, L.B.L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4^a ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995b.
- FOUCAULT, M et all. **O Homem e o discurso**. 2ª Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- GALLO, S. **Educação anarquista, um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- GRESPLAN, M. R. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo**. Campinas: Papyrus, 2002.
- GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo... e“mente”**. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- MÉSZAROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.
- SARTRE, J.P. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: 2002.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**, 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.