

OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A SÍNDROME DE ESTOCOLMO: EXPLICAÇÕES PARA O CHOQUE COM A REALIDADE¹

LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL SÍNDROME DE ESTOCOLMO:
EXPLICACIONES PARA EL CHOQUE CON LA REALIDAD

THE CURRICULA THAT MAKE PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS AND STOCKHOLM SYNDROME:
EXPLANATIONS FOR THE REALITY SHOCK

Marcos Garcia Neira

Pós-Doutorado Universidade do Minho e Pós-Doutorado Universidade
Estadual de Campinas (UNI-CAMP), Doutorado em Educação, Mestrado
em Educação.

Professor da Universidade de São Paulo (Brasil)
mgneira@usp.br

Neira, M. G. (2014). Os currículos que formam professores de educação física e a síndrome de estocolmo: explicações para o choque com a realidade. *Educação Física y Deporte*, 33 (1), 51-71, Ene-Jul 2014

¹ Investigación desarrollada con el apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

Este artigo analisa os currículos da formação inicial em Educação Física com o objetivo de obter explicações com respeito ao chamado “choque de realidade”. Os dados obtidos através de observações, análise de documentos e entrevistas com docentes e discentes, foram confrontados com as referências teóricas dos Estudos Culturais. As interpretações realizadas indicam que as experiências de formação durante os cursos de Educação Física podem ser responsabilizadas pelas dificuldades enfrentadas pelos egressos assim que esses começam sua carreira. Os jovens professores tendem a culpar os alunos sem questionar sua formação, e experimentam uma relação que se assemelha à Síndrome de Estocolmo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, educação física, formação de professores

RESÚMEN

Este artículo analiza los currículos de la formación inicial en Educación Física con el objetivo de obtener aclaraciones con respecto al llamado “choque de realidad”. Los datos obtenidos a través de observaciones, análisis de documentos y entrevistas con docentes y discentes, han sido confrontados con las referencias teóricas de los Estudios Culturales. Las interpretaciones realizadas indican que las experiencias de formación durante los cursos de Educación Física pueden ser responsabilizadas por las dificultades enfrentadas por los egresos así que esos empiezan sus carreras. Los jóvenes profesores tienden a culpabilizar a los alumnos sin cuestionar su formación, y experimentan una relación que se asemeja a la Síndrome de Estocolmo.

PALAVRAS CLAVE: Currículo, educación física, formación de profesores

ABSTRACT

The study analyses the curricula of initial training in Physical Education seeking explanations for the so-called “reality shock”. The data was obtained through observations, analysis of documents, and interviews to professors and students; the data was triangulated with the theoretical background of cultural studies. The data interpretation indicates, that the formative experiences during the physical education courses are related to the form that graduate face their majors. The young professors have the tendency to blame learners without questioning their education, and experiment a relationship that is similar to the Stockholm syndrome

KEY-WORDS: Curricula, physical education, courses, professors training, formative experiences

INTRODUÇÃO

comum o professor em início de carreira experimentar o que Tardif (2005) denominou de “choque com a realidade”. O interessante observar que muitos profissionais que experimentam a situação terminam por culpar os alunos pelo próprio fracasso e deixam passar a oportunidade de refletir sobre o processo que gerou o quadro desalentador. É mais provável que procurem contornar os problemas com o apoio dos mais próximos ou apelem para o senso comum. Dificilmente analisam criticamente o próprio percurso formativo ao ponto de questionar porque lhes ensinaram certos conhecimentos que, quando formados, parecem inúteis e porque não aprenderam o que precisam saber para atuar na escola atual.

O sentimento de fraqueza experimentado perante as turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou da Educação de Jovens e Adultos, coloca em xeque tudo o que aprenderam dado o descompasso verificado entre a satisfação pela posse do diploma e o sofrimento no cotidiano profissional. Note-se, os currículos dos cursos de formação inicial de professores são, neste momento, postos em xeque. Infelizmente, como se sabe, uma das aprendizagens mais bem consolidadas na universidade, justamente, a aceitação passiva daquilo que é proposto. Enquanto grande parcela dos professores universitários atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade do território disciplinar, os estudantes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, procuram apossar-se dos conteúdos e dominar as práticas adotadas de forma a obter mais suavemente as matérias para aprovação.

