

EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas da disciplina no espaço escolar

Tiago Lisboa Bartholo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Antonio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Brasil

Simone da Silva Salgado
Colégio Pedro II
Brasil

Resumo

O artigo analisa cinco dissertações de mestrado que tomam como objeto a Educação Física escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. Os estudos selecionados realizaram entrevistas com alunos, professores e agentes do corpo administrativo nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES). O objetivo deste artigo é compreender como a Educação Física está inserida na dinâmica institucional das escolas estudadas e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano. Concluímos que a Educação Física, segundo as narrativas dos atores sociais, acaba por servir como meio de desenvolvimento de valores heurísticos para formação do cidadão. A perda da especificidade da disciplina, englobada por tais valores, revela a tensão na permanente busca de status no espaço do currículo. O dilema central é que a Educação Física é representada como um tempo e espaço escolar associado ao universo do lazer, numa instituição que valoriza disciplinas consideradas úteis no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Física escolar; dilemas; cotidiano escolar.

Abstract

The article analyzes five master theses that take as their objects the physical education and its dilemmas in the disputed territory of the curriculum. The theses were based on interviews with students, professors and members of the administration staff of schools from the cities of Rio de Janeiro (RJ) and Vitória (ES). The objective of this article is to understand how physical education is inserted in the institutional dynamic of the studied schools and what dilemmas this discipline has to face in its everyday life. We conclude that physical education, according to the narratives of the social actors, ends up serving as a vehicle of development of heuristic values for the citizen formation. The loss of the specificity of the discipline reveals the tension in the constant search for status in the curriculum universe. The central dilemma is that physical education is represented as a space and time associated to the universe of leisure, in an institution that values disciplines that are usually considered useful in the job market.

Keywords: Physical education; dilemmas; Quotidian

Introdução

Na última década, o amadurecimento das linhas de pesquisa que estudam a inserção da Educação Física na escola convida pesquisadores a revisitarem o material já produzido sobre o tema com o intuito de reorientar o campo e/ou produzir novas interpretações sobre essa disciplina no currículo escolar. Este artigo analisa cinco dissertações de mestrado, elaboradas a partir de pesquisas realizadas em escolas nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES), que tomam como objeto a Educação Física escolar e suas representações no território contestado do currículo com o objetivo de compreender como a esta disciplina está inserida na dinâmica institucional das escolas estudadas e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano. Os estudos tiveram a escola e a Educação Física escolar como temas centrais e foram realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (Brasil) e em Educação Profissional do Instituto Superior Pedagógico para la Educación y Técnica Profesional (Cuba), nas quais a escola e a Educação Física escolar são temas centrais. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa onde, através da análise de documentos, realizamos novas leituras e interpretações desses estudos no sentido de compreender como a Educação Física se insere na dinâmica do espaço institucional da escola e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano das instituições pesquisadas.

Os trabalhos analisados são os seguintes: a) “A educação física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico” (Lucas, 2004); b) “A educação física no CETEP Marechal Hermes: um estudo do cotidiano escolar” (Da Costa, 2004); c) “Proposta pedagógica para reduzir o absentismo dos alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo na disciplina de educação física” – CEFETES (Calado, 2003); d) “Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina educação física do CEFETES” (Comassetto, 2003); e) “A educação física e o projeto político-pedagógico do colégio Estadual Visconde de Cairu: proximidade ou distanciamento?” (Trotte, 2005). Vale ressaltar que os estudos foram realizados em escolas públicas das redes federal e estadual, com exceção do trabalho de Lucas (2004), realizado numa escola de administração comunitária de caráter privado.

O ponto comum que pode ser extraído dos estudos são os dilemas vividos e representados da Educação Física no cotidiano de escolas da educação básica. Os pesquisadores realizaram trabalho de campo de observação e de inquirição com alunos, professores e agentes do corpo administrativo das escolas investigadas. Para a coleta de dados, foram utilizados recursos metodológicos como diários de campo, entrevistas e questionários com a comunidade escolar. As dissertações analisadas foram apresentadas entre os anos de 2003 e 2005 e representam a proposta de pesquisa do grupo envolvido com esses estudos.

Análises dessa natureza começam a constituir-se em tendência na área, pois as produções da década de 1980 até a metade da década de 1990 se caracterizaram como propostas ensaísticas que propunham “modelos pedagógicos ideais” para a escola básica. Tais modelos tiveram desdobramentos e produziram impacto na formação universitária nas

áreas de educação e Educação Física, na atuação de professores nas escolas – mesmo não sendo em larga escala –, e também inspiraram a construção de propostas pedagógicas municipais, estaduais e federais. Os debates sobre o impacto desses modelos ou propostas pedagógicas no cotidiano dos professores de Educação Física na educação básica ainda constituem um tema que não atingiu o consenso. No entanto, é necessário realizar mais estudos que captem seu impacto nas discursividades e práticas curriculares (Muniz, Resende, Soares, 1998; Castellani Filho, 2002; González, Fensterseifer, 2009; Taborda de Oliveira, Oliveira, Vaz, 2008; Machado, Bracht, Faria, Moraes, Almeida, Almeida, 2010).

Os trabalhos selecionados, mesmo tendo recortes diferenciados, apresentam informações relevantes que serão confrontadas, no sentido de obtermos um quadro mais completo para pensar a Educação Física e seus dilemas no cotidiano escolar.

A identidade da disciplina na escola: o que ensinar?

