

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA: DESLOCAMENTOS, SENTIDOS E CONTROVÉRSIAS

DRA. LUCIANA PEDROSA MARCASSA

Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: lumarcassa@gmail.com

GRAD. PATRICIA BUSS

Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis
(Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: patibuss@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa investigou os aspectos que conferem legitimidade (ou sua ausência) à Educação Física como componente curricular da escola básica. Para tanto, procurou conhecer o “lugar” que esta vem ocupando dentro da escola e como o conhecimento sobre o corpo e as práticas corporais vem sendo tratado nas aulas de Educação Física em duas escolas diferentes. Identificamos que alguns aspectos como a participação dos alunos nas aulas, bem como a representação dos diretores, professores e alunos sobre a finalidade da Educação Física deslocam o lugar por ela ocupado e interferem diretamente em sua legitimidade como componente curricular da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; componente curricular; escola; legitimidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é assegurada como componente curricular obrigatório da Educação Básica desde 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi modificada pela Lei nº 10.328, de dezembro de 2001, o que pressupõe a sua presença na escola como disciplina que pode e/ou deve contribuir, de alguma maneira, para a formação humana e a escolarização de crianças e jovens. No entanto, em virtude de diferentes questões e contradições econômicas, sociais, políticas e pedagógicas, inúmeros limites vêm se impondo ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente ligados à EF no contexto escolar. Evidencia-se, assim, que a legalidade, por si só, não garante o efetivo desenvolvimento da prática pedagógica da EF como componente curricular. Para que ela tenha sentido como um campo de conhecimento importante para a formação humana, outras qualidades devem ser a ela atribuídas para além da garantia legal. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi conhecer e explorar alguns aspectos que envolvem a legitimidade (ou sua ausência) da EF enquanto componente curricular na escola básica a partir do lugar a ela destinado em duas escolas públicas, com realidades diferentes (âmbito Federal e Estadual), situadas na cidade de Florianópolis-SC.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória - descritiva de cunho qualitativo. Para a realização desta pesquisa, analisamos algumas aulas de EF em duas escolas públicas bastante distintas, situadas na cidade de Florianópolis. A ideia inicial era conhecer a EF escolar em contextos distintos em termos materiais, estruturais e pedagógicos, a fim de identificar até que ponto essas diferenças se refletiam na legitimidade da EF.

Em seguida, procurou-se interrogar os sentidos atribuídos à EF pelos estudantes, professores e gestores, com vistas a apanhar o lugar a ela destinado no contexto das atividades e finalidades pedagógicas da escola, assunto privilegiado no âmbito deste texto.

Para tanto, escolhemos uma escola de âmbito Federal e outra Estadual. A escola Federal está localizada na Universidade. Atualmente a escola atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. As aulas de EF para as turmas do Ensino Fundamental (séries iniciais) acontecem nas dependências da escola e no mesmo turno das demais disciplinas. Já para as séries finais e Ensino Médio, as aulas de EF acontecem nas dependências e instalações dos cursos de EF da Universidade; são realizadas no turno contrário das demais disciplinas, são separadas

por sexo e se configuram em outro formato quanto à organização dos conteúdos.

A escola Estadual também atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Grande parte dos alunos pertence à fração mais empobrecida da classe trabalhadora, aquela hoje instalada nos morros, favelas e territórios precarizados. As aulas de EF para todas as turmas acontecem nas dependências da escola e localizam-se no mesmo turno das demais disciplinas. Em relação à escolha das turmas, decidimos que seria mais interessante conhecer a realidade da EF em turmas de faixa etária diferentes. Nesse sentido, escolhemos o 3º ano do Ensino Fundamental, 7ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os professores de EF que fizeram parte do estudo foram os professores das referidas turmas.

Iniciamos a pesquisa realizando as observações do cotidiano escolar, bem como das aulas de EF das turmas escolhidas. Entrevistamos os diretores e professores de EF das instituições com base em roteiros semiestruturados. Aplicamos um questionário com os alunos a fim de conhecer um pouco sobre o cotidiano da EF das instituições sob o ponto de vista deles. Por fim realizamos uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições e dos planos de ensino dos professores.

QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA?