A problemática apresentada se amplia quando os olhares se voltam para a formação para a docência na Educação Física. Os estudos de Alviano (2011), Nunes (2011) e Vieira (2013)

discutiram as críticas desferidas aos currículos dos cursos de Licenciatura em trabalho anterior (Neira, 2009), ampliaram significativamente seus achados e encontraram novas respostas para o problema. Na ocasião, empregamos uma bricolagem de métodos de pesquisa para analisar programas disciplinares e sua inter-relação, entrevistar docentes e licenciandos, além de observar suas atividades didáticas. Chegou-se à conclusão que o currículo da formação de professores de Educação Física pode ser concebido sob a metáfora do Frankenstein².

Ao longo da sua trajetória curricular, o futuro professor toma contato com posicionamentos desprovidos de fundamentação, discursos pouco construtivos com relação ao exercício da profissão na escola, acessa críticas vazias sobre o aluno da educação pública, o funcionamento da escola e o professor que ali trabalha. Apple (2003) identificou fenômeno semelhante nos Estados Unidos. Segundo o autor, práticas discursivas assim proferidas, apenas deformam. Colaboram para socializar a visão de que a educação deveria estar sob responsabilidade de instituições privadas, por serem eficazes, modernas e possuem profissionais bem preparados e motivados. O que está por trás disso é a tentativa de desqualificação da escola pública. Sem muito esforço já é possível notar as sequelas dessa avalanche. Buscando fugir da identificação com os “incompetentes” e preguiçosos, os professores iniciantes sonham em atuar na rede privada, mesmo que isso implique na diminuição dos vencimentos e piora nas condições de trabalho.

Ademais, a exaltação de determinadas posturas afastadas do cotidiano pedagógico e a idolatria com relação a outros espaços e pessoas, leva o universitário a construir representações confusas acerca do que seja ensinar o componente na Educação Física.

2 Monstro ficcional construído em laboratório a partir de segmentos corporais originariamente pertencentes a indivíduos diferentes, personagem da obra de Mary Shelley publicada em 1818.

Como decorrência desse processo, identificou-se o desenvolvimento de atividades de ensino objetivando, simultaneamente, a melhoria de funções psicomotoras, capacidades físicas, socialização infantil e aquisição de conhecimentos da cultura corporal. Em planos de ensino e registros das aulas notou-se a emergência de práticas assemelhadas aquelas esperadas em escolinhas de esportes, centros recreativos e academias de ginástica (Neira, 2009). A realização desse estudo conduziu à suspeita que o currículo da formação de professores de Educação Física pode ser responsabilizado, em certa medida, pelo mencionado choque com a realidade.

A proliferação de discursos divergentes no interior currículo da Licenciatura talvez possa ser tomada como uma das possíveis maneiras de interpretar o problema. Quando incita o futuro educador a assumir diferentes posições de sujeito, isto é, diferentes identidades docentes (o professor que ensina esportes, que organiza os treinamentos, que ensina brincadeiras, que atua na escola), está, na verdade, transmitindo noções acerca do seu papel social e institucional.

O problema no currículo da formação inicial tem início no momento da sua construção. Alviano (2011) investigou questão, procurando analisar as relações de força que atuaram numa experiência de construção curricular democrática. O estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a elaboração do currículo, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída do pretendido caráter participativo, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder, enquanto as perspectivas dos setores fundamentais da sociedade como os professores em atuação na Educação Básica e os próprios estudantes de Educação Física não tiveram suas vozes ouvidas. O Frankenstein, portanto, é o fruto de lutas que antecedem a existência do currículo.

A investigação de Nunes (2011) problematizou como a maquinaria discursiva e a não discursiva presentes em um currículo

de Licenciatura em Educação Física subjetivam sujeitos e operam representações em meio aos discursos da cultura empresarial como eficiência, flexibilidade e mérito, e caros à educação como justiça social, reconhecimento e cidadania. Por meio de uma etnografia, o autor investigou a posição de sujeito assumida pelos discentes frente às situações didáticas e os conflitos decorrentes. A partir da análise do currículo, extraiu os regimes de verdade das disciplinas e suas estratégias de negociação e inferiu os modos de regulação da educação pelo mercado, que tencionam governar os sujeitos para adequarem-se à ordem econômica mundial. O resultado dessa maquinaria tem sido a formulação do Frankenstein (o currículo-criador) e a de suas criaturas, os futuros docentes. Por objetivar os diferentes sentidos da intervenção do egresso em campos tão diversos quanto distintos, Nunes verificou que o currículo-criador hibridiza os discursos oficiais, as tendências pedagógicas e a história do componente. Por conta disso, seus sujeitos tornam-se múltiplos, fragmentados e contraditórios, ajustando-se à ordem do empreendimento pessoal e transformando-se em *commodities* a fim de atuarem em acordo com as normas do mercado.