O conceito de identidade aqui é entendido como construções simbólicas e normativas, situadas relacionalmente no espaço contestado da cultura (Silva, 2002). Como processo discursivo, as identidades demarcam e fixam normas para o indivíduo, para seu grupo e para os “outros”. Os processos de identificação são demarcados pela história e pelas experiências pessoais dos sujeitos (Hall, 1998).

As disciplinas escolares podem ser consideradas uma demarcação da cultura, ou seja, dos valores, dos conteúdos, dos modos de ser e agir que esperamos constituir nos sujeitos em termos de identidade: “[...] o importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades” (Nunes e Rúbio, 2008, p.56). Neste sentido,

O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades. (Idem.)

Assim, o currículo é organizado em torno das relações entre saberes e fazeres e entre os jogos de identidade e poder. A seleção dos conteúdos representa (ou deveria representar), em última instância, os valores adequados à participação ativa na sociedade. Nesta acepção, a escola, como espaço de aprendizagem, é um local marcado por disputas no território do currículo e um estado de tensão entre os atores sociais e seus saberes (Silva, 2002). Os trabalhos analisados aqui acabam indicando os processos de luta pela demarcação e afirmação da identidade da disciplina Educação Física no espaço escolar.

A questão que se coloca aos alunos, aos professores e aos diretores é: o que a Educação Física ensina? A demarcação das fronteiras dos conteúdos parece ser relevante na luta por *status* dentro da escola. Podemos pensar que algumas disciplinas, como matemática, língua portuguesa ou história, parecem ter suas fronteiras consensualmente demarcadas no atual modelo curricular adotado pela escola brasileira.

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Na Educação Física [...] esse processo parece marcado por uma busca permanente de legitimidade diante de saberes que, tradicionalmente, parecem mais próximos ao que foi sendo identificado (e naturalizado) como inerente à instituição escolar: saberes mais próximos da racionalidade moderna. (Souza Júnior e Galvão, 2005, p.405-406.)

Ao construir uma concepção atual sobre a disciplina, Sousa e Vago (1997, p.140) afirmam que “o ensino da Educação Física se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção”. Entretanto, a Educação Física contemporânea parece ter dificuldade para demarcar seus conteúdos específicos, objetivos e finalidades. Vejamos o relato de uma diretora de escola descrito por Lucas (2004, p.90):

[...] pouco importam as referências de conteúdo da EF, o que ela [diretora da escola] espera desta disciplina é o trabalho com os valores de justiça, limites, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, reflexão sobre o individual e coletivo, alegria, união, tolerância pelas diferenças etc.

Na descrição acima a especificidade dos saberes da Educação Física não foi abordada pela diretora. Observemos que nesta escola, que se identifica como progressista¹, o discurso da diretora indica que a Educação Física é um meio ou um dos meios para se desenvolver valores heurísticos de vida em sociedade. Destaque-se que, no contexto do estudo, o termo “progressista” significa a confluência entre as imagens nativas dos atores sociais sobre a escola e a interpretação da pesquisadora sobre o contexto observado.

Nessa busca por *status*, Lucas (2004) observou um processo de tensão, não explícito, entre os profissionais da Educação Física e os outros profissionais que também cuidam da “formação corporal intencional e sistematizada” no cenário observado. A autora observou que a Educação Física na escola estudada – uma escola particular de caráter comunitário na cidade do Rio de Janeiro – dividia espaço com: oficinas de artes, música, teatro, artes plásticas, aulas de corpo (expressão e consciência corporal), natação, capoeira e acrobacia (as três últimas oferecidas para as turmas até o quinto ano que possuíam horário integral). Destaque-se que a formação corporal nesta escola não fica a cargo exclusivo da Educação Física. No entanto, a dificuldade em demarcar espaços ou conteúdos de ensino nesse modelo curricular orientado fundamentalmente por disciplinas acaba por gerar frustrações e

obstáculos no trabalho dos professores de Educação Física desta escola. Vejamos o relato de um professor descrito por Lucas (2004, p.82):

[...] eu vejo isso como o maior problema da Educação Física nesta instituição, pois infelizmente ficamos limitados ano após ano a trabalhar com jogos pré-desportivos e o esporte. Isso é limitador tanto para o aluno quanto para o professor. Porém, existem algumas alternativas, como trabalhar um pouco de teoria nas aulas, realizar um trabalho integrado com ciência, biologia, sei lá, algo assim. Porém, a resistência surge desde os alunos até os professores.

O problema destacado pelo professor é que a diversificação das atividades voltadas para a educação do corpo acaba, no território de disputas na escola, por limitar ou definir o esporte como o conteúdo para as aulas de Educação Física². Aqui observamos que a dança, a capoeira ou qualquer outro tema/contéudo passível de ser desenvolvido nas aulas curriculares de Educação Física pode criar problemas no interior da escola. Destaque-se que essas aulas são ministradas por professores que trabalham com formação corporal, que não são necessariamente graduados em Educação Física. A forma pela qual as disciplinas escolares estão organizadas parece demarcar territórios ou especializações cujas fronteiras dificilmente são quebradas, apesar do discurso da interdisciplinaridade ou das tentativas de flexibilização do modelo curricular disciplinar, como, por exemplo, a ideia dos temas transversais (Macedo, 1998).

No caso específico desta escola, o problema se torna ainda mais complexo porque a Educação Física não tem exclusividade sobre a educação corporal dos alunos. Assim, a educação do corpo nesta instituição passa a ser um espaço de disputa (Silva, 2002). Os professores, por mais abertos que sejam, acabam por deixar transparecer sentimentos corporativistas e o medo de que a disciplina Educação Física seja diluída em várias atividades corporais.