A EF é uma prática pedagógica que se realiza na escola desde, pelo menos, o século XIX. Entretanto, ainda hoje existem muitas divergências em relação ao que e como a EF deve ser ensinada na escola. Mesmo atravessando diferentes momentos e produzindo várias tendências pedagógicas, incluindo-se aí os movimentos renovadores dos anos de 1980, a finalidade da EF na escola continua em disputa, não se chegando a um consenso sobre o assunto (até porque esta definição depende de quem e de como ela é concebida), de tal forma que, em relação aos conhecimentos que a EF deve mobilizar neste contexto, poucos avanços são percebidos na prática pedagógica no chão da escola.

Além disso, a participação dos alunos nas aulas de EF, imprescindível para dar início ao processo de ensino e aprendizagem, pelos mais diversos motivos, vem se tornando um grande problema atualmente, de tal modo que já é denunciado pelos pesquisadores da área, como Pinto e Vaz (2009, p.268-269):

É evidente que para aprender, uma condição de possibilidade é que o aluno esteja presente e, de alguma forma, tome parte efetivamente da aula. Contudo, a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física é uma variável bastante frequente. Na maior parte dos casos pela consideração de deficiência no aspecto motor, físico, comportamental, já que são os

próprios colegas e professores que acabam construindo formas mais ou menos explícitas de exclusão dos "menos aptos" às práticas esportivas e jogos. Não participando da aula, estes alunos assumem um não-lugar de expectador. No extremo, passam eles mesmos à auto-exclusão, incorporando o não saber jogar ou ser incapaz de aprender a jogar. [...] Estes alunos perdem o interesse pelos conteúdos da Educação Física. Não identificam neles algo importante para sua formação, conseqüentemente, não se sentem mobilizados a se engajar em determinadas atividades.

Destacável, portanto, a participação nas aulas de EF foi a primeira questão do questionário direcionado aos alunos das turmas pesquisadas. Em ambas as escolas (Federal e Estadual), a maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental participa das aulas. Segundo os professores, de fato, não há grandes problemas de participação com as atividades planejadas para esta fase, contudo, são necessárias algumas estratégias de envolvimento da turma, tal como revela o professor da escola Federal:

[...] na verdade, na idade do 3º ano, por volta dos 8 anos, tudo que tu propõe eles gostam, muito difícil eles terem alguma coisa que eles não queiram fazer, se tu propor com jeito, explicar para eles, colocar isso de uma maneira bem organizada que eles entendam, eles gostam, gostam bastante e como eu falei eles gostam de desafio (Professor escola Federal - Entrevista concedida em 28/11/2011).

No caso da 7ª série (feminina) da Escola Federal, a maioria das alunas respondeu que participa das aulas. De maneira geral é isso mesmo que acontece. No entanto, o que percebemos pelas observações dessa turma, é que *dependendo da atividade proposta* pelo professor há uma adesão maior ou menor das alunas. Segundo a professora da turma, as alunas tem maior resistência nas atividades que não envolvem diretamente alguma modalidade esportiva, ou seja, elas se negam a participar daquilo que não é habitual:

Tudo que é diferente! [...] Diferente dos esportes, por exemplo, a ginástica, as brincadeiras, os jogos cooperativos, o próprio atletismo, elas tiveram muito pouco e eu gostaria de trabalhar mais, [...] meu maior objetivo foi levar ao conhecimento das alunas que a EF é muito mais ampla do que os esportes, que esses são importantes sim, mas não são os únicos conteúdos que temos e devemos ter acesso (Professora escola Federal - Entrevista concedida em 21/12/2012).

Na 7ª série da escola Estadual, observamos situação semelhante, na qual a participação dos alunos *varia e depende da atividade* que é proposta pela professora, isto é, se a atividade agrada ou não.

No do 3º ano do Ensino Médio da escola Federal o problema é um pouco diferente tendo em vista que aí a EF se resume a quatro modalidades esportivas.

Na turma que acompanhamos, observamos que a participação acontece na base da negociação. Abaixo segue um trecho da primeira aula do 3º ano do Ensino Médio (modalidade vôlei) em que visualizamos um pouco dessa negociação.