Partindo do pressuposto que a complexidade da sociedade contemporânea interpela os sujeitos de diversas formas, Vieira (2013) investigou o processo de construção identitária dos docentes universitários, visando compreender o posicionamento dos professores diante das propostas curriculares existentes na área. Optou pelo método de história oral para analisar a constituição da identidade e os processos de identificação do professor responsável por disciplinas pedagógicas dos cursos que formam professores de Educação Física. Os resultados indicaram uma presença marcante de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes. Diante de vetores de poder macro, posições de sujeito engendradas por condições de força maior e uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais

sobre a Educação Física escolar, disseminando seus efeitos nocivos aos futuros professores. O Frankenstein, portanto, produzido pelos professores que atuam no curso de Licenciatura.

As investigações mencionadas, aliadas ao incômodo do choque com a realidade, despertaram o interesse de revisitar o campo e buscar novas explicações para o fenômeno. Se a confusão curricular pode ser atribuída às lutas por poder que antecedem a sua construção (Alviano, 2001); se a formação inicial de professores de Educação Física produz sujeitos fragmentados, dispostos a tudo e preparados para nada (Nunes, 2011); ou, se o percurso identitário do docente do Ensino Superior que termina por desencadear noções superficiais e confusas sobre a docência do componente (Vieira, 2013), uma questão fica sem resposta: como o currículo vai construindo um sujeito fadado ao fracasso, mas que não consegue enxergar-se como elemento gerador, responsabilizando os alunos pela sua incompetência?

A tentativa de respondê-la seguiu as recomendações metodológicas explicitadas em Neira & Lippi (2012). Foram realizadas observações em sala de aula, análise de documentos e entrevistas com coordenadores de curso, professores e alunos de nove instituições de Ensino Superior situadas na cidade de São Paulo. As representações constatadas foram interpretadas a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais, para quem, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (Nelson, Treichler & Grossberg, 2008).

Análise dos currículos que formam professores de Educação Física

Confirmando as suspeitas levantadas no estudo anterior (Neira, 2009), as análises dos currículos que formam professores denunciam

uma grande polifonia, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se afastam e, principalmente, concepções de área, docência, função da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação. Na maioria dos casos, a experiência formativa significa travar contato com conteúdos esparsos produzidos a partir de representações divergentes sobre a profissão e, por vezes, ideologicamente compromissadas com setores da sociedade que dispõem de condições econômicas vantajosas.

A investigação dos currículos demonstrou que a criação e existência de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, at mesmo, os conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais ou burocráticas. Não raro, procuram atender a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino constam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa científica ou formativa. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo se fazem presentes porque o coordenador ou professor da disciplina assim o quis.

Tal como identificado no estudo de Alviano (2011), contrariando a literatura da área, os currículos investigados não são fruto de ações coletivas. A ideia de um colegiado composto por representantes dos grupos interessados nem sequer é aventada. Tanto a avaliação contida pelos sujeitos quanto a realimentação a partir de análises do campo de atuação do profissional são meramente ficção. Simplesmente não há clareza das visões de educação, mundo, sociedade, área de conhecimento que influenciam o percurso dos graduandos. Segundo os dados coletados, alterações ou atualizações acontecem quando muda a legislação. Tanto as disciplinas quanto as demais atividades curriculares encontram-se cristalizadas. Se o conhecimento é tratado dessa forma, como esperar que os egressos desse currículo lidem com os cada vez mais novos e fluidos dilemas da contemporaneidade?

