

LEONARDO JOSÉ JEBER

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

O Lugar Ocupado na Hierarquia dos Saberes Escolares

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte

1996

LEONARDO JOSÉ JEBER

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
O Lugar Ocupado na Hierarquia dos Saberes Escolares**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
1996

Dissertação aprovada em _____ de _____ de 1996, pela banca
examinadora constituída pelas professoras

Professora Dra. Maria Alice Nogueira

Professora Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa

Professora Dra. Lucíola Lícínio de C. P. Santos

Dedico este trabalho a meus pais, Zilah e Jamil, por todo o amor que me oferecem no dia-a-dia; amor que acreditou na minha capacidade de ser feliz sendo professor de Educação Física; amor esse que me permite ser o que sou e continuar minha caminhada pela vida aprendendo sempre e cada vez mais a ser educador;

- a meus lindos filhos, paixão de viver, Larissa e Artur, com quem muito brinquei e me alegrei na tentativa de continuar sendo pai e, ao mesmo tempo, buscando energia para me iniciar na arte da pesquisa acadêmica;

- à Elizabeth, parceira de vida, que compartilhou comigo as delícias e as dores desta caminhada. Presença feminina fundamental, que nos momentos vulneráveis ajudou-me a permanecer na travessia desse trabalho, vivendo-o comigo e contribuindo afetivamente para esse produto, que é ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida para outras travessias;

- à saudosa e deliciosa memória da minha querida tia Lídia, com quem vivi muitos dos melhores momentos da infância e da juventude;

- aos professores brasileiros de Educação Física, incansáveis no seu trabalho diário de lutar pelo reconhecimento dessa disciplina no interior da escola;

- às alunas e aos alunos que cotidianamente participam das aulas de Educação Física e conosco compartilham da construção de novos sentidos para a escola e para essa disciplina.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial à Maria Alice Nogueira, querida orientadora, que me acompanhou em todo o percurso desta travessia, desde a entrevista na seleção do mestrado, passando por três atividades programadas, uma disciplina e toda a orientação até o final deste trabalho. Orientação cheia de vigor, entusiasmo, reflexões conjuntas, paciência perante a imaturidade de iniciante neste caminho. Uma *ponte* por onde o conhecimento pode ir e voltar, ir e voltar ... ficar, partir, retornar...

Ao querido irmão André, mano caçula, que me ofertou o seu melhor sentimento para que eu trilhasse os caminhos da Educação Física. Também à Valéria, pela torcida sempre presente, mesmo estando a distância, em Itabira.

À querida tia Eliza, por ter me dado, numa fração de vida, apoio e incentivo na escolha profissional.

À Marcinha e à Elione, primeiros amores, que muito me incentivaram nos caminhos da Educação Física.

Ao Artur e à Vanessa pela torcida amiga para a realização deste estudo.

Aos familiares, especialmente primos e primas do “Fecho do Funil”, que, mesmo na distância que esse trabalho provoca não deixaram de me amar.

À Dona Ivone, professora primária que desde cedo fez nascer em mim o gosto pelo estudo.

Às funcionárias e aos funcionários da secretaria da pós-graduação, especialmente, Neusa, Neusinha e Rose, por todo o serviço prestado para a realização deste trabalho.

À bibliotecárias Regiane e Mary, da FAE/UFMG, pela orientação na normalização da dissertação.

À Tucha, pela revisão de português deste trabalho.

À professora Maria Rita, pela sensibilidade ao orientar-me nas dúvidas que tive no processo de preparação para a seleção do mestrado, fazendo-me seguro na escolha pela FAE.

Às professoras da FAE, Lurdinha, Maria Rita e Eustáquia, com quem aprendi o gosto pelo estudo da didática.

Ao amigo, irmão e educador, Tarcísio (Tatá), que é o abre-alas da Educação Física no mestrado da FAE, e sua turma (Anna e Marianna), pelo carinho e incentivo constantes para que eu trilhasse os caminhos da pós-graduação.

Ao Wemerson, esse orientador de “corredores e cafezinhos,” que muito me ajudou a pensar a organização dos dados da pesquisa e a sempre pensar na formação do professor.

À Meily, essa fonte crítica e sensível para com as questões da Educação e da Educação Física, com quem tenho me encantado de estar, por muito me ajudar, sem saber que às vezes o faz.

À Regina, pela versão do resumo dessa dissertação para o inglês.

À Francisca, pela tradução dos textos, em francês, e à Dona Cabrine (que é a mesma Francisca) e seus familiares, por toda a torcida e interesse no meu trabalho.

A todos os colegas da minha turma de mestrado, com quem pude compartilhar tantos momentos alegres e brincantes na busca do crescimento pessoal e profissional.

Aos professores da Escola de Educação Física da UFMG, muito especialmente Judith, Glaucia, Leila, Élcio Paulinelli, Ydalga, Ronaldão, Lúcia Guilherme e Edson Pisani (*in memoriam*) por me ensinarem o verso e o reverso do que se pode entender por Educação Física, e com quem dei os primeiros passos na construção desse caminho de ser educador.

Às professoras e professores do Mestrado em Educação da FAE - Amelinha, Léa, Maria Alice, Magda, Cury, Edil e Lucíola - pelos ensinamentos e fundamentos para a realização desse trabalho.

Ao Marcelo Savassi, com quem muito cedo aprendi que ser professor de Educação Física, era antes de tudo, estudar pela sensibilidade do corpo e pelo valor da teoria.

Ao Rinaldo Contigli, por sempre acreditar que eu podia transformar a minha prática pedagógica em material escrito, e por ter me incentivado a isso.

Ao Onestaldo pelos incentivos afetivos nos caminhos do esporte e da Educação Física.

Aos colegas da turma dos “Bakanas” com quem compartilhei de forma deliciosa os primeiros passos para tornar-me professor de Educação Física.

A todo o “Grupo de Estudos de Educação Física da FAE”, Vaninha, Cecília, Edward, Cida, Natália, Ronaldo, e todos os outros já mencionados nesses agradecimentos pelo apoio e incentivo na realização dos meus estudos.

À Carmem Lúcia Soares (FE/UNICAMP) - a Carminha - outra professora de didática, que, nas poucas vezes em que juntos estivemos, se entusiasmou carinhosamente pelo meu trabalho, dando-me referências importantes para sua construção.

Ao professor Wagner Wey Moreira (FEF/UNICAMP), que desde Ouro Preto tornou-se amigo e incentivador para a conquista desse caminho.

Ao Cláudio, pelas boas risadas no trabalho de transcrição da gravação das entrevistas.

Aos professores do Núcleo de Educação Física da Escola de primeiro grau do Centro Pedagógico da UFMG, pela liberação parcial, e depois total, para a realização do trabalho.

À Escola de primeiro grau do Centro Pedagógico - direção, funcionários e professores -, que sustentaram minha saída para que agora eu possa retornar e compartilhar o saber aqui sistematizado. Agradeço por todo o apoio possível para a realização dessa dissertação e por todo o afeto dos colegas mais próximos, que pelos corredores estão sempre nos perguntando: “e a dissertação? Como vai?”

À Universidade Federal de Ouro Preto, através do Departamento de Educação Física - DEEFI/UFOP -, pela primeiras condições para que eu pudesse me preparar para o mestrado.

Aos amigos José Alfredo e José Ângelo, com os quais tenho sempre, a alegria de encontrar para falar da Educação Física que a gente faz e da vida que a gente vive.

À professora Leila Mafra por representar minha orientadora durante a defesa da dissertação.

À professora Lucíola, pelos ensinamentos da *Sociologia do Currículo* e pela participação na banca examinadora com sua presença crítica e bem-humorada.

À professora, madrinha e querida Eustáquia - Taquinha -, com quem, desde 1980, não paro de aprender a amar esse caminho bonito de ser professor de Educação Física.

Aos professores de Educação Física e coordenadores de turno pesquisados, bem como suas respectivas escolas, um agradecimento muito especial por todo o envolvimento e participação nesta pesquisa, sem os quais não teria sido possível a realização desse trabalho.

A você que se dispôs a ler esse trabalho e a acrescentar mais significado ao esforço feito para produzi-lo.

“O professor tem motivo de sobra para ficar reclamando e justificando sua situação; a pergunta que fica é esta: ‘tudo bem, você está plenamente justificado, mas onde está teu desejo, onde está teu projeto de vida, tua realização?’ É preciso lembrar aquilo que afirma Sartre:

*O importante não é tanto o que fizeram comigo,
mas o que eu faço com o que fizeram comigo.”*

Celso dos Santos Vasconcellos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS PESQUISADOS	21
2.1 Condições físicas e materiais da aula de Educação Física	28
2.2 Os professores de Educação Física pesquisados	39
3 A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um retrato sem retoques	43
3.1 A prática pedagógica em Educação Física: os elementos didáticos da aula	44
3.1.1 A concepção de Educação Física: padrão-mesmice-descontinuada	44
3.1.2 O planejamento de ensino em Educação Física: de temporada a temporada	55
3.1.3 Os objetivos da Educação Física: entre achados e escondidos	56
3.1.4 Os conteúdos da Educação Física: todo ano, tudo sempre igual	59
3.1.5 A metodologia do ensino de Educação Física: olhando a aula passar ...	75
3.1.6 A avaliação do ensino de Educação Física: em busca do prestígio curricular	82
3.2 Os atores da prática pedagógica em Educação Física	98

3.2.1 A participação do aluno na aula de Educação Física: um caráter facultativo	98
3.2.2 A postura do professor de Educação Física: um “olhador” de aula	104
4 A IMAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AUTO-IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	110
4.1 A participação do professor de Educação Física no conselho de classe: quando entra, entra mudo e sai calado	110
4.2 A participação do professor de Educação Física na sala de professores: uma presença facultativa	120
4.3 A imagem da Educação Física e a auto-imagem do professor de Educação Física: os preguiçosos do intelectual na “rede”	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6 ANEXOS	169

RESUMO

A pesquisa aborda o ensino de Educação Física na Escola Fundamental -5ª a 8ª série- e o lugar ocupado por essa disciplina no quadro hierárquico dos saberes escolares. Teve como objetivo geral verificar como o cotidiano da escola fabrica e reproduz a inferiorização da Educação Física, e a lógica que subjaz a esse processo e como base, alguns trabalhos no campo da *Sociologia do Currículo*, abordagem emergente no campo da Sociologia da Educação, que focaliza os conteúdos do ensino e seus processos de transmissão. Sobretudo, utilizou-se dos fundamentos e estudos de Michael Young sobre a questão da hierarquia dos saberes escolares. A partir desse referencial, investigou-se a prática pedagógica de três escolas públicas municipais de Belo Horizonte, mediante uma metodologia qualitativa baseada na observação direta dos professores nas atividades em que se envolveram. Além disso, foram entrevistados todos os professores observados e os coordenadores de turno das escolas. Fizemos o confronto dos dados colhidos com o referencial teórico da *Sociologia do Currículo* e com as teorias mais recentes da Educação Física escolar brasileira, objetivando problematizar e compreender a posição inferior apresentada pela Educação Física no conjunto das disciplinas que compõem o currículo escolar. Verificamos que dentro da lógica da escola atual, a Educação Física é uma disciplina inferiorizada pela escola, mas, sobretudo, é ela própria que se inferioriza no quadro hierárquico das disciplinas escolares.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching process of Physical Education in the secondary level (from 5th to 8th grade) in the Brazilian context as well as on the place occupied by this discipline in terms of the hierarchical framework of school subjects of the school curriculum. The general objective was to investigate how the day-to-day routine of the school produces and reproduces the devaluation of this discipline and to study the logical reasons underlying this process. The research was based on the principles of the Sociology of the Curriculum, a current approach in the field of the Sociology of Education, whose main goal is to study teaching contents and their ways of conveyance to the students. Furthermore, it made an extensive use of Michael Young's investigation concerning the hierarchy of school knowledge. Having this theoretical framework as basis, the pedagogical practice of three municipal public schools in Belo Horizonte was investigated by use of a qualitative methodology based on a direct observation of the teaching practice of the teachers in all the activities in which they were engaged with their students. In addition to that, interviews with the observed teachers and with school coordinators were carried out. The collected data was analyzed in relation to the theoretical framework of the Sociology of the Curriculum and in terms of the latest theories about Physical Education in the Brazilian school system with the objective of raising questions, of demonstrating and explaining the devalued position occupied by Physical Education in relation to the set of disciplines that make up the school curriculum. We could see that within the reasoning that underlies the present school, Physical Education is a discipline devalued by not only the school but also by the discipline itself in the set of the disciplines of the school.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação baseia-se nas tendências mais recentes de construção da *Sociologia do Currículo*, sobretudo os estudos mais clássicos de Michael Young e os estudos de Jean-Claude Forquin. Esse foi o referencial teórico para analisar a prática dos professores de Educação Física (EF)¹ em três escolas da rede pública municipal de ensino de 1º grau, de Belo Horizonte.

A partir desse referencial, pretendemos focalizar a prática dos professores dessa disciplina e problematizar e compreender como e porquê a EF ocupa um lugar secundário no conjunto das disciplinas escolares que compõem a grade curricular.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a EF ocupa um lugar secundário no interior da escola, onde sofre formas variadas de discriminação e estigmatização. A partir desse pressuposto, investigamos os mecanismos através dos quais se produz e se reproduz, no cotidiano escolar, a inferiorização dessa disciplina, e qual a lógica que subjaz a esse processo.

Com base nesse referencial, identificamos, na produção teórica mais recente da EF brasileira, uma questão que não chega, entretanto, a ser aprofundada por sua literatura qual seja, a do lugar inferiorizado dessa disciplina na instituição escolar. A respeito desse lugar, SANTIN (1987, p. 24) observa que *quando a Escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas*. Outro autor que também menciona a questão é FARINATTI (1992, p.57), ao declarar que *a Educação Física escolar (...) encontra-se perdida (...) carecendo de um referencial que a norteie, sob pena de que continue a ocupar os planos inferiores a que hoje é relegada no processo educativo em geral*.

Nossa preocupação foi investigar esse fenômeno a partir do interior da escola, dado que no plano societário, da Antigüidade Grega aos dias atuais, já se tem conhecimento da posição

¹A partir daqui, o termo Educação Física estará representado pela abreviação EF. O conceito de EF utilizado por nós nesse trabalho se baseará em BRACHT, (1995, p.II) que, ao falar de EF, refere-se a uma prática social com as características de uma prática pedagógica, com a especificidade de que tematiza manifestações da nossa cultura corporal/movimento.

de inferioridade atribuída ao corpo quando em confronto com o intelecto (e com o espírito). CASTELLANI FILHO (1988) fala do percurso da EF, considerando as questões relativas ao corpo no plano societário acima mencionado:

Sabemos que a Educação Física, enquanto matéria curricular, jamais alcançou ter no universo escolar a mesma consideração que as demais. Há razões de sobra para isso. Desde aquelas respaldadas no idealismo de Platão - responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das idéias em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo - e no racionalismo de Descartes - que afere a unidade do Homem à soma de suas partes material e espiritual -, ambas, idealismo platônico e racionalismo cartesiano, conduzindo a uma visão dicotomizada de Homem, donde o seu componente material apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte, até àquelas outras que fizeram com que ela, Educação Física, trouxesse arraigada em si o estigma do trabalho manual, menosprezado em nossa sociedade por herança dos tempos coloniais, nos quais destinavam-se aos escravos o trato com aquilo que se relacionasse ao trabalho físico, e à elite dominante o cuidar tão-somente das questões ligadas ao esforço intelectual.

Por sua vez, chegamos a assistir, de uns tempos para cá, iniciativas no sentido de reversão desse quadro, tentativas que têm conduzido àquilo que chegou a ser batizado de 'cartesianismo às avessas,' por acabar-se indo, no intuito de se tentar sair da posição extremada de menosprezo a que de material existe no Homem, ao outro extremo, qual seja o de superdimensionar-se o que ele tem de corpóreo, incorrendo-se no equívoco de se secundarizar sua outra faceta, aquela afeita às questões ditas intelectuais, justificando-se dessa forma a utilização do termo acima mencionado.

O desafio que ora se nos apresenta encontra-se na necessidade de estabelecermos uma proposta que perceba a Educação Física enquanto um componente curricular, nem mais nem menos importante que os demais e que, junto com eles, a partir do corpo de conhecimento que lhe é próprio, busque fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados. (p.2-3).

Tendo a questão da desvalorização do corpo, na sociedade, já sido motivo de alguns estudos acadêmicos no interior da produção teórica em EF,² não nos ocuparemos dela. Ambicionamos, sim, esclarecer se e em que medida a instituição escolar, e principalmente a própria EF, contribuem (ou não) para a permanência desse fenômeno.

Nesta pesquisa, buscaremos os mecanismos através dos quais a prática pedagógica em EF contribui para a sua própria inferiorização, e como o lugar ocupado por ela na hierarquia das disciplinas escolares influencia as suas decisões sobre planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, procedimentos de ensino e avaliação, e, num círculo vicioso, como suas decisões sobre esses elementos de ensino contribuem, por sua vez, para confirmá-la num lugar marginal nessa hierarquia. Examinamos também sua relação com certas atividades e rituais da escola, como os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas, e as formas de uso da sala de professores.

Averiguamos, ainda, como a instituição escolar, em sua totalidade, contribui para a inferiorização da EF no interior dos saberes escolares, e como esta última se posiciona diante do tratamento que lhe é reservado pela escola.

Acreditamos que tal estudo encontra justificativa no fato de que, desde sua introdução na escola, na forma de um dos componentes curriculares, a EF vem se defrontando com o problema de sua legitimidade e de sua identidade. Em especial no Brasil, de acordo com o COLETIVO DE AUTORES (1992), nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante, no sistema educacional, a influência dos *Métodos Ginásticos e da Instituição Militar* (...). Para esses autores,

Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar (p. 53).

²Ver os estudos de SANTIN (1987, p. 23), VARGAS (1990, p.23) e GONÇALVES (1995, p.16-21).

Outra justificativa para nosso estudo diz respeito ao fato de as investigações sobre EF escolar não terem ainda focalizado a prática dos professores como produtora de sua própria inferioridade. DAOLIO (1995, p.17), cuja pesquisa investigou os professores de EF como agentes sociais a partir de um referencial da antropologia social, apresenta uma síntese das pesquisas em EF, no Brasil, que confirma a lacuna existente em relação a nosso objeto de estudo. Segundo esse autor,

A pesquisa com professores de Educação Física não é novidade. Muitas pesquisas, nos últimos anos, têm se debruçado sobre esse objeto de estudo, mas com finalidades e referenciais diferentes dos nossos. Estudou-se muito o currículo das faculdades que preparam esses professores, concluindo-se, de maneira geral, que as disciplinas técnico-esportivas são predominantes, levando esses profissionais a uma falta de embasamento teórico que possa conduzir a uma transformação da sua prática. Várias pesquisas constatam a ênfase curricular de disciplinas da área biológica e o número insignificante de disciplinas da área de humanas (CARMO 1982; GALLARDO 1988). Algumas pesquisas investigaram o nível de consciência política dos professores, concluindo que sua prática reproduz valores vigentes da sociedade capitalista (COUTINHO 1988; FERREIRA 1984). Um outro grupo de pesquisas investigou os determinantes históricos que influenciaram a prática de Educação Física ao longo dos anos no Brasil (BETTI 1991; CASTELLANI FILHO 1988; SOARES 1994). Outras pesquisas procuraram, ao analisar as competências didáticas necessárias ao professor de Educação Física, traçar o seu perfil ideal (FARIA JÚNIOR 1985; SANTOS 1984). Algumas pesquisas analisaram diretamente o trabalho dos professores (CAVALLARO 1990; MOREIRA 1990; PIRES 1990). Outras, ainda, preocuparam-se com os procedimentos de avaliação adotados pelos professores de Educação Física (FIGUEIREDO 1988).

A *Sociologia do Currículo* constituiu, para o presente trabalho, a referência teórica fundamental para a compreensão do lugar ocupado pela EF no quadro dos saberes escolares. Esse

referencial teórico forneceu o ponto de vista que deu suporte à questão ora investigada. Mais precisamente, a *Sociologia do Currículo* ofereceu, para a discussão da inferioridade da disciplina EF, suas teses sobre a *estratificação dos saberes escolares*. YOUNG (1982) lembra que a idéia de ‘estratificação’ do conhecimento está implícita na distinção entre o prestígio e as propriedades dos diversos componentes do currículo. Expõe também que a organização do conhecimento diz respeito a critérios pelos quais as suas diversas zonas são estratificadas, e o grau que o são:

É através dessa questão sobre os critérios para a estratificação das zonas de conhecimento que somos levados a considerar a base social dos diferentes tipos de conhecimentos e começamos a interrogar-nos sobre as relações entre as estruturas de poder e os programas escolares, o acesso ao saber e as oportunidades de legitimar esse saber como superior e o conhecimento e as suas funções em diversos tipos de sociedade (p.176).

No centro da discussão da inferioridade da EF na escola, estão três características próprias dos saberes socialmente considerados como superiores. Segundo o autor supra citado, no sistema educacional britânico, os docentes que se beneficiam do *status* e dos salários mais elevados são também aqueles que ensinam a grupos relativamente homogêneos de alunos “bem dotados” os saberes mais **abstratos**, os saberes mais dependentes da **codificação escrita** (em detrimento da dimensão oral e corporal dos saberes) e que dão lugar mais facilmente a procedimentos de **avaliação formal** (FORQUIN, 1992. p.42).

FORQUIN (1992) também trata do fenômeno da estratificação dos saberes escolares em suas relações com as estruturas sociais, e da hierarquização dos conteúdos de ensino. Ele afirma:

Os saberes escolares (...) apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais mas também fenômenos de hierarquização (p.41).

E continua,

A representação de uma escola na qual tudo que se ensina é de igual importância e possui o mesmo grau de legitimidade não corresponde absolutamente à realidade (p.41).

Metodologicamente, esse referencial incitava à pesquisa de campo, à observação direta de comportamentos, em síntese, à coleta de dados em contextos naturais e cotidianos. E alertava também para o caráter contingente das normas e dos hábitos, para o papel da improvisação, dos artifícios e das reinterpretações incessantes dos atores, no interior do cotidiano escolar.

Os estudos de *Sociologia do Currículo* constituem um campo emergente na *Sociologia da Educação*, o que focaliza os conteúdos do ensino e o funcionamento interno das escolas. Essa abordagem, surgida com um grupo de sociólogos britânicos no início dos anos 70, e posteriormente denominada *New Sociology of Education*, baseava-se na *Sociologia do Conhecimento e na Fenomenologia*, e focalizava, particularmente, os saberes escolares (GOMES, 1980). De acordo com FORQUIN (1993, p.77), *o que caracteriza propriamente a abordagem da nova sociologia é este novo olhar crítico e ‘desconstrutor’ que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo.*

Nossa pesquisa é, portanto, tributária das teorias da *Nova Sociologia da Educação* e das teorias da EF Escolar brasileira, notadamente da produção acadêmica a partir da década de 80. A coleta de dados deu-se através das observações de campo, e das entrevistas com professores de EF e com supervisores escolares e/ou coordenadores de turno³ das escolas.

Nosso trabalho se assemelha a uma pesquisa de caráter etnográfico na medida em que teve o ambiente natural como sua fonte de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse enfoque, o significado que as pessoas atribuíram às coisas e à sua vida foi foco de atenção especial do pesquisador. (LUDKE e ANDRÉ, 1986. p.11).

³Em nosso texto utilizaremos o termo *coordenadores de turno* como sinônimo de *supervisores escolares*, uma vez que, na ausência destes, aqueles é que cumprem essa função na rede municipal de ensino.

Esta dissertação se estrutura em três capítulos: o primeiro capítulo - **As Escolas e os Sujeitos Pesquisados** - apresenta uma descrição das escolas, revelando exclusivamente suas condições físicas e materiais bem como os profissionais pesquisados, descrevendo-os enquanto sujeitos de uma prática pedagógica no interior da escola.

O segundo capítulo, denominado **A Aula de Educação Física: um retrato sem retoques**, procura descrever e demonstrar como os professores dessa disciplina, através de suas práticas pedagógicas cotidianas, contribuem para a reprodução do lugar inferiorizado da EF dentro da escola. Também o tratamento que dispensam aos alunos e as atividades extra-aula são descritos e analisados com a mesma finalidade.

O terceiro capítulo trata da **Imagem da Educação Física e da Auto-Imagem do Professor de Educação Física na Escola**. Nele discute-se o que a prática pedagógica desse professor contribui para a construção da imagem e da auto-imagem da EF na escola. Particularmente demonstra como, através de sua participação na sala de professores e nos conselhos de classe, constrói no dia-a-dia a imagem da EF, e sua auto-imagem. Nele é mostrada também a imagem que alunos, supervisores e/ou coordenadores de turno têm dos professores de EF, expondo e discutindo o que lhe dá valor na escola, a partir dos discursos desses sujeitos da pesquisa.

Concluindo a dissertação, apresentamos nossas considerações finais apontando caminhos para se repensar a questão da estratificação dos saberes escolares, mais especialmente a questão da hierarquização desses saberes, e as possibilidades que os professores de EF têm de participar desse processo, contribuindo para as transformações possíveis e necessárias em nosso sistema escolar.

2 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS PESQUISADOS

Este trabalho constitui-se de uma pesquisa de caráter etnográfico, a qual, segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p.11), tem por características tomar o ambiente natural como sua fonte de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; coletar dados predominantemente descritivos; preocupar-se mais com o processo do que com o produto; atribuir especial atenção ao “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida; seguir, na análise dos dados, um processo indutivo, sem a obrigação de comprovar hipóteses formuladas *a priori*.

Preocupamo-nos em tentar verificar a presença do objeto da pesquisa no próprio campo; ter o pesquisador como o realizador do trabalho de campo; garantir uma duração que permitisse uma intensa imersão na realidade, para entendê-la; combinar vários métodos de coleta - observação direta das atividades entrevistando informantes selecionados; apresentar grande quantidade de dados primários como os depoimentos dos informantes, bem como outros materiais produzidos pelos mesmos a respeito de sua prática pedagógica (LUDKE e ANDRÉ, 1986. p.14).