Há um combinado da professora com os alunos. Na primeira parte da aula os alunos fazem alguma atividade planejada pelo professor, normalmente algum fundamento do vôlei para depois realizarem o jogo. Grande parte da turma participa apenas com essa negociação. A professora me relatou que só assim consegue minimamente trabalhar com algum fundamento e outros aspectos da modalidade e não só jogo. (Diário de Campo, Escola Federal, 2011, p. 17-18).

Com o 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual também não há participação efetiva nas aulas. No entanto, há outros fatores que contribuem para isso, por exemplo, o número reduzido de alunos (nove apenas) e as péssimas condições estruturais da escola, o que gera desmotivação.

Durante as observações, pudemos identificar outros fatores/motivos que interferem na participação dos alunos nas aulas de EF. Presenciamos alguns alunos que utilizam a aula de EF para fazer trabalhos atrasados de outras disciplinas, outros que chegam cansados, pois trabalharam o dia inteiro, e os professores pouco ou nada podem fazer a esse respeito.

Percebemos, assim, que a participação dos alunos nas aulas de EF, em ambas as escolas, não se dá integralmente. Além do número reduzido de alunos nas turmas e daqueles jovens trabalhadores que não têm disposição para a aula, dois dados comuns às escolas nos chamaram a atenção: o primeiro deles diz respeito à *participação condicionada ao gosto e à aprovação dos alunos*; o segundo está ligado à progressiva rejeição dos alunos em relação à prática: conforme eles avançam no percurso escolar, menos eles querem/gostam de participar das atividades propostas pelo professor nas aulas de EF, o que não acontece, por exemplo, com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A renúncia à participação, e por consequência aos conhecimentos ofertados pela escola, é um fenômeno muito mais visível nas aulas de EF, uma vez que a participação é corporal, portanto, é possível identificar nitidamente aqueles que não se envolvem com a proposta, na medida em que não participam da prática.

Se considerarmos, como Bracht (1997), que a transmissão do conhecimento específico da EF requer a apropriação de um *saber fazer* e de um *saber sobre esse fazer*, a prática, a experiência corporal e o conhecimento que se adquire a partir dessa realização corpórea é exigência fundamental para que haja efetiva aprendizagem neste domínio. Mas o que leva o aluno a pensar (e agir) que a sua participação ou não nas aulas de EF depende unicamente de seu interesse pessoal?

O comportamento dos alunos que *não participam* parece, então, expressar dois movimentos simultâneos: um movimento interno à EF (de dentro pra fora) e um movimento externo à EF, mas que a incorpora (de fora para dentro). Do ponto de vista interno, tem-se, por parte deste aluno, o não reconhecimento da EF como aula, (BRACHT, et al., 2010) e a não valorização desse conhecimento como importante para a formação humana; significa ainda uma espécie de autoexclusão, como já salientaram Pinto e Vaz (2009); e pode também ser um reflexo do deslocamento do *lugar* da EF dentro da Escola, isto é, *ela não se realiza como componente curricular* responsável pela transmissão de um certo conhecimento – a cultura corporal. Quanto ao movimento externo à EF, a não participação dos alunos nas aulas tem haver com uma mudança de sentidos em relação à sua presença na escola, motivada significativamente, não só pela existência de uma crise da educação e especialmente da escola (LAVAL, 2006), como também pela desconstrução e ou reestruturação das *esperanças subjetivas* desses alunos, para usar uma expressão clássica de Pierre Bourdieu (1966).

De qualquer forma, como bem apontam os professores, é algo que vem incomodando e atrapalhando no desenvolvimento das aulas de EF, tanto porque interrompe o planejamento do professor na continuidade dos conteúdos programados, como compromete a aprendizagem e a formação dos próprios alunos, ou porque ainda reforça a cultura da negociação, muitas vezes em troca da famosa “aula livre”.

Já sabemos que a participação é algo fundamental no processo de ensino aprendizagem, no entanto, como bem colocado por Pinto e Vaz (2009), não basta que o aluno esteja apenas presente, mas que também esteja engajado nas atividades de aprendizagem para que a mesma obtenha sucesso. Para que isso ocorra é importante que haja a efetiva participação tanto do aluno quanto do professor, pois certamente esse é um passo importante na busca da legitimidade da EF como componente curricular.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

As representações sobre a EF, entre os diferentes segmentos da escola (gestão, professores de EF e alunos), também colabora para definir o *lugar* da Educação Física na escola, uma vez que expressam as suas finalidades e sentidos dentro do currículo e da organização do trabalho pedagógico como um todo.