Silva (2007) contundente ao explicitar que o currículo forja pessoas, constitui identidades. A constatação de que os currículos analisados, consciente ou inconscientemente, estão atrelados a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexo mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir conteúdos e experiências de aprendizagem ou negligenciarem outros, apenas confirma a metáfora do Frankenstein. (Neira, 2009)

interessante observar como se organizam os conhecimentos dos currículos investigados. Negligenciando o fato que a cultura corporal um objeto ilimitado, apenas as manifestações corporais hegemônicas são contempladas (vôleibol, handebol, futebol, ginástica artística, basquetebol, natação). Para além da fixação de gestualidade vista como correta e do ensino de regras oficiais, os programas abrangem esparsas informações históricas ou curiosidades das modalidades. A visão fragmentada e reduzida de aprendizagem para a prática, normalmente disseminada por ex-atletas ou técnicos posicionados como formadores de professores, impossibilita um tratamento crítico e amplo do fenômeno esportivo ou ginástico. Por essa via, reproduz-se na aula uma visão questionável de Educação Física escolar, qual seja ensinar crianças e jovens a movimentar-se em conformidade com regras e técnicas corporais incontestes. Assim formados, como esperar que os egressos desse currículo desenvolvam um trabalho pedagógico coletivo e articulado com demais disciplinas?

Chama a atenção que o mesmo raciocínio não se aplique às disciplinas Dança ou Lutas, embora também figurem de forma enviesada. Ao invés de abordarem a prática corporal como um todo, são trabalhados de forma apressada alguns poucos estilos e as lutas eleitas. Em alguns casos, observam-se enfoques restritos – dança moderna e capoeira, sem qualquer menção à extrema variedade de práticas corporais que poderiam ser estudadas. Evidentemente, mais uma vez, a opção é fruto

da experiência pessoal do professor responsável. Tal como ocorre nas disciplinas esportivas e gínicas, a ênfase recai na aprendizagem da manifestação. Não foram identificadas situações didáticas que proporcionassem aos graduandos a apreensão dos significados políticos e sociais das manifestações corporais. Claro está que o período de formação prioriza as manifestações esportivas euro-estadunidenses tradicionais e midiáticas, sem criar condições para aquelas que, produzidas nos mais variados contextos, dispõem de menor ou nenhum espaço midiático. A mesma lógica influencia a opção pelas danças, lutas e gínicas. Torres (2011) diria que tal segregação é uma das estratégias colocadas em ação para deixar do lado de fora as diferenças.

Ainda com relação às manifestações culturais corporais abordadas na formação de professores, constatou-se que nenhum dos currículos analisados possui uma disciplina voltada para a problematização das brincadeiras, mesmo que seja fato conhecido a grande presença do tema nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Como consequência, uma vez formados e em regência de classe, os egressos reproduzem repertórios pessoais monoculturais ou consultam os catálogos existentes. Em ambos os casos, o trabalho com a cultura indígena se caracteriza pela descontextualização.

Outro fato que merece atenção, tendo em vista seu potencial de influência sobre a subjetividade dos licenciandos, consiste na apologia daqueles que chegam ao Ensino Superior com acúmulo de experiências referentes às práticas corporais. Dentre os licenciandos, há atletas e ex-atletas, dançarinos, lutadores, ginastas, nadadores etc. Quando não ocupam lugares institucionais de destaque, representando a instituição em torneios e apresentações, têm suas performances exaltadas durante as aulas ou nos eventos internos, são tomados como referência e elogiados, enquanto seus colegas com vivências culturais diversificadas são invisíveis. Destaque-se que tal

comportamento tem sido fortemente repellido pela literatura educacional e por uma parte significativa dos docentes que atuam na Educação Básica. Não obstante, perpetua-se no ambiente universitário. A mesma constatação levou Nunes (2011) a afirmar que o currículo da formação de professores de Educação Física legitima o espírito do mercado, fertilizado pelo atual contexto neoliberal. Diante dessas aprendizagens, como esperar que os egressos ressignifiquem as práticas corporais na escola visando a adoção de uma postura culturalmente inclusiva?

A análise da distribuição didática nos currículos de Licenciatura revela que uma maior carga horária é reservada às disciplinas biológicas (Biologia, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento, Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Saúde, Nutrição, entre outras) e ampliado por aquelas em que os mesmos conteúdos são requisitados, tais como Treinamento Desportivo, Nutrição, Condicionamento Físico, Medidas e Avaliação. Ou seja, transmite-se a ideia de que o professor de Educação Física precisa conhecer minuciosamente o funcionamento do corpo e o seu processo adaptativo ao meio.