Segundo TRIVIÑOS (1987),

uma abordagem etnográfica baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que tem para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais. Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (p.121).

No exercício da pesquisa realizada, muitas vezes a aprendizagem de ser pesquisador foi vivida com muitas dúvidas. Durante o processo, perguntávamo-nos até que ponto se confundem em nós mesmos, enquanto pesquisadores, o desejo, a vontade e o sonho de ver e de

construir a disciplina escolar EF como um saber com valor igual ao das demais disciplinas escolares. Mas, por outro lado, reagíamos contra essa idéia de igualar a EF às demais disciplinas, em nome da utopia de uma nova sociedade e de uma nova escola. Travava-se em nós uma luta entre a força dos valores sociais do contexto em que vivemos e trabalhamos e a reflexão crítica e autocrítica em busca de caminhos de ruptura com determinado modelo social. A respeito do trabalho de observação direta no campo, CABRAL (1983) declara que este

é uma experiência total, profundamente marcante, dolorosa e individualizante. Ela retira o indivíduo do contexto habitual e previsível em que ele se encontrava para um contexto novo, imprevisível e, portanto, atemorizante (p.327).

E declara ainda que:

O etnógrafo, como qualquer outro homem, tem interesses investidos no material que apresenta, sejam quais forem as condições sob as quais o trabalho de campo for levado a cabo. (...) o antropólogo social deve ter a honestidade de praticar uma espécie de autocrítica, e de nos indicar os factores específicos que ele sinta terem influenciado a imagem que formou e o conhecimento que tem da sociedade que estudou (p.330).

No curso da experiência da pesquisa, foi necessário que nós nos observássemos continuamente (o que não foi tarefa fácil, mas muito educativa), para que as observações recolhidas carregassem o mínimo possível de vieses subjetivos (CABRAL, 1983. p.338). Mas isso representou uma oportunidade de nos vermos refletidos na ação dos outros professores de EF; coletivo do qual fazemos parte, no qual nos incluímos e pelo qual lutamos para que se torne cada vez mais capaz de realizar um Projeto Político Pedagógico comprometido com a Escola Pública democrática e universal.

Tentamos encarar a tarefa de observação conforme nos indica CARDOSO (1986):

Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Este modo de observar supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar (p.103).

Tentamos, também, privilegiar uma postura informal e mais solta. Nesse sentido, estávamos nos baseando nas orientações de COSTA (1987):

A informalidade, que supõe um processo de ajustamento recíproco, permite que, aos efeitos inerentes à presença do investigador no terreno e à interação deste com as pessoas, não se venha juntar uma maior rigidificação dos papéis recíprocos do observador e do observado e uma maior rigidificação das categorias que organizam o processo de interação verbal.

Pode-se dizer que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação direta, participante e continuada. Mais ainda. Por vezes algumas das informações mais significativas não são as que o investigador obtém através das perguntas que faz, mas das perguntas que lhe fazem a ele (p.138).

A pesquisa de campo foi realizada através do acompanhamento da prática pedagógica de EF no 1º grau, de 5ª à 8ª série, em três escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Por prática pedagógica entendemos todas as ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem. As ações observadas não se restringiram apenas àquelas realizadas em sala de aula, mas estenderam-se a todas as atividades desenvolvidas no interior e no cotidiano da escola. A prática pedagógica se compôs de aulas, atividades de planejamento e avaliação, reuniões que envolveram professores, alunos e equipe pedagógica, e ainda de situações informais como o recreio, a sala de professores, a cantina e os corredores da escola.

Os três estabelecimentos escolares escolhidos foram freqüentados durante todo o segundo semestre letivo de 1994 e sua escolha obedeceu os seguintes critérios:

1. Escolas onde existissem turmas de 5ª a 8ª série do primeiro grau, área de interesse desta investigação, por ser aquela em que o pesquisador enquanto docente, realiza a sua prática pedagógica.

2. Escolas que tivessem professor de EF graduado, isto é, o profissional habilitado, especificamente para essa área, através do ensino superior.

3. Escolas que se diferenciavam nitidamente entre si quanto às condições físicas e materiais para o ensino de EF.

Escolhemos, assim, três estabelecimentos: Escola A, com boas condições materiais: infra-estrutura física e material adequada (material esportivo, ginástico, quadra coberta, vestiários); Escola B, com condições médias: algum material esportivo e ginástico, quatro quadras ao ar livre e dois vestiários pequenos; e Escola C, com condições desfavoráveis: infra-estrutura física e material adaptada, improvisada, com problemas de manutenção, conservação e aquisição; duas quadras ao ar livre, falta de material esportivo e ginástico. A idéia de garantir certa diferença entre as escolas obedeceu à intenção de se evitarem relações mecânicas entre o lugar inferior da EF e suas condições físicas e materiais.

Procedemos à observação direta e ao registro sistemático, através de anotações, das práticas pedagógicas, e à gravação, em áudio, das entrevistas. Essas últimas, de caráter semi-estruturado, foram realizadas com os nove professores de EF, e também com os quatro coordenadores de turno das escolas. No caso dos coordenadores, a suposição era de que, através deles, poder-se-ia obter a imagem da EF para os outros educadores que não os profissionais da EF; assim, eles representariam a opinião dos professores das outras disciplinas. São em número de quatro: dois deles supervisores escolares com formação na UFMG, atuam no magistério há, pelo menos, quinze anos; os outros dois coordenadores são professores de geografia, ambos assumindo essa função na escola quando realizávamos a pesquisa: e tendo, em média, um tempo de magistério de quinze anos. A princípio, prevíamos entrevistar apenas um coordenador por escola. Como na Escola B, onde havia uma supervisora pedagógica que não correspondia

satisfatoriamente à nossa expectativa no que diz respeito às informações desejadas, demonstrando timidez e insegurança, e ao verificarmos que o coordenador de turno estava bastante ligado às professoras de EF, demonstrando dinamismo no seu trabalho e predisposição para colaborar com a pesquisa, incluímo-lo como mais um sujeito da investigação.

Todos os professores de EF e todos os coordenadores de turno de cada escola foram entrevistados, dando-se ênfase aos temas relativos à sua prática pedagógica. O material coletado foi tratado com base na técnica da análise de conteúdo.⁴ A direção das escolas colaborou com a pesquisa, permitindo ampla liberdade de acesso aos espaços físicos e aos documentos, bem como de participação nas reuniões em que os professores de EF tomassem parte.

O trabalho de campo se restringiu ao turno da tarde, geralmente entre 13 e 17h e 30 min. Nesse período observamos não somente as aulas de EF, mas também a movimentação da sala de professores, os recreios escolares e as reuniões pedagógicas. Visitamos as escolas regularmente de segunda a sexta-feira, variando o dia de visita conforme a necessidade do pesquisador. Apesar disso, estabelecemos a seguinte rotina de visitas: às segundas e sextas, observação na Escola A; às terças, na Escola C, e às quartas e/ou quintas, na Escola B.

Na primeira visita feita a cada escola esclarecemos sobre as intenções da pesquisa, os objetivos, a função social e o compromisso da mesma no sentido de colaborar na compreensão da realidade escolar brasileira, mais especialmente da realidade da EF nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Explanamos também que os benefícios da pesquisa não se restringiriam ao pesquisador, mas esperava-se que todo aquele processo, bem como seu produto, pudessem ser apropriados pelos professores que participassem diretamente do trabalho. Desta forma, todos os professores das três escolas se prontificaram a tomar parte no trabalho.

⁴Segundo MYNAIO (1994), a técnica de análise de conteúdo é atualmente compreendida como um conjunto de técnicas que tem basicamente duas funções: a primeira é a de verificação de hipóteses e/ou questões. Através da análise do conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

Na Escola A, situada na região central de Belo Horizonte, no Bairro da Lagoinha, foram observados seis professores de EF; três do sexo masculino e três do sexo feminino. Frequentamos a escola nos meses de agosto a dezembro de 1994, mais uma última visita feita em fevereiro de 1995. No total, foram feitas 23 visitas à escola: uma para os primeiros contatos com o coordenador da área de EF e com a direção da escola, doze para a observação das aulas, uma para observação de atividade extra-aula, duas para observação de aulas e realização de entrevista, duas para observação de conselhos de classe, e três para entrevistas. Dos 23 dias trabalhados, em pelo menos 5 deles registrou-se ausência do professor, sendo que dois desses dias, o pesquisador o substituiu. Foram observadas três turmas de 5ª série, duas de 6ª, uma de 7ª e uma de 8ª, perfazendo um total de sete turmas. Nesta escola, sempre fizemos nossas observações com comodidade, à sombra, assentados, geralmente, na arquibancada do ginásio da escola e podendo nos movimentar nele à vontade.

Na Escola B, situada na região norte de Belo Horizonte, no Bairro Itatiaia, observamos duas professoras. Frequentamos a escola nos meses de julho, outubro, novembro e dezembro perfazendo um total de 17 visitas: duas delas para os primeiros contatos com a direção, com a coordenação de EF e com os professores pesquisados; cinco dedicadas à observação das aulas; uma para observar aula e conselhos de classe; quatro dedicadas exclusivamente a conselhos de classe; cinco dedicadas a entrevistas. Foram observadas 30 aulas. Um dos professores ficou quatro dias sem comparecer à escola, tanto por motivo de licença médica quanto para executar trabalho da própria escola. Também nesse caso o pesquisador substituiu professores durante dois dias. Foram observadas 4 turmas de 5ª série, 4 de 8ª série, 5 de 6ª série e 6 de 7ª série, perfazendo um total de 19 turmas. Nesta escola, trabalhamos com algum desconforto, da mesma forma que os professores ao dar as aulas, isto é, de pé, apoiados em algum lugar para escrever, ou assentados nos barrancos que rodeavam as quadras, na grama rala que ficava ao redor, ou, ainda, num dos poucos banquinhos de cimento que havia perto de uma das quadras.

Na Escola C, situada na região da Pampulha, no Bairro Serrano, observamos um professor do sexo masculino. As visitas à escola ocorreram ao longo de todo o segundo semestre, de julho a dezembro. Realizamos 15 visitas, sendo que uma se destinou aos primeiros contatos com a direção da escola e com o professor de EF; oito dedicadas exclusivamente às observações de aula; duas, à observação de aula e dos conselhos de classe; uma, exclusivamente à observação de conselhos de classe, e três dedicadas exclusivamente às entrevistas. Foram observadas 31 aulas dadas em três turmas de 5ª série e uma de 6ª. Substituímos o professor 7 vezes. Devido aos horários, não presenciamos aulas de 7ª série, e tampouco de 8ª série, porque estas só são dadas à noite. Nesta escola, as condições de pesquisa foram semelhantes às da Escola B, porém o sol nos castigou mais, dado o menor número de árvores e a falta de bancos pois, os existentes ficavam sempre ocupados pelos alunos ociosos que não faziam aula de EF. Assim, nos assentávamos no chão, ou nos encostávamos nas telas que cercavam a quadra, ou, então, caminhávamos pelo espaço onde se realizavam as aulas.

As conversas informais com os professores de EF, que houve no decorrer das aulas, dos recreios, dos conselhos de classe, mereceram registros escritos, feitos *a posteriori* pelo pesquisador. O mesmo foi feito com os alunos que, sem fazer as aulas de EF, ficavam assentados nas proximidades. Quando os professores solicitavam nossa colaboração mantivemos conversas com os alunos, as quais foram posteriormente registradas. Já as conversas eventuais com os coordenadores de turno foram anotadas no ato.

Tendo sempre em mente as palavras de CARDOSO (1986):

*Uma entrevista, enquanto está sendo realizada, é uma forma de comunicação entre duas **pessoas** que estão procurando entendimento. Ambos aprendem, se aborrecem, se divertem e o discurso é modulado por tudo isso (p.102).*

Realizamos um total de 13 entrevistas: nove com professores de EF e quatro com coordenadores de turno. Com exceção de uma entrevista feita na casa de um dos professores,

todas as demais se deram nas escolas, e sua duração variou de 35 a 80 minutos. Duas delas se revelaram difíceis devido a resistência dos professores em prestar depoimentos.

As perguntas feitas aos professores e coordenadores de turno se referiram aos seguintes aspectos: didático-pedagógicos; de organização, funcionamento e estrutura da EF no interior da escola; de participação dos professores em reuniões pedagógicas; de valorização da EF na escola. Os temas foram comuns a todas as entrevistas. O que permitiu flexibilidade foram as questões elaboradas de acordo com a prática pedagógica observada em cada professor. Nesse sentido também houve alguma variação nas questões apresentadas aos professores de EF e aos coordenadores de turno (como exemplo, ver anexo I, sobre os temas e as questões realizadas para a professora-8).

2.1 Condições físicas e materiais da aula de Educação Física

Antes de tratarmos especialmente das condições físicas e materiais encontradas nas escolas pesquisadas, cumpre lembrar que tais condições se situam dentro do quadro maior, das condições gerais de trabalho da EF escolar em nosso país. Esse quadro já foi muito bem resumido por TAFFAREL (1994):

Predominantemente não existem locais, materiais, instalações apropriadas para as aulas de Educação Física ou, quando existem, essas estão em péssimas condições de conservação.

A desmotivação, tanto de professores e alunos para a prática pedagógica, encontra explicação que vai desde o despreparo para o exercício da função social de ser professor, até o desinteresse dos alunos pelas práticas que normalmente a escola oferece.

A exposição de professores e alunos ao sol causticante, (...) é apontada como outro dado que desmotiva as aulas e coloca a integridade física dos mesmos em risco, pela incidência do câncer de pele.

Incompatibilidades humanas entre componentes das equipes técnicas, falta de disponibilidade de horários para os professores (aulas em várias escolas), aulas simultâneas de três professores com séries diferentes no mesmo local, falta de água, de banheiros apropriados, horários de aula coincidentes com

horários de “recreio”, lanche, merenda, insegurança, invasões, violência também são apontados como questões problemáticas e que atrapalham as aulas e as iniciativas inovadoras.

Uma orientação pedagógica mais precisa e competente também é reclamada pelos professores.

As questões salariais, determinantes para uma intervenção pedagógica de qualidade, são reconhecidas como vitais na produção dos professores.

A perda da autonomia pedagógica da Educação Física, frente a influência das instituições desportiva, militar, médica e atualmente a indústria cultural esportiva de massa, são indicadas como problemáticas básicas nas aulas de Educação Física. (p.149).

Na Escola A, as aulas são realizadas num ginásio coberto, construído em 1966, e ainda apresentando boas condições de uso. Seu piso é de taco, e a marcação nas quadras é visível. O espaço permite que até três turmas tenham aulas ao mesmo tempo. Na prática, são dadas aulas para duas turmas mistas que, para fins da EF, se organizam separadamente por sexo, isto é, os meninos das duas turmas se juntam para formar a turma masculina, e as meninas, para formar a turma feminina. No ginásio, as traves (gols) são em número de quatro, com tela de arame, pintados, mas as pinturas carecem de retoque. As tabelas de basquete são seis: duas suspensas a partir das paredes e quatro em postes presos ao chão. Encontram-se em boas condições, pintadas, com aros e redes perfeitas. Há ainda colchões e alguns aparelhos de ginástica num canto do ginásio e a seu redor, dentro da quadra, há seis bancos suecos onde os alunos se assentam para ouvir o professor. Em três dos quatro lados do ginásio, há quatro lances de degraus de arquibancada. A iluminação é artificial e solar. A entrada de ar se dá, através das paredes que são de tijolinhos perfurados, permitindo boa ventilação. Há instalação para som, uma sala só para sonorização e iluminação do ginásio e também um placar eletrônico. Num dos lados do ginásio, as paredes, têm pinturas dos arcos olímpicos, o símbolo dos cinco continentes terrestres que simbolizam os Jogos Olímpicos. No lado oposto encontra-se a estátua de um desportista com uma bola de basquete. Os vestiários são grandes e em número de dois: um masculino e um feminino. Em cada um deles há saletas para os professores guardarem seu material pessoal e escolar, como os diários de classe, por exemplo com um armário para cada

professor, chuveiro, vaso sanitário, pia exclusiva para os professores, e armário de primeiros-socorros.

O vestiário masculino compõem-se de dez chuveiros coletivos e abertos, de água fria, para os alunos; cabides para roupas e bancada para que eles possam trocar de roupas; três pias, quatro vasos sanitários com lixeira, espelho e “cocho” para urinar. O professor de EF deixa sempre o vestiário trancado durante as aulas afim de evitar que os alunos que não estão na EF entrem no vestiário e mexam nos objetos dos que estão participando aula de EF. O vestiário feminino é semelhante ao masculino exceto quanto ao fato dos chuveiros individuais e fechados, isto é, com paredes que impedem as meninas de se verem umas às outras.⁵

Próxima à sala de reunião dos professores de EF, que é chamada de “sala do Departamento,” há um pequena sala de ginástica aeróbica, com quatro espelhos, e outro aparelho de som com duas caixas acústicas.

Apesar de o ginásio comportar três quadras em seu sentido transversal, somente duas delas eram usadas, com exceção das aulas de recreação, o que configura subutilização do espaço por parte da EF. Por subutilização entendemos não a ausência de turmas fazendo aula de EF, mas a falta de melhor utilização do espaço disponível por parte dos alunos que já estão no ginásio realizando suas atividades.

O ginásio se apresenta como o espaço privativo das aulas de EF. Nele só entram aqueles que estão envolvidos com as aulas, não havendo aí trânsito de outras pessoas da escola. Os professores elogiam tanto o espaço do ginásio quanto os recursos materiais que possuem:

Aqui a gente tem a facilidade porque o vestiário, o menino entrou a gente tem tudo aqui dentro , então ele tem o bebedouro, ele tem o banheiro e tem a quadra. Terminou, você só libera depois que acabou a aula mesmo. Agora, em outras escolas em que a quadra é aberta, então tem menino transitando para ir para a aula de Educação Física, voltando

⁵A respeito de questões desta natureza, relacionando as instalações para a prática da EF ao controle dos corpos feminino e masculino, ver a dissertação de LIMA (1980).

da aula de Educação Física, chega suado, aquelas coisas. Aí todo mundo reclama com barulho, menino passando na porta de sala, então a gente tem que exigir mesmo é que as crianças acostumem com esse espaço (Prof-6A).

Ah, é demais! Eu acho que hoje, de uma forma geral, quando se fala de escola pública a gente já tem aquela idéia de que a escola não tem material como acontece em muitas, mas eu não posso falar o mesmo dessa escola aqui não. Eu diria que essa escola aqui, inclusive, ela tem material melhor que a escola particular que eu trabalho. Não só em termos de qualidade, mas de quantidade principalmente. (...) Aqui nessa escola tem momentos que a gente tem uma bola para cada aluno e, no máximo, uma bola para cada dois alunos. Então o material é fator essencial numa qualidade de aula, numa aula boa ou não. Mas que essa escola aqui, eu diria, que é uma escola excelente em se falando em termos de material (Prof-5A)⁶.

(...) nós temos inclusive, no departamento de EF, tem um compressor de ar para encher bola, que é uma coisa rara da gente ver numa escola, e isso é só nosso. A gente tem uma geladeira, uma geladeirinha que fica na sala das professoras de EF, porque às vezes a gente tem um aluno que torce um dedo, cai, necessita de um gelo, a gente tem o gelo lá dentro porque a escola não tem. A cantina da escola nunca que tinha um gelo para nos atender, para você ver. Então a escola criou, o departamento de EF criou condições para isso, porque pela minha experiência não dá para ficar esperando só material da prefeitura, e aí eu acho que se o departamento tem condições de buscar esse complemento, ele deve fazer (Prof-5A).

Com relação a material, aqui, nós não temos problema de material. A gente trabalha com material abundante, tem um nível bom, para que os alunos possam desenvolver um pouco mais as habilidades que eles têm (Prof-3A).

Mas os professores apontam também algumas desvantagens desse espaço:

⁶Cada depoimento indica o sujeito que fala e a escola à qual pertence. No caso desse primeiro depoimento, temos a fala do professor 5, que pertencia à Escola A. Nas citações não faremos diferenciação de gênero, uma vez que em nossa análise não levamos em consideração essa característica dos professores.

(...) na época do calor aqui é impraticável de se trabalhar. Muito quente. É altamente desgastante para o professor que fica aí, cinco, seis horários (Prof-1A).

(...) a questão da limpeza é um problema crucial. (...) passa-se pano uma vez por semana. O que eu acho um absurdo, porque para mim, tinha que se passar o pano duas vezes por dia. O aluno tem que ter o espaço para rolar no chão, para deitar. Eu não mando minha aluna fazer abdominal, fazer ginástica. Ela vai sair imunda, empoeirada. (Prof-2A).

(...) a grande diferença de se trabalhar é o espaço único, apesar dele ser grande, mas ele é único, então não tem como você, inclusive, concentrar a atenção dos seus alunos já que eles estão vendo duas ou três atividades acontecendo simultaneamente(...) (Prof-3A).

Numa ampla sala dentro do vestiário masculino, que serve a todos os professores, encontramos o seguinte material: 5 redes de voleibol, 29 cordas de sisal com cabo nas extremidades, 13 bolas de medicinebol, 25 bolas de handebol, 20 bolas de basquetebol, 22 bolas de voleibol, 15 bolas de futsal, 40 bastões, 6 discos para arremesso no atletismo, 20 bolas de tênis de mesa, 2 cordas elásticas, 3 sacos de aniagem, 1 peteca, 1 compressor de ar, 12 colchões de lona, 8 colchões de espuma e courvin, 4 colchões de espuma, 3 plintos para saltos acrobáticos em ginástica, 1 colchão “gordo” para salto em altura no atletismo, trampolim de mola, 2 cavalos para saltos em ginástica, 1 barra fixa e um par de argolas para ginástica, barra paralela masculina e trave de equilíbrio para ginástica, 10 bancos suecos, 16 pares de sapatilha para atletismo, 1 bola de plástico grande, placas de plástico para o placar do ginásio, bomba de encher bola, jogos de camisetas de voleibol e futsal, placas de desfile para jogos olímpicos da escola. Além disso, havia material novo, fechado em outro armário, para substituir o usado na medida do desgaste e também material para pintura do ginásio que estava sendo planejada: 7 latas de tinta de 18 litros e 7 latas de 3,6 litros.

Na saleta do vestiário feminino, encontramos o seguinte material: 8 bolas de handebol, 1 bola de voleibol, malhas para ginástica, agasalhos para desfile, cordas de algodão, cordas grandes, maçãs para ginástica rítmica, vários pacotes com balões fechados, 3 gravadores,

1 caixa amplificadora de som, 3 caixas de som, 8 jogos de dama, 4 bombas de encher bola, 1 armário de primeiros-socorros, várias bolas de borracha para ginástica rítmica, fitas de ginástica rítmica, pandeiros, 30 arcos para ginástica rítmica, bolas de plástico grandes para ginástica rítmica, uma geladeira pequena.

Na Escola B, o espaço para as aulas de EF era composto por quatro quadras, dispostas lado a lado, seja no sentido paralelo, seja no perpendicular, existindo cercas entre algumas delas. Duas se destinam simultaneamente à prática de basquete, handebol e futsal; a terceira é exclusiva do voleibol, e uma quarta para futebol. Essas quadras têm o piso irregular com descontinuidades no cimentado do chão, mas o piso é mais liso e menos rugoso do que o das quadras da Escola C. Alguns aros das tabelas de basquete estão destruídos ou tortos. Ao redor das quadras vêem-se barrancos em terra viva.

Trata-se de uma escola que possui sala de material para a EF e vestiários para as meninas e para os meninos. A sala de material é muito exígua, mais parecendo um depósito desarrumado e empoeirado. Apesar da impressão que deixa, nota-se tentativa de organização por parte dos professores de EF. Os vestiários têm chuveiros individuais, de água fria, bancada de cimento para guardar material escolar e para trocar de roupa. A exemplo da Escola A, no vestiário masculino não há parede divisória entre os chuveiros, o que já ocorre no vestiário feminino. Um detalhe importante nos vestiários: tanto no feminino quanto no masculino, a água dos chuveiros é controlada por uma torneira única que fica num cômodo menor, no interior do vestiário. Quem faz o controle do tempo do banho é o professor, no vestiário masculino, e a professora, no vestiário feminino e segundo a Professora-8, tal medida foi concebida porque *os alunos roubam as torneiras*. Ambos os vestiários precisam de reformas, pois vários azulejos e cabides estão quebrados, as paredes sujas, os chuveiros “roubados.” Assim como nos vestiários da Escola A, há vasos sanitários separados com paredes para as meninas, e “cocho” para os meninos.

A sala de material de EF é, na verdade, uma saleta apertada onde se guarda todo o material de aulas, e onde também se encontram três mesinhas pequeninas, iguais àquelas das

salas de aula, que servem para os professores apoiarem seus diários, quando precisam neles trabalhar.

Nesta saleta, o material encontrado para as aulas de EF foi o seguinte: 15 bolas de handebol masculino em uso e 6 guardadas; 13 de basquetebol em uso; 1 de voleibol em uso, bem velha; 3 de futsal em uso e 17 guardadas; 11 bolas de borracha em uso; 5 apitos em uso; vinte arcos e 19 cordas para ginástica; 2 redes de voleibol armadas nas quadras e 3 novas e guardadas; 2 redes de peteca novas e guardadas porque *não tem quadra de peteca*; quatro cabos de aço para rede de voleibol; três bombas de encher bola; três pares novos de raquetes para tênis de mesa e cavaletes para suporte da mesa; um par de cestas e uma minitabela para basquetebol; um plinto para ginástica; quatro colchões de nylon e 6 de pano de algodão; duas mesas para jogo de botão; uma mesa de tênis de mesa; um compressor de encher bola um peso e um disco para arremesso de atletismo; três postes de voleibol; um em uso e dois no chão próximos às quadras; um jogo de camisas para cada uma das seguintes modalidades esportivas: voleibol, handebol, futsal e basquete; e doze malhas de ginástica.