Perguntamos a opinião dos diretores das instituições sobre as contribuições da EF na formação dos alunos. O diretor da escola Federal já deu seu parecer dizendo que a EF é uma disciplina como qualquer outra, que tem que formar o aluno de

acordo com o que diz o PPP. Porém, em nossa análise documental percebemos que não há conexão entre o PPP da escola e a proposta dos professores, tendo em vista o descompasso dos objetivos e também a falta de acesso dos professores¹ em relação ao PPP. O Diretor acrescenta ainda que todas as disciplinas possuem um mesmo foco, que é desenvolver a cidadania e formar alunos críticos capazes de intervir na sociedade, e que a EF estaria no contra turno, não por ser menos importante, mas pela necessidade de espaço físico, o que poderia ocorrer com qualquer outra disciplina, diz ele, justificando que a escola não têm condições de oferecer espaço físico para o número de alunos que atende e que, além disso, as aulas ocorrem simultaneamente, criando dificuldades para a ocupação do espaço.

No caso da escola Estadual, a diretora pontua que, ante aos outros componentes curriculares, a EF é como qualquer outra disciplina. Porém, ressalta que em sua escola há um diferencial. *“A EF sempre foi tratada com um pouco de privilégio, no sentido de escolha de horário, no sentido de não prestar conta do que faz, de achar que tem uma autonomia, que os professores é que sabem”* (Diretora escola Estadual - trecho da entrevista).

Percebemos que, na visão da diretora, não há diferença entre os componentes curriculares, no entanto, o comportamento e a responsabilidade dos professores em relação ao seu trabalho pedagógico interferem diretamente no desenvolvimento e sucesso das aulas. Isto indica que o lugar ocupado pela EF no processo de escolarização não é definido como campo do saber, na medida em que ela não precisa prestar contas do que faz, como se sua contribuição para a formação humana fosse espontânea, inquestionável ou desprovida de intencionalidade. Como demonstra a situação da escola Federal, a realização da EF no contraturno expressa uma visão de que a EF se resume a uma prática (atividade física), já que em nenhum momento vislumbrou-se a necessidade da sala de aula. Diante disso, concordamos com Bracht et al. (2010, p. 139) quando diz que “a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à Educação Física o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade”.

Os professores de ambas as escolas também apresentaram concepções diferentes a respeito da EF na escola. O professor de EF do 3º ano do Ensino Fundamental da escola Federal diz que o papel ou função da EF na escola é *“propiciar um meio, dar ferramentas e dar habilidades para as crianças, para que ela consiga interagir muito melhor com o mundo em seu ambiente e usando o corpo em uma maneira*

1. Ambos os professores são substitutos, contratados no processo seletivo do ano de 2010.

mais prazerosa” (Professor escola Federal- trecho da entrevista). Para este mesmo professor, a EF é vista de uma maneira mais interessante se comparada às outras escolas que já trabalhou, no entanto, ainda há muito que avançar, por exemplo, quanto à prática esportiva, que acaba por confundir a finalidade da EF escolar com as escolinhas de esportes nas séries finais.

A professora da escola Federal concebe a EF como uma prática pedagógica que surge de necessidades históricas concretas (as quais criaram os conteúdos da cultura corporal – jogos, danças, lutas, capoeira etc.), responsável por proporcionar o acesso a esse saber que foi e é historicamente construído pelos homens. Mas apesar de possuir um saber, em sua escola, tal saber é secundarizado, já que a EF se localiza no contra turno e não se faz muito presente nas reuniões gerais da escola, na construção do PPP, etc.

Na escola Estadual, a professora acredita que a EF colabora na formação do aluno em vários aspectos, pois permite ao aluno conhecer a si mesmo, o seu corpo, seus limites e possibilidades, além de contribuir com outras atividades para além da escola, ou seja, ela *“participa na construção do aluno como um todo. Então ele precisa trabalhar esses conteúdos para aprender a desenvolver a leitura, a escrita, todas as outras disciplinas e também descobrir, conhecer e conseguir interpretar o seu corpo”* (Professora escola Estadual – trecho da entrevista).