Tradicionalmente, explica Daolio (2010), a Educação Física se pautou nas explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos. Nessa relação biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas. O outro, portanto, é inbil, incapaz, lento, descoordenado. Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando o ser humano é visto através de olhos naturalistas, diz o autor, enxergam-se primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Talvez, a compreensão de que os corpos são iguais, aprendem e se desenvolvem sob os mesmos princípios, seja a maior influência da hegemonia biológica nos currículos que formam professores. Isso leva os egressos a estabelecerem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os

sujeitos indistintamente, baseando seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que, segundo Silva (1996), implicam necessariamente na sua despolitização.

Um currículo baseado em conhecimentos biológicos, conforme se constata, produz professores que relacionam a função social do componente preparação física dos sujeitos da educação e exaltação de um estilo de vida que segue os padrões da cultura dominante. Daí decorrem posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade de comportamentos corporais dos estudantes e, atém mesmo, atitudes controladoras com relação à alimentação e hábitos de higiene. Negligenciar ou discriminar determinadas práticas sociais só porque se afastam dos paradigmas hegemônicos, poder significar a imposição de um modelo corporal, tido como melhor e mais adequado, em detrimento de outras possibilidades coexistentes na sociedade.

Por mais surpreendente que seja a presença hegemônica dos conhecimentos biológicos ou a exclusividade das práticas corporais de tradição euro-estadunidense, a distribuição das disciplinas pedagógicas no currículo que merece ser analisada mais detidamente. O estudo de Nunes (2011) denunciou o tratamento superficial destinado à temática educacional nas propostas que formam professores de Educação Física. Alviano (2011) indicou a fragilidade desses conhecimentos na construção curricular, o que os leva a serem relegados para o terceiro plano. Por sua vez, a investigação de Vieira (2013) revelou que os professores responsáveis por essas disciplinas recebem-nas de mal grado entre as suas incumbências, atribuindo-lhes pouca importância em função do seu status reduzido.

Os dados coletados coincidem com os apontamentos acima. Por razões burocráticas, professores sem vinculação com as questões educacionais assumem as disciplinas pedagógicas em caráter temporário, abandonando-as na primeira oportunidade. Nas instituições em que a responsabilidade recai sobre profissionais pertencentes a outros departamentos ou cursos, a representação

disseminada entre alunos e os docentes com formação em Educação Física desvaloriza e desqualifica os conhecimentos que possam ser trabalhados. Em plena era da valorização de equipes multidisciplinares, ainda há coordenadores que pensam que todos os docentes que atuam no currículo da Licenciatura em Educação Física deveriam possuir formação na área.

A diminuta participação de conteúdos pedagógicos nos currículos analisados traz consequências gravíssimas, pois influencia as subjetividades dos seus formandos. A ausência de criticidade na maioria das disciplinas que povoam os currículos de Licenciatura em Educação Física redundam em identidades profissionais acríticas e reprodutoras (Neira, 2009). A restrição que caracteriza as disciplinas pedagógicas contribui para elaborar uma representação do que é importante ou não aprender e saber. Afinal, conforme Garcia & Moreira (2008), também se ensina pelo que não se aprende.

Se os conteúdos da Sociologia, Didática, Filosofia, História, Metodologia do Ensino, Educação Física Escolar etc. encontram-se diluídos ou são pouco valorizados, conseqüentemente, os graduandos tenderão a formar-se com uma concepção distorcida do que significa a docência na instituição escolar.

A carência de conhecimentos mais amplos acerca das questões sócio-históricas e políticas que envolvem a educação leva o jovem professor a assumir posicionamentos distanciados da atual função social da escola, adotar ações didáticas idiossincráticas pautadas no senso comum, silenciar nos momentos coletivos e participar de maneira frígida no projeto escolar. Como esperar que os egressos enfrentem as temáticas que desafiam o cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica - globalização, multiculturalismo, violência, mundo do trabalho, culturas infantis e juvenis, mídias, etc.?

As práticas avaliativas adotadas nas instituições que formam professores de Educação Física foram escrutinadas. Verificam-se cobranças com relação à execução motora, obrigando os alunos

a ensaiarem e treinarem exercícios que, certamente, jamais os reproduzirão; e na maioria dos cursos há provas padronizadas, exigindo de turmas com aulas em turnos distintos respostas corretas às mesmas questões. O estilo “prova” massivamente adotado. Os coordenadores entrevistados apostam no formato como meio eficaz de preparar os estudantes para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para garantir o envolvimento dos licenciandos, os pontos obtidos na prova são contabilizados na média final das disciplinas. A experiência soa um tanto inocente, pois não leva em consideração o visível descompasso entre o conteúdo exigido no exame oficial, por vezes desconhecido dos professores do curso, além da baixa qualidade das questões elaboradas em função do despreparo para a tarefa. Alguns estudantes simplesmente ridicularizam a prova, pois consideram as perguntas fúteis demais ou mal formuladas. Ainda com relação à avaliação, não deixa de ser anacrônica a reserva de um período sem aulas no calendário para a realização de provas e revisão. Consolida-se a ideia de que a avaliação não faz parte do processo pedagógico, sendo totalmente desprovida de caráter educativo.