As quadras de esporte constituem o espaço exclusivo para as aulas de EF. A quadra 1, de cimento mal-acabado, é mais lisa do que áspera. Possui marcação para a prática de futsal, voleibol e handebol, sendo que a última está mais apagada. Os dois gols que possui estão razoavelmente bem conservados pois as telas que formam as redes e a pintura dos mesmos estão intactas, embora com algumas manchas de sujeira. Numa das traves (gols), um dos ferros que arma a tela está quebrado, pondo em risco os alunos durante a aula. Nesta quadra há duas tabelas de basquete; ambas mantêm suas pinturas adequadas, mas os aros que as compõem não estão conservados, pois um está completamente quebrado e dependurado na tabela, e o outro está na posição correta, porém sem rede. Embora haja tabelas de basquete, não há marcação na quadra. Esta quadra é mais próxima das outras salas de aula.

A quadra dois, que tem uma dimensão menor que todas as demais é de voleibol. O piso é idêntico ao da quadra um. A pintura/marcação é só para voleibol. A rede que fica armada nela todo o tempo, independentemente de estar havendo aula ou não está amarrada, de um lado, a um poste próprio para rede de voleibol, e de outro, à tabela de basquete da quadra um, que é

perpendicular à quadra dois. Estas quadras estão separadas por uma tela de proteção que fica na extensão de toda a quadra de voleibol, e por isso a rede fica presa à tabela de basquete.

A quadra três é paralela à quadra um, e o seu piso está nas mesmas condições dos demais. A marcação de futebol é mais visível, mas também há marcação de voleibol, handebol e basquetebol, mais desbotadas. Os dois gols estão em condições semelhantes aos da quadra um, um deles com a tela toda esburacada. Há duas tabelas de basquete. As pinturas estão semelhantes às da quadra um, mas os aros estão inteiros e na posição correta, ambos com cestas embora um deles esteja mais enferrujado que o outro. Uma tela separa a quadra três da quatro.

A quadra quatro é de futsal. Seu piso assemelha-se ao piso das outras três quadras, sendo liso, porém com asperezas em alguns trechos. Há pequenas saliências devido as juntas de dilatação, e algumas partes estão com quebras e buracos. Os gols estão como os demais. Esta quadra, e os vestiários estão pixados. Num dos lados da quadra, na lateral que dá para um dos muros, há barras de cano fincadas no chão para atividades ginásticas.

Essas quadras descritas formam um cimentado único, separado pelas telas, marcações, medidas, gols e tabelas. Ao redor desse cimentado, há terra avermelhada com partes de grama, barrancos e, delimitando todo o espaço, estão os muros da escola. Os vestiários são de frente para a quadra um. Árvores pequenas ao redor das quadras propiciam um ambiente mais ameno, com sombra. Existem oito postes de iluminação, sendo dois sem holofotes, dois com oito holofotes e quatro com dois holofotes, perfazendo um total de dezesseis holofotes para iluminação.

A respeito dessas condições físicas e materiais, colhemos os seguintes depoimentos dos professores:

Nossa,(...) deixa a gente assim super desmotivado. Uma escola imunda fisicamente falando. Escola imunda, material todo quebrado. Até tabela, coloca lá, o aro, os meninos sobem e estragam mesmo. E não tem nada funcionando do jeito que eu gostaria de trabalhar numa escola. E chove e você não pode dar aula. O sol está quente demais, você não vai dar aula

também porque você não vai ficar exposta naquele sol ridículo, que acaba te fazendo mal. E material para você dar aula mesmo, não estou falando soltar bola, igual a gente estava fazendo não. Material para você dar uma aula mesmo não existe. Então está assim tudo precário demais. Eu acho assim. Para mudar a Educação Física, para mudar o aspecto de aula, tem que haver, começar lá de baixo mesmo e ... é começar lá de baixo mesmo e organizando material, organizar a escola, cobrir nossa quadra. Já tem assim anos e anos que a gente vem pedindo e não tem resultado. Então, eu acho que você ter uma coisa, trabalhar num ambiente agradável, teria que ser, por exemplo, teria que separar a quadra ali da escola com uma tela, fazer só um portão, alguma coisa nesse nível. Eu já cheguei ao ponto de falar com o diretor que eu ia sair da escola, que eu já não estava agüentando mais. Todos os alunos acham que aquilo ali é uma área de lazer, não há aula, minha sala de aula. Você estava lá, você via. Horário vago, todo mundo... Então se fechasse aquilo tudo ali, pelo menos, deixasse um portão, já era uma maneira de você sofisticar um pouquinho sua aula. Entraria ali quem realmente fosse fazer aula. Então você faria um trabalho um pouquinho, teria condições de fazer um trabalho um pouquinho melhor. Então está tudo a desejar (Prof-8B).

Outro professor opina:

Superprecário. Muito precário. Não vejo só em questão do cimento das quadras não. Mas tem sombra. O espaço é um espaço enorme e não é dinâmico. Ele tem aquele morro lá mas ele não tem lugar para os meninos sentar. Eu não utilizo aquela praça como um espaço dinâmico não. Ele é muito determinado, sendo que ali poderia haver uma exploração maior do espaço. É muita poeira. Não tem um bebedouro. Eu vejo em questão de conforto para os meninos. Porque em termos de materialidade você dá uma aula com uma bola. Se você for falar em termos de material de EF, lá tem, mas a condição para usar aquele material não tem. Coisas depredadas. Falta dinamizar aquele espaço. Eu não vejo em termos assim: “Ah! Não tem bola. Ah! Não tem...” sabe. A materialidade ali ela tem que vir muito da criatividade do professor e lá não está dando prazer para a gente aguçar essa criatividade não. Porque em termos de material tem muita bola de basquete, de handebol, de futebol de salão. Uma outra coisa que acontece: os meninos roubam muito material. Então, condições físicas e materiais para EF, se ela for dinamizada... a prefeitura está construindo. Quase toda

escola agora tem um ginásio. E nós com aquele espaço, com um trabalho que a EF tem dentro da escola, nós não temos um ginásio. Então, chove, nós não temos aula. Antes a gente usava o pátio para dar aula de dança. Fomos obrigados a parar de dar aula de dança. Tivemos que parar de fazer o festival de dança porque a gente trabalhava ali naquele pátio perto da sala dos professores e todo dia a gente tinha problema com os professores que acham que a escola tem que ficar em silêncio. Então, a direção proibiu o uso do pátio. Então nós perdemos mais um espaço. Então eu vejo condição física e material nesse aspecto. Não só de ter a bola não (Prof-7B).

A EF precisa de ter um ambiente dela. Precisa ter espaço. A sala de aula de EF precisa ter quadras. Se houvesse uma quadra, um ginásio coberto ajudaria também. Outra coisa que dá, que (ajuda) a EF a se valorizar e valorizar os alunos precisa ter mais material. Às vezes tem uma bola só de handebol ou futebol. Então, para ter uma turma de aula de basquete por exemplo. Para ter uma aula de basquete com uma turma de 20 alunos, normalmente devia ter 20 bolas de basquete. Pelo menos para os primeiros ... depois uma bola só para uma tática. Mas inicialmente o domínio, os fundamentos, tem que ter umas 20 bolas cada um com uma ou pelo menos umas dez bolas fazendo um rodízio. Mas com uma bola o aluno pega às vezes, num horário de 40 minutos, pega na bola duas vezes. Ele aprende o quê? Não aprende nada. Precisa de material (Coord-3B).

Na Escola C existem duas quadras em péssimas condições. O piso, extremamente áspero, irregular e sem marcação/pintura visível, inadequado à prática de esportes. Assim, o professor precisa, ele só ou com a ajuda de alguns alunos, riscar a quadra com giz. Os gols estão enferrujados e sem rede, as tabelas existentes completamente enferrujadas e tortas e o suporte de uma delas tombado e retorcido no chão. Em volta das quadras - cercadas por tela de arame - há espaços gramados, cimentados ou de terra, não explorados como área para as aulas de EF. A quadra onde se realiza a aula é áspera, com sua pintura desbotada. As marcações das linhas muito fracas ou completamente apagadas. As traves (gols) estão enferrujadas e sem rede. Só há

uma tabela de basquete em pé, mas está enferrujada, sem pintura, sem aro e sem rede. Do outro lado da quadra, a tabela está tombada, entortada no chão. A quadra é cercada por tela e ao seu redor, numa das laterais e nos fundos, há barrancos em terra viva e três árvores.

Na sala da diretoria, que é bastante ampla por ser a conjugação de três salas e que funciona também como sala de reuniões as poucas bolas que existem estão, socadas, num escaninho pequeno. Uma porta vazada permite a passagem da sala ao gabinete, e vice-versa. Não existe uma sala especial para guardar o material da EF. Não há vestiários, o que significa que os alunos, quando trocam de roupa, o fazem na própria sala de aula ou nos banheiros comuns da escola, ou então, já chegam à escola com a roupa de EF por baixo do uniforme escolar.

O material que existia quando chegamos era o seguinte: duas bolas de basquete, duas bolas de futsal, duas redes de voleibol. Em outubro, a prefeitura enviou à escola três bolas de basquete, três de voleibol, duas de borracha, duas de handebol masculino e quatro de handebol feminino, duas de futsal e duas redes para cesta de basquete.

Tal realidade é atestada pelos depoimentos que se seguem:

Afetam bastante. Você conviveu aqui, você viu, principalmente à tarde, você com os meninos, com aquela expectativa toda de participar, com aquela alegria, com aquela energia, você não tem material, você não tem bola, você não tem quadra decente, você não tem espaço. Eu, pra fazer um torneio de handebol aqui, eu tive que pegar bolas emprestadas. Eu acho que o professor de EF ainda é um dos profissionais que mais improvisa.(...). Mas o material é fundamental. Você trabalhar voleibol numa escola pública de 30 alunos com duas bolas de voleibol é quase que, é um absurdo. Então eu acho que é um problema sério e que não é de fácil solução (Prof-9C).

Especificamente em relação à EF eu observo o seguinte: ainda é bastante limitada. Não tem uma quadra iluminada, uma

quadra coberta. Nós temos um espaço físico privilegiado que precisa realmente ser dotado de vários recursos materiais, quem sabe até uma piscina, enfim, alguns recursos que venham enriquecer o nosso espaço físico (Coord-4C).

2.2 Os professores de Educação Física pesquisados

Nas três escolas pesquisadas, todos os professores de EF tinham obtido sua graduação na UFMG. Uma das professoras portava o título de mestre em *Treinamento Desportivo*, obtido na Escola de Educação Física da UFMG, em 1994. Um professor e uma professora tinham especialização em *Treinamento Desportivo* pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - (PUC/MG). Outra professora tinha especialização em *Natação*, também pela PUC/MG.

Todos os professores se graduaram no período de 1970 a 1985. O seu tempo mínimo de magistério corresponde a 8 anos, e o tempo máximo corresponde a 20 anos. Dentro desse período, SOUZA (1993) investigou a representação social da Educação Física e as crenças e mitos de um grupo de professores das escolas públicas verificando que houve uma incidência maior de procura pelos cursos de EF em função do contexto que marcou o País e a própria EF no período de 1974 a 1984. Período em que todo um contexto sócio-político influenciou os jovens em direção a esses cursos e a essa formação profissional, que a autora identifica a partir dos seguintes marcos:

1. Em nível político: em 1975 foi decretada a Lei 6.251 que instituiu normas gerais sobre desportos cujo artigo 5º estabelece os objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos.

2. Em 1975, foi lançada em nível nacional a Campanha “Mexa-se”, sob o patrocínio da Rede Globo, com o objetivo de mobilizar a população brasileira no sentido da atividade física.

3. Em 1977, o MEC criou um programa de bolsas de estudos para estudantes-atletas.

4. Em 1977, foi lançada a Campanha “Esporte para Todos” pela Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura.

5. As imagens do esporte e das práticas corporais, como ginástica de academia, musculação, dança, etc., passaram a ser focos de atenção da mídia, em novelas e anúncios publicitários.

É de se supor, portanto, que os sujeitos por nós investigados são fruto desse contexto retratado pela autora, tendo se dirigido para os cursos de EF influenciados por esse momento e tendo sua formação marcada pelos valores dessa época. Em outras palavras, é lícito pensar que os motivos da escolha da profissão têm base, na maioria das vezes, nas vivências desportivas, na vida de atleta ou, ainda, na vontade de se voltar à prática de esportes, e no fato de se ver, nesses cursos, uma oportunidade de realizar essas vivências e essa aprendizagem (SOUZA, 1993. p.76).

Todos os professores de EF, com exceção de uma única professora, cumprem, no mínimo, uma jornada dupla de trabalho, isto é, trabalham em duas escolas com uma média de 40 horas-aula por semana, o que equivale a uma média de 8 horas-aula diárias. Um dos professores trabalha em três escolas, dando, portanto, cerca de 60 horas-aula por semana, e atuando, assim, em três turnos. Todos os professores, além das escolas municipais, atuavam em escolas da rede privada. A maioria deles revelou mais satisfação em dar aulas para os alunos da escola pública do que para os alunos da escola particular, porém reconhecem que, em termos salariais, a satisfação é maior nessa última rede.

Quatro dentre eles exercem atividades paralelas ao magistério: um dos professores estava montando uma loja de venda de roupas com a esposa; outro tentava, com o irmão, trabalhar na área da informática; uma professora (a única a trabalhar em apenas uma escola) vendia roupas por conta própria; e uma última se preparava para prestar concurso para fiscal do Tesouro Nacional no Ministério da Fazenda.

Alguns dos professores, ao longo da observação, queixavam-se de problemas de saúde. O professor com a tripla jornada de trabalho queixava-se de fortes dores nas costas e associava isso ao fato de ter que, em determinadas escolas, carregar o material esportivo e ginástico para as aulas de EF. Outros, sobretudo ao final do ano, queixavam-se de cansaço pelo trabalho realizado durante o período letivo. A respeito desse cansaço - mesmo reconhecendo que a jornada de trabalho é pesada e desgastante - deve-se considerar a forma como se trabalha e como as aulas são dadas, as quais desempenham um importante papel nesse cansaço de fim de ano, que parece ser o mesmo de todos os dias.

Esse rápido *retrato* dos professores pesquisados não parece se afastar do perfil do corpo de professores em geral. Reconhecemos ser perante essa conjuntura do magistério em nosso País que estamos avaliando se a EF é uma disciplina inferiorizada na escola. Aparentemente isso pode parecer uma injustiça para com os professores de EF, mas, em nosso entendimento, é preciso que se enfatize a análise da prática pedagógica dos professores para que se possa compreender a sua prática pedagógica e as relações da mesma com o lugar que a EF ocupa na hierarquia dos saberes escolares.

Partimos da crença de que *os educadores* - entre eles os professores de EF - *são, em grande medida, responsáveis pela manutenção da situação em que se encontram*. Se tal afirmação é incômoda a muitos de nós, acreditamos, entretanto, que ela tem certo fundamento (VASCONCELLOS, 1995. p.10).

É sabido que a realidade escolar brasileira de 1º e 2º graus apresenta, no atual momento histórico, graves problemas. Mas nossa questão é a seguinte: como se comporta o professor diante desses problemas? Reage como vítima? como vilão? ou se vê como agente de transformação? (VASCONCELLOS, 1995.p.13). Esse autor faz um levantamento dos problemas enfrentados pelo professor:

a) Falta de condições de trabalho: péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos. Falta de tempo para

estudo, para preparação das aulas, para confecção do próprio material didático, para reciclagem, falta de materiais de apoio, falta de recursos para aquisição de livros e revistas ou participação em cursos de atualização profissional;

b) formação deficitária; dificuldade em articular teoria e prática;

c) falta de clareza e de definição de uma concepção e postura educacional. Ausência de como se dá o conhecimento;

d) insegurança, receio de mudar, medo do novo, resistência. Preocupação em ser “problema” para a escola, em ser taxado de não ter controle sobre a turma;

e) desesperança, descrédito na educação; acomodação; descompromisso, falta freqüente. Falta de companheirismo e de ética profissional. Não engajamento em lutas políticas e até mesmo sindicais, ou, por outro lado, fechamento corporativista;

f) dificuldade em ‘nadar contra a corrente’ (conflito de valores, visões de mundo) (p.18-19).

É diante dessa realidade vivida pelos professores de EF que tentaremos discutir, nos próximos capítulos, a construção cotidiana da inferioridade dessa disciplina e como esses professores contribuem na construção dessa inferioridade. Estamos nos atendo portanto, a um problema da EF, mas sem deixar de considerar que ele se situa numa conjuntura maior que o engloba.

Foram, pois, essas as condições materiais e humanas encontradas nas escolas, e que constituíram o terreno no qual se deu a investigação empírica.

3 A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um retrato sem retoques

O ensino de EF, que se materializa na forma de aula, tem sido motivo de preocupação da produção teórica mais crítica da EF brasileira mais recente. FERREIRA (1984) observou a aula dessa disciplina e elaborou um estudo sobre a prática pedagógica da EF, identificando-a como uma prática anacrônica de reprodução dos valores vigentes da sociedade brasileira. TAFFAREL (1985), por sua vez, estudou a criatividade nas aulas, chegando a propor um modelo de aulas para o ensino de EF no 1º grau, que objetivasse o processo de criatividade por parte dos alunos. SANTIN (1990) fez uma reflexão sobre a aula de um modo geral, com base na pedagogia de Paulo Freire e propôs a aula aberta como caminho para uma educação transformadora e libertadora, onde inclui a aula de EF. Um outro estudo presente sobre a aula de EF é o do GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe - UFSM (1991, p. 01), que, a partir de análises críticas e exemplos práticos de aulas, apresenta sua visão didática da EF: uma visão histórico-social. Lembrem que *desde o início dos anos 80, cada vez mais são discutidas idéias sobre educação para uma reforma nas aulas de EF, visando tanto a democratização como a humanização na relação professor-aluno* (MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1985; HIDEBRANT/LADING, 1986). Outro trabalho de pesquisa foi o realizado por MOREIRA (1991), que investigou os valores que permeiam a ação dos professores de EF em seu dia-a-dia junto ao alunos de 1º e 2º graus. KUNZ (1991), a partir de observações empíricas da aula de EF no 1º grau e da análise curricular da EF a partir de diretrizes oficiais, apresenta perspectivas de ação para possíveis mudanças no ensino da EF brasileira. BRACHT (1992) aborda a EF escolar como um campo de vivência social e desenvolve uma alternativa metodológica que leva a um tipo de aprendizagem social que se coloca na perspectiva de uma EF transformadora. O COLETIVO DE AUTORES (1992) expõe e discute questões teórico-metodológicas da EF, tomando-a como

matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, tais como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Nesse trabalho, encontram-se elementos básicos para a elaboração de uma teoria pedagógica e para a elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino em EF.

Todo esse conjunto de trabalho vem contribuindo de modo significativo para o estudo dessa prática pedagógica, dando à aula um enfoque especial. No entanto, nenhum deles, ao descrever, analisar e propor mudanças para a aula de EF, não o fez com referência às teorias da *Sociologia do Currículo*. Nosso trabalho pretende ser, portanto, uma oportunidade de aplicação desse referencial à prática pedagógica da EF.

Ao falarmos da aula de EF, estaremos nos debruçando sobre aquilo que a constitui enquanto prática pedagógica por nós observada. Estaremos falando, como argumenta BRACHT (1992, p.35), que *a verdadeira Educação Física é aquela que acontece concretamente (...) é aquela que nós construímos no nosso fazer diário (...) e não aquela que desejamos que ela seja.*

Nas aulas das três escolas observadas, subjazia uma certa concepção de EF e um planejamento tanto formal quanto informal, real e oculto, contendo os elementos didáticos clássicos como uma concepção de ensino, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Serão também examinados aqui outros componentes da aula que parecem ter implicações na construção da inferioridade da EF: a participação dos alunos - em especial o caráter *facultativo* dessa participação - e a postura do professor que estão a influir na inferiorização da aula de EF.

Acreditamos que os elementos didáticos da aula de EF, interagem entre si e, portanto, ao falar de um deles, sempre se acaba falando dos demais. Mas, com certeza, estaremos em cada momento enfatizando um elemento mais do que os outros.

Nosso objetivo é o de examinarmos os elementos didáticos da aula de EF à luz de nosso referencial teórico - a *sociologia do currículo* -, para enxergarmos através dele, a construção da marginalidade da disciplina EF na escola brasileira.

3.1 A prática pedagógica em Educação Física: os elementos didáticos da aula

3.1.1 A concepção de educação física: padrão-mesmice-descontinuada.

Os discursos dos professores, mais do que suas aulas, se caracterizaram pela abordagem da EF com base na aptidão física ligada à questão da saúde de cunho estritamente biológico, por meio do esporte e da recreação (CASTELLANI FILHO, 1988. p. 29; COLETIVO DE AUTORES, 1992. p.36-67). Essa abordagem é referenciada na legislação atual⁷ que regulamenta de forma especial essa disciplina. Nenhum professor, nas três escolas observadas, demonstrou uma prática de ensino ou se referiu às novas concepções⁸ que a teoria da EF escolar brasileira já vem expondo nas duas últimas décadas, como um referencial sistematicamente presente para a sua prática pedagógica. Evidenciou-se com isso que há um desconhecimento ou, no mínimo, que não se tem recorrido às contribuições que a EF vem produzindo de forma sistematizada no País, sobre a prática pedagógica dessa disciplina.⁹

A concepção de EF voltada para a aptidão física enquanto expressão de saúde apareceu nos depoimentos dos professores:

Hoje em dia (...) a gente trabalha com a Educação Física voltada para a saúde, para uma continuidade da vida fora da escola (...) (Prof-3A).

(...) a orientação dada nas escolas (...) não é nada mais do que um empurrão para que a pessoa possa fazer atividade física fora da escola. De uma forma preventiva, ser uma atividade

⁷ O Decreto-Lei 69.450/71 é uma legislação especial que obriga a prática da EF em todos os níveis de ensino em nosso País e que já foi objeto de análise de outros estudos na EF, no sentido de denunciar seu caráter discriminatório e excludente em relação a essa disciplina e a quem dela participa. Uma análise detalhada sobre a legislação que rege a EF no País encontra-se em VAGO (1993).

⁸ Outras concepções ou abordagens possíveis de EF são: a desenvolvimentista (GO TANI, 1988), a esportivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988) e a histórica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

⁹ MEDINA, 1983. COSTA, 1984. OLIVEIRA, 1985. TAFFAREL, 1985. SANTIN, 1987. BETTI, 1991. GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988. KUNZ, 1991. BRACHT, 1992. COLETIVO DE AUTORES, 1992.

física de uma forma preventiva. Fazendo com que aquilo (...) seja uma coisa no seu cotidiano. Para que ela [a pessoa] mantenha forte o seu maior patrimônio que é a integridade física dela, que é a saúde (Prof-5A).

Essa concepção se tornou mais evidente à medida em que as aulas observadas seguiam um padrão quase comum. Nas escolas A e C, a aula sempre começava com a realização da chamada feita pelo professor, que sempre exigia dos alunos uma organização em forma de coluna ou fila, o que é uma forma muito associada à questão disciplinar de controle dos alunos e de seus corpos.¹⁰ Em seguida, o professor anunciava o tema da aula e organizava os alunos para o início das atividades. Estas constavam de exercícios físicos ginásticos do tipo ginástica localizada ou alongamento, ou mesmo exercícios de psicomotricidade¹¹. Tais exercícios eram realizados no início da aula como forma de *aquecimento*;¹² depois, em fila, na forma preferencial de *estafetas*¹³, os alunos executavam os fundamentos do esporte da temporada em vigor e, por último, bem ao fim da aula, um jogo coletivo no qual se ensinavam os aspectos táticos. Nessa hora, muitas vezes o professor justificava perante os alunos o pouco tempo de jogo propriamente dito, às vezes não mais do que dois minutos para cada grupo de alunos. Assim, a dimensão disciplinar e técnica de treinamento esportivo prevalecia nas aulas em detrimento de uma dimensão lúdica. Essa foi a seqüência padrão de aula encontrada em nossa investigação.

A presença de aquecimento no início das aulas e dos fundamentos técnicos do esporte na forma de estafeta revelam uma aproximação com o chamado paradigma da aptidão física,

¹⁰Outros trabalhos sobre EF já trataram dessa questão. Uma das referências fundamentais para que estudos da EF tratassem desse tema foram as obras de Michael Foucault (FOUCAULT, 1987).

¹¹Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos “renovadores” na educação física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variante como a “Psicocinética” de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Le Boulch enfatiza que a “Psicocinética” não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras, que melhoram através da prática do movimento.

¹²Este termo, na área de Educação Física e esportes é comumente utilizado para designar os exercícios físicos que objetivam uma preparação fisiológica tendo em vista o posterior desempenho de movimentos que vão se complexificando gradativamente em termos de exigências fisiológicas.

¹³Estafeta é uma forma competitiva de organizar as atividades na aula de EF. Os alunos são colocados em filas, uma ao lado da outra, competem entre si para se verificar qual delas executa mais rapidamente a tarefa pedida pelo professor.

presente na legislação específica da EF, anteriormente referida. A respeito desse elemento, um professor dá o seguinte depoimento:

Eu tenho duas experiências de aula, assim [uma] toda trabalhada, fundamento, tudo, para depois entrar no jogo e tenho a aula direto no jogo, todo dia, e você só apitando, organizando (...) (prof-6A).

Os exercícios de alongamento eram feitos com os alunos em fila e em colunas, repetindo o modelo de movimento do professor que ficava em frente, marcando o tempo e o espaço. A respeito da postura do professor nas aulas, BRACHT (1992) revela que:

Na Escola atual o professor é o ponto de orientação, e os alunos devem observá-lo, pois ele é o início e o fim do que há para fazer. Nessa estrutura, deve ser observado o princípio básico: 'obedecer ao professor', pois, na aula, o comportamento inteiramente aceito é somente aquele que corresponde às regras de relacionamento validadas pela instituição Escola (p.79).

Diante desse padrão, as aulas pareciam monótonas, porque cada aluno, ao pegar a bola durante um exercício de estafeta, demorava muito para recebê-la, e, com isso, os outros demoravam a recebê-la para dar seqüência ao exercício. Os professores justificavam a monotonia da aula alegando pouco material para dinamizá-la. Embora se deva reconhecer que mais material pudesse dinamizar a aula, verificamos que o problema da monotonia, da rotina e da mesmice da aula está relacionada também às metodologias de ensino de cunho esportivista/competitivista com base na aptidão física (GHIRALDELLI JÚNIOR, p.20). Por isso, mesmo na Escola A, onde não havia problemas com material, essa monotonia estava presente. Os depoimentos abaixo comprovam nossas observações à medida em que os próprios professores reconhecem as limitações das metodologias usadas em aula.