Já o Professor da escola Estadual não exprime uma clara visão acerca da finalidade da EF na escola, posto que já foi *“mais trabalhador”* e agora se resume a conduzir as aulas de forma mais recreativa, de modo que todos participem. *“Não tem assim, trabalhos específicos em uma determinada modalidade, a gente procura dar oportunidade para que ele participe da modalidade que ele mais gosta que é o basquete, o vôlei, spiroball, futebol, só que normalmente o que mais se procura é o futebol né”* (Professor escola Estadual – trecho da entrevista).

O Professor da escola Estadual é um caso “comum” se compararmos com o restante dos professores das escolas brasileiras. Devido ao descaso dos poderes centrais, as escolas públicas e as condições de trabalho docente estão cada vez mais precárias. Isto leva a inúmeras situações de adoecimento e/ou desistência por parte destes professores. No caso do sujeito de nossa pesquisa, trata-se de um quadro claro em que se instala a síndrome do abandono progressivo da profissão docente. A essa prática, Bracht, et al. (2010, p. 132-133) denomina “desinvestimento pedagógico”:

O professor que temos denominado “em estado de desinvestimento pedagógico” é aquele cuja prática recebe denominações como “rola bola” e/ou como “pedagogia da sombra”. Este, geralmente, encontra-se em estados nos quais não apresenta grandes pretensões

com suas práticas; talvez, a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência se converte em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria qualquer formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como matemática, português, etc.).

Quanto à visão geral que prevalece na instituição, ambos os professores da escola Estadual têm acordo de que a EF vem servindo como a disciplina “tapa buraco”. Ainda que a gestão, os outros professores e os alunos atribuam um sentido importante à EF como componente curricular, diariamente precisam da EF para cobrir os furos dos outros professores que faltam ou das disciplinas que nem sequer tem professor, por isso acabam recebendo esses alunos na quadra. “Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos que existe, por parte da escola, dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a EF pode oferecer” (BRACHT, *et al.*, 2010, p.139).

Ocorre que essa “solução” ao problema da ausência de professores atrapalha a turma que tem aula de EF no seu horário, interrompe o planejamento do professor e secundariza o saber que trata a EF na escola. Toda essa forma de lidar com o sentido, o tempo e o espaço da EF acaba desconfigurando a ideia de “aula” que, como as outras disciplinas, também possui o seu conteúdo e o seu saber, uma vez que há um conhecimento que deve ser transmitido aos alunos.

Em relação aos alunos, buscamos também conhecer a concepção, do ponto de vista dos mesmos, sobre o papel ou a finalidade da EF na escola. Para tanto, questionamos sobre quais atividades eles gostavam de realizar durante a aula de EF. Tanto na escola Federal como na Estadual, as atividades que mais aparecem são: 1) jogar, 2) aula livre, 3) conversar com os colegas, 4) praticar esportes e 5) atividades relacionadas à saúde.

Percebe-se que, em alguma medida, os discursos dos alunos correspondem à concepção de EF que é hegemônica dentro da escola, e que aparece inclusive em seu PPP, que privilegia a promoção da saúde por meio da prática esportiva. É claro que a visão dos alunos aparece imbuída de noções, ideias e valores que eles absorvem também fora da escola, nas academias de ginástica, nos clubes, na praia, entre os amigos, ou mesmo através da mídia. Mas é preciso reconhecer que os sentidos que eles atribuem à EF refletem o que eles experimentam dentro da escola.

Comparando com os dados que foram apresentados anteriormente sobre a EF na escola Estadual, de fato, o gosto pelas modalidades esportivas também é bem forte em todas as turmas. Diversas vezes os professores apontaram que é difícil trabalhar algo que não seja futebol ou outra modalidade, pois os alunos só querem jogar / brincar sem compromissos com a aprendizagem sistemática do jogo / esporte.