Quando os professores foram questionados sobre os objetivos do trabalho com “jogos tradicionais” e esportes nas aulas, a resposta típica foi a seguinte: “a integração da turma, alegria, criatividade, a noção do limite individual e a reflexão sobre o papel dos esportes na sociedade” (Lucas, 2004, p.77). Segundo relatos dos professores de Educação Física, os jogos tradicionais são: estafetas, piques, queimado etc. Observemos que essa representação reforça valores de convivência social numa instituição que pretende ser um espaço de transição da vida privada para a pública (Arendt, 2003). Entretanto, o tipo de questionamento formulado pelo pesquisador está de certa forma baseado numa linguagem especializada da didática, e isso pode levar o informante a trabalhar com a ideia das finalidades da Educação Física, que são, certamente, convergentes com as da educação. A única distinção encontrada, em relação ao discurso pedagógico em geral, é que a Educação Física não aparece com a finalidade de socializar instrumentos específicos para o mundo do trabalho; a ênfase se situa na dimensão do lazer para a convivência social.

Observemos que a dissertação de Lucas (2004) indica que os professores da escola estudada, inspirados pelo pensamento crítico da educação, apresentam também um discurso

crítico em relação à Educação Física baseada exclusivamente nos esportes. Na mesma direção, Bracht et. al. (2003, p.52) afirma:

Cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculado ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel.

Parece que existe um consenso entre os pensadores inspirados pela pedagogia crítica de que a Educação Física deve superar o esporte como principal conteúdo, mas isso não significa sua negação ou exclusão. A incorporação de outros temas, como a corporeidade humana nos contextos histórico-culturais do jogo, dos esportes (tradicionais, radicais e virtuais), da ginástica e da expressão corporal (dança e lutas, entre outras formas), compreende o universo cultural no qual a Educação Física deve procurar uma redefinição de suas experiências e saberes. De certa forma, essa parece ser uma reivindicação dos professores de Educação Física da escola observada.

Da Costa (2004), ao entrevistar diretores e alunos do CETEP Marechal Hermes – um complexo formado por três escolas – acerca de suas representações sobre a Educação Física, encontrou respostas que indicam que a referida disciplina é uma experiência curricular para a promoção da saúde. Não é estranho encontrar essa interpretação, pois os atores sociais entrevistados reproduzem os valores cristalizados pela ideologia de que esporte é saúde. A dimensão utilitária aparece com muita força. As ideias colocadas pelos diretores se relacionam ao desenvolvimento global dos alunos: a) promoção da saúde, b) socialização, c) lazer e d) desenvolvimento psicomotor³.

(Diretor 1) A pessoa, com a Educação Física, fica mais bem disposta, fica com uma forma física melhor.

(Diretor 3) Ajuda o jovem na qualidade de sua saúde.

(Diretor 4) Eu acho que é extremamente importante você lidar com o corpo, saber o que é o seu corpo. A Educação Física não existe à toa. Todos os médicos dizem o quê? A gente tem que fazer atividade física desde pequenininho. (Da Costa, 2004, p.54.)

Cabe destacar que os comentários dos diretores das escolas da pesquisa de Da Costa (2004) diferem daqueles feitos pela diretora da escola particular estudada por Lucas (2004), uma escola de classe média com administração comunitária. A escola observada por Lucas (2004) possui um projeto político-pedagógico baseado numa hibridização entre as pedagogias experimentais e progressistas da educação (Nicolaci-da-Costa, 1987). Por outro lado, os discursos de docentes, diretores e alunos do CETEP Marechal Hermes reproduzem as imagens socialmente cristalizadas da disciplina Educação Física, e com isso não nos revelam um projeto político-pedagógico que aproxime práticas e experiências escolares (Da

Costa, 2004).

No estudo de Da Costa (2004), os professores reproduzem imagens semelhantes às mencionadas pelos diretores de suas respectivas escolas. Quando questionados sobre os objetivos específicos da disciplina, descrevem finalidades mais amplas da educação e da escola. A formação para a cidadania e valores como socialização, respeito e cooperação aparecem como sendo o objetivo de qualquer aula. “O objetivo da minha aula é formar um cidadão crítico-participativo através da conscientização corporal, para contribuir na transformação social” (Professor 16; Da Costa, 2004, p.67). Na narrativa dos professores o que parece importar não é o aprendizado específico do esporte ou das atividades corporais, mas sim os valores que podem ser socializados através desse tipo de prática ou de qualquer outra. Com isso, as intervenções pedagógicas secundarizam o ensino das técnicas esportivas e dão lugar a experiências socializantes e recreativas que se aproximam do *laissez-faire*.

No discurso dos professores de Educação Física das escolas pesquisadas o treinamento da técnica não aparece como um objetivo das aulas de Educação Física. A importância da socialização e do ludismo (“recreação”) é um tema central no discurso dos professores. Os alunos, em contraposição, quando estão insatisfeitos com a disciplina, reivindicam aprendizagens que valorizem a técnica de execução dos movimentos de cada modalidade esportiva. Observemos declarações de alunos que não participam das aulas⁴ no CETEP:

(Aluno A 18) Os professores levam a Educação Física muito como recreação. Se fosse para competir, todo mundo ia levar mais a sério. Nem o professor motiva os alunos, senta lá com prancheta, coloca os alunos pra jogarem e nem olha. O treino incentiva.