As aulas observadas confirmam as impressões coletadas junto aos alunos. Exceções feitas aquelas em que o conteúdo ensinado é a gestualidade das práticas corporais, as demais são expositivas e têm como único recurso o datashow. Em função da padronização das provas, os professores afirmam estar presos ao programa e obrigados a “darem aulas idênticas” nas diversas turmas em que atuam. É estranho constatar que mesmo nas instituições em que se há aulas no período noturno, o processo didático é o mesmo. A metodologia empregada e a temática distante do referencial dos alunos impossibilitam críticas, questionamentos ou estímulos reflexivos coletivos. O modelo pautado na transmissão. Em casos pontuais, são mencionadas as fontes de onde foram extraídas as informações. Na maior parte das aulas observadas, o conhecimento simplesmente

apresentado como única possibilidade. A recomendação da leitura da bibliografia como apoio importante foi percebida em apenas um curso, mesmo assim, após a aula. Dessa forma, não há como os graduandos tomarem contato com a sistemática da produção de conhecimentos. Sem oportunidade de reconhecer o caráter provisório e interpretativo de tudo o que lhes é ensinado, terminam incorporando os regimes de verdade apresentados (Foucault, 2006). A partir daí, como esperar que os egressos reconheçam que todos, inclusive seus alunos da Educação Básica, possuem conhecimentos relevantes que precisam ser veiculados na escola?

Os dados levantados na presente pesquisa corroboram o estudo de Popkewitz (2008), para quem o discurso pedagógico informado durante os cursos de formação contribui para desqualificar tanto as ações desenvolvidas pelos docentes em atuação quanto a comunidade que frequenta as instituições públicas de ensino. A ladainha, repetida *ad nauseam*, só contribui para inferiorizar o trabalho pedagógico realizado. Caso seja internalizado pelos futuros professores, tenderão a generalizar todos os sujeitos da escola pública. Não deixa de ser curiosa a observação de Sodré & Neira (2011) por ocasião da análise das impressões dos estagiários acerca da Educação Física nas escolas municipais e estaduais. Muitos se surpreenderam com a qualidade do trabalho desenvolvido, a organização da instituição e as respostas da comunidade às atividades desenvolvidas (Neira & Kondratiuk, 2013).

bom que se diga que os professores universitários não podem ser inteiramente responsabilizados pelas representações que colocam em circulação durante as aulas. Conforme as informações obtidas mediante as entrevistas, a maioria não possui condições de trabalho, tempo para estudar ou experiência no trato das questões educacionais, além de estarem exauridos por uma jornada de trabalho que obriga a estabelecer vínculos em várias instituições, assumindo disciplinas diferentes. Sem

oportunidades sistemáticas para refletir acerca do ensino, o que lhes resta discursar sobre a escola e seus atores a partir das próprias experiências enquanto alunos da Educação Básica ou das noções adquiridas de maneira informal.

Woodward (2000) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais e, sobretudo, as práticas discursivas contribuem para a construção das representações sobre as coisas do mundo. As observações em sala de aula e as entrevistas revelam a existência de inúmeras práticas que promovem a escola como espaço de homogeneização cultural, isto é, da formatação de iguais. Ao abordarem com tanta ênfase as fases do desenvolvimento, os mecanismos cognitivistas da aprendizagem, o ideal de cidadão baseado no alcance dos objetivos desenvolvimentistas e todas as ações pedagógicas provindas dessa visão, os currículos formativos contribuem para afirmar uma noção universalizante de homem e mulher. Não há lugar, portanto, para aprendizagens que ensinem os graduandos a trabalhar pedagogicamente com as crianças, jovens e adultos que não se enquadram nesses padrões. Os professores formados nessa lógica, aparentemente, aprendem a controlar o homogêneo, da quem foge norma identificada e punido, tratado como portador de distúrbios e encaminhado aos serviços psicológicos. Para Silva (1996), a trajetória psicologizante que predominou por um longo período nos currículos dos cursos de formação de professores é a responsável pela disseminação dessa postura.