Interessante notar que as quatro alternativas mais escolhidas pelos alunos foram as mesmas em ambas as escolas, sendo elas: jogar, aula livre, conversar com os colegas, praticar esportes e atividades relacionadas a saúde. Esses dados comprovam que a EF, nessas instituições, está fortemente associada à atividade física, ao fazer, ao realizar corporal, especialmente, dos movimentos, gestos, técnicas e habilidades esportivas. Tal concepção é compartilhada entre professores e alunos, configurando, do lado dos alunos, enormes resistências à proposição de novos conteúdos, e do lado dos professores, o comodismo na administração do material esportivo.

Podemos identificar, nas duas escolas, a relação atividade física / saúde quando os alunos dizem que a EF serve para emagrecer, para ter um corpo saudável ou para ter um determinado porte físico, resultando daí uma associação entre atividade física, entendida como uma receita ou um conjunto de regras e preceitos a serem internalizados como hábito, que afetam diretamente a saúde do corpo, este, uma entidade biológica, universal e a-histórica.

Entretanto, o paradigma da promoção da saúde pela atividade física isola as determinações sociais (trabalho, renda, moradia, saneamento básico, nutrição, etc.) que interferem na qualidade da saúde (individual e coletiva), difundindo a ideia de que a prática regular da atividade física (exercícios sistematizados: esporte, ginástica, lutas e outros), por si só, é suficiente para se adquirir saúde e qualidade de vida. Trata-se de uma visão reducionista da problemática da saúde que restringe a compreensão das práticas corporais (que são conteúdos da EF) a meras atividades físicas destituídas de sentidos e significados históricos e culturais. Além disso, segundo Ferreira (2001, p.46):

(...) a vinculação exclusiva da prática do exercício à ideia de aptidão física permanente, embora seja uma atribuição importante da educação física escolar a ser considerada, não se mostra suficiente para sua relação de compromisso com a saúde. Primeiramente, traduz-se num reducionismo, pois limita a saúde ao campo da aptidão física. Além disso, sugere uma relação de causalidade entre aptidão física e saúde, em que ser fisicamente ativo significaria ser saudável.

Nesse sentido é que retomamos a discussão a respeito do saber da EF, não só na visão dos alunos, mas no contexto escolar como um todo. Por mais que as teorias desenvolvidas no campo da EF tenham contribuído muito para esse debate, observamos que na prática ainda há muito que avançar.

... buscamos mostrar que muito daquilo que foi construído e se coloca como "novo" na Educação Física brasileira só se apresenta como tal em sua aparência, pois essencialmente acaba por não dar conta da superação do "velho", preservando em sua base, os fundantes daquele. (CASTELLANI FILHO, 1993, p.124)

Por outro lado, Medina (1987) sugere que a falha da escola não está naquilo que a mesma se propõe a ensinar, mas nas dificuldades em mobilizar certas teorias na prática. Se é verdade que há problemas internos que a escola e a própria EF devem sanar, há outros que historicamente vêm sendo consolidados na cultura escolar e que são de difícil solução. Portanto, a defasagem entre o discurso e a ação a que se refere Medina (1987) esbarra, por exemplo, no fosso que separa a escola concreta das propostas ideias, na formação insuficiente dos professores, na desmobilização dos alunos para o trabalho escolar, do descaso do Estado, da falta de estrutura apropriada, do adoecimento e desistência dos professores, enfim, trata-se de um conjunto de múltiplas determinações. Por isso mesmo, ter claro qual o papel e objetivo da EF na escola, teoricamente, não nos garante seu adequado desdobramento na prática.

Se verificarmos a gama de objetivos que são colocados oficialmente nos currículos, nas leis e decretos que regulam a Educação e a Educação Física, nos livros didáticos, nos estatutos, nos programas de ensino, veremos que, na prática, muita coisa simplesmente não acontece. Há uma distancia quilométrica que separa os objetivos estabelecidos para a Educação Física daquilo que realmente é assimilado pela maioria dos professores, e na sequência, pela quase totalidade dos estudantes. Por outro lado, não resta a menor dúvida de que existe uma enorme defasagem entre o discurso e a ação. (MEDINA, 1987, p. 60)

As respostas dos alunos são muitas vezes esclarecedoras da confusão que se instalou na escola a respeito do lugar que a EF aí ocupa. Vejamos então outras representações comuns que aparecem entre os alunos em ambas as escolas: *que a EF serve para se descontrair; para sair um pouco da rotina da sala de aula; para pegar um ar e aliviar a tensão*. Tais concepções revelam “o lugar” destinado à EF – fora da sala de aula – e o caráter que ela assume – como atividade física, como um fazer descolado do pensar, do refletir, do sistematizar, do explicar teoricamente o que se faz – já que cumpre apenas função de descontrair, de aliviar as tensões.