A Educação Física é uma disciplina que satura ao longo dos anos. Ela satura porque é repetitiva(...) o professor vai

repetindo aquilo, vai repetindo e de forma seqüenciada e irrefletida. Passa a ser pesada (Prof-2A).

O que eu vejo nesses anos de trabalho com a Educação Física, é que como se repete sempre, eu acho que a gente não sai de um ponto. O que se repete sempre são os conteúdos. As formas como eles são passados (Prof-3A).

A confirmação dessa monotonia da aula aparece para SANTIN (1989) como cansaço ou tédio do aluno e do professor dessa disciplina. Esse tédio surge

da situação e da compreensão da Educação Física como movimento, como mecânica e não como linguagem gestual ou expressão criativa. Assim a Educação Física desemboca, automaticamente, no esporte, na competição ou numa técnica de manter a saúde ou de provocar o emagrecimento. Em vista do benefício que produz submete-se o homem penosamente aos exercícios físicos (p.27).

Na Escola B, esse padrão suprimia as partes referentes aos exercícios ginásticos e aos exercícios de treinamento dos fundamentos técnicos do esporte. Os professores-7 e 8 permitiam aos alunos, após a chamada, iniciarem direto os jogos e neles permanecerem até o fim da aula:

Mas a linha que nós adotamos foi do jogar aprendendo.(...) De partir do jogo para a aprendizagem do próprio jogo.(...) Os meninos (...) principalmente de 7ª e 8ª série que são os meus, avaliaram que preferem uma Educação Física assim do que o professor que manda fazer (Prof-7B).

Os professores, nas três escolas, sem exceção, enfatizam o ensino dos fundamentos técnicos dos esportes. Mas o interessante é que no decorrer da aula não há correção do gesto técnico de forma sistematizada e, portanto, o aluno é submetido a um padrão técnico de rendimento e execução de movimento com base no exemplo e na demonstração feita pelo professor, nas vezes em que este se dispõe a fazê-lo, porém sem avaliação. Desta forma, a EF ensina o treino esportivo, a repetição mecânica do movimento, sem avaliar e sem estabelecer uma continuidade sistemática e progressiva na aprendizagem do

aluno. Mas esse fato não nos surpreende, uma vez que, numa arquitetura toda ela esportivizada, com materiais também esportivizados, aliada a uma formação hegemonicamente esportivizada, era mesmo de se esperar que os professores enfatizassem o ensino de esportes nas aulas de EF. Mas o que estamos apontando é que esse ensino esportivizado não é sistematizado e avaliado e não guarda uma relação de continuidade de aula para aula, o que a nosso ver trás consequências para a valorização da EF na escola enquanto uma disciplina com um conhecimento a ser aprendido.

Assim, as aulas de EF se reduzem ao esporte, ou, pelo menos, continuam se valendo de seus códigos na forma competitiva, para orientar as outras atividades. BRACHT (1992) chama esse fenômeno de *esportivização*. É por isso que a aula de EF parece sempre a mesma, independente da série para a qual está sendo ministrada.

Sobre a relação da EF com o Esporte, os estudos de BRACHT (1992) revelam que

O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento.(...) Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros elementos da cultura de movimento. Sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira.

Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e de tal forma, que temos, então, não o esporte da escola e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e records, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física (p.22).

Outro autor que trata da relação entre Educação Física e Esporte é KUNZ (1991). Esse professor, ao analisar diretrizes curriculares para o planejamento oficial de Educação Física no 1º grau, observa que

(...) esta prática social se estabeleceu somente pela concepção de movimento humano oriunda dos esportes normatizados e de competição; e sendo esta uma prática de reconhecimento universal, foi simplesmente aceita como conteúdo escolar, sem questioná-la e muito menos negá-la.

A Educação Física escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e de consumo (p.50-109).

Nas três escolas, muitas aulas não passavam de uma *pelada*¹⁴ dos vários esportes jogados com bola. Essas *peladas* foram observadas em aulas de todas as séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). Nesta concepção de EF, a aula não apresenta uma progressão e não há diferença entre uma de 5ª para uma de 8ª série. Não identificamos qualquer diferença de objetivo de uma série para a outra, o que demonstra a rotina da aula de EF identificada por KUNZ (1991):

(...) a aula de Educação Física para estes alunos há muito se tornou uma atividade rotineira. Mudanças nesta rotina ocorrem apenas em forma de pequenos detalhes: algumas vezes mais atividade de jogo, outras menos e, conseqüentemente, aumento nas atividades de condicionamento geral (p.46).

Os professores tentavam motivar os alunos para as aulas através de exemplos esportivos de alto rendimento e veiculados pela mídia. Reconhecendo o poder de influência da mídia, principalmente da televisão, usam-na como exemplo motivador no sentido de fazer na aula uma relação com o esporte de alto nível no sentido de colocar a aula a serviço desse esporte, mesmo que seja só no nível do discurso.

¹⁴Se, por um lado, a *pelada* revela toda uma informalidade dos jogos, revela os componentes lúdicos das atividades de movimento que são feitos nas aulas de EF, por outro não deixam de trazer em si os códigos da instituição esportiva já apontados por BRACHT (1992).

Sobre essa utilização dos esportes veiculados nos meios de comunicação, o estudo de KUNZ (1991) declara que os *culpados*¹⁵ pelo fenômeno da normatização e da competição nessa disciplina

não são somente os professores de Educação Física, mas principalmente os meios de comunicação que transmitem uma imagem esportiva alcançada pela apresentação de resultados esportivos em eventos regionais, nacionais ou internacionais, e com isto repassam para a consciência de todos os membros de uma sociedade a idéia da função comparativa do movimento humano como a única válida na prática dos esportes, levando a todos a imagem “correta” do que “é ou deve ser o esporte” (p.50).

Curioso, no entanto, é a eventual quebra desse padrão quando os professores permitiam um tempo maior para os alunos que fossem participar de torneios esportivos extra-aula que a própria EF promovida pudessem treinar. Nessa situação, alguns alunos treinavam na aula e os demais alunos pegavam uma bola para jogar, desde que não atrapalhassem os outros.

O padrão comum de aula também foi quebrado eventualmente em relação à hegemonia do conteúdo esporte. A Escola A realizou uma temporada de recreação para os alunos da 5ª série. Essa temporada foi, por um lado, o único momento em que não se trabalhou com os esportes na perspectiva técnica e tática, e onde se desenvolveram jogos e brincadeiras populares. Por outro lado, essas atividades, feitas em contraposição ao esporte e sem uma reflexão que as acompanhem, podem levar a uma compreensão da EF como um passatempo sem finalidade ou, no máximo, compensador de outras atividades no interior da escola. Cria-se assim a idéia de que EF ou é competição ou é recreação ou, se ainda quisermos, uma competição recreativa. Em nossa opinião, essa situação contribui para a inferioridade da EF na medida em que dificulta a essa disciplina encontrar sua identidade pedagógica, manifestando-se um confronto entre conteúdo recreação e conteúdo esporte.

¹⁵Esse autor usa literalmente o termo “culpados” para falar dos professores de EF. A respeito dessa questão nós desenvolveremos nossa opinião ao fim deste capítulo.

A respeito dessa relação da EF com o lazer, MARCELINO (1990) desenvolveu uma classificação para o lazer, que nos apresenta as funções compensatória, utilitarista e moralista de lazer. *Função compensatória*: a EF colabora para compensar a insatisfação e a alienação do trabalho intelectual em sala de aula; *Função utilitarista*: a EF prepara para o trabalho (aptidão física e habilidades motoras), ao mesmo tempo que prepara o indivíduo para uma atividade que tem a função de recuperar a força de trabalho. *Função moralista*: a EF é uma atividade que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas.

A fala de um professor vai ao encontro daquilo que foi observado por nós sobre a recreação:

Na 5ª série entra muito ainda na base só da recreação, acha que a aula de Educação Física é brincadeira (...) Então a gente ainda oportuniza essa brincadeira e depois, então, a gente já parte mais para as modalidades [esportivas] específicas (Prof-3A).

Outros professores corroboram nossa análise da EF como um fim utilitário e compensador das tarefas das outras disciplinas escolares:

(...) eu acho que todos nós, até nós adultos, precisamos de uma recreação, de uma atividade mais livre, mais solta, sem uma orientação muito específica. Porque a aula de Educação Física, além de trabalhar a parte física do aluno, a parte técnica que nós vamos trabalhar de acordo com o conteúdo que a gente está desenvolvendo (...) (Prof-5A).

É o momento de relaxamento para você sair fora das quatro paredes, estar em contato com o ar livre e de certa forma (...) essa coisa de poder movimentar, acho que isso aí reflete muito esse lado que diz respeito ao relaxamento. Essa liberdade de expressão (Coord.-4C).

Também o fato de o professor participar da aula, eventualmente apitando o jogo, marcando as regras como se fosse um juiz, contribui para identificarmos a EF nesta concepção da aptidão física. Isso porque o uso do apito tem a ver com o comando de ordens ao estilo militar, que visam exatamente o condicionamento físico.

Especialmente na Escola B, os professores-7 e 8 usavam o apito constantemente, para tudo. Com o apito dependurado no pescoço, usavam-no não só para apitar os jogos como também para chamar a atenção dos alunos e para assinalar o término das atividades. O uso indiscriminado do apito revela um papel de professor de EF árbitro/juiz de esportes e, conforme a situação, um papel de disciplinário, o que constitui mais um traço da abordagem da aptidão física esportivista dessa disciplina.

Nas três escolas, a dinâmica da aula reproduziu de forma similar o sistema esportivo de competição encontrado em nosso meio social, onde privilegia-se o vencedor. Quem vence joga mais e quem perde sai do jogo. Desta forma, a EF transmite a competição acirrada do esporte e ensina que vale mais quem ganha mais e mais rápido, e, por isso, é melhor. Além disso, deve-se ressaltar também que, nas aulas, as equipes são formadas com o número de jogadores que determina a regra da modalidade esportiva correspondente, sem qualquer possibilidade de adaptação para a situação escolar. Nessas aulas, a postura do professor era a de determinar tudo: ora ele apitava, ora não apitava os jogos e observava-os andando pela beira da quadra, só marcando o tempo e determinando a ordem de entrada dos times que estavam de fora. Não havia uma determinada interferência pedagógica do professor nos aspectos físico-motores ou sócio-afetivos que se manifestavam nos jogos, ou seja, uma interferência pedagógica intencional e consciente na direção de um determinado Projeto Político Pedagógico que se deseja construir. Tal situação é também observada por BRACHT (1992). De acordo com ele, no ensino de EF através do esporte

os resultados ou as performances são premiadas. Porém, o fato mais marcante é o de que para a comparação das performances no esporte existe a necessidade de igualar as condições, o que é conseguido pelo estabelecimento de regras rígidas. A estas regras rígidas, que determinam o roteiro de ação (regras de

espaço), o modo de movimentação (regras motoras) e a passagem do tempo (regras de tempo), são submetidos os alunos participantes.

Nesse quadro, o esporte ensinado e praticado na escola reforça a dependência ao detentor do conhecimento, o professor, que tem o poder de tornar o aluno um bom praticante; reforça o individualismo e a concorrência pela comparação das performances e reforça a obediência irrefletida às regras. O aprender as regras significa reconhecer e aceitar regras pré-definidas, isto é, a capacidade dos alunos de entender e compreender regras não é exigido nem desenvolvido (p.19).

Em contraste com essas condutas que encontramos na prática, e que os depoimentos e documentos confirmam, manifestou-se de forma contraditória, no discurso dos professores, uma EF de caráter global que coloca em dúvida a especificidade apontada pela concepção da EF com base na aptidão física, via esporte e recreação.

Eu vejo a Educação Física contribuindo na formação do aluno numa educação global. (...) porque se você ficar naquela visão que a Educação Física facilita o desenvolvimento, o desempenho, a habilidade, regra, eu acho que não é só isso. Educação Física ela também é política, ela também contribui na formação global para a formação da cidadania dos alunos. Eu vejo a coisa mais ampla (Prof-9).

Em suma, a EF praticada nas escolas estudadas tem como base a aptidão física, via esporte de rendimento, e a recreação, que se manifestam através de uma prática pedagógica onde a aula e a postura do professor podem ser resumidos nos seguintes tópicos:

1. A aula é essencialmente feita do ensino de regras motoras, regras de espaço, regras de tempo e de técnicas e fundamentos esportivos.

2. São atividades do professor: a) fazer a chamada com os alunos em fila ou coluna, anunciar o tema da aula, organizar os alunos para as atividades estabelecendo a ordem dessa

participação; b) observar de forma passiva os jogos, andando pelo espaço da quadra ou ficando assentado e preenchendo o diário de classe, ou ainda, ficando recostado numa tela ou poste da quadra e conversando aleatoriamente com algum aluno ou professor que estiver ao lado. Só eventualmente apitar os jogos ou corrigir algum gesto técnico; c) terminar a aula com recolhimento do material e com a liberação dos alunos para trocar de roupa.

3. Uma aula é a cópia semelhante da outra. A dinâmica da aula seguinte tem a mesma orientação de todas as anteriores.

3.1.2 O planejamento de ensino em Educação Física: de temporada a temporada

Verificamos que o planejamento em EF, quando existe, assume um caráter burocrático e distante da prática. Ele não se constitui num material que serve de referência e de instrumento para o trabalho diário do professor. Às vezes, não passa de um cronograma de *temporadas*¹⁶ esportivas sem qualquer menção a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Às vezes, não existe - e ninguém nota que não existe - o que nos parece um indicador da desvalorização da EF, já que planejar o trabalho é tarefa que toda disciplina deve realizar.

Consideramos como planejamento formal documentos que a escola ou os professores possuíam. Na Escola A encontramos um *Programa - 1994*, um *Projeto de Educação Física*. Encontramos também um quadro de distribuição (*temporadas*) de conteúdos afixado nas salas dos professores de EF, dentro dos vestiários, um masculino e outro feminino. Nesta escola não encontramos plano de curso, nem plano de aula por professor.

¹⁶O termo *temporadas* é empregado para designar a periodicidade com que se vai ensinar e praticar determinados conteúdos da EF. Esse termo está intimamente relacionado à prática esportiva e é uma maneira de organização de calendário esportivo que penetrou também os muros da escola via disciplina escolar EF.

Na Escola B, não encontramos nenhum tipo de planejamento formal, nem programas, nem projetos, nem planos de curso ou de aulas, nem quadro de *temporadas*. O que havia era um planejamento que estava *na cabeça* dos professores, conforme os depoimentos abaixo:

E o planejamento partiu mais para aquilo que os meninos queriam fazer, como que eles queriam fazer. Então, o grupo não planejou nada, enquanto grupo de Educação Física não. Pegava um que queria fazer isso, outro não. (...)A gente partiu para esse planejamento de mais jogos. Jogar mais, praticar mais, sem ter um planejamento rígido. Então, a gente nem tinha escrito (...). A gente combinava. Quinze dias eu ficava com duas quadras e quinze dias ela ficava com outras duas quadras. E a gente só interferia na prática dos meninos. Eles jogavam, a gente chegava lá: 'oh! Não é assim e tal'. E sempre com eles escolhendo entre dois esportes nessas duas quadras (Prof-7B).

De Educação Física (...) talvez por falta de material, (...) ao menos esse ano, eu trabalhei na coordenação de turno, eu não vejo assim que houve muito planejamento não (Coord-3B).

Na Escola C, verificamos planejamento formal, com um Projeto Político Pedagógico da escola, onde se inseria o *Projeto Político Pedagógico da Área de Educação Física para o Ano de 1994*. O curioso é que este Projeto de EF estava colocado quase no fim desse documento da escola, um pouco antes de algumas listas de material necessárias para o funcionamento da escola. Esse fato parece indicar o tratamento inferiorizado dado a essa disciplina pela instituição escolar.

Em suma, com relação ao planejamento, temos o seguinte quadro: das três escolas, duas possuem um programa ou um Projeto Político Pedagógico que incluía a EF. Dos nove professores, apenas um possuía plano de curso, sendo que, a nosso ver, embora o documento fosse literalmente denominado de plano de curso, mais parecia um cronograma de temporadas acrescido de um cabeçalho e de dois objetivos. Dos nove professores, sete faziam uso de cronograma de temporadas. Dois professores não tinham nenhum tipo de planejamento formal ou informal.

3.1.3 Os objetivos da Educação Física: entre achados e escondidos

Os objetivos da EF encontrados tanto no planejamento, quanto na prática pedagógica e nas entrevistas, tem relação direta com a concepção de EF que se baseia na aptidão física. Na observação direta das aulas, verificamos que os nove professores trabalham com os objetivos voltados para o desenvolvimento da aptidão física, via esporte competitivo. Ao nível das entrevistas, verificamos que, dos treze sujeitos da pesquisa, quatro manifestaram-se exclusivamente por objetivos físico-motores, mantendo uma coerência (consciente ou não) com a sua prática. Os objetivos da EF traçados nessa direção guardam relação direta com a concepção da aptidão física. Um professor e três coordenadores referem-se aos objetivos sócio-afetivos da EF, sendo que os três enfatizam essa possibilidade apenas discursivamente, uma vez que na prática essa perspectiva não se manifestou. Um coordenador refere-se simultaneamente aos objetivos físico-motores e aos sócio-afetivos. Com relação a objetivos cognitivos da EF, apenas um coordenador fez referência a eles, sendo que, simultaneamente, já havia mencionado os outros objetivos acima expostos. Além disso esse coordenador diz ser objetivo da EF o servir às outras disciplinas, contribuindo com a aprendizagem de seus conteúdos. Seis professores e um coordenador de turno propõem que os objetivos da EF sejam agradar, dar prazer, relaxar, dar liberdade e desenvolver globalmente o aluno. Dos seis professores que apontam esses objetivos, três se referiram simultaneamente aos objetivos físico-motores. Esse é o quadro geral encontrado, no que diz respeito ao objetivos da EF nas escolas.

Identificamos como outros objetivos velados da EF a preocupação em ter que agradar o aluno:

Eu vejo a aula (...) é o momento de satisfação do aluno no colégio, é o momento maior dele. (...) Eles gostam muito e eu acho que é por isso que a nossa aula, não seja de ótima qualidade, mas ela consegue atingir um certo objetivo que a gente traça que é agradar o aluno (...) ele está ali para um momento de descontração e lazer (...) (Prof-1A).

(...) na aula de Educação Física, além dela trabalhar a parte física do aluno, a parte técnica (...) a gente trabalha a descontração. A gente tenta proporcionar naquele momento alguns instantes de alegria e descontração, sem muita orientação, sem ficar muito assim em cima dele . Porque ele

fica dentro da escola durante quatro, cinco horas (...). Então, a gente, às vezes, usa a recreação para que ele tenha momentos de maior descontração (Prof-5A).

Assim, um dos objetivos da EF parece ser agradar o aluno, no sentido de compensar o peso das outras disciplinas. A causa disso talvez resida no desejo de ser reconhecida como uma disciplina de maior valor no interior do currículo, e isso traz como consequência um ensino com objetivos e conteúdos vulneráveis, já que tem que se submeter a esse objetivo não explicitado.

Um dos coordenadores de turno apresenta a EF como a disciplina que melhor contribui para a educação dos alunos à medida que consegue amarrar todos os conteúdos de todas as disciplinas. Segundo ele, é ela quem trabalha a globalidade da educação.

(...) são vários os aspectos, vários os objetivos a serem alcançados com a Educação Física. Porque o ser humano tem de ser trabalhado por inteiro, e a Educação Física, por incrível que pareça, ela consegue amarrar todo o conteúdo que é trabalhado nas outras disciplinas (...) sem contar que ele [o aluno], quando está fazendo as ginásticas propriamente ditas, ele está trabalhando não só a musculatura não, ele está trabalhando o intelectual dele, ele está trabalhando o equilíbrio que é muito importante para o emocional (coord.-1A).

O que verificamos, de fato, é muito mais uma lógica da escola, que parece não saber qual a especificidade da EF escolar (EF *restrita*), confundindo-a com a EF não escolar (EF *ampla*)¹⁷, e atribuindo a ela, por um lado, um poder de síntese e, por outro, colocando-a a serviço do aprendizado dos demais conteúdos, já que parece não se saber qual é o objetivo preciso dessa disciplina escolar.

Mas como poderia a EF alcançar esses objetivos se o seu ensino carece de uma melhor definição terminológica, conceitual e de sistematização no processo de ensino, coisas que

¹⁷BRACHT, Valter (1992, p.15) vê a Educação Física com um sentido “restrito” e com um sentido “amplo”. Com o sentido restrito, a EF abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional. No seu sentido amplo, tem sido utilizado para designar, inadequadamente, ao ver desse autor, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que, no seu conjunto, parecem melhor abarcadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento.

não conseguimos identificar na prática pedagógica observada? Diante disso, afirmamos que há implicações para a inferioridade da EF na escola, à medida que os professores não conseguem sistematizar e identificar os objetivos dessa disciplina. Ainda a respeito dessa confusão terminológica que dificulta o debate conceitual na EF, BRACHT (1995) escreve:

É preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo EF e o significado social concreto que vem assumindo. Na maioria das vezes, no entanto, as respostas a esta questão expressam muito mais os projetos e os desejos do que deveria ser a EF. Ou seja, não se estabelece suficiente diferenciação entre a análise descritiva do fenômeno e o projeto que se tem para a EF, numa confusão dos planos do fático e do contrafático.

(...) entendo que [é preciso] um acordo terminológico mínimo e básico para o debate conceitual. As divergências de fundo situam-se, é claro, no plano conceitual.

(...) para que se instale um debate conceitual frutífero, necessitamos da definição de termos básicos que delimitem, num primeiro momento, concretamente, um campo/objeto. Por isso, tenho advogado a utilização do termo EF para nos referirmos à 'prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da nossa cultura corporal/movimento'. (P.II - III).

Em suma, com base nos documentos investigados e nos depoimentos dos professores, podemos afirmar que o objetivo explícito da EF, que se manifesta na prática pedagógica das três escolas observadas,

é desenvolver a aptidão física . O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. E nessa perspectiva o esporte é selecionado porque possibilita o exercício de alto rendimento (COLETIVO DE AUTORES,1992, p.36).

3.1.4 Os conteúdos da Educação Física: todo ano, tudo sempre igual.

Os conteúdos da EF nas três escolas pesquisadas foram detectados nas aulas, nos planejamentos e através dos diários de classe e identificados como sendo hegemonicamente o esporte - voleibol, basquetebol, handebol e futebol - ou os jogos, a dança, a ginástica e a recreação, porém de forma esportivizada.

O esporte como conteúdo hegemônico na EF, e como fenômeno social, tem sido objeto de estudos e reflexões. Os estudos realizados por BRACHT (1992, p.19-22) revelam que os conteúdos da EF escolar têm sido determinados por instituições exteriores à escola, tais como a instituição militar, a instituição médica e a instituição esportiva. E isso implica na EF submetida aos códigos, sentidos e significados dessas instituições, o que compromete a legitimidade da EF e, portanto, sua valorização e reconhecimento no interior da própria escola.

Com base em BOURDIEU (1983, p. 141), podemos dizer que a EF fica submetida à *exaltação do esporte, enquanto escola de caráter, e encerra uma nuance de anti-intelectualismo*. Em outras palavras isso quer dizer que no limite, o esportista não pensa. Essa idéia de que o esportista não pensa contamina a EF escolar, uma vez que ela não tem passado de uma prática esportiva que, por ser prática, se sente dispensada de lidar com questões teóricas. Um dos coordenadores de turno, ilustra bem essa questão:

Acho que Educação Física está muito ligada com a própria prática. Ainda se tem muito desse vínculo, apesar de eu achar que antes de mais nada, antes de você fazer uma prática, é importante, que você tenha o conhecimento teórico. E isso é uma deficiência que, às vezes, a gente percebe em determinados atletas, o desconhecimento teórico daqueles esportes que eles praticam (Coord-4C).

Ficou evidente para nós o quanto a EF é uma disciplina que *não precisa* de continuidade, de seqüência, de currículo para ser realizada na escola. Basta a decisão do professor. E a esse respeito, o depoimento abaixo é exemplar:

Eu acho que, às vezes, falta questionar os alunos sobre os interesses deles, a participação deles no planejamento, o que dificilmente acontece. A gente vai mais pelo interesse da gente (Prof-6).

Na Escola A, um fator determinante para a descontinuidade do conteúdo da EF foi o horário de aulas estabelecido para essa disciplina, pois, diferentemente das outras disciplinas, as duas aulas de EF para as turmas de 6^a a 8^a série, e as três aulas para as turmas de 5^a série não eram dadas necessariamente pelo mesmo professor. Por exemplo: uma turma de 5^a série tem cinco aulas de matemática com o mesmo professor e duas aulas de história como o mesmo professor, mas as três aulas de EF não eram com o mesmo professor. Esse fato parece revelar que a escola pensa ser a EF uma mera atividade prática, cujo conteúdo não tem uma seqüência e uma continuidade e, por isso, pode ser dada a qualquer momento por um professor diferente. Os depoimentos abaixo demonstram como os horários são montados tendo como critério o atendimento pessoal, e o quanto isso é prejudicial ao processo de ensino:

(...) atrapalha porque você perde muito do contato com o aluno. Você perde daquela vivência, daquela troca que eu acho importantíssimas (Prof-1A).

O ideal poderia ser o professor, o mesmo professor trabalhar com as turmas. Mas isso aí eu acho que é uma questão até estrutural. Mais da escola de uma forma geral (Prof-4A).

Por uma questão (...) dos horários dos professores de EF isso ocorre. Isso não é favorável, penso que isso não é interessante. Um aluno que chega a ter dois professores diferentes da mesma matéria e ... até três isso, já ocorreu, 5^a série com três professores diferentes de EF, isso não é bom não, mas eu acredito que isso ocorre em função dos horários dos professores, em termos de disponibilidade do professor dentro da escola (Prof-5A).