(Aluno A 9) Deveria trabalhar mais condicionamento físico do aluno, e seria ideal ter uma nutricionista para fazer palestras sobre alimentação.

(Aluno A 6) Mais treinamento dentro das aulas. (Da Costa, 2004, p.96.)

Talvez pudéssemos interpretar o raciocínio dos alunos não participantes da seguinte forma: “Se a EF é só lazer e recreação, não haveria necessidade de ser obrigatória. Mas já que ela é uma disciplina obrigatória, então o que é tratado na aula (o esporte) deveria ser dado de forma mais consistente” (Da Costa, 2004, p.96). O discurso desses alunos sobre as aulas de Educação Física pode revelar as contradições da disciplina no espaço escolar. Observemos que em nossa sociedade o lazer se tornou um espaço central na construção das subjetividades do homem moderno. Assim, a precisão do fazer deslocou-se do mundo do trabalho para o do lazer (Rybczynski, 2000). No caso do esporte como atividade de lazer, o domínio da técnica correta ou a execução precisa dos movimentos se torna central para seus adeptos em nossa sociedade (Rybczynski, 2000; Vigarello, 2006). Essa interpretação do lazer esportivo na sociedade contemporânea vai de encontro ao discurso dos professores que valorizam o tempo e espaço das aulas de Educação Física para o desenvolvimento da sociabilidade, da fruição corporal e da recreação. Desse modo, poderíamos pensar que a

pouca ênfase no ensino de técnicas corporais (do esporte, da dança, da ginástica etc.) estaria gerando um descompasso entre as representações que a sociedade possui sobre a Educação Física e o esporte e as representações dos professores sobre a finalidade desta disciplina na escola.

A apropriação da teoria crítica do esporte e da teoria crítica da Educação Física gerou mal-entendidos no cotidiano escolar, de modo que o ensino da técnica passou a ser demonizado ou ocultado no discurso dos professores. Nesse sentido, autores do pensamento crítico da Educação Física brasileira vêm apontando para as distorções nesse tipo de apropriação. Bracht (2000, p.xvi) destaca o seguinte: “Tratar criticamente o esporte nas aulas de EF não é ser contra a técnica esportiva”. O autor elucida que a técnica é – e deve permanecer sendo – um meio para se atingir fins. Em sua opinião, ao modificar os fins, com a incorporação das ideias ditas críticas da Educação Física, as técnicas devem ser revistas. Mas isso não significaria abolir o ensino de técnicas, nem abolir a aprendizagem de destrezas motoras esportivas. “O que se criticou e se critica, então, é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço” (Idem, p.xvii).

O que certamente não deve estar claro para os professores representados nas pesquisas analisadas é: como proceder para rever o conhecimento acumulado sobre as técnicas do esporte no espaço da aula? A história mostra que a revisão das técnicas corporais no campo esportivo passa fundamentalmente pelo valor da economia de esforços, eficiência e precisão (Mauss, 1974). O significado da revisão da técnica ou o desvelamento da finalidade da qual determinada técnica está a serviço deve ser problematizado pedagogicamente. De fato, o pensamento crítico tinha como problema central atacar a transposição do modelo do treinamento esportivo para as aulas de Educação Física. No entanto, o ataque pode ter sido tão forte que os professores atuantes no cotidiano escolar entenderam a crítica como a negação do esporte institucionalizado que valoriza a aquisição de técnicas corporais especializadas.

Em seu estudo numa escola estadual de ensino médio, Trotte (2005) percebeu uma divisão na equipe desta disciplina com relação à construção do projeto político pedagógico (PPP). Os professores de Educação Física com mais tempo de formação e com mais tempo de trabalho na escola ensinavam basicamente os conteúdos dos esportes coletivos de quadra (futsal, handebol, voleibol e basquete), com vistas à formação para o lazer e à criação de equipes escolares. Em contrapartida, os professores identificados com um modelo pedagógico crítico para as aulas de Educação Física, em geral com formação mais recente que os anteriores, defendiam a inclusão de outros conteúdos além dos esportes coletivos. A proposta, em contraposição ao ensino exclusivo dos esportes, era voltada para jogos cooperativos, danças, atividades de expressão corporal e para debates sobre temas relacionados à educação do corpo em nossa sociedade. A pesquisadora descreve as tensões no debate sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de Educação Física e revela que, na prática e no documento escrito (PPP), os professores chegaram ao seguinte consenso: cada grupo de professores continuaria a selecionar os conteúdos que julgassem apropriados para suas respectivas turmas. Os professores que contestavam o esporte como o único conteúdo

a ser ensinado conseguiram o ganho de ter seus métodos e conteúdos de ensino reconhecidos no PPP por toda a equipe de Educação Física e por seus pares.

Nos estudos citados temos alguns exemplos das tensões e da falta de consenso que existem na comunidade escolar sobre o que deve ser ensinado nesta disciplina.

Gosto e modelos de organização das aulas de Educação Física

Após realizar uma enquete com alunos do CEFETES, Calado (2003) concluiu que existe um tipo de hierarquia entre as disciplinas e experiências escolares na visão desses estudantes⁵. As disciplinas consideradas mais importantes pelos alunos são a matemática (22,4%) e a física (21,9%). A Educação Física aparece em oitavo lugar (3,31%). Talvez possamos interpretar parcialmente esse quadro pensando na forte associação existente entre escolarização e trabalho no ensino técnico ou entre esse tipo de formação e a busca pela continuidade na área tecnológica no ensino superior. Desse modo, a Educação Física, fortemente identificada com a dimensão do lazer, pode ser vista como uma disciplina complementar no currículo.