Reforçamos o alerta de Castellani Filho (1993) sobre a necessidade da EF se efetivar como componente curricular obrigatório, e como tal, possibilitar aos seus alunos a apreensão crítica da cultura corporal articulada à realidade social concreta. O aluno deve ter acesso, vivenciar e aprender todos os elementos que fazem parte da cultura corporal, a qual não se reduz apenas às modalidades esportivas, mas abrange um amplo leque de manifestações que contribuem para a formação do educando. Isso é fundamental para legitimar a EF como campo do saber escolar. Todos esses aspectos devem ser repensados por professores, alunos, funcionários e gestores para que a EF venha a ser valorizada como componente curricular legítimo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao debate aqui proposto, nossas considerações finais não podem ser conclusivas, já que não temos como resolver, no plano das ideias, um problema que não está resolvido na prática. Nesse sentido, queremos retomar algumas reflexões e questionamentos sobre a legitimidade da EF como componente curricular obrigatório, lembrando que não tivemos a intenção de comparar as realidades da EF nas duas instituições investigadas, mas sim, de conhecê-las.

Uma hipótese para a compreensão da polêmica sobre a EF na escola refere-se, então, ao deslocamento ou à definição de um “novo lugar” a ser assumido pela EF como componente curricular. As divergências entre as concepções apresentadas pelos diretores, professores de EF e alunos apenas demonstram que esta questão está longe de se esgotar, posto que este *lugar* ainda está em disputa.

Quanto à realidade encontrada nas escolas pesquisadas, suspeitamos que as dimensões conceituais, atitudinais e mesmo técnicas do conhecimento sobre a cultura corporal NÃO estejam sendo apropriadas pelos alunos nas aulas de EF, uma vez que, em nenhuma das instituições, encontramos condições materiais adequadas para o desenvolvimento de experiências corporais que contemplem a contextualização, a discussão, a sistematização das experiências corporais desenvolvidas, a reflexão sobre a prática etc., já que os tempos e espaços destinados à EF, os conteúdos selecionados e os métodos de ensino, normalmente, se restringem à reprodução de certos aspectos do esporte e, sobretudo, ao “jogar” em quadra, ambos realizados de forma minimalista, ou exclusivamente procedimental.

Quando se tem instalada na escola uma cultura do “praticismo” ou ausência de conteúdo sistematizado e do “espontaneísmo” ou esvaziamento do compromisso pedagógico, fica difícil para qualquer professor, por mais formação e boa vontade que ele tenha, realizar um trabalho que articule fundamentos técnicos e reflexões teóricas frente à resistência por parte dos alunos que foram acostumados, historicamente, a essas “atividades físicas” vivenciadas de modo dissociado do saber sobre o fazer.

Nesse particular, precisamos avançar o debate sobre a dimensão “prática” da EF, ampliando sua compreensão. A prática deve ser vista como *experiência corporal*, porém, carregada de sentidos para quem a realiza e de significados socialmente compartilhados. A prática se revela como expressão da especificidade da EF, que é a linguagem corporal, portanto, não pode ser confundida com a reprodução mecânica de movimentos ou gestos estereotipados.

Outro problema que interfere na configuração da “aula” de EF é a sua realização no contraturno e a sua separação por sexo. A EF nesse formato joga contra toda a tentativa de legitimá-la como disciplina responsável pela transmissão

de um conhecimento, já que a justificativa para a separação das turmas por sexo é de ordem fisiológica e tem por fundamento o desenvolvimento físico. O contrário seria explorar as possibilidades que surgem justamente da diferença entre homens e mulheres como mais um aspecto do conhecimento sobre o corpo e as práticas corporais, aspecto que endossa a importância de aulas mistas.

Na verdade, o formato atual da EF em ambas as escolas nos indica que o *lugar* ocupado por ela no processo de formação e escolarização reforça o modelo da *aptidão física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) por meio de uma versão *minimalista* do esporte e da saúde. A realização da EF no contra turno também reforça o *lugar secundário* desta área perante aos outros componentes curriculares. Soma-se a isso, o abandono por parte do Estado, a falta de investimentos e de amparo institucional, o que se reflete como perda da qualidade pedagógica no ensino e na aprendizagem de conteúdos significativos à formação de crianças e jovens, não só na EF, mas na escola como um todo.

Por isso, entendemos que o problema da legitimidade da EF não se resume a um ou outro fator. A legitimidade da EF, embora intrinsecamente vinculada à sua história e às disputas internas travadas em seu campo, também esbarra na situação concreta atual das escolas, estabelece relação com a concepção de currículo e com a construção do PPP, sofre impactos da falta de investimento nas escolas, das condições de trabalho docente, dos baixos salários, da infraestrutura precária, entre outros.

Além disso, é preciso reconhecer que esses aspectos afetam diretamente as experiências que alunos, professores e gestores têm da EF no interior da escola e é a partir dessas experiências que eles constroem suas referências sobre ela. Portanto, os sentidos que são atribuídos à EF, definindo o “lugar” que ela ocupa no âmbito do currículo escolar e no processo de formação humana, vêm ao encontro do que os diferentes segmentos escolares (alunos, professores, gestores) experimentam dentro da escola.

Percebemos também, a partir desse trabalho, com base nos dados que coletamos e na literatura consultada a respeito do tema, que a discussão travada no início de 1980, intitulada por Medina (1983) de “crise da EF”, ainda não foi encerrada, apesar de ter sido, em parte, abandonada nos últimos anos. As variadas concepções sobre a finalidade pedagógica e “o lugar” da EF na escola, manifestadas por alunos, professores e gestores, demonstram que distintas propostas e tendências pedagógicas circulam e disputam a hegemonia no espaço escolar, construindo diferentes formas de educação corporal atreladas à EF.

Porém, como dissemos acima, os problemas sociais e pedagógicos não são resolvidos na teoria enquanto não forem desenvolvidos na prática. Assim, a polêmica sobre a legitimidade da EF e a definição de seu *lugar* na escola ainda permanece

entre nós, pressionando o avanço das discussões e impondo a necessária mudança de práticas e atitudes quanto à presença, às condições, possibilidades e à finalidade social e pedagógica da EF na escola.

Physical Education in Basic School: Offsets, Directions and Controversies

ABSTRACT: This research investigated the aspects that confer legitimacy (or its absence) to physical Education curricular component of the basic school. To this end, sought to know the «place» that this has been occupying inside the school and as the knowledge about the body and bodily practices has been treated within physical education classes at two different schools. We have identified that some issues such as the participation of students in classes, as well as the representation of principals, teachers and students about the purpose of physical education move the place occupied by it and interfere directly in its legitimacy as the curricular component of basic education.

KEYWORDS: Physical Education; Curricular Component ; School; Legitimacy.

Educación Física en la escuela básica: controversias, direcciones y desplazamientos

RESUMEN: Este estudio investigó los aspectos que confieren legitimidad (o su ausencia) a componente curricular de educación física de la escuela básica. Para ello, intentó conocer el “lugar” que esto ha estado ocupando dentro de la escuela y como el conocimiento sobre el cuerpo y las prácticas corporales ha sido tratada en las clases de educación física en dos escuelas diferentes. Hemos identificado que algunos temas como la participación de los estudiantes en clases, así como la representación de los directores, profesores y alumnos sobre el propósito de la educación física mueven el lugar ocupado por él e interfieren directamente en su legitimidad como el componente curricular de la educación básica.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; Componente Curricular; Escuela; Legitimidad.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, Paris,, vol. VII, n° 3, 1966, 325-347.

BRACHT, V. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/8924>. Acesso em: 06 de abril de 2013.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. 2ª ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, n. 248, 23.12.1996.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos Meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio 1993. CD-ROM.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e saúde na Educação Física escolar: Ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

LAVAL, C. Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, n.28, p.96-115, 2006/2. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-96.htm>

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo ... e mente*. Campinas: Papirus, 1987.

VAZ, A. F.; PINTO, F. M. Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 261-275, maio/ago. 2009.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013