*Isso é mais relaxado para a Educação Física. As coordenações de Educação Física não têm ou não tiveram ainda **peito** para brigar nesse sentido. Porque o professor de Matemática tem*

que ser o mesmo porque ele dá um conteúdo e ele tem que cobrar esse conteúdo na prova. A Educação Física, como não tem um conteúdo definido que tem que ser cobrado na prova, pode ser dada por professores diferentes. É isso é muito ruim. Isso tem que ser repensado (Prof-2A).

(...) só que o professor das outras matérias ele é sempre professor da turma. Então não acontece o que acontece na Educação Física, da turma não ser do professor (Prof-3A).

O que nos parece importante perguntar aqui é: por que a EF é uma disciplina que admite essa possibilidade? Foi interessante observar que a descontinuidade do ensino da EF se deu tanto nas escolas B e C, onde um mesmo professor dava as duas aulas para uma mesma turma, quanto na Escola A, onde uma turma tinha as duas aulas com professores diferentes. Parece que os professores da Escola A admitem essa possibilidade porque consideram que, sendo a EF apenas uma prática, isso não interfere na qualidade do trabalho, e porque há, também, um ganho de ordem pessoal para os professores com esse tipo de organização.

Como já vimos no item do planejamento, esse conteúdo se organiza sob a forma de temporadas. O planejamento por temporadas nada mais é do que uma listagem de atividades com a indicação do período em que serão realizadas. Essa maneira de planejamento - que parece ter adquirido a conotação de uma tarefa fácil - revela, a partir do depoimento dos professores, uma falta de consistência nos conteúdos dessa disciplina.

Em outras escolas onde a gente dá aula do jeito que quer, eu planejo (...) pelo menos as temporadas, eu planejo mais ou menos para ter uma orientação, para os alunos ficarem sabendo (Prof-6A).

Outro fator a observar diz respeito ao fato de um mesmo conteúdo ser trabalhado da mesma forma para todas as séries e até mesmo para os dois graus de ensino, sendo determinado pela vontade do professor.

(...) o aluno, ele acaba repetindo tudo, todos os anos, dependendo do interesse do professor em dar o seu conteúdo (...) (Prof-5).

A respeito da progressão na aprendizagem da EF, OBERTEUFFER & ULRICH (1977) observam que a repetição dessa disciplina, ano após ano, não lhe dá nenhum crédito acadêmico. Argumentam:

O currículo deve ser planejado para permitir uma progressão na aprendizagem com o mínimo de repetição de atividades. Tais currículos repetem o mesmo jogo, a mesma dança, muito além do aproveitamento pelas crianças. Nenhuma nova aprendizagem está acontecendo, os estudantes meramente repetem o que aprenderam (ou o que não aprenderam)¹⁸ no ano passado. Essa espécie de repetição nota-se nas escolas secundárias e elementares. (...) Uma experiência repetitiva não é crédito acadêmico de valor, ano após ano. Antes de tudo, os alunos não repetem aritmética por seis ou dez anos, mas progredem na álgebra, na geometria e na trigonometria (p.225).

Contrastando o conteúdo do planejamento com o conteúdo que foi observado na prática e lançado no diário de classe, verificamos que também surgem como conteúdos da EF as atividades livres, os jogos de tabuleiro (no caso da Escola B), os torneios, os campeonatos e os festivais, ou seja, as atividades¹⁹ extra-aula e outras atividades que são duvidosas na composição do quadro de conteúdos da EF. Um dos professores dá o seguinte exemplo: *Eu uso muitos jogos: dama, batalha naval, peteca, pingue-pongue (...) (Prof-8).*

Outra dimensão atribuída à EF foi a de que ela pode, inclusive, dar, além do seu próprio conteúdo, os “conteúdos” das outras disciplinas, formar o aluno em sua globalidade e ajudar a enfrentar as correrias da vida:

¹⁸Observação nossa.

¹⁹Não encontramos na literatura pesquisada, qualquer menção a jogos de tabuleiro como conteúdos da EF. Acho que são conteúdos duvidosos porque não trabalham de forma enfática com o específico da EF, que é trato com os temas da cultura corporal/movimento. Na verdade, esses jogos são usados quando há algum impedimento para a realização das atividades de movimento. São na verdade, portanto, um paliativo para enfrentar a falta de condições para as aulas de EF.

(...) e a Educação Física, por incrível que pareça, consegue amarrar todo o conteúdo que é trabalhado nas outras disciplinas. Às vezes, com um simples jogo, ela consegue, é claro que o aluno vai estar jogando, ele vai ter que se expressar, ele vai ter que fazer um cálculo matemático, quantas vezes para arremessar uma bola não é? Sem contar que ele, quando está fazendo as ginásticas propriamente ditas, ele está trabalhando não só a musculatura não, ele está trabalhando o intelectual dele, ele está trabalhando o equilíbrio que é muito importante para o emocional. E as pessoas, principalmente nos dias de hoje, que é uma correria, e que a vida está tão complicada, eu acho a aula de Educação Física de suma importância (Coord-1A).

Esse depoimento nos revela que a EF, com seu trabalho no interior da escola, constrói a imagem de uma disciplina poderosa, capaz de ser não apenas diferente das outras disciplinas, mas de fazer mais e melhor que elas. A nosso ver, a EF se orienta nessa direção como uma forma de compensar o fato de ninguém conseguir saber ao certo qual é a sua especificidade na escola. Diante disso, ela serve para tudo, porque ninguém consegue perceber a especificidade de seu ensino. A EF segue nessa direção como forma de compensar o lugar inferiorizado que ocupa no quadro hierárquico dos saberes escolares.

Essa posição de poder tudo que a EF assume foi motivo de apreciação do professor João Batista Freire, quando prefaciou o livro de DAOLIO (1995):

(...) a aula de Educação Física serve para tudo. Os professores de Educação Física não escapam à síndrome do Super-Homem. Não querem o mínimo ou o suficiente; querem o máximo. Não basta ensinar conteúdos específicos; julgam ter o poder de mudar as vidas dos alunos, de mudar a sociedade (p.9).

A nosso ver, a EF possui dificuldade de lidar com sua própria especificidade, e é exatamente por isso que continua discutindo sua legitimidade e se perguntando *o que é Educação Física?*.²⁰ Para nós, a síndrome de Super-Homem é uma reação ao complexo de inferioridade dessa disciplina. Tal síndrome serve para combater, esconder, resistir ao complexo de

inferioridade da EF²¹, o qual se construiu no interior do espaço societário. Mas, na escola, a prática pedagógica dos professores de EF ainda não conseguiu dar a sua contribuição para a problematização e a superação dessa situação ao contrário, parece reforçar a tal síndrome de Super-Homem para combater o camuflado complexo de inferioridade da disciplina.

Foi curioso observar que a forma pela qual o conteúdo da EF é trabalhado dá a ele características pouco perceptíveis. Algumas expressões foram bastante significativas para demonstrar isso. Professores e coordenadores referiram-se à EF e ao seu conteúdo com os termos “alguma coisa”, “nada”, “tudo”, “qualquer coisa”, “relaxamento”, “rola-bola”, “aula livre”, “fazer o que quer”, “recreação”.

É o momento do relaxamento, para você sair fora das quatro paredes, estar em contato com o ar livre (...) essa coisa de poder se movimentar, acho que isso aí reflete muito esse lado que diz respeito ao relaxamento (Coord-4C).

Uma outra característica do conteúdo da EF apontada por um professor se refere ao fato de não ter ou não conseguir repor seu conteúdo, como ocorre com as demais disciplinas.

(...) não tem como repor. Você não vai repor uma atividade. E pela própria desorganização, (...) em termos de soltar o aluno mais cedo, de ter aula menor, essa coisa toda (Prof-5A).

Com base em SOARES (1992), se um conteúdo não é possível de ser repostado, isso parece significar que a EF não tem um conhecimento a ser transmitido de forma metódica e sistematizada. Mas ela tem um conhecimento que se dá através da prática, e enquanto tal deve ser vivenciada, experimentada com o corpo e seus sentidos, mas isso não é valorizado pela lógica escolar hegemônica em nosso sistema educacional. Essa autora lembra ainda que

²⁰Os dois primeiros números do periódico técnico-científico *Movimento* trazem um debate sobre a pergunta *o que é Educação Física?*, demonstrando a necessidade de que a comunidade da EF continue com a polêmica que se iniciou de forma mais acadêmica no início dos anos 80 no Brasil, com OLIVEIRA (1983).

²¹Não encontrei nenhum registro escrito sobre a expressão *complexo de inferioridade da EF*, porém escutamos pela primeira vez essa expressão em reunião do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da FAE/UFMG através de observações feitas pela Professora Meily Assbu Linhales, uma das integrantes desse grupo.

(...) a escola tem privilegiado, historicamente, conteúdos escolares que se ligam diretamente ao mundo produtivo, julgando assim, 'aproveitar' melhor o tempo da criança na escola, especialmente no ensino fundamental. Esse argumento tem sido utilizado por pedagogos dos mais diferentes matizes teóricos e ideológicos para justificar a retirada da Educação Física e da Educação Artística do conjunto de componentes curriculares (p.214).

E complementa, alertando que

Certamente o conteúdo veiculado pela Educação Física ao longo de sua história na instituição escolar constituiu-se em elemento fundamental para a sua afirmação ou negação (p.213-214).

Essas características no conteúdo da EF como a aparente falta de um programa e de seqüência foram levantadas por um dos professores:

(...) a EF tem uma dificuldade maior, talvez por já não ter um currículo predeterminado, como existe com as outras matérias, o que tem que ser dado em seqüência (Prof-3A).

A aula de EF mostra certa vulnerabilidade em relação ao conteúdo no período escolar, e, mais especialmente, à medida que vai se aproximando o final do ano letivo. Permite-se ser *um pouco de rola bola*, para ajudar os alunos a se sentirem leves para os exames finais. Mas, por trás dessa explicação que expressa a lógica da escola atual, parece que se esconde também o desejo do professor em evitar a aula. Os depoimentos abaixo foram reveladores dessa questão:

(...) esse fim de ano, que é um período do ano em que todo mundo já está muito cansado, o aluno, o professor, já se cobrou muito. Eu acho que é o momento propício para liberar as exigências e o espaço para o lazer. Mas eu não concordo com o rola bola o ano inteiro, eu não concordo com o lazer o ano inteiro. Quer dizer, lazer para mim, aquele que o aluno está

mais liberado para fazer o que ele quer , o que ele sente vontade (Prof-2A).

Numa determinada aula de EF, [o aluno] ele não tem obrigação de na aula seguinte, imediatamente, responder algo que foi dado hoje, naquela aula. Então ele fala: 'se eu perder isso aqui eu, não vai me fazer falta na aula.' Ao passo que se for em Geografia, se ele não está atento, com ou sem a dor de cabeça dele , ele vai ter que fazer porque vai se exigir dele numa prova, uma avaliação depois (Prof-4A).

Assim, a EF ora determina tudo ao aluno, e ora é *livre*, tudo se passando como se ele estivesse na escola para fazer o que quer e não para fazer o que precisa ser feito porque é socialmente importante que ele o faça, não só para a sua própria pessoa, mas, também, para a sociedade onde vive. E esse fazer parece que não vem sendo decidido, dialogado a partir do querer dos alunos com o professor enquanto autoridade reconhecida pela sociedade para cumprir esse papel. Parece que a EF parte do princípio de deixar o aluno fazer o que quiser, à hora que quiser, com quem quiser. Nessa perspectiva, ela se parece mais com um 2º recreio da escola do que com uma disciplina escolar.

Observando os diários de classe, verificamos que os professores costumam registrar, como conteúdo da aula, o tema recreação. Ao lhes indagar o significado dessa opção, confirmou-se que era usada para designar a idéia de aula livre ou a ausência da aula. Os depoimentos abaixo ilustram isso:

Geralmente é quando não tem a aula. Então, isso foi até uma coisa que nós padronizamos, porque como 2 ou 3 professores trabalham o mesmo diário, quando você põe atividades recreativas, e cita a atividade, uma queimada ou qualquer outra atividade, essa aula aconteceu, mas, quando você põe recreação, a aula geralmente não aconteceu, por um motivo alheio à nossa vontade (Prof-3A).

A recreação, às vezes, é porque ou não tem aula, ou desce metade da turma, ou você tem uma aula programada e não tem número suficiente de alunos (Prof-1).

Eu particularmente, quando lanço [no diário] atividade recreativa, foi porque alguma coisa aconteceu naquele dia, no sentido de que a aula não foi dada (Prof-6A).

SOARES (1992, p.219) faz um alerta sobre o ensino de EF dado com essas características e propõe que o ensino da ginástica, da dança e do esporte sejam dados de uma forma e com um sentido diferente do atual, para que a EF deixe de ser vazia de conteúdo.

Ao concordarmos com SOARES (1992) a respeito desse vazio de conteúdo da EF, não queremos dizer que a EF não tenha conteúdo. Essa disciplina sempre teve conteúdo, mas um conteúdo que expressou os códigos e valores de outras práticas sociais e institucionais, tais como a médica, a militar e a esportiva, e, por isso, mesmo esvaziou-se de si mesma. Mas esses códigos e valores sempre tornaram difícil sua identidade diante da cultura escolar, daí, essa sensação de um vazio de conteúdo. Segundo VAGO (1995), a EF sempre teve o que ensinar e

De maneira geral, portanto, nunca faltou à Educação Física o que ensinar. Até porque, se tivesse lhe faltado o que ensinar, certamente seu destino seria a extinção! E se não foi extinta do currículo escolar, certamente é porque dela sempre se esperou que ensinasse algo. Ensinou (ou ensina?) a disciplina, ensinou (ou ensina?) a suportar a ordem escolar e a ordem do trabalho, ensinou (ou ensina?) exercícios físicos para melhorar a saúde e forjar uma nova raça; hoje, ensina técnicas e táticas esportivas eivadas de valores que exaltam os vitoriosos (p.67).

O planejamento de ensino expresso na forma de temporadas também foi revelador da característica dos conteúdos da EF na escola. Os professores falam da falta de unidade, da falta de princípios comuns para a realização do trabalho.

Aqui no colégio estabelecem-se as temporadas que todos os professores devem trabalhar e as atitudes são individualizadas, individuais. O conteúdo é desenvolvido de forma diferenciada pelos profissionais. O enfoque dos conteúdos não é o mesmo e isso eu acho que não é uma coisa boa (Prof-2A).

O conteúdo da EF, enquanto conhecimento, não é facilmente reconhecido pelas outras disciplinas. O depoimento abaixo confirma essa questão:

Talvez, aí, eu estou me colocando até no lugar [ele é professor de geografia afastado para a coordenação da escola], talvez nem enxerguem o conteúdo dessa aula, do quadro, de giz...mas vêem muito por esse lado dessa relação de cobrança (Coord-4C).

Esse depoimento dá a dica para entendermos o que é que se considera como disciplina escolar. Disciplina escolar é aquela que lida com o quadro e o giz. Em outras palavras, isso significa aquela disciplina que tem avaliação, que se materializa através do código da leitura e da escrita, sabendo-se que o uso desses códigos e dessas práticas estabelecem uma hierarquia dos saberes escolares, fazendo das disciplinas que os usam as disciplinas nobres da escola (YOUNG, 1982).

A partir dessa caracterização, percebemos que o conteúdo da EF é, continuamente, uma descontinuidade, porque não trabalha sistemática e cotidianamente com os códigos da leitura e da escrita, não possui seqüência de aula para aula e ainda fica à mercê do desejo do professor e das condições climáticas. A pesquisa de MOREIRA (1991), ao discutir a questão do conteúdo programático da EF e sua importância, vem ao encontro de nossas observações. O autor expõe que

Genericamente confrontando com outras disciplinas curriculares, vemos algumas discrepâncias (...).

A primeira (...) é que todas as propostas curriculares na escola possuem seqüencialidade, que acompanha o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries. Em EF isso não ocorre, pois o mesmo 'conteúdo', os mesmos "procedimentos de ensino", os mesmos "objetivos" propostos são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos ou experiências nessa disciplina curricular.

A segunda (...) diz respeito à possível importância que o professor de EF e a Administração da Escola dão ao desenvolvimento do conteúdo programático dessa disciplina. Submeter o conteúdo da EF às exigências burocráticas e meramente legais é, no mínimo, perpetuar a ilegitimidade dessa

disciplina no interior da escola; (...) é (...) perpetuar a EF como atividade periférica do contexto educativo escolar. A terceira (...) é a constatação de que a EF , enquanto componente curricular, é apenas prática de atividades e estas, ainda, subjugadas por condições atmosféricas (p.180-181).

Os conteúdos da EF também se expressaram através das atividades extra-aula. Nas escolas pesquisadas, verificamos o planejamento e a realização de atividades extra-aula. Optamos por denominar assim as atividades que, nas escolas, são chamadas de atividades extracurriculares, porque, no nosso entendimento, são curriculares por fazerem parte do planejamento formal e/ou informal dos professores de EF; por estabelecerem relações com as aulas de EF, embora aconteçam em períodos especiais, ou até mesmo nos horários regulares de aula, ocupando por determinado momento o espaço e os horários das aulas regulares. Se essas atividades são, de fato, extra-aula é porque se materializam de forma metodológica diferente: às vezes se apresentando com objetivos específicos, porém sempre ligados ao ensino que se dá nas aulas.

Dos treze sujeitos pesquisados, nove se referiram a essas atividades como aquilo que dá valor à EF na escola. Desses nove, apenas um era coordenador de turno, sendo, os demais, professores de EF.

Verificamos também que a aula de EF se orienta muito pelas atividades extra-aula, tais como torneios, campeonatos, festas e festivais. Essa orientação só reforça a concepção de EF enquanto atividade física voltada para a competição. Embora as atividades extra-aula sejam importantes num programa de EF como um espaço de aprendizagem para o aluno, sabemos que elas tem implicação sobre a secundarização dessa disciplina na escola, relegando a aula a um plano secundário, isto é, a aula de EF não tem uma finalidade em si mesma, mas serve para preparar os alunos para as atividades extra-aula. As aulas, a nosso ver, podem também contribuir para que os alunos participem de atividades extra-aula; o problema, no entanto, é que a aula sobrevive dessa finalidade que lhe é dada, mas não de forma tão intencional e sistematizada.

Essa tendência de uma orientação da EF, a partir das atividades extra-aula, apresentou-se nas três escolas. Várias aulas observadas se basearam em torneios, campeonatos e serviram de preparação para as atividades extra-aula. É, portanto, a competição através dessas atividades semelhantes ao esporte de alto nível que dá direção e sentido ao trabalho dessa disciplina.

Durante o festival de dança - uma das atividades extra-aula da Escola A, verificamos que elas são criadas, inventadas, ensaiadas e coreografadas mais pelos meninos e meninas do que por uma orientação pedagógica dos professores de EF. O papel dos professores foi muito mais o de incentivo aos alunos para participarem do festival através da competição do que de ensinar-lhes as possibilidades de danças que poderão usar. Usam como estratégia, para motivação dos alunos, os filmes dos festivais anteriores da escola. Depois dessa tarefa, se colocam à disposição de cada turma para as dificuldades que aparecerem. É interessante esse *ficar à disposição* dos alunos. Quem tem que tomar a iniciativa são só os alunos, a partir das dificuldades sentidas. A nosso ver, essa postura do professor revela um certo comodismo, porque, se o aluno não procurá-lo o professor, não precisará fazer nada, a não ser depois de tudo pronto, quando selecionará as melhores danças, porque só as melhores participam do festival. Os grupos de alunos podem também procurar “coreógrafos” para ajudá-los na criação e no treino das danças; e é o que fazem muitos grupos. Além dessa opção há uma outra: alunas e alunos que fazem curso de dança fora da escola e passam, assim, dentro de seus respectivos grupos, a criarem e a treinarem as coreografias para os colegas. Esses coreógrafos são, muitas vezes, ex-alunos da escola, que se tornaram dançarinos em academias de dança situadas na região onde funciona a escola. Não têm, portanto, uma formação pedagógica para trabalhar com os alunos. A princípio, isso não seria problema, desde que os professores de EF estivessem juntos com essas pessoas da comunidade, intervindo pedagogicamente no trabalho.

Toda essa situação parece colocar em questão o papel do professor de EF na escola. Podemos perguntar: qual a diferença entre um professor de EF e um dançarino ou um esportista? Qualquer um deles parece que poderia trabalhar com EF na escola? A respeito da formação do professor de EF, KUNZ (1994) observa:

Os cursos universitários de formação profissional do professor de Educação Física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a estes profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Pois, entre este profissional, com curso universitário, e uma pessoa que “goste” de ginástica e dos esportes, provavelmente nem o aluno, nem o diretor da escola fará qualquer distinção em relação ao trabalho prático realizado (p.77).

Ainda a respeito da formação dos professores de EF, OLIVEIRA (1983) fez uma reflexão importante sobre a sua função nas escolas, ao lembrar que lhe falta o domínio da dimensão pedagógica de sua prática:

Existem no Brasil, atualmente, quase cem escolas que formam especialistas. Mas não se pode ficar reproduzindo modelos ultrapassados. Evoluimos consideravelmente no aspecto técnico que, constantemente, fica divorciado do principal: o pedagógico. Para assumir uma nova postura, é necessário vencer algo quase inexpugnável: a tradição. (...) Essa tradição que leva muitos pais a impedirem que seus filhos se interessem pela Educação Física como profissão (p.102-103).

Também BETTI (1992) fala a respeito do que distingue um leigo de um profissional em EF com formação universitária:

Certamente não são habilidades e capacidades motoras, pois elas podem ser partilhadas por um grande número de pessoas, e a tarefa dos profissionais de Educação Física é exatamente repartir com a sociedade as habilidades e os conhecimentos que eles próprios adquiriram na sua formação profissional. Julgamos que a distinção resida na posse de princípios teóricos básicos e aplicados, capazes de permitir um constante redirecionamento da ação profissional (p.247).

Eis os depoimentos por nós colhidos:

E as situações que a gente cria dentro da escola, através das atividades extra-classe. Festival de dança, campeonato, olimpíadas, festa junina que você participa. Então são os grandes eventos (...) que envolvem a escola como um todo. E isso valoriza a Educação Física na escola, e para o aluno também. Porque uma outra matéria dificilmente cria essa oportunidade. Existem as oportunidades, mas não tão intensas, talvez como a Educação Física (Prof-3A).

(...) aqui a gente tem valor pelos eventos. Eu acho que a Educação Física ela só realça quando você faz um tipo de atividade, uma olimpíada, um festival de dança, que todo mundo vê que é lindo, arrasou, foi bonito (...). Mas não sabe o quanto a gente tem que trabalhar para chegar nesse ponto (Prof-6A).

Nesse último depoimento fica evidente que são as atividades extra-aula que dão ao professor de EF a sensação de que, de fato, ele está trabalhando. Não fosse a realização desses eventos, a imagem do professor ficaria talvez mais vulnerável. Ficar só nas aulas de EF, as quais não exigem do professor um envolvimento com os processos formais de avaliação ou com a correção de deveres de casa, parece não constituir um trabalho laborioso. Daí, as atividades extra-aula cumprirem também esse papel de “dar trabalho” ao professor de EF, fazendo com que toda a escola se aperceba disso. Mas há também nessas atividades um paradoxo, porque, ao mesmo tempo que, fazendo-o trabalhar, valoriza o professor, vez por outra ouvimos professores reclamando que só a EF se envolve com esse tipo de atividade e que todos os outros também poderiam se envolver:

Quando a gente tinha material, a gente fazia olimpíada, concurso de dança, tem muita coisa que promove a EF, que deixa a gente lá em cima. A gente fazia olimpíadas assim lindíssimas. Com festa de inauguração, garota olímpica, e a gente fazia concursos de dança. Então a gente promovia, com material, e com o incentivo de muita gente aí que incentivava a gente, a gente poderia fazer um trabalho muito melhor. Eu acho que nesse aspecto aí, a Educação Física sobe muito. Mas do jeito que a gente trabalhou esse ano... Educação Física e nada, para os demais, era a mesma coisa (Prof-2A).

As atividades extra-aula parecem ter um caráter integrado com a aula de EF, mas no sentido de subjugá-la à primeira, tudo se passando como se o importante na EF fosse a atividade extra-aula, e, em função dela, as aulas de EF se organizariam: aulas para ensaiar, treinar, organizar e aprender coisas a serem mostradas nos eventos. Desse modo, mais uma vez, as aulas são secundarizadas; elas não têm um valor em si mesmas:

(...) o planejamento teórico, ele não tem um papel incisivo dentro do processo de educação e especificamente sobre a Educação Física. Então (...) não tem nada organizado concretamente, mas nós temos determinadas datas com (...) campeonatos de atividades esportivas diversas que já fazem parte do cronograma da escola. Mas é o dia-a-dia que às vezes deixa a desejar no que tange ao planejamento (Coord-4C).

As atividades extra-aula subjugam a aula: é claro para nós que a aula não fica limitada em si mesma, sempre projeta algo para fora dela mesma. O que estamos analisando é se o sentido que está direcionando a aula para fora dela mesma contribui na valorização da EF ou, ao contrário, se a está desvalorizando em sua instância disciplinar.

DAOLIO (1995) estudou a EF no 1º grau com base no referencial da Antropologia Social e verificou que as atividades extra-aula, as quais ele prefere denominar de atividades extracurriculares, são mais importantes que a aula de EF:

Se for considerado todo o tempo despendido com as atividades extracurriculares (...), mais as atividades auxiliares (atuação disciplinar, palestras sobre sexo), mais as saídas com as equipes esportivas para jogos em outras escolas, mais os concertos que os professores do sexo masculino afirmam fazer, é de se perguntar qual o tempo que resta para as aulas de Educação Física, para o trabalho pedagógico curricular (p.73).

Esse autor verificou que os professores de EF, quando perguntados sobre o seu papel na escola, se referem às atividades extracurriculares mais tradicionais como ensaios, desfiles, festas, torneios e até a atividades denominadas de serviços gerais em que trocam lâmpadas, removem móveis, fazem instalações elétricas. O que o levou a concluir que:

Essas atividades extracurriculares dão ao professor uma grande importância perante alunos, funcionários, direção e comunidade em geral. (...) Essa importância dada ao professor de Educação Física, em virtude de suas atividades extracurriculares, parece estar relacionada ao caráter de oposição que os alunos manifestam em relação à estrutura curricular da escola. Na medida em que o conjunto de atividades curriculares é visto como menos significativo pelos alunos, o componente extracurricular começa a ocupar o centro de interesses de todo o corpo discente (p.72).