Corroborando as posições de Garcia & Moreira (2008), quando afirmam que nos cursos de formação inicial se ensina que existe uma lógica e não lógicas, nos currículos investigados as diferenças raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. A análise dos programas e das observações em sala de aula não identificou qualquer preocupação com o trabalho junto às classes populares, alunos trabalhadores, habitantes da zona ou qualquer outro grupo minoritário. Muito pelo contrário, os dados evidenciam

um discurso de incentivo atuaç o exclusivamente nos setores privilegiados economicamente. Muitos professores se utilizam de situaç es vividas em academias de grande porte ou nos campeonatos esportivos como estrat gia para validar o conhecimento ensinado.

Outra constataç o intrigante a abordagem do trabalho com as diferenças em uma s disciplina e um sil ncio absoluto nas demais, evidenciando a fragmentaç o dos conhecimentos. Al m do vi s exclusivamente biol gico, nas denominadas disciplinas “Educaç o F sica Adaptada” ou “Educaç o F sica para as populaç es especiais” s o definidas e tratadas com olhar m dico algumas defici ncias f sicas e intelectuais, e apresentadas t cnicas baseadas em procedimentos terap uticos. Nada dito acerca das diferenças culturais. A restriç o de tema t o relevante quanto a pol tica de inclus o a uma s disciplina que, por sua vez, seleciona defici ncias apenas reforçar o preconceito e o desrespeito, segregando a comunidade escolar. Como os egressos poder o mobilizar conhecimentos assim aprendidos quando se defrontarem com os alunos das escolas reais, uma vez que muitos acumulam sucessivas marcas de exclus o?

Fiel noç o de curr culo que norteia o estudo, as atividades que acontecem nos espaços extra-aula tamb m foram investigadas. Confirmando os achados de Nunes (2011), verificou-se a exist ncia de uma cultura de trocas estabelecida h tempos. Muitas instituiç es promovem eventos para que os alunos consigam completar as horas de est gio obrigat rio, de Atividades Acad micas, Cient ficas e Culturais e as Pr ticas como Componente Curricular. Nestes dois ltimos casos, as instituiç es validam diversas atividades sem relaç o com a formaç o de professores de Educaç o F sica: campanhas variadas, dias festivos, entrega de materiais recicl veis, visitas, entre outras. Quando existe, a supervis o do est gio burocr tica. Na maioria dos cursos investigados, o licenciando apenas entrega a documentaç o carimbada pela escola que o “acolheu” em

um setor específico, sem nenhuma vinculação específica com o curso. Não há oportunidade para conversas, intercâmbio de experiências, análise de um professor supervisor ou qualquer outra iniciativa que confira valor formativo à experiência. Se considerarmos que a produção científica mais recente sobre o tema defende que o estágio seja adotado como o eixo principal da formação de professores, visível o quanto afastados os currículos da Educação Física se encontram. Resumidamente, o estágio é uma experiência pedagógica que tem por objetivo aproximar o futuro professor da escola, apoiando-o nos primeiros passos da docência. Se os estágios não promovem uma aproximação qualificada e baseada na reflexão sobre realidade, como evitar que o egresso entre em choque?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos currículos da formação inicial de professores de Educação Física permite levantar algumas hipóteses explicativas para o choque com a realidade vivenciado pelos egressos, bem como sobre a responsabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

Conforme se verificou, os conhecimentos são distribuídos em disciplinas estanques com pouca ou nenhuma relação entre elas, decididos de forma centralizada ou mercê da vontade individual dos professores. As fontes dos conteúdos abordados em aula raramente são mencionadas, muito menos o processo de pesquisa que antecedeu o conceito ensinado. As aulas são expositivas, baseadas na transmissão vertical, com pouco estímulo à leitura prévia ou ao debate.

Escalonando os conhecimentos trabalhados no currículo com base na análise dos dados, observa-se o destaque conferido às disciplinas que abordam as práticas corporais ou aquelas de cunho biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Enquanto as primeiras enfatizam a fixação das técnicas corporais,

visando sua transmissão aos futuros alunos e as segundas abarcam uma noção universal de corpo, as disciplinas que tematizam as questões educacionais são oficialmente negligenciadas.

Os processos de ensino que caracterizam a experiência universitária são homogeneizantes e monoculturais. A sistemática de avaliação adotada procura verificar a fixação de técnicas corporais das práticas hegemônicas ou de conhecimentos descontextualizados. Não há estímulo a uma postura reflexiva baseada na produção científica sobre a docência na Educação Física.

Os dilemas e desafios que afligem a escola contemporânea passam ao largo dos currículos investigados. Os conhecimentos dos alunos não são levados em consideração, o que contribui para disseminar a noção de que apenas o que o professor ensina tem relevância. Some-se a isso a realização fictícia dos estudos, aspecto que favorece a acomodação institucional, uma vez que os licenciandos não possuem condições ou experiências que lhes permita desestabilizar a lógica instaurada, questionando o que é ensinado.

Diante das atividades formativas proporcionadas pelo currículo da formação de professores de Educação Física, o egresso não reúne os conhecimentos mínimos necessários para compreender a realidade educacional atual, para nela intervir coletiva e criticamente. Em meio ao desespero, recorre a qualquer meio para solucionar o problema mais imediato: controlar os alunos. Revelando a faceta cruel do currículo vivido, incorpora as representações disseminadas e passa a responsabilizar a clientela da Educação Física e a comunidade escolar pela sua incompetência.

Ocorre que o licenciando ao longo do currículo da formação inicial vai estabelecendo uma relação de cumplicidade com os discursos que acessa, identificando-se, por completo, com a representação de professor de Educação Física que eles incitam. Conforme Silva (2007), o currículo posiciona os sujeitos em

meio cultura, produzindo identidades coerentes com o projeto almejado. Tal como ocorre com a Síndrome de Estocolmo³, o graduando tem suas esperanças e sonhos vilipendiados. Afinal, não ser o profissional que espera ser. Ao contrário, fracassar nas suas experiências iniciais. Na condição de vítima do processo, o futuro professor se identifica com o currículo. Sendo por ele capturado, faz o possível para identificar-se. O poder do captor de tal monta que, mesmo enfrentando dificuldades no exercício profissional decorrentes do que deixou de aprender, o egresso incapaz de analisar criticamente a experiência formativa.

Referências

1. Alviano Júnior, W. (2011). *Formação inicial em Educação Física: análise de uma construção curricular*. (Tese doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
2. Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/IPF.
3. Daolio, J. (2010). A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In J. Daolio (Coord.), *Educação Física escolar: olhares a partir da cultura* (pp. 5-18). Campinas: Autores Associados.
4. Foucault, M. (2006). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
5. Garcia, R. L., & Moreira, A. F. B. (2008). Começando uma conversa sobre currículo. In R. L. Garcia & A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 7-39). São Paulo: Cortez.
6. Neira, M. G. (2009). Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1(1), 118-140.
7. Neira, M. G., & Kondratiuk, C. Ch. (2013). *Memoórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente*. Brasil: Phorte Editora.

3 Expresso atribuído ao psicólogo Nils Bejerot como forma de referenciar o comportamento das vítimas de um assalto, em 1973, a um banco em Estocolmo. Mesmo após seis dias de sequestro, continuaram a defender seus captores.

8. Neira, M. G., & Lippi, B. G. (2012). Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, 37(2), 607-625.
9. Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (2008). Estudos Culturais: uma introdução. In T. T. Silva (Org.), *Os alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
10. Nunes, M. L. F. (2011). *Sobre Frankenstein, Monstros e Ben 10: fragmentos da formação em Educação Física*. (Tese doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
11. Popkewitz, T. S. (2008). Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In M. Tardif & C. Lessard, *O ofício do professor* (pp. 244-245). Petrópolis: Vozes.
12. Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. São Paulo: Vozes.
13. Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
14. Sodré, M. L., & Neira, M. G. (2011). A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de ensino disciplinar. *Cadernos de Educação Física: Estudos e Reflexões*, 10(19), 11-18.
15. Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
16. Torres Santomé, J. (2011). O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin, *Educação crítica: análise internacional* (pp. 82-98). Porto Alegre: Artmed.
17. Vieira, R. A. G. (2013). *Identidades docentes no Ensino Superior de Educação Física: recorte da cidade de Sorocaba*. (Dissertação mestrado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
18. Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T.T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

Recepción: 05-07-2013
Aprobación: 15-01-2014