Este estudo no CEFETES também fez um levantamento das disciplinas que os alunos mais gostam⁶. Novamente tivemos a física em primeiro lugar (17,1%), desta vez acompanhada da química (14%). A novidade é o aumento da pontuação da Educação Física, que passou a ser a quarta colocada no gosto dos alunos (11,7%). Observe-se que esse dado segue, em parte, a tendência revelada em outros estudos sobre a opinião dos alunos com relação à importância e ao gosto pelas disciplinas nas escolas. Em estudos semelhantes, a Educação Física tem sido apontada como a disciplina que os alunos do ensino fundamental e médio mais gostam, seguida por matemática e português (Lovisol, David, Soares, 1995; Darido, 2004). A dimensão do gosto e a falta de consenso no campo sobre o que deve ser conhecimento básico para a disciplina de Educação Física na escola provocam a introdução de outros arranjos desta disciplina no currículo.

Da Costa (2004) relata que nas escolas do CETEP Marechal Hermes⁷ analisadas em seu estudo a Educação Física está estruturada em diferentes modalidades esportivas no contraturno escolar⁸. Neste sistema, os alunos escolhem os esportes que querem praticar como experiência da disciplina Educação Física. O aluno, neste caso, perde o vínculo com a turma para vincular-se, por gosto ou pelas possibilidades oferecidas, a uma modalidade esportiva que preenche a obrigatoriedade da Educação Física no currículo⁹.

Observemos que nesse modelo de organização são os alunos que decidem, a partir das opções oferecidas, quais saberes ou experiências desfrutar nesse espaço-tempo dedicado à Educação Física. Nesse caso, como o aluno passa a escolher os conteúdos ou experiências curriculares, poderíamos supor que essa estratégia vai ao encontro do gosto. No entanto, esse modelo pode provocar alguns efeitos não intencionais.

Segundo Da Costa (2004), nas escolas do CETEP Marechal Hermes a escolha do esporte não se dá apenas em função do gosto pela atividade. Na maioria dos casos, a escolha dos alunos é realizada em virtude da identificação com o professor, do desejo de

aprender um novo esporte e da decisão em conjunto nas turmas para permanecerem em seu grupo de referência. Os alunos absenteístas relatam que preferem as modalidades ministradas por professores com fama de faltosos ou descompromissados, sendo esta uma tática para livrarem-se das aulas.

Essa estratégia de organização do ensino distancia a Educação Física da tradição da dinâmica disciplinar do currículo da escola brasileira. As disciplinas clássicas escolares e os saberes demarcados por elas estão determinados *a priori*, de forma que são raras as oportunidades em que os alunos têm liberdade para decidir seus caminhos formativos ou os temas que pretendem estudar de cada disciplina. Para Da Costa (2004, p.60), a organização curricular do CETEP Marechal Hermes pode expressar outras finalidades:

Poderíamos pensar que os diretores "acomodam" a disciplina [Educação Física] no horário fora da grade¹⁰, na medida em que a escola estaria mais preocupada com o *compromisso informativo-educativo*, ou seja, preparar o aluno para a vida profissional. Assim, a EF ministrada numa instituição de formação para o trabalho seria encarada como algo complementar no currículo e, portanto, identificada para a comunidade escolar com a dimensão do lazer.

Embora os professores do CETEP Marechal Hermes pretendam desfazer junto a diretores e alunos essa imagem da Educação Física como mero espaço de lazer, no sentido de afirmar que a Educação Física é tão importante quanto as demais disciplinas, na visão dos alunos suas práticas pedagógicas indicam justamente o contrário.

A imagem do lazer/esporte é vista pelos docentes como perda de prestígio no interior da escola, quando as especificidades da disciplina vêm à tona. Apesar do desejo de se distanciarem desta imagem, observaremos que, para os alunos, a aula de EF lhes é assim apresentada. Revendo a literatura, é possível dizer que a condição de disciplina secundária reforça um dos embates que a EF trava na escola na medida em que a busca de seu "prestígio" revela também a busca de sua "identidade disciplinar" neste contexto, quando pensada apenas como espaço de lazer, esportes e recreação. (Idem, p.73-74.)

Uma das lutas desta disciplina na arena do currículo no campo da educação básica foi sua integração no turno e na grade curricular. Seu oferecimento no contraturno era representado como falta de prestígio ou como disciplina acessória ou secundária. Apesar das disputas no espaço do currículo no cotidiano das escolas arranjos são feitos em função necessidades locais.

O arranjo dado à Educação Física do CETEP Marechal Hermes talvez produza o efeito não intencional de ser vista pela comunidade como disciplina acessória ou complementar à educação escolar. Assim, o tempo e espaço da Educação Física nessa escola, mesmo com a intenção de ir ao encontro do gosto dos alunos, pode criar a impressão que este tipo de oferta não difere das demais ofertas de lazer esportivo na sociedade.

Calado (2003) e Comasseto (2003) descrevem que no CEFETES, uma escola federal

de ensino médio, a Educação Física dava aos alunos a opção de escolherem diferentes modalidades esportivas (individuais e coletivas), musculação, ginástica, natação, entre outras. Há duas diferenças no modelo de organização desta escola em relação ao CETEP Marechal Hermes. A primeira é que essas atividades são integradas ao turno de aulas; a segunda é que as aulas de Educação Física são oferecidas no primeiro e no último tempo de aula para todas as turmas. Essa estratégia de horários se justifica em função do modelo de oferecimento das aulas e para facilitar a troca de roupa e banho dos alunos. Destacamos que aqui os alunos também perdem a referência de suas respectivas turmas para integrarem-se, parcialmente, às atividades de acordo com o gosto. No CEFETES eles são obrigados a fazer um rodízio entre as atividades no decorrer do ano.

Essa dinâmica proposta para as aulas de Educação Física nos leva a algumas possíveis interpretações sobre a relação entre esta disciplina e a cultura escolar. Nos casos acima, a forma como a Educação Física é estruturada não se assemelha à organização curricular dada às disciplinas de natureza intelectual. Guardadas as devidas proporções, esse modelo proposto para a Educação Física se aproxima do modelo curricular no qual os alunos possuem maior autonomia na escolha de suas experiências escolares. A pergunta é: o que significa, para comunidade em geral, a escolha de atividades no tempo e espaço das aulas de Educação Física num modelo curricular no qual as demais experiências escolares são compulsórias? Uma possível interpretação é que a Educação Física oferecida nesse desenho no currículo escolar pode ser representada como uma disciplina ou atividade complementar à formação básica da escola, arbitrariamente desvinculada do projeto de formação comum quando se assemelha ao modelo do clube ou da academia de ginástica.

A busca por *status*

A busca por legitimação e *status* diante das outras disciplinas no espaço curricular aparece como ponto de destaque nos trabalhos analisados. Lucas (2004) mostra a relação de tensão e pouco diálogo entre a própria equipe de Educação Física e professores/instrutores de teatro e de oficina de corpo. A tensão entre as equipes fica clara quando a pesquisadora relata dificuldades em sua inserção no campo de pesquisa para observar o trabalho realizado na oficina de corpo (que trabalha com expressão e consciência corporal). A professora responsável pela oficina alegou que em suas aulas trabalhava a subjetividade através dos “movimentos dos alunos”, e que essa perspectiva não poderia ser entendida por um professor de Educação Física. Segundo esta professora, a Educação Física se preocupa com a mecanização dos movimentos para o esporte, e não com a consciência do movimento como meio de construção de subjetividades. Assim, ela acreditava que a linguagem de suas aulas poderia ser mal interpretada pela pesquisadora, que era formada em Educação Física (Lucas, 2004). Destaquemos que as representações sobre a Educação Física por parte dos outros professores talvez advenham de suas experiências pregressas com esta disciplina na escola.

Noutra direção, temos aqui o embate e a desconfiança dos pesquisados em relação ao

pesquisador. Tal desconfiança não é produto do acaso, pois muitas pesquisas no campo educacional pautaram suas análises em uma perspectiva normativa do trabalho realizado pelos professores no cotidiano escolar. Apesar de essas tendências terem sido revertidas nos últimos anos, a partir da introdução dos modelos de pesquisa-ação, de observação participante no campo educacional, a desconfiança ainda pode estar presente por três motivos: 1) como efeito das pesquisas que indicam que a escola brasileira funciona de forma precária e não cumpre seu papel de transmissora de conhecimentos e valores; 2) pela crescente consciência dos pesquisados de que o pesquisador deve estabelecer um compromisso de ética e transparência sobre suas reais intenções com o estudo (sabemos que esse processo é um jogo de negociação entre pesquisados e pesquisador nem sempre bem sucedido); e 3) pela insegurança natural dos pesquisados em lidar com um “outro” que toma suas ações como objeto de investigação. Apesar das ressalvas, podemos interpretar que o embate da pesquisadora com a professora da oficina de corpo demonstra a tensão em demarcar campos de atuação na formação corporal desses alunos nesse espaço curricular (Silva, 2002).

Nos estudos analisados aqui, o discurso dos professores de Educação Física indica sua demanda por uma maior valorização da disciplina no contexto escolar. Os professores mencionam que a Educação Física é vista como “acessória ou secundária” no contexto escolar. A pouca articulação dos professores com os diretores e com os professores de outras disciplinas também é citada como um obstáculo a ser superado na busca por *status* dentro da escola. O autor Fernández (s/d, p.592-593) destaca que “alguns professores confessam que são capazes de relacionar sua matéria com qualquer outra, exceto com a de Educação Física”, enfatizando a visão que têm sobre esta disciplina.

Além disso, em termos de políticas públicas, seria necessário haver: reestruturação dos espaços para a prática da Educação Física, oferecendo melhores condições de estrutura física, principalmente em função das características particulares do clima da região geo-educacional em que trabalham os professores; estabelecimento de objetivos para as ações docentes do professor de Educação Física; revitalização do papel do professor perante a comunidade escolar; qualificação da comunicação entre a disciplina da Educação Física e os outros setores da escola, e o estreitamento das relações interpessoais entre os colegas de trabalho; aproximação entre as atividades de formação permanente da prática cotidiana da escola. (Santini, Molina Neto, 2005, p.220.)

Outra dificuldade citada pelos professores para a realização de seus objetivos são a escassez e a má qualidade de materiais e instalações para a realização das aulas. A reclamação apareceu tanto na escola particular quanto nas públicas, embora a diferença entre os equipamentos oferecidos para a Educação Física seja enorme quando observamos descrições sobre as unidades aqui referidas. Apesar disso, essas escolas são apontadas como escolas de referência nas suas regiões.

Se, por um lado, temos escolas com problemas relacionados a materiais e espaços

físicos, por outro lado, uma reflexão se faz necessária: a disciplina Educação Física no CETEP Marechal Hermes¹¹, que tem piscinas, quadras e outros equipamentos esportivos, é uma das maiores consumidoras dos recursos financeiros destinados à estrutura física da escola. A idéia de uma desvalorização da Educação Física no espaço escolar deve ser relativizada quando olhamos para a escola como um todo. O fato é que os professores, em geral, culpam fatores exógenos pela pouca qualidade do ensino¹².

A Educação Física desarticulada do contexto escolar

A percepção da Educação Física como uma disciplina desconectada do processo pedagógico da escola apareceu como outra angústia dos professores. As sugestões para melhorar a situação atual vão desde inserir um coordenador da área (Lucas, 2004), que possa fazer o vínculo entre os professores de Educação Física e a coordenação, até, no caso do CETEP Marechal Hermes (Da Costa, 2004), acabar com a oferta de modalidades esportivas para retornar ao modelo da Educação Física inserida às demais disciplinas da grade curricular.

A análise realizada por Da Costa (2004) servirá de exemplo neste momento. A Educação Física no CETEP Marechal Hermes ocorre no centro esportivo (CE) que atende a três escolas. A autora relata que os professores desta disciplina “batem o ponto” no CE, já que ele se localiza distante dos outros prédios do CETEP. O CE também possui um coordenador que não está no organograma das escolas¹³. Este centro esportivo atende não só os alunos das três escolas que funcionam no CETEP, como também recebe crianças não matriculadas nestas unidades que moram nas comunidades vizinhas. Assim, o CE funciona como unidade de ensino e extensão. Os professores de Educação Física têm uma parte da sua carga horária semanal destinada ao “atendimento da comunidade”. A ideia de um órgão prestador de serviços de extensão à comunidade é explícita na escola, e isso torna os profissionais desta disciplina no centro esportivo ainda mais diferentes dos demais professores. Observemos que não estamos avaliando a positividade ou negatividade dessa prática, apenas descrevendo fatos que fundamentam os discursos dos professores de Educação Física sobre a relação que travam no espaço contestado do currículo.

Outra singularidade do CE do CETEP é que as turmas formadas nas aulas de Educação Física não respeitam a mesma lógica das outras disciplinas da escola. Como os alunos têm autonomia para escolher a modalidade a ser praticada, formam-se turmas mistas, ou seja, em uma mesma aula podemos ter alunos do quarto ano do ensino fundamental e alunos de outras séries com idades bastante díspares. Da Costa (2004) também exemplifica o distanciamento dos professores de Educação Física do processo pedagógico das unidades escolares no momento do conselho de classe. Segundo a autora, como os professores não possuem turmas fixas semelhantes às outras disciplinas, a participação nas reuniões do conselho de classe fica restrita à emissão de notas. A organização da Educação Física em modalidades não permite nem a presença de todos os professores desta disciplina nas reuniões do conselho de classe, nem a discussão dos problemas relacionados aos alunos e

às turmas oficialmente organizadas pela escola. Assim, a Educação Física nesse espaço se torna uma atividade complementar na composição do currículo escolar.

Conclusão

A análise das cinco dissertações ajuda a refletir sobre alguns dilemas da disciplina Educação Física no espaço escolar. A primeira questão se refere à demarcação dos conteúdos e objetivos específicos da disciplina. Os discursos de professores e diretores não indicam a especificidade da disciplina Educação Física, porém explicitam que o papel desta disciplina não é socializar técnicas ou conhecimentos mensuráveis; sua função é socializar valores para a cidadania. Com isso, a dimensão instrumental da disciplina se perde.

A escola é tradicionalmente uma instituição cujo maior compromisso é informar e educar, ou seja, preparar o aluno para a vida profissional. Esse valor torna a Educação Física em nossos dias uma disciplina ligada à esfera do lazer, portanto, não é vista pelos atores como uma disciplina prioritária nos objetivos da instituição escolar. A Educação Física é encarada atualmente como um espaço-tempo de lazer e, por essa razão, é representada de forma ambígua pela comunidade escolar. Para os alunos entrevistados, a aula é vista como um momento de descontração e, sendo assim, não deveria ser compulsória. No entanto, as normas escolares determinam que esta disciplina seja obrigatória como as demais. Isso produz paradoxos no cotidiano da escola, que tenta combinar o caráter compulsório da disciplina com a dimensão do lazer e da recreação.

O discurso dos professores entrevistados evidencia a preocupação com a reflexão crítica sobre os esportes na sociedade (Lucas, 2004). Observamos que alunos que não participam das aulas de Educação Física reclamaram da pouca ênfase dada ao ensino da técnica esportiva. Na opinião dos alunos, os professores desenvolvem as aulas como se essas fossem recreação, no sentido do *laissez-faire*. Parece que reivindicam que o espaço da aula deva ser também um lugar de novas aprendizagens. Desse modo, devemos nos perguntar até que ponto a apropriação do discurso crítico no cotidiano dos professores de Educação Física não criou interdições para o ensino de técnicas esportivas. Se, hipoteticamente, existe esse tipo de interdição, perguntamo-nos se isso não acaba distanciando a Educação Física dos interesses concretos dos alunos no cotidiano escolar na sociedade contemporânea.

É importante destacar a percepção dos professores sobre a Educação Física, vista como uma disciplina por vezes desarticulada das finalidades instrumentais da escola. Isso de certa forma decorre da falta de acordos, na comunidade escolar e entre os especialistas, sobre o quê e para quê ensinar Educação Física.

Os dilemas são muitos e revelam os espaços de disputas no currículo, nem sempre explícitos, presentes nos discursos dos professores responsáveis por uma disciplina que persegue a afirmação de sua identidade na escola.

Notas

- ¹ O termo progressista, segundo Libâneo (2002), deveria ser usado para designar tendências pedagógicas de ensino que partam da análise e crítica da realidade, função política da educação, para transformar a sociedade. Neste caso, a escola não atuaria no sentido de adaptar o sujeito à sociedade, instituindo a reprodução da ordem social através de valores heurísticos, mas se tornaria parte da realidade, superando eventuais limitações, inclusive de conteúdos. Em seu estudo, Lucas (2003) sugere que o termo significa um conjunto de valores e discursos enunciados pelos atores no campo que se aproxima da ideia difusa do que se conceitua como progressista.
- ² Até o quarto ano do ensino fundamental, a “formação corporal” dos alunos é exclusiva da Educação Física. Após esta série, os alunos passam a ter contato com as outras atividades supracitadas, que junto com a Educação Física trabalham a “formação corporal” dos alunos. A partir daí a Educação Física passa a ter como único conteúdo os esportes.
- ³ Esta é a representação explicitada pelos diretores do CETEP entrevistados por Da Costa (2004).
- ⁴ Para ver as representações dos alunos sobre a disciplina Educação Física, consultar Da Costa (2004, p.78-84) e Comassetto (2003, p.85-89).
- ⁵ Ver Calado (2003, p.56).
- ⁶ Ver Calado (2003, p.60).
- ⁷ Abriga alunos de três escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá e Escola Técnica Estadual Oscar Tenório.
- ⁸ Cabe ressaltar que o projeto de Educação Física do CETEP se intitula inovador no campo educacional.
- ⁹ O autor relata a formação de turmas mistas na Educação Física, que seriam turmas constituídas por alunos de séries diferentes.
- ¹⁰ Na escola analisada por Da Costa (2004) as aulas de Educação Física ocorrem no contraturno. Como os alunos escolhem as modalidades esportivas que querem aprender, as turmas são mistas, reunindo alunos de diferentes séries. O autor relata que o Centro Esportivo (CE) funciona quase como uma instituição autônoma dentro da escola, e a integração dos professores de Educação Física com os diretores e outros professores da instituição é mínima.
- ¹¹ Ver Da Costa (2004).
- ¹² Quando perguntados sobre os problemas da Educação Física na escola, os diretores entrevistados construíram argumentos semelhantes, colocando os professores como vítimas de um sistema educacional que desvaloriza a escola e os profissionais.
- ¹³ Note-se que a distância física entre os profissionais de Educação Física e os outros professores no dia a dia escolar pode dificultar a inserção dos profissionais no cotidiano do CETEP Marechal Hermes.

Referências

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
- BRACHT, V. *et. al.* **Pesquisa em ação: Educação Física escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- CALADO, M. C. **Proposta pedagógica para reduzir o absenteísmo dos alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo na disciplina de Educação Física**. 2003. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Cuba/Vitória, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- COMASSETTO, A. V. **Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina Educação Física do CEFETES**. 2003. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação),

- Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Cuba/Vitória, 2003.
- DA COSTA, R. C. M. **A Educação Física no CETEP Marechal Hermes**: um estudo do cotidiano escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.
- FERNÁNDEZ, J. M. A. Educação Física. In: **Manual de Educação**. Tradução: Nougé, C.; Camargo, F. Espanha, Barcelona: Oceano, s/d, p.587-619.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Caderno de Formação RBCE, v. 1, p. 9-24, 2009.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LOVISOLO, H. R.; SOARES, A. J. G.; SANTOS, M. D. Educação e Educação Física em Escolas do RJ. In: LOVISOLO, H. R. (Org.). **Educação física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. p.39-81.
- LUCAS, B. B. **A Educação Física e a formação corporal em uma escola progressista**: um olhar etnográfico. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.
- MACEDO, E. F. Os temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais. **Química Nova na Escola**, n. 8, p.23-27, nov. 1998. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc08/espaco.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- MACHADO, T. da S. ; BRACHT, V. ; FARIA, B. de A. ; Moraes, C. E. A. ; ALMEIDA, U. R. ; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. Movimento (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 129-147, 2010.
- MAUSS, M. Técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, v. 2.
- MUNIZ, N. L.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade. **Artus**, v. 18, n.1, p. 11-26, 1998.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. . **Sujeito e Cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.
- NUNES, M. L. F. & RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- RYBCZYNSKI, W. **Esperando o final de semana**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.209-222, jul./set. 2005.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p.121-141.
- SOUZA Júnior, M. & GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.391-408, set./dez. 2005.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A. de ; VAZ, A. F. Sobre a corporalidade e a escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. Pensar a Prática (Online), v. 11, p. 212-236, 2008.

TROTTE, S. M. S. **A Educação Física e o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairu: proximidade ou distanciamento?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

VIGARELLO, G. Treinar. In: Michaud, Y.; Suquest, A.; Jean-Jacque (Orgs.). **História do corpo**. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, v. 3, p. 197-250.

Correspondência

Tiago Lisboa Bartholo – Professor do CAP da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: tbartholo81@hotmail.com

Antonio Jorge Gonçalves Soares – Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Pesquisador PQ-CNPq.

E-mail: antoniojsoares@pq.cnpq.br

Simone da Silva Salgado – Professora do Colégio Pedro II

E-mail: sissal@oi.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