Outra autora que contribui com a reflexão sobre a questão das atividades extra-aula em relação à aula de EF é SOARES (1996):

Promover festas e espetáculos, ensaiar bandas e fanfarras, organizar desfiles cívicos, responsabilizar-se por todas as comemorações que acontecem na escola, enfim, abarcar o secundário, o extracurricular. Entendendo a contribuição que todas estas atividades possam dar ao desenvolvimento do aluno, entendemos também, e por este mesmo motivo, que elas devam ser assumidas pelo conjunto de professores da escola e não apenas pelo professor de Educação Física, pela Educação Física, como se ela fosse uma disciplina vazia de conteúdo, vazia de saber.

(...) a Educação Física, embora se constitua legalmente como atividade curricular, na prática pedagógica que se dá no espaço escolar, vem se constituindo como atividade acessória, secundária, extracurricular. (...) as 'tarefas' assumidas pela Educação Física escolar (...) a afastam do conjunto de atividades essenciais que acreditamos devem ser desenvolvidas no interior da escola (p.91).

Em suma, verificamos que as atividades extra-aula relegam a aula para uma instância secundária. E o professor de EF parece perceber que não pode abrir mão da realização de tais atividades, mesmo que elas lhes causem transtornos, porque aí estariam reforçando ainda mais a imagem de menos laboriosos quando comparados aos professores das demais disciplinas. Seria esta a razão pela qual eles continuam a arcar, quase sempre sozinhos, com essas atividades?

3.1.5 A metodologia do ensino da Educação Física: olhando a aula passar

Se os elementos didáticos da aula de EF interagem entre si, ao falar de um deles, fala-se dos demais. Assim, a questão da metodologia de ensino já vem sendo abordada desde o início deste capítulo, porém, a ênfase será posta nesse elemento do ensino da EF. Ao fazê-lo, tentamos demonstrar como uma determinada metodologia tem implicações para a inferioridade dessa disciplina na escola. Enfocaremos uma dada relação teoria-prática que se manifesta nesta prática pedagógica, enquanto princípio metodológico que contribui para a desvalorização da EF na escola.

Na prática pedagógica observada por nós, encontramos, sob o ponto de vista da metodologia de ensino, características semelhantes às apontadas por TAFFAREL (1985), KUNZ (1991), MOREIRA (1991), SOARES (1992), BRACHT (1992) e COLETIVO DE AUTORES (1992). Essa metodologia corresponde à concepção de EF com base na aptidão física, via esporte e recreação.

BRACHT (1992), ao estudar a EF como um campo de vivência social, identifica uma abordagem tradicional dessa disciplina e, por conseguinte, uma metodologia também tradicional. *Essa é a metodologia comumente utilizada nas aulas de Educação Física na Escola (p.92).*

Em nossa observação de campo, à semelhança de BRACHT (1992), pudemos verificar que a metodologia usada pelos professores foi a parcial ou a global. Na prática das

escolas A e C, prevaleceu o método parcial, onde o esporte, enquanto conteúdo hegemônico da EF, foi ensinado em cada aula, através da prática separada de seus fundamentos básicos e, após a execução desses, o esporte propriamente dito (o jogo esportivo) foi então desenvolvido e praticado na última e menor parte da aula.

Nessa metodologia, a ação dos professores se deu pela alternância entre uma postura diretiva e uma não-diretiva, sendo o objetivo principal a busca da aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos dos esportes.

Na Escola B, teoricamente (no discurso dos professores mas não no planejamento formal), o método de ensino adotado foi o global. Segundo XAVIER (1986, p.13), *o método global consiste em ensinar uma destreza motora, apresentando o seu conjunto*. Não havia prática separada de fundamentos. Iniciava-se diretamente no jogo. O método global pressupõe a ação pedagógica do professor avaliando o jogo, orientando-o em função dos objetivos que se deseja alcançar. Mas na prática, o que se evidenciou como *método global* foram os jogos realizados pelos alunos, eventualmente apitados pelo professor e rarissimamente avaliados de forma sistematizada e metódica em seus aspectos técnico-táticos. O depoimento abaixo ilustra nossas observações:

A linha que nós adotamos foi do jogar aprendendo. Da linha global. De partir para o jogo, para a aprendizagem do próprio jogo. (...) eles [os alunos] avaliaram que preferem uma Educação Física assim, do que o professor que manda fazer. Eu não deixei também o grupo ficar fazendo só aquilo que queria, não. Eu sempre estava sensibilizando que é preciso mudar para aprender mais e que aquela prática era uma prática para eles jogarem na rua, no clube, na praia, aonde que eles fossem. Que eles tivessem um mínimo de condição de participar de alguma atividade fora da escola (Prof-7B).

Esse depoimento nos desperta algumas reflexões. Por um lado, parece interessante que o professor tenha como objetivo da EF contribuir para a prática de atividade física cotidiana do aluno, em vários espaços sociais; por outro lado, parece-nos que o *método global*, funcionava como uma forma de os alunos, que já tinham adquirido a competência para jogar, repetirem a

prática que mais sabiam, gostavam e que já tinham nesses outros espaços sociais. Então, nesse caso, estaríamos diante de uma inversão da realidade. Não é a EF que está preparando os alunos para os outros espaços sociais, mas os outros espaços é que estão dando condições aos alunos de participarem da aula de EF. Verificamos que há uma interação entre os espaços sociais e o espaço da aula de EF, mas evidenciamos que são muito mais os primeiros que dão condições aos alunos de participarem da segunda que o inverso. Voltaremos ao assunto no item relativo à participação *facultativa* dos alunos nas aulas de EF.

Uma aluna que estava fora da aula de EF, em conversa conosco, referiu-se à aula como fácil de ser dada, porque “*o professor só precisa ficar olhando a aula*”. Essa idéia de olhar a aula é, em nossa opinião, o que os professores costumam chamar de *observação*. A partir dessa conversa, de nossas observações de campo e das entrevistas, pudemos verificar se, de fato, essa visão acontecia. Os depoimentos abaixo exemplificam essa situação:

É uma opinião certa porque os professores muitas vezes, realmente... (...) nós temos um vício de não observar. De realmente ficar sentado e não aproveitar aquele momento. Eu também já sentei muitas vezes pelo próprio marasmo que vai acontecendo, pela próprio cansaço que o professor vai tendo (Prof-7B).

(...) acho que dar aula de Educação Física não é simplesmente soltar uma bola, deixar o barco correr e ficar na sombra como a gente vê, as vezes, de vez em quando. Isso não é aula. [Dar aula] É ver o desenvolvimento físico motor, capacidade técnica, atender os que têm esporte, os que não têm, é muito mais difícil (...) (Coord-3B).

É, eu acho que a aula de Educação Física (...) tem dia que eu fico achando que tem que exigir mais, tem que cobrar, o professor tem [que] estar ali, em cima, ao mesmo tempo eu acho que se você joga o tema, e deixa e fica observando, eles [os alunos] crescem (Prof-6A).

Às vezes ele [o profissional de Educação Física] tem a proposta de uma atividade lúdica, de uma atividade em que os alunos vão criar, por exemplo uma aula de criatividade em que os alunos

vão estar à vontade, em que às vezes o andamento da aula, ela tem de ser uma coisa bem solta, sem cobrança e sem compromisso nenhum, e às vezes a gente preocupa com esse tipo de aula, eu, pelo menos, passei por isso, em que às vezes a gente fica com aquela preocupação com quem está olhando minha aula. 'Nossa! Isso aqui é uma bagunça! Quem vê isso aqui vai achar que não estou dando aula'. (...) tem aquele profissional, infelizmente, que realmente deixa a aula passar. Ele entrega o material e deixa a aula passar (Prof-5A).

(...) eu acho que o professor de Educação Física tinha que conversar mais com o seu aluno. Acho que na hora que o professor de Educação Física assentar com seus alunos antes de desenvolver qualquer trabalho físico ... Ele desenvolver essa parte de conscientização, de informação mesmo. Fazer um trabalho mais em torno de termos mais científicos.(...) Então o aluno vai para a aula meio confuso. Acha que ele está indo para um clube, um lazer, uma coisa assim e aí eu acho que é por isso que dá essa impressão, que o professor está observando, ele não está fazendo nada (Coord-1A).

Este último depoimento, que sugere que o professor de EF converse mais com seu aluno, se assemelha com a argumentação feita por BRACHT (1992), quando propõe uma *metodologia funcional integrativa* para as aulas de EF.

Para questionar regras e significados, deve-se falar. A afirmação de que o ensino dos esportes não é para se sentar e discutir, mas sim para se movimentar, deve ser encarada seriamente sob o ponto de vista da “deficiência de movimento na escola”. No entanto, falar sobre o social não deve ficar reduzido à discussão das matérias onde os alunos permanecem sentados, porque ali só são possíveis experiências de interação de forma reduzida, enquanto que, nos jogos esportivos, os processos de interação são variados e especiais (p.80).

Com base na *metodologia funcional integrativa* para as aulas de EF, sugerida por BRACHT(1992, p.88-90), observamos que a ação metodológica dos professores pode ser assim caracterizada:

1. não havia incentivo para que os alunos participassem no planejamento das aulas;
2. não havia incentivo para que os alunos expressassem suas idéias para a realização e modificação dos exercícios e jogos realizados.
3. não havia reflexões e discussões com os alunos sobre as atividades desenvolvidas, levando-os a refletir sobre a importância da participação de todos os integrantes do grupo, a possibilidade e necessidade de mudanças de regras nos jogos e a necessidade de se conseguir ambiente agradável, cooperativo e de companheirismo nos jogos;
4. não havia consideração pelas idéias expressas pelos alunos no sentido de submetê-las ao grupo de alunos;
5. não havia engajamento dos alunos na organização e na avaliação da atividades realizadas nas aulas;
6. não havia exploração e utilização de problemas da prática pedagógica, com o objetivo de levar os alunos a uma atividade reflexiva.

O que havia era uma centralização da aula nas mãos do professor. Havia a imposição de disciplina, de atividades, de forma de organizar os alunos para participarem dos exercícios e jogos. Havia a predominância de um direcionamento de cunho mais pessoal na determinação da aula em detrimento de uma direção pedagógica. Havia uma *ausência* do professor de EF das aulas, pois muitas vezes, ele ficava assentado olhando os alunos jogarem, ou conversando aleatoriamente com algum aluno que estava fora do jogo, ou afastando-se do local onde a aula se desenrolava para exercer outras tarefas, como preencher diário de classe, arrumar a sala de material, organizar atividades extra-classe, limitando-se, às vezes, a distribuir o material necessário, à realização das aulas.

Em suma, seja com base no método global ou no parcial, a essência das aulas de EF permanece a mesma: a de ser só uma prática. Assim, podemos afirmar que o método de ensino da EF nas escolas observadas se embasa no praticismo.

A respeito do praticismo, TAFFAREL (1993), ao discutir a formação do profissional de EF, aponta a dicotomia teoria e prática como indicadora de contradição na organização do

processo de trabalho pedagógico que se dá na formação dessa categoria. Essa autora observou que

quanto às expressões e representações dos professores a respeito da teoria e da prática, observamos a predominância do praticismo. Isto significa uma oposição reconhecida entre teoria e prática. O modo de conceber a prática relaciona-se ao útil, ou seja, o que caracteriza a relação teoria e prática é determinado de um modo linear peculiar, como um processo de refinamento da técnica pedagógica, para alcançar um progresso e aprimoramento na aprendizagem. Encontramos nestas representações uma relação técnica entre teoria e prática(p.113).

Partindo desse ponto de vista, indagamos dos professores sobre a questão da relação teoria-prática enquanto princípio metodológico. Identificamos que, tanto na prática quanto no discurso pedagógico, predomina uma visão dicotômica dissociativa dessa relação, como aquela que entende teoria e prática como duas dimensões da realidade, opostas, separadas e autônomas, onde cada uma habita mundos completamente separados. No discurso pedagógico dos professores, apareceu também uma visão dicotômica, porém associativa: teoria e prática são separadas, mas não opostas, onde a prática se submete à teoria. Dessa visão dicotomizada, decorre a tendência pedagógica que enfatiza a prática: a prática independe da teoria e tem sua lógica própria. A prática é esvaziada da teoria (CANDAUI, 1994. p.52-60). Os depoimentos abaixo ilustram nossas observações:

A aula nunca é totalmente prática. Toda aula prática tem um cunho teórico. Você não ensina um toque [de voleibol] se você não der uma informação como ele é feito. Então ela é teórico-prática. Mas é preciso enfatizar mais a questão teórica no sentido de levar para o aluno qual a importância daquilo que ele está fazendo. Não é só o que ele deve fazer e o como deve fazer. Mas o por quê daquilo. Então é isso que a Educação Física tem que cumprir o seu papel. Nós não temos feito isso (Prof-2A).

Acho que Educação Física está muito ligada com a própria prática. Ainda se tem muito desse vínculo, apesar de eu achar que é importante antes de mais nada, antes de você fazer uma

prática, é importante que você tenha o conhecimento teórico. (...) Então, eu vejo principalmente, hoje se associa muito a prática à aula de Educação Física (Coord-4C).

Ela é pouco trabalhada. (...) eu acho que essa coisa da própria Educação Física, essa sua herança histórica, essa própria coisa de tornar a Educação Física uma mera atividade, uma coisa muito de prática, às vezes o próprio aluno que não tem o hábito da teoria, ele não aceita. (...) Acho que todo professor de Educação Física deveria ter esse cuidado, sempre que possível, levar para um vídeo, levar para uma sala de aula mesmo deles, colocar uma questão no quadro, sempre buscar a teoria, porque toda a nossa prática tem uma teoria embasada, nós temos sempre uma teoria por trás (Prof-5A).

Se o professor não tiver o cuidado de escolher determinados momentos que a prática fica difícil, por exemplo: nós não temos ginásio, um dia chuvoso, um dia muito frio, um dia com um sol muito quente, então se você souber utilizar esses momentos, a aula teórica fica extremamente agradável. (...) Quando eu entro [dentro de sala] eles [os alunos] já sabem. A aula é teórica e vai trazer alguma informação (Prof-9C).

Os depoimentos acima, se por um lado demonstram o esforço dos professores em valorizar a EF na escola e não deixar que situações atmosféricas e físicas impeçam a realização das aulas, por outro, expressam a idéia de que a teoria é para ser dada quando não se puder dar a prática, com os alunos sentados, ouvindo o professor e prestando atenção no que está escrito no quadro com giz, ou na exposição oral. Com isso, de modo inverso, acaba-se reforçando a valorização da EF através do praticismo. Assim, em nosso entender, parece que essa maneira de trabalhar contribui para fragmentar a teoria e a prática em atividades estanques, isto é, teoria só se faz se formos capazes de ler, escrever, assentados na sala.

3.1.6 A avaliação do ensino de Educação Física: em busca do prestígio curricular

Existe avaliação em EF nas escolas observadas. Mas qual? Essa afirmação, seguida de uma interrogação, tem sentido à medida que a EF, por ser uma disciplina de caráter prático e

que não costuma ter conteúdo teórico, não faz parte do processo de avaliação formal, que a escola realiza - geralmente através de provas bimestrais - de cada uma das disciplinas que compõem o currículo.

Nas três escolas pesquisadas, todos os professores, pelo menos no plano do discurso, realizam alguma forma de avaliação. Os dois professores da Escola B tentam realizar a avaliação através de conceitos e os demais professores de EF, das escolas A e C, não utilizam conceitos. Na prática pedagógica, nem sempre vimos a realização de avaliação de forma intencional e sistematizada.

Dos treze profissionais observados e entrevistados, três acham que a EF deveria conceder notas como as demais disciplinas, para ser mais valorizada na escola; dois pensam o contrário: para eles, a nota pode desvalorizar a EF na escola; dois disseram não saber falar sobre essa questão, demonstrando certa dificuldade sobre o assunto; quatro disseram não concordar com a nota em EF, mas não emitiram opinião sobre a desvalorização da EF por esse uso. Contraditoriamente, dois professores, ao serem indagados sobre *o que valorizaria a EF na escola*, refutaram a nota como condição para essa valorização; mas, quando indagados sobre a avaliação, responderam que a valorização da EF na escola passa pela nota.

Dos treze professores pesquisados, doze se referiram à avaliação da EF através da observação quanto à participação do aluno e do controle da frequência. Formalmente a EF deve avaliar através da presença do aluno à aula. Desta forma, os dois professores que tentavam avaliar por conceitos, assim o faziam por decisão do grupo de EF da sua escola, mas sem ter respaldo formal para reprovar o aluno através dessa avaliação. Isso significa que, se o aluno for freqüente, não poderá ser reprovado, mesmo com um mau conceito.

A EF avalia apenas através da observação do aluno participando das atividades. A avaliação da EF aconteceu através do olhar do professor sobre o desempenho do aluno. Não há nenhuma dinâmica própria e sistematizada de avaliação por aula ou por período de tempo. Não há qualquer instrumento específico para usar na avaliação. Com isso ousamos afirmar que observar a aula de EF é olhar a aula e a atuação dos alunos de maneira assistemática e informal.

Não há qualquer forma de registro de dados sobre a turma ou sobre os alunos. Não há elaboração de conteúdos sobre as turmas que permitam ao professor conhecê-las substancialmente. A declaração abaixo nos ajuda a perceber esse processo na escola:

Eu vejo [a avaliação] meio solta pelo fato de não ter nota. O nosso aluno ele está condicionado que, para ele ser avaliado, ele tem que ter uma nota (...) e uma vez não tendo essa nota, ele não teve uma avaliação [em EF] (Coord-1A).

Em suma, a avaliação em EF se faz com base na frequência do aluno à aula. Quem participa da aula é bom aluno. Quem participa da aula e é habilidoso para a prática de esportes é excelente aluno. Quem não participa da aula (e fica assentado do lado de fora, assistindo aula) é um mau aluno.

Os diários de classe foram os instrumentos-meio utilizados pelos professores para pressionar os alunos a participarem da aula e, desta forma, submetê-los à avaliação, pois a avaliação formal e legal em EF se dá pela presença ou ausência do aluno na aula. Já as primeiras observações indicavam-nos um uso mais regular desses diários. Supúnhamos, de início, que, pelo fato dessa disciplina não trabalhar com notas, isso implicaria num uso mais eventual do diário de classe. Entendemos por uso mais eventual, a inconstância e irregularidade no lançamento das presenças e conteúdos nos diários de classe, bem como um fornecimento mais irregular desses registros à secretaria da escola. Para nossa surpresa, verificou-se o inverso, ou seja, um uso mais regular dos diários de um modo geral. Verificamos uma predominância do uso burocrático e coercitivo no sentido de fazer pressão sobre os alunos para participarem da aula. Já no que diz respeito ao lançamento dos conteúdos, eles são registrados no diário de forma não detalhada.

Observamos que 7 dos 9 professores fazem uso regular do diário, podendo ser burocrático e/ou coercitivo; apenas dois dos 9 professores fazem uso eventual do diário, e o admitem; todos os 4 coordenadores de turno confirmam o uso regular dos diários de classe, sendo que só um deles aponta um uso educativo do diário.²²

²²Por uso educativo do diário de classe entendemos que o professor o usa para conhecer o perfil coletivo da turma, bem como para perceber como cada aluno se relaciona com a EF e, a partir daí tentar traçar estratégias de ação para o envolvimento dos alunos nas aulas, e não para coagi-los a irem à aula.

Em suma, vemos que, diferentemente das outras disciplinas, a EF não precisa se dar ao trabalho de lançar notas nos diários porque não lida com esse tipo de avaliação. Mas na Escola B, por exemplo, onde os professores adotaram a avaliação com conceito e encaminhados para a secretaria da escola, esperava-se maior pontualidade nos registros.

Os depoimentos abaixo ilustram bem nossas observações a respeito do uso da chamada (diários de classe) pelos professores de EF nas três escolas visitadas:

(...) é o único argumento nosso para prender os alunos que não querem, que não gostam, que existem aqueles mesmos que detestam a Educação Física, que não querem suar, que não querem sujar o cabelo, principalmente as mulheres. Então (...) infelizmente, é o nosso único argumento para prender o aluno na nossa aula. Que é através da presença.(...) É nossa única maneira de puxar o aluno que não gosta da Educação Física para fazer aula, mesmo (Prof-8B).

O professor de Educação Física, ele se preocupa muito com a presença. De fato a Educação Física em si não dá reprovação. Então a presença à prática de Educação Física e que, no final, se não tem uma justificativa séria, ele vai reprovar. Então ele se preocupa muito em preencher a presença e isso, de fato, é feito todos os dias (Coord-3B).

Parece que na Educação Física ele tem um papel importante, destacado, porque dentro do processo de avaliação, parece que as faltas e as presenças é que desempenham um papel maior (Coord-4C).

(...) O nosso diário é muito mais bem preenchido que os de outras matérias. (...) o professor lança só umas chamadas uma vez ou outra e nota. O diário dele é pra nota. O nosso não. É pra registrar o que foi feito e a presença. Nós valorizamos mais o diário do que as outras matérias (...). Como são matérias que reprovam, não precisam preocupar com esse diário também. Por exemplo: matemática é uma matéria que reprova por nota. Então o professor vai ficar se preocupando se o aluno está na aula ou não está! O aluno é que tem que se preocupar (...). Então por isso que a nossa preocupação seja maior porque é o único instrumento que nós temos (...) (Prof-1A).

(...)pela legislação, a frequência, ela é a única situação em que a gente pode dar reprovação a um aluno. Diante disso, a gente tem que ter cuidado, muita seriedade em fazer essa chamada para que a gente não se perca no decorrer do ano (...) Esse diário,(...) ele não vai ter pedido de revisão de nota, de prova, ele não vai ter nada disso, então quer dizer, ninguém vai pegar no diário dele (Prof-5A).

Primeiro ponto é a frequência. A gente tem que fazer chamada porque é o único meio que a gente tem de cobrar de quem não gosta, quem gosta nunca tem problema(...) (Prof-6A).

E eu, às vezes, deixo de fazer a chamada. Eu não acho a chamada um negócio muito importante não. Eu acho que seria bom se você desse a aula sem ficar preocupando em chamar o aluno. Eu acho que a chamada, eu não vejo muito sentido na chamada, do jeito que ela é feita (Prof-9C).

Eu acho péssimo. Eu acho super burocrático. Não espelha nada do que eu estou fazendo. Inclusive eu não gosto de prender o aluno pela chamada porque eu faço muito menos chamada do que a outra professora. (...) Eu tenho que tirar um dia do mês para escriturar porque realmente eu não faço (Prof-7B).

Ainda quanto à avaliação, verificamos que os professores não têm uma postura consistente, regular e cotidiana na sua ação pedagógica. Nas aulas, eventualmente, havia alguma correção do gesto técnico. A declaração do professor a respeito da avaliação corrobora nossa observação sobre a dificuldade de se avaliar em EF:

A avaliação é um tema complicado (...) porque nós não temos uma avaliação quantitativa, numérica. Eu sou contra, inclusive. Eu acho que não adianta você ficar medindo. Eu acho que a avaliação na Educação Física é mais na participação.(...) E a avaliação é exatamente isso, porque não existe, cada escola e cada Estado do Brasil trabalha, tem escolas que tem provas escritas. É um negócio que não tem ainda uma ..., o problema da avaliação [em EF] é um negocio sério (Prof-9C).

Na prática, os professores da Escola B não conseguiram executar essa proposta de avaliação devido à greve de professores na rede municipal, que ocorreu no 1º semestre do ano. Segundo o Professor-8, a proposta daria muito trabalho e *faltou motivação por parte dos professores*. A EF, não sendo uma disciplina que exige avaliação para aprovar o aluno, fica vulnerável aos acidentes de percurso, que servem como desculpas para que tais iniciativas não sejam postas em prática, isso não traz, efetivamente, qualquer prejuízo para a vida escolar do aluno ou para a escola, mas, ao nível da EF, contribui para afirmar sua inabilidade para lidar com a avaliação, e, desta forma, reforça-la como disciplina prática e inferiorizada na escola. O depoimento abaixo nos ajuda a compreender as dificuldades encontradas para a avaliação em EF:

É uma das coisas falhas da Escola de Educação Física . (...) a gente não era preparado para avaliar. Porque nós também fomos treinados para um resultado final e a avaliação em EF ela não tem resultado final. Avaliação em EF ela é contínua, ela é a longo prazo. Então uma coisa que eu estou 'batendo' muito é aquela pontuação... . Então a proposta é de avaliar o aluno como um todo. Apesar de que isso está virando chavão, mas na hora de jogar para a prática é difícil. Eu posso fazer uma prova, posso falar que eu avalio o meu aluno como um todo, mas como é que você mostra isso? Eu tenho que ter alguma coisa que me comprove que eu estou avaliando. Não basta falar. Então avaliaria frequência. Daria um trabalho ou uma pesquisa dentro da coerência com o planejamento participativo, você daria uma pontuação para a auto-avaliação. Aprendizagem, para você não ser injusto com aquele aluno que teve um desenvolvimento maior em cima da participação. (...) só que na cabeça dos meninos isso funcionou muito pouco. Só que no meio desse caminho nós ficamos só entre frequência e participação. Quase que nós caímos na mesma coisa de anteriormente. (...) então o professor, para observar esses critérios, ele tem que estar envolvido com a aula. Não só com frequência, mas pegando isso aqui tudo. Eu acho que o caminho é por aí (Prof-7B).

Esses conceitos não eram passados para os alunos através do boletim escolar como acontece com as notas das demais disciplinas e isso é uma evidência da desigualdade da EF

perante as outras disciplinas. Essa diferenciação faz a EF parecer periférica e dispensável na escola.

Depois do terceiro bimestre, eu coloquei para a supervisora, todos os meninos que estavam em recuperação, e que estavam propensos a tomar recuperação comigo, aí ela pegou e colocou (...) não é bem boletim, eles recebem aquele papel de computador, que eles estão com tantas faltas comigo que vão pegar recuperação, aí foi colocado. Mas eu acho que isso também deveria ser, ser do boletim mesmo. Educação Física é uma matéria importantíssima, sob todos os aspectos (Prof-8B).

O lançamento dos conceitos de EF no boletim escolar só é feito quando os professores entregam a tempo o diário na secretaria. Entretanto, as disciplinas que trabalham com nota, estão obrigatoriamente no diário. Isso revela que a secretaria da escola não precisa esperar os conceitos de EF para divulgar o boletim, e que os professores de EF não têm prazos rígidos para a entrega dos conceitos. Não há pressão sobre os professores de EF para que entreguem as taletas do diário de classe com os conceitos, diferentemente do que acontece com os professores das outras disciplinas.

O professor-7B usava explicitamente na aula o recurso da nota (que depois seria transformada em conceito), para pressionar os alunos a participarem da aula. Isso ocorreu esporadicamente, sendo mais frequente na primeira semana que fomos à escola; depois, caiu no desuso, o que demonstra que a presença do pesquisador altera, de algum modo, e em graus variados, a conduta do professor observado.²³

Esse mesmo professor foi o que mais diretamente usou desse expediente para que os alunos participassem da aula. Isso era feito com o propósito de valorizar a EF, igualando-a às demais disciplinas no que diz respeito à avaliação. Tudo se passou como se ele acreditasse que, na nossa cultura escolar, o aluno “aprende” a valorizar as disciplinas que avaliam por nota, e que, se a EF desse notas, passaria a ser respeitada.

²³Segundo OLIVEIRA (1994, p.154), o observador *sempre* altera o comportamento dos observados.

Em questão de importância, o pessoal avaliou muito por aí. Ontem eu até estive conversando com a professora, não é só da Educação Física não, as áreas práticas. O aluno não foi a nenhuma aula e o conselho de classe passou o aluno. Ela estava chorando. Então, a gente é desvalorizado porque não é quantitativo, a gente sente uma desvalorização. (...) A gente é desvalorizado porque a gente não tem nota. A gente não é uma disciplina quantitativa mas formativa (Prof-7B).

Dentro da lógica escolar tradicional,²⁴ o fato da EF não ter avaliação com base na nota, deixa-a ainda mais vulnerável, solta, periférica e descartável. A avaliação em EF, assim como os demais elementos didáticos, são assistemáticos, fortuitos e sem seqüência e continuidade. A EF passa a ser, assim, a disciplina mais flexível da escola no que diz respeito a esses aspectos; e essa flexibilidade revela a falta de princípios comuns que norteiem um projeto político pedagógico dessa disciplina na escola.

A avaliação em EF pode ser também analisada com base na recuperação. Na proposta que foi apresentada pelos professores da Escola B, para a recuperação em EF, os alunos teriam que fazer um trabalho escrito a partir de cinco questões que deveriam ser pesquisadas e respondidas indistintamente por alunos de 5ª a 8ª série (Anexo II).

Com essa proposta de recuperação, os professores pretendem que

com aquele trabalho a gente quer recuperar um espaço, quer ver se ele desenvolveu pelo menos um pouco da visão dele da Educação Física.(...) A gente optou por isso porque a gente já tem uma mudança em relação à nossa disciplina . Então a gente acha que com aquilo ali a gente vai abrir um pouco o caminho

²⁴Por lógica escolar tradicional estamos entendendo que o processo ensino-aprendizagem baseia-se numa abordagem tradicional, a qual não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Nessa abordagem, a educação é um processo amplo entendido, na maioria das vezes, como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. É uma abordagem caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Essa abordagem na escola se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula (MISUKAMI, 1986. p. 07-18). Entendemos que essa abordagem tradicional está fundada numa tradição positivista, hegemônica ainda hoje nas nossas escolas, a qual advoga uma educação racional, abstrata, individualizante, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entenda-se potencialidades como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à idéia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo (MOREIRA, 1995. p. 97).

para o ano que vem ele participar. Não por causa de falta. Ele está sendo punido porque a gente esbarra nessas duas coisas (Prof-7B).

A recuperação em EF é uniforme e não se diferencia de uma série para a outra. Desconhece-se o grau e nível de escolaridade de cada aluno e turma. Todos os alunos, qualquer que seja a série, são submetidos às mesmas questões, assim como são submetidos, nas aulas práticas, às mesmas atividades, ano após ano. A respeito da *pasteurização* da EF, VAGO (1995) argumenta que

A Educação Física precisa ser cuidadosa para não pasteurizar essa riqueza que tem nas aulas, isto é, a riqueza de movimentos e expressões de um grupo de seres humanos onde cada um traz sua história de vida, sua história de movimentos, construída no dia-a-dia, por impregnância, nos lugares em que vive; história de movimentos que está registrada em seus corpos e que neles se expressa; certamente, uma história marcada por alegrias e por dores (p.68).

Daí depreende-se que a recuperação é punição, porque parece que os alunos não gostam de escrever, já que essa é uma tarefa rotineira e básica da escola, na qual centram-se as aulas de quase todas as disciplinas. Interessante observar também que é o único momento em que a EF se valeu de um trabalho escrito, em sua ação pedagógica. Podemos observar que o código escrito é peculiar às disciplinas que enfatizam a aprendizagem pelo aspecto cognitivo/intelectual. E, segundo o professor, esse tipo de trabalho ajuda a valorizar a EF perante o aluno e perante a escola. Assim, por um momento, através da recuperação, e através do código escrito, a EF parece ter a chance de se *igualar* às demais disciplinas (YOUNG, 1982).

Ainda sobre a recuperação, vale puxar as nossas memórias enquanto professor de EF. Recordamo-nos que, muitas vezes, nestes 16 anos de estudo e trabalho com a EF escolar, agimos com os poucos alunos que, pelo número de faltas, deveriam ir para a recuperação, dando-lhes presença para que não tomassem recuperação. E isso ocorria pelos motivos seguintes:

1. porque não acreditávamos naquele processo de recuperação;
2. porque sabíamos que vários daqueles alunos já haviam perdido o ano em outras disciplinas e que, portanto, uma recuperação em EF não faria a menor diferença;
3. para não ter que dar aula de recuperação, ou seja, por comodismo e evitando o trabalho, mas também, como forma de resistir a um processo com o qual não nos identificávamos.

Em suma, como podemos perceber, a recuperação e a reprovação dos alunos por infrequência são raríssimas em EF e essa raridade é reveladora do papel da EF na escola.

A respeito do uso de notas na EF anotamos as seguintes opiniões:

Eu acho que nota não altera muito não (Coord-2B).

Não. Não é nota que vai motivar (Coord-3B).

Eu não concordo com a avaliação em termos de nota não (Coord-1A).

Nota não vai melhorar em nada nem piorar em nada o nível de movimento, o interesse do aluno pela Educação Física (Prof-5A).

Eu não tenho uma opinião formada não, mas eu acho que não acrescentaria, não mudaria nada. (...) Eu acho que a nota ou o conceito não vai fazer com que o aluno participe melhor ou não da sua aula (Prof-3A).

Eu acho que cada escola vai ter uma realidade diferente. E por isso que não se pode falar assim: deva ter, uma coisa de praxe. (...) então eu acho isso aí uma coisa muito difícil de você criar parâmetros para se fazer essa avaliação. (...) se você quer criar notas (...) você pode correr o risco de ser injusto ou então você fazer a coisa por fazer, para constar. (...) eu prefiro manter a avaliação do jeito que é hoje do que se criar um modelo (Prof-1A).

É tão polêmico (...) não sei se você está valorizando ou desvalorizando a EF. (...) tinha muita gente a favor de ter, para valorizar a Educação Física. O pessoal dar valor, as outras

matérias. (...) agora não sei se nem o professorado de Educação Física está preparado para isso (Prof-6A).

Alguns professores associam as notas, na EF, ao trabalho teórico.

Eu não sou a favor de notas, de avaliação com notas, de avaliação numérica na EF. (...) eu acredito que seja melhor, é você levar uma parte teórica para os alunos (Prof-9C).

A avaliação verbal é feita por vários profissionais, mas ela não é tida como obrigação. E o profissional, a categoria só faz aquilo que é exigência, que é obrigação. A nota vai ser exigência como é para o professor de geografia. Então [a nota] vai inculcar no professor uma exigência de ministrar um conteúdo numa disciplina com uma maior dignidade, porque esse aluno vai ser cobrado ao final. Então, eu acho que vai refletir uma maior importância da disciplina com relação ao aluno, porque o aluno vai ver a disciplina como tão importante quanto a matemática porque EF também tem nota. (...) Vai ser um avanço. Tem que ter teorização sim. Essa teoria tem que ser cobrada sim (Prof-2A).

A avaliação em EF ainda foi relacionada com as atividades extra-aula. Essas atividades seriam uma forma da EF avaliar o aluno. O coordenador da Escola A observa:

Por outro lado a gente nota que ele [o aluno] se sente avaliado, que é uma raridade, porque nem sempre acontece um torneio, um campeonato, quando há um evento no qual todo mundo elogia, no qual o próprio professor elogia também e, principalmente, quando se confere uma medalha, alguma coisa neste aspecto, neste sentido (Coord-1A).

Não é só porque não opera com nota ou conceito que a avaliação em EF não parece ser uma avaliação no sentido pleno do termo, mas também porque não oferece qualquer tipo de retorno ao aluno sobre o processo em que ele está envolvido. Não há, como já se disse, qualquer proposta de avaliação sistematizada, independente de nota ou conceito. A afirmação que se segue

revela uma EF com base na concepção aptidão física vinculada à visão de saúde biologicista e mostra a questão da falta de uma avaliação organizada:

Eu concordo mais com avaliação em termos de resposta ao que foi que o aluno fez, o que ele desenvolveu no final do ano, tipo um retorno do trabalho do ano ou de cada final de bimestre, o professor com a turma (...) fosse assentar e conversar com o aluno (...) para ter uma resposta no final daquele trabalho como se fosse um tratamento, porque eu acho que a EF está dentro muito da área da saúde mesmo, então que fosse um resultado de um exame. E chegasse para o aluno e desse para cada um o resultado do que ele conseguiu no final daquele período, e a nota dele não seria uma nota em termos de nota, seria uma nota em termos de posição do quanto ele cresceu naquele período (...) mas que o próprio aluno soubesse onde foi que ele chegou, o que foi a resposta daquele desempenho dele na EF (Coord-1A).

Para o COLETIVO DE AUTORES (1992),

O aluno, na maioria das vezes, não tem acesso a informações sobre seu desempenho, ou, quando as tem, estas são vagas e imprecisas ou referem-se unicamente a dados mensuráveis, comparáveis, negligenciando-se referências qualitativas do processo ensino-aprendizagem (p.102).

Da forma como vem sendo conduzida, a avaliação contribui para a difícil construção da legitimidade da EF na escola. O depoimento abaixo ilustra essa dificuldade:

Eu acho que ela não existe. (...) já brinquei muito com alunos de 8ª : vou dar bomba em todo mundo, pois vocês não aprenderam voleibol, não é possível, vocês não aprendem na sala, o professor dá nota, aqui eu estou avaliando que vocês não conseguiram nada, vou voltar todo mundo pra 8ª de novo. Então eles riem, mas sabem que vão passar. Todo mundo tem presença. Então é muito difícil (Prof-6A).

Também nos planejamentos das Escolas A e C, não encontramos uma proposta de trabalho em EF que contemple a questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nossas observações a respeito da avaliação em EF se assemelham aos dados obtidos pelo COLETIVO DE AUTORES (1992):

Verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender à legislação vigente, e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura, etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou simplesmente, não é realizada (p.98-99).

A produção teórica sobre avaliação em EF, no Brasil, vem crescendo muito nos últimos anos, porém, nem sempre confirma a sua *ausência*. Um dos trabalhos que versa sobre esse tema é o de SOARES (1992). Segundo essa autora,

no que diz respeito à avaliação, o desafio coloca-se na perspectiva da superação de determinadas práticas avaliativas segregadoras nas aulas de Educação Física. Práticas que se dão de maneira formal e se expressam em normas e orientações, avaliam conhecimento, atitudes e valores, definindo os aspectos legais da prática pedagógica como aprovação ou reprovação (p.221-222).

Verificamos que a afirmação acima não se revelou completamente na prática pedagógica por nós observada; ao contrário, as práticas avaliativas não foram formais e não avaliaram efetivamente os alunos que participaram das aulas de EF. Embora embasada nos aspectos legais, a avaliação com essas características não se materializou na prática. De fato, as

práticas por nós observadas resumem-se em selecionar e classificar²⁵ os alunos com base no rendimento esportivo. Ainda segundo SOARES (1992):

É necessário superar uma prática pedagógica que coloca a avaliação da Educação Física unicamente na perspectiva da identificação de talentos através de medidas corporais, de fixação de padrões de conduta e comportamento, bem como de conhecimentos questionáveis a partir da ótica de uma educação cuja finalidade seja a apreensão crítica da realidade.

Conforme se viu, a avaliação dessa disciplina com base na concepção da aptidão física, que por sua vez se respalda na legislação especial da EF, faz com que seja acentuado o seu desprestígio no interior da escola (SOARES, 1992).

A respeito do desprestígio ou da marginalização da EF na escola, a partir da questão da avaliação, consideramos relevantes as argumentações de RESENDE (1995):

Uma questão cuja pertinência ainda merece ser analisada, diz respeito ao fato de que (...) a legitimidade e a autonomia pedagógica da educação física na escola passa por ela fazer jus ao mesmo tratamento das demais disciplinas curriculares, sem o qual tende a acentuar a sua marginalização no interior da escola. Dessa forma (...) essa legitimação passa pela educação física ter o poder para aprovar e reprovar os alunos, mesmo quando balizado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes legitimamente estabelecidos. Essa questão esbarra no tipo de compreensão que se tem da natureza da educação física (disciplina ou atividade) e qual a sua efetiva contribuição para o exercício da cidadania do educando. Em primeiro lugar, a legitimação de qualquer atividade sócio-cultural não passa por um aparato normativo e legalista, mas pelo relevante papel que ela pode desempenhar e efetivamente desempenha no sentido de promover a qualidade de vida da sociedade, pela competência técnica dos seus profissionais, pela capacidade de argumentação e pelo seu compromisso político-social. Se ela não der conta dessas

²⁵Selecionar e classificar os alunos em suas habilidades e capacidade de jogar e executar os movimentos, mas não com a obrigação de indicá-los para equipes esportivas representativas da escola. Esse processo tem uma função para a própria aula já que nesta há competição entre os times que se formam para a realização dos jogos na aula.

questões essenciais, qualquer artifício normativo e legislativo será inútil. Se algo se mostra importante e adequado, independentemente desses artifícios, todos a valorizarão (p.13-14).

COSTA (1992, p.18-21), ao discutir a “avaliação da Educação Física e do Esporte no ensino de I e II graus, declara que, de maneira genérica, os problemas da EF com relação à avaliação tem a ver com o seguinte:

A Educação Física não se baseia em uma única linha ideológica, filosófica e política no contexto educacional brasileiro.

Falta clareza quanto aos objetivos e ao valor educacional da Educação Física .

Não é comum encontrarmos professores que ensinam o mesmo conteúdo de 5ª a 8ª série. Nem todos os professores fazem ou executam o planejamento de ensino de Educação Física.

A falta de conhecimento dos profissionais sobre os princípios, métodos e técnicas de medir, avaliar também justificam a ausência de um sistema de avaliação na área de Educação Física.

Para essa autora, os problemas acima mencionados demonstram que, de um modo geral,

A avaliação do ensino da Educação Física tem sido informal, baseada quase exclusivamente em observações assistemáticas.

A avaliação dos aspectos cognitivos e afetivos raramente é realizada.

A avaliação ainda é utilizada, por muitos professores, como instrumento de disciplina , punição e poder.

Os programas, os materiais e os métodos de ensino não são avaliados.

A ação pedagógica do professor raramente é avaliada.

A auto-avaliação não vem sendo utilizada nem por alunos, nem por professores.

O planejamento, no que se refere a seus objetivos, conteúdos e metodologia de ensino, não são reavaliados, nem durante, nem no final dos cursos.

Para essa autora, essas questões constituem “*deságio*” para os professores de EF. Em outras palavras, isso quer dizer que a avaliação levada dessa forma contribui para a desvalorização da EF na escola.

A questão da EF se valorizar pela nota é polêmica e muda conforme o contexto cultural. A aluna brasileira de nome Carolina, após ter concluído o 2º grau, foi estudar no Japão e deu o seguinte depoimento ao suplemento *Gabarito* do jornal ESTADO DE MINAS (1994):

*Do que ela viu, ela informa que o nível de estudo não foi muito diferente do que já havia experimentado no Brasil, a exemplo da matemática, praticamente igual. As aulas de história foram mais diferentes, já que o alvo era o Japão, pouco visto no 2º grau brasileiro. Já a Educação Física é super valorizada nos colégios **com prova e tudo** (grifos meus).*

O problema da nota em EF também foi apontado por OBERTEUFFER & ULRICH (1977, p.342) mostrando haver inúmeros argumentos a favor e contra a sua utilização. Por isso, o assunto nota não pode ser ignorado pelo professor de EF apenas por ser um assunto complexo e confuso. Em função disso, selecionei da lista apresentada por esses autores um argumento a favor e outro contra, que melhor ilustram nossa discussão.

A favor da nota:

As notas são moeda comum no mundo acadêmico, e desde que a educação física é parte desse mundo, os educadores físicos têm obrigação de se ajustarem às práticas ortodoxas de avaliação.

Contra a nota:

As notas são planejadas como avaliação de conhecimento, e só de simplesmente conhecimento, e sendo, portanto, fundamentalmente impróprias para qualquer disciplina que tenha expressão criativa, atividade ou mudanças de comportamento entre seus objetivos.

A questão da avaliação nos parece crucial para a compreensão do lugar marginal ocupado, na escola, pela EF. Um autor que pode auxiliar numa reflexão a respeito do tema é YOUNG (1982, p.164), que argumenta que *a enorme importância do sistema de ensino das sociedades capitalistas está na preocupação com exames, diplomas e títulos acadêmicos.*

Esse mesmo autor, com base no sistema de ensino da Grã-Bretanha, afirma que, se os professores e os alunos têm de viver numa estrutura institucionalizada que legitima uma estratificação do conhecimento, os professores considerarão que os níveis superiores da sua carreira estarão associados com matérias que sejam de avaliação convencional (p.176).

A partir do exposto acima, podemos compreender o esforço de muitos professores de EF que, mesmo reconhecendo que no sistema de ensino atual a EF não trabalha com notas ou conceitos, insistem em fazê-lo. Não seria essa a razão para que, em países como a França, a EF na escola faça parte dos exames formais? (COMBAZ, 1992).

3.2 os atores da prática pedagógica em Educação Física

3.2.1 A participação do aluno na aula de Educação Física: um caráter facultativo

Através da observação da prática pedagógica nas três escolas, concluímos que a participação dos alunos nas aulas constitui mais um indício de que a EF é uma disciplina inferiorizada na escola. Assim, durante o trabalho de observação da prática pedagógica, fomos

abordando os alunos informalmente²⁶, o que resultou em dados interessantes para uma discussão sobre a EF no quadro hierárquico dos saberes escolares.

Verificamos que a participação dos alunos nas aulas de EF pode ser qualificada de *facultativa*. Com isso queremos dizer que os alunos consideram a aula de EF opcional, tarefa que eles podem optar por fazer ou não. O aluno está presente ao local da aula, mas dela se ausenta deliberadamente através de alguma desculpa, que é aceita, ou por imposição do professor, quando, por exemplo, não lhe permite participar porque está sem o uniforme. As razões comumente invocadas pelos alunos são as seguintes: (1) não “gostam” do conteúdo da aula; (2) não “gostam” do professor; (3) não podem participar por algum motivo de saúde; (4) por sentir “preguiça” em razão do calor; (5) por ter “esquecido” o uniforme; (6) por não “saber jogar”; (7) em razão da zombaria dos colegas que sabem jogar; (8) por não ser escolhido pelos colegas no momento da divisão dos grupos para a realização dos jogos. Esse conjunto de justificativas apresentadas pelos alunos jamais é considerado pelo professor como conteúdo a ser tratado em aula, tudo se passando como se elas não deveriam ser objeto de sua reflexão.

Constatamos que muitos alunos trazem atestados para serem dispensados da aula, entretanto, esses mesmos alunos freqüentam academias de ginástica perto de suas casas. Não há, por parte da EF, um diagnóstico e um acompanhamento das turmas e dos alunos em relação a essa ausência quase constante e a dimensão quantitativa que ela assume.

Há duas formas de exclusão: a oculta e a explícita. Ambas ocorreram indistintamente nas três escolas, ao longo de toda a nossa observação, e não houve uma aula sequer em que pelo menos uma dessas formas de exclusão não ocorresse.

Diferente da participação *facultativa*, há uma outra forma de participação que pudemos verificar: é a exclusão oculta da aula de EF. Tal exclusão já fora denunciada pela literatura que estudou a EF no 1º grau, demonstrando que as aulas de EF são discriminatórias em

²⁶Não procedemos a entrevistas com os alunos porque isto não estava previsto no projeto de pesquisa, e também porque verificamos que, naquele momento da coleta de dados, a abordagem informal poderia nos dar maior chance de aproximação com os mesmos.

razão de sua tendência esportivista (FERREIRA, 1984; KUNZ, 1991 e BRACHT, 1992). Nesse tipo de participação o aluno está presente à aula mas se esquia, se esconde, não aparece durante a realização das atividades e revela desgosto, desprazer, medo, ansiedade, angústia, insegurança em dela participar.

Diante dessas duas formas de não participação, verificamos que há implicações para a inferioridade da EF na escola. Ao invés de trabalhar essas questões enquanto problemas educativos e pedagógicos, o professor permanece numa postura técnica e disciplinar, de observador passivo, olhando os alunos se movimentarem. Atuando dessa forma, eles parecem contribuir para que a EF se reduza a uma prática mecânica e repetitiva, perpetuando-a num lugar marginal na escola. Assim, atuando de forma passiva, o professor dispensa-se da tarefa de dirigir o processo pedagógico, e, talvez por isso mesmo, contribua para construir a marginalidade dessa disciplina na escola.

Essa questão da *facultatividade* da EF sempre foi objeto de observação nossa nas várias instituições de ensino por onde passamos. No 1º grau, esse fenômeno é menor nas séries iniciais, que nas séries finais, ou seja, é progressivo. Os professores costumam atribuí-lo à fase da adolescência.

O depoimento abaixo ilustra essa questão:

Eu não sei se é uma certa faixa etária, os meninos quando chegam na 5ª série, eles estão muito mais animados. Na 7ª e 8ª séries vai tirando o ânimo. No entanto, às vezes as mocinhas, assim, mania de não querer entrar no jogo. Realmente esse povo tem uma desculpa sempre. Eu não sei porque suja, isso eu não sei. Mas tem esse fato assim, desculpa assim. Mas isso eu acho que é fase, viu. Uma certa idade assim que eles não gostam muito não (Coord-2).

É preciso considerar aqui que nessa fase os alunos parecem ser mais questionadores e não estão muito dispostos a aceitar qualquer aula com atividades que se repetem da mesma forma e com os mesmos conteúdos ao longo de todo o primeiro grau.

Há ainda um outro tipo de participação dos alunos nas aulas de EF. Referimo-nos àqueles que não estão em seu horário de EF, mas que se encontram no espaço dessa aula, participando dela com a permissão do professor de EF. Isso ocorre quando o aluno está sem a aula de outra disciplina, naquele horário, e é, portanto, orientado a ir para as quadras da escola. Essa atitude dos alunos pode ser uma forma indireta de mostrar ao professor que a dinâmica das aulas de EF precisa ser mudada para evitar o êxodo a que estamos nos referindo. Os depoimentos abaixo confirmam-no:

Todos os alunos acham que aquilo ali é uma área de lazer, não há aula, minha sala de aula. (...) Horário vago, todo mundo, não sei o quê...então se fechasse aquilo tudo ali, pelo menos, colocasse um portão, já era uma maneira de você sofisticar um pouquinho sua aula. Entraria ali quem realmente fosse fazer aula. Então você faria um trabalho um pouquinho melhor. Então está tudo, aqui tudo está a desejar (Prof-8B).

o ideal seria, na ausência de um professor, ter um material para que esse aluno, na sala pudesse ... tentamos até esse ano, algumas vezes fazer isso. Mas depois viu que ... aconteceram outros, mais de uma sala. Mais de uma ausência por dia. A gente não agüentou. Então vamos para a quadra e o aluno gosta porque vai para a quadra, vai correr, vai brincar, sem compromisso de nada. Outros ficam na sombra batendo papo. Então não deveria acontecer, mas infelizmente ... talvez para ficar mais livre dos meninos e largar e deixar eles lá. Simplesmente para se evitar problemas disciplinares. Aí, quando solta, eles lá que se viram. É falho. Eu não creio que seja por menosprezar a Educação Física não. Aliás, os professores até que cobram muito isso, que não deveria acontecer. E eles têm lá o espaço deles também (Coord-3B).

Essa situação pode ser reveladora do lugar da EF na escola. Ela representaria, assim, um espaço utilizado pela escola para atender a necessidades de outras disciplinas ou da escola em geral.

Se os alunos se relacionam com a aula de EF dessa forma é porque, em nosso entendimento, mesmo ao não fazer a aula, não têm a sensação de estarem perdendo algo, em

termos de conteúdo, como acontece com as outras disciplinas. Os alunos não conseguem perceber que na aula de EF há também uma aprendizagem e conteúdos a serem estudados, porque seu conceito de estudar está associado com disciplinas que trabalham com tarefas que dão ênfase ao aspecto intelectual, onde o estudar se materializa quase que exclusivamente no ato de ler e escrever.

Vários foram os professores que depuseram a respeito da participação dos alunos nas aulas de EF, posicionando-se a respeito da participação "facultativa", e, algumas vezes, tentando explicá-la:

Existe uma minoria [de alunos] que não participa. Aí vai por assuntos diversos ou problema físico, até por problema religioso, tem uniforme (...). Eu penso que o professor de EF, ele valoriza excessivamente (...) os que apresentam uma aptidão física melhor (...) (Coord-4C).

Quando são os jogos, a participação é ótima, mas quando é Educação Física ali, é até um problema que os alunos tinham (Coord-2B).

Este último depoimento coincide com as observações de OLIVEIRA (1983) a respeito da participação dos alunos nas aulas. Segundo esse autor, quando vão para as aulas de EF, costumam perguntar ao professor:

“Mestre, hoje é física ou bola?” Essa pergunta, muito ouvida por professores de Educação Física, leva-nos a uma série de reflexões. Por “física”, os estudantes entendem que se trata de uma aula de ginástica, com uma série de exercícios, não muito bem assimilados, geralmente analíticos. “Bola”, para eles, é um jogo - quase sempre futebol ou queimada - que, assim como a “física”, são peças isoladas de um complicado quebra-cabeça difícil de montar (p.72).

Um fator interessante, que aparece como justificativa para a participação *facultativa* na aula, é um certo receio por parte do professor de forçar o aluno a exercitar-se. É que, se algo de ruim acontecesse ao aluno, a responsabilidade seria sua. O depoimento abaixo ilustra isso:

E aqui [na aula de EF] a gente aceita [o aluno ficar fora da aula] porque a gente está trabalhando com a parte física, uma parte em que o aluno está fazendo atividade e a gente fica receoso de forçar a barra. Força a barra, o menino passa mal, aí a gente fica sem noção do que pode ter acontecido, não é? A responsabilidade é grande e o professor lá na sala de aula não tem essa responsabilidade não (Prof-1A).

E assim o professor vai criando uma postura de descompromisso para com o aluno. A criação de condições de atendimento individual e coletivo dos alunos não vem sendo realizada. A responsabilidade é sempre imputada ao aluno, e nunca à escola ou ao professor.

Eu respeito muito o aluno que não faz uma aula, eu acho que ele tem total direito de não estar bem naquele dia, teve algum problema familiar, uma dor de cabeça, que ele não está passando bem. (...) Eu acho que ele tem total direito. Não quer fazer. Tudo bem. Agora a gente sempre procura saber o que está acontecendo, porque, de repente, pode ser alguma coisa que a gente pode ajudar muito o aluno (Prof-5A).

Já vimos que, dentre as razões para não se fazer a aula, estão os problemas do uniforme e da “preguiça.” Acreditamos que se o aluno assim justifica sua não participação, isso é somente a aparência do fenômeno, isto é, a “*ponta do iceberg*”, pois a questão da eliminação, da seleção, da discriminação permanece intocada.

(...) o que dá mais problema numa aula é a questão do uniforme, é a preguiça de trocar de roupa, é a falta do uniforme correto, a demora de trocar de roupa e chegar pra aula, agora é isso, às vezes, que traz mais problema dentro da nossa aula, é essa questão de uniforme. (...) Tem aluno que você sabe que não gosta, cada dia tem uma desculpa (Prof-6A).

Tudo se passa como se o aluno pudesse optar por fazer ou não a aula. Ora, se o aluno tem o poder de decisão de ir ou não à escola, uma vez lá tem o dever de participar das atividades, podendo se relativizar o *como* isso será feito em função do contexto onde está situado. Nesse

sentido, estamos apontando para o valor das atividades obrigatórias na escola. A esse respeito nos baseamos em SNYDERS (1993), que argumenta:

A obrigação é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atrai, onde ainda não fora bem sucedido.(...) Resta também ao aluno tomar consciência de que ele não se teria encaminhado para isso ‘espontaneamente’.

E mais à frente,

No sentido mais global, a obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual e seu desleixo por demais sossegado (p.106).

O caráter *facultativo* da participação do aluno na aula de EF parece, pois, indicar que os objetivos e conteúdos dessa disciplina ficam à mercê da disposição do aluno. Não acreditamos que se possa negar o prazer na escola, mas acreditamos também que não existe um prazer pleno e absoluto nela. Eis aí um problema para a EF, disciplina para a qual o prazer do aluno parece ser especialmente importante:

Dentro da minha prática respeito muito a vontade dele participar ou não da aula. Tem aluno que não gosta de EF. (...) Se o professor impõe demais ele tira o prazer. Não existe nada pior do que você fazer uma coisa sem prazer. O que move a aula de Educação Física? Não é a motivação para participar? Então eu dou essa liberdade. E acho que é importante você respeitar a vontade do aluno (Prof-7B).

3.2.2 A postura do professor de Educação Física: um “olhador” de aula

Para que a EF assumira plenamente seu estatuto de disciplina escolar tão valorizada como qualquer outra, a postura do professor parece fundamental. Essa postura na conjuntura atual, se caracteriza por:

1. Uma passividade diante da aula: assentado ou de pé, olhando os alunos e/ou conversando aleatoriamente com um aluno ou outro professor. Nenhum traço de qualquer ação/reação pedagógica de sua parte pode ser detectado, nem antes, nem durante, nem após a aula.

2. Pelo fato de o professor se ausentar do local da aula para se ocupar de outras coisas, tais como preencher diários de classe, arrumar sala de material, conversar com outros professores de EF, etc., deixando os alunos entregues a si mesmos.

Na Escola A, como os professores recebiam duas turmas por aula e as separavam em turma feminina e turma masculina, havia também mais de um professor por turma. Por várias vezes presenciamos a situação de um só dos professores estar presente, cobrindo a ausência do outro, o que, aparentemente, não fez a menor diferença para a realização das aulas.

Frequentemente também encontramos, no portão de entrada do ginásio, os dois professores responsáveis pelas aulas assentados nas escadas, enquanto as alunas ensaiavam suas danças para o festival e os meninos jogavam basquetebol sozinhos. Alguns chegam a ficar desconcertados e preocupados em justificar o fato, alegando que o dia estava muito quente e estavam tomando um ar; ou que era dia de prova e, por isso, a aula daquele dia era mais curta, limitando-se a uma recreação; ou que era uma atividade de preparação dos alunos para participarem de atividade extra-aula .

Em algumas aulas, embora houvesse dois professores presentes, apenas um deles dava a aula, enquanto o outro ficava assentado, conversando com alguns alunos. Tais situações²⁷

²⁷É bem verdade que essas situações são também, e em parte, uma resposta às difíceis condições de trabalho a que são submetidos os professores da escola pública. Em particular a dupla ou tripla jornada de trabalho, que corresponde a mais de 40 aulas semanais com, no mínimo, 8 aulas por dia. Um professor nos relatou, por exemplo, que quando o jogo já é de domínio dos alunos, ele só lhes entrega o material e fica observando. Quando o jogo ainda não é de domínio dos meninos, ele apita os jogos.

presenciadas pelos alunos não seriam responsáveis por comentários como o de uma aluna da Escola B, que disse-nos parecer ser fácil trabalhar com EF porque *o professor só fica olhando a aula*.

A aula de futebol foi outro momento revelador dessa postura dos professores. Em uma delas, a atividade consistia numa *pelada*, tendo o professor resolvido jogar com os alunos. A nosso ver, isso ocorreu porque o professor estava com vontade de jogar, não queria ficar simplesmente assentado olhando o tempo passar, mas também porque ele parece não perceber que há certos conhecimentos que podem ser ensinados com o futebol. De forma inconsciente, o professor joga com os alunos para sair daquela situação incômoda de “não-estar-fazendo-nada”. Quando sua participação se dá nesse nível, tem-se a sensação de que uma mensagem oculta é passada para os alunos sobre como o professor de EF é *folgado*, tão *folgado* que pode brincar junto com os alunos.

O problema não está, evidentemente, em jogar com os alunos, mas em alternar assistemática e aleatoriamente, sem qualquer objetivo, esse jogar com a passividade na aula de EF. O que move o professor nessa direção, em nossa percepção, é o desejo de também se movimentar um pouco, para quebrar a rotina de ficar sempre assentado olhando a aula, o que também ajuda - diga-se de passagem - a enfrentar o estresse de uma dupla ou tripla jornada de trabalho.

Nas aulas baseadas em jogos, os professores costumam fazer um revezamento entre si. Enquanto um *dá a aula* apitando o jogo, o outro fica assentado no banco do ginásio, conversando com os alunos. Não há qualquer trabalho sistematizado e organizado sobre o jogo junto aos que estão aguardando sua vez de participar. Na verdade, a impressão que se tem é a de que, enquanto um professor trabalha, o outro descansa.

Verificamos situações em que nenhum dos professores estava na quadra de esportes, o que pode levar a pensar que a aula de EF dispensa a presença do professor. Estaria aqui a explicação para o fato de que, em muitos lugares, o professor de EF é facilmente substituído por

qualquer um que goste de esporte? Tais situações contribuem para a vulnerabilidade da aula de EF, onde *não é necessária* a presença do professor.

A aula de EF, nestas condições, pode ser caracterizada como uma aula livre. Isso significa, em outras palavras, em que se pode fazer o que se quer e, até mesmo sem a presença obrigatória do professor; uma aula onde as crianças são entregues umas às outras para aprenderem de forma espontânea. Não se está aqui negando que crianças em grupo podem aprender umas com as outras; mas, acreditar que isso é suficiente, é dar provas de que o professor é dispensável. OLIVEIRA (1994) reflete sobre essa questão quando lembra que

o espontaneísmo não responde ao conceito de educação defendido por Gramsci, pois toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem atual à sua época (p.95).

Partindo de Gramsci, esse autor complementa sua argumentação contra o espontaneísmo na educação da criança, declarando que

A criança não pode ser exposta à caoticidade do meio ambiente, na esperança de que, como se diz em nível de senso comum, a vida ensine. É necessário um processo de intervenção pedagógica, em que não se renuncie à tarefa de formação (p.95) (grifo nosso).

Quanto a nós, posicionamo-nos por um ensino de EF onde o professor dirija o processo ensino-aprendizagem junto com as crianças, considerando o mundo vivido por elas, sem permitir que tal ensino se transforme num fazer qualquer. Um processo no qual o professor se coloque como *educador-educando*, porque deve estar aprendendo junto com seus alunos (GADOTTI et al, 1989).

Lembramos que a ausência de um professor de outras disciplinas faz com que os alunos fiquem sem aquela aula, pois ninguém se sente capaz de dá-la, o que leva os alunos para

o pátio ou para as quadras da escola. No entanto quando a ausência é do professor de EF, os alunos *não ficam sem aula*, embora sem professor. Tudo se passa como se para todos os envolvidos a aula de EF fosse qualquer atividade de movimento realizada pelos alunos naquele espaço e com um determinado tipo de material. Por isso ela pode acontecer sem o professor. É isso que queremos dizer quando falamos da vulnerabilidade da aula de EF.

Os depoimentos abaixo pretendem demonstrá-lo:

(...) a aula de Educação Física, vai lá, se troca o uniforme, quando se tem o uniforme, às vezes se tem o uniforme, às vezes se faz sem o uniforme. Muitas vezes, a maioria das vezes, foi deixar os alunos jogarem o esporte (Coord-3A).

(...) acho que dar uma aula de Educação Física não é simplesmente soltar uma bola, deixar o barco correr e ficar na sombra como a gente vê às vezes, de vez em quando... Isso não é aula (Coord-3A).

A recreação às vezes é porque ou não tem aula, ou desce metade da turma, ou você tem uma aula programada e não tem número suficiente de alunos. A recreação passa a ser uma coisa que eles [os alunos] queiram (Prof-1A).

(...) nós temos um vício de não observar. De realmente ficar sentado e não aproveitar aquele momento. Eu também já sentei muitas vezes pelo próprio marasmo que vai acontecendo, pelo próprio cansaço que o professor vai tendo (Prof-7B).

(...) minha aula eu jogo mais pra eles do que pra mim (Prof-7B).

(...) aqui na nossa escola que não tem material, não tem nada e a gente solta a bola para os meninos (...) (Prof-8B).

(...) ... que eu gosto de saber da vida dos meus alunos. (...) eu gosto de pegar um ali e bater um papo, sem ter nada a ver com a minha aula. Eu gosto de conversar. Saber da vida deles. Eu acho que isso também está entrosado com o profissional de Educação Física (Prof-7B).

Eu prefiro mil vezes estar lá [nas quadras] com meus alunos, mesmo sendo debaixo dessa “lua”, às vezes eu nem ficava lá porque eu não conseguia ficar (Prof-7B).

Finalizando este capítulo, afirmamos que a prática pedagógica da EF, na forma como está sendo expressa e com base nos conteúdos veiculados, seja de forma explícita ou oculta, faz com que os elementos didáticos da aula - planejamento, concepção, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação - tragam implicações para a construção da inferioridade da EF na escola. Essa questão será retomada na conclusão da dissertação.

Cabe salientar, mais uma vez, que não estamos, com nossa análise crítica, tentando culpar os professores, desqualificar o seu trabalho ou torná-los únicos responsáveis pela posição inferior da EF na escola. Bem sabemos que, neste contexto, há interferência da época e do curso de formação, das políticas públicas de educação, que formam os professores em trabalho e que atendem as escolas em seu conjunto, da peculiaridade de cada escola onde atuam, da comunidade escolar, das condições de trabalho, da jornada de trabalho, etc. Queremos deixar claro que a ênfase de nossa crítica recai sobre a prática pedagógica dos professores de EF no sentido de identificar qual a parte que lhes cabe nesta conjuntura que vem marginalizando a EF na escola. E por acreditar que alguma responsabilidade, cabe a eles, estamos realizando este trabalho. Acreditamos que, apesar de toda essa conjuntura, existem iniciativas que os professores podem tomar em cada escola, para ir mudando o quadro, e isso seria principalmente o seu modo de agir. Não achamos conveniente que nós, professores, fiquemos esperando a vinda de outras mudanças mais estruturais para que, só depois, comecemos a mudar nossa atitude. Isto porque nossa mudança pode contribuir para mudanças maiores.

4 A IMAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AUTO-IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 A participação do professor de Educação Física no conselho de classe: quando entra, entra mudo e sai calado

A finalidade dos conselhos de classe é lembrada por JOSUÁ (1987):

A idéia central dos conselhos de classe é a de reunião de professores com o propósito de, em grupo, discutir aspectos relativos à aprendizagem e rendimentos de uma turma e de cada um de seus alunos (p.165).

Segundo DALBEN (1992),

o conselho de classe seria o órgão que propiciaria o debate e o questionamento de técnicas, de reavaliações e de análises coletivas sobre o desempenho pedagógico do grupo como um todo (p.87).

Mas essa mesma autora diz que

esse envolvimento orgânico, entretanto, não acontece, permanecendo a reunião do conselho de classe num processo de análise unidirecional, em que apenas o aluno é foco de avaliação. Restringe-se ainda, quase todo o período de trabalho às análises que se referem ao resultado numérico do processo de ensino (p.87).

Em conformidade com os autores acima, o modelo de conselho de classe encontrado em nossa pesquisa foi o de caráter unicamente quantitativo. O objetivo fundamental dessa reunião era o de fazer uma previsão ou um balanço a respeito dos alunos, classificando-os em reprovados ou em vias de reprovação, em recuperação ou em vias de recuperação, aprovados ou em vias de serem aprovados.

Foram observados, nas três escolas, os conselhos de classe do 3º e 4º bimestres, sendo, que na Escola A, apenas o conselho do 4º bimestre foi realizado, em razão da greve dos professores.

Como se sabe, um conselho de classe significa uma reunião de professores de uma dada turma com a finalidade de avaliá-la. Dos nove professores observados, cinco não participaram de nenhum conselho de classe. Dos quatro professores que participaram dos

conselhos de classe, dois estiveram em apenas de uma destas reuniões; um participou apenas do conselho de classe do 3º bimestre, e o outro participou integralmente dos conselhos de classe dos dois bimestres.

Assistimos a um total de 38 conselhos de classe, dos quais 12 foram na Escola A, 10 na Escola B e 16 na Escola C. Todos se referindo às turmas de 5ª a 8ª série. Nosso critério principal para assistir ao conselho de classe era o comparecimento do professor de EF; quando ele não estava presente, registrávamos sua ausência e abandonávamos a reunião.

Nas três escolas encontramos comportamentos e regras muito semelhantes no funcionamento dos conselhos de classe. Realizam-se, geralmente, nos últimos dois horários do turno, dispensando-se os alunos das turmas em torno das quais se realiza o conselho. Uma única exceção ocorreu na Escola B, que será mais detalhada posteriormente. Quem dirige o conselho é o supervisor educacional ou, em sua ausência, o coordenador de turno. Em princípio, todas as disciplinas são *convidadas* a participar, e o mais importante no conselho gira em torno das notas atribuídas aos alunos, o que determina toda a dinâmica dessa reunião e se transforma num divisor de águas no que concerne à participação das disciplinas. No início, o coordenador de turno faz a chamada de cada professor que representa a disciplina. Eles costumam se assentar em círculo. A partir dessa chamada, cada professor dá o seu parecer sobre cada aluno, seguindo a ordem numérica nos diários de classe. Assim, as observações giram todas em torno dos alunos e de sua aprendizagem/rendimento com base nas notas. É comum, durante o conselho, os professores fazerem comentários paralelos entre si a respeito dos alunos. Na ausência de um professor, é comum que alguém do grupo de professores fique com o seu diário, ditando as notas dos alunos. A ausência de um ou mais professores, portanto, não constitui empecilho para que o conselho se reúna. Também não é raro que, em caso de necessidade, o coordenador peça a algum professor que o ajude, no sentido da organização e agilidade da reunião.

Nesse modelo de funcionamento de um conselho de classe, o professor de EF apresentou-se à nossa pesquisa de duas maneiras: através de uma participação passiva ou através de uma não participação.

Na Escola C, o Professor-9 só participava se não tivesse que dar aulas naquele horário para uma turma que não estivesse sendo avaliada no conselho. Essa situação contribui a nosso ver para a não participação da EF nos conselhos. Vale ressaltar que não verificamos qualquer questionamento do professor a respeito dessa situação. Tampouco verificamos a ocorrência de fato semelhante com professores de outras disciplinas. Isso porque esta reunião é marcada levando-se em conta o horário dos professores das disciplinas que atribuem notas aos alunos.

Quando participa, o professor de EF mantém-se quase sempre calado, remexendo seus diários de classe ou outro objeto qualquer. Também alterna o ficar sentado com o movimentar-se, chegando, inclusive, a sair da sala e, por várias vezes, demorando a regressar. Foi interessante observar que o manuseio dos diários de classe por parte do professor vai diminuindo à medida em que o tempo vai passando, chegando mesmo, a fechá-los antes da realização do último conselho. A nosso ver, isso denota que o manuseio inicial do diário não passa de uma forma de demonstrar que o professor tem uma tarefa a ser feita e ser apresentada. Na prática, o professor de EF só se manifesta quando um dos alunos referidos está em recuperação ou foi reprovado em EF, o que é difícil de acontecer. Durante toda a reunião, sequer mero levantamento da frequência feito pela EF é levado em consideração, nem por quem dirige a reunião, nem pelo próprio professor da disciplina. Os depoimentos a seguir nos demonstram alguma dessas observações:

(...) normalmente, quando estou presente, eu fico totalmente mudo porque muito do que acontece com esse aluno que é meu também, que acontece com ele dentro de classe, eu não tenho problema, normalmente eu não tenho problema com aluno de EF (...) (Prof-5A).

(...) praticamente eu fiquei calado o tempo todo porque se tratou de assuntos de nota. E você participa de uma coisa utópica porque você fica ali vendo, vendo, vendo e aí? Você está ali sem produzir sem cooperar em nada (Prof-1A).

Diferentemente das Escolas B e C, na escola A, os professores de EF dizem comparecer aos conselhos de classe se estes forem marcados em seus horários de aula no estabelecimento. Na prática, porém, verificamos que os professores de EF nem tomaram conhecimento dos horários dos conselhos afixados na sala de professores da escola. Verificamos que alguns horários de conselhos de classe coincidiram com horários de aulas dos professores, mas mesmo assim eles não compareceram aos conselhos de classe e, às vezes, nem mesmo à escola. Chegamos mesmo a verificar que um dos professores, ao nos surpreender na sala dos professores olhando o horário dos conselhos de classe, se deu conta de que aquele horário estava ali e de que naquele dia haveria reunião do conselho. Resolveu, então, participar dos conselhos, mas não aparentava ter ido à escola para esse fim. O depoimento abaixo é revelador de nossa observação:

Quando nós somos solicitados a participar, nós participamos e como somos um grupo muito grande a gente participa por série que a gente trabalha dentro daquele dia que a gente está trabalhando também (Prof-4A).

Na Escola A, a coordenadora de turno que dirigiu os conselhos de classe chamava o professor de cada disciplina para ditar a nota de cada aluno. No entanto, a disciplina EF não era chamada porque não tinha nota, como as disciplinas de práticas agrícolas, educação artística e educação para o lar. Assim, os dois únicos professores que participaram dos conselhos de classe nesta escola, repetiram os comportamentos de passividade já descritos acima.

A respeito desse tratamento dispensado às disciplinas escolares, DALBEN (1992) expõe:

Nesse contexto, está configurada a seguinte questão: se o aspecto nota tem dominado o processo, como ficam as matérias que o próprio sistema definiu que não seriam avaliadas quantitativamente, tais como educação artística, educação física, técnicas agrícolas, técnicas industriais, educação para o lar, técnicas comerciais, educação moral e cívica, e, ainda língua estrangeira?

Nos conselhos de classe observados, essas matérias não aparecem nos gráficos analisados, não fazendo parte da visão dita globalizada da turma, o que reforça mais uma vez, a predominância da avaliação quantitativa em relação à qualitativa (p.123).

Geralmente, quando o coordenador de turno precisa de ajuda para condução do conselho de classe, solicita o professor de EF, ou então é este que se adianta e se oferece para ajudá-lo. Algumas das tarefas delegadas aos professores de EF foram somar notas dos alunos, ditar notas de professores que não puderam comparecer aos conselhos. Essa situação revela que, dentro da lógica atual dessa reunião, quem tem a prerrogativa da nota, mesmo quando está ausente, está *presente* e, ao inverso, quem não tem tal prerrogativa, mesmo estando presente, está *ausente*. É o caso da EF: tem uma presença ausente. VARGAS (1990) exprime bem essa situação do professor:

No conselho de classe, ele é o elemento que pode passar despercebido,(...) e, quando opina, é sobre os problemas de disciplina comportamental dos alunos, e mais nada (p.59).

Alguns depoimentos mostram o valor exclusivo da nota para a realização dessa reunião:

A minha participação na escola não está sendo efetiva nos conselhos de classe. Às vezes eu chego lá, o espaço é só nota, nota, nota (Prof-2A).

Para que a Educação Física tivesse uma participação ativa o conselho não poderia estar restrito à nota ou a Educação Física teria que entrar nesse contexto de nota. Eu acho que seria o ideal. Na minha cabeça, Educação Física tinha que ter nota. É por aí que nós vamos valorizar a Educação Física . (...) Então se tivesse nota, talvez nós estaríamos no mesmo pé de igualdade das outras disciplinas (Prof-2A).

Ao que nos parece, a questão não é apenas a nota, mas, sim, o próprio prestígio da disciplina que dá a nota no quadro das disciplinas escolares. A Educação Artística, por exemplo, apesar de atribuir notas, teve uma participação muito semelhante à da EF: uma participação dado o peso de sua nota na determinação da aprovação ou reprovação dos alunos. Assim *o dar nota* não parece garantir o reconhecimento de uma disciplina. É preciso que ela encontre o objeto de sua legitimação na escola, buscando entender sua própria natureza e não às custas daquilo que é tradicionalmente válido para as outras disciplinas. Segundo BRACHT (1992),

Legitimar a Educação Física significa (...) apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento de força. Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação (p.37).

Já havíamos assinalado que, na ausência momentânea do coordenador, geralmente é o professor de EF que é chamado para continuar a chamada de cada professor, a fim de que forneça a nota de cada aluno. A nosso ver, isso não se dá por mero acaso e, sim, porque o professor de EF não parece ter uma função efetiva no conselho, estando mais disponível que os outros para ajudar quando necessário. O depoimento abaixo mostra esse caráter da participação dessa disciplina:

Bem, como nós não temos nota e nós não estamos ali para reprovar, nós estamos ali muito mais para reconhecer a própria realidade do aluno que a gente já vem percebendo durante o ano inteiro. E a participação se restringe a uma opinião (...)
(Prof-3A).

registramos ainda que o professor de EF, quando fala alguma coisa a respeito dos alunos, apenas confirma o que os outros já disseram, e nunca para apresentar dados novos ou questionar o que está sendo apresentado. Já a participação dos demais professores revela divergência de opinião entre eles e confronto de posições.

Essa participação passiva dos professores de EF parece ainda mais estranha e inesperada na Escola B, à medida em que lá trabalharam com o sistema de atribuição de conceitos aos alunos durante as aulas, mas não fazem nenhum uso disso durante o conselho de classe. Então, temos a impressão de que esses conceitos só serviram mesmo para pressionar os alunos a participarem das aulas e dar um ar de prestígio à disciplina perante os alunos.

Outro dado observado foi a eventual reprovação de um aluno pelo professor de EF. Isso no entanto não parece ter muita relevância, pois, geralmente, trata-se de alunos já reprovados em outras disciplinas. E, como já demonstrara nossa própria experiência como professor de EF, quando só ela reprova, o conselho de classe, na pior das hipóteses, decide pela recuperação, a qual dificilmente reprova o aluno. No extremo oposto, quando o aluno é um bom aluno em EF, e não o é em alguma outra disciplina, nada se fala a respeito, nem mesmo o próprio professor de EF se manifesta.

A participação passiva dos professores de EF se tornou patente também no caso do Professor-8B que, durante a realização dos conselhos de classe do 3º bimestre, depois de um tempo em que já tinha remexido o diário de classe para lá e para cá, manuseado a caneta, rolando-a por cima dos diários, resolveu se levantar e pedir água na cantina da escola. Quando a água chegou, serviu a todos os que estavam participando do conselho de classe e, enquanto ele fazia isso, a reunião corria normalmente, sem qualquer prejuízo. Um pouco mais tarde, foi a vez da professora de Educação Artística servir os professores. Nota-se que os dois professores cujas disciplinas são menos relevantes no funcionamento do conselho de classe é que se prestam a esse tipo de tarefa. Nenhum dos outros professores moveram sequer um músculo para tomar tal iniciativa. Se, por um lado, pode parecer ser uma gentileza desses professores, por outro, revela mesmo seu papel no conselho. Esse papel irrelevante dessas duas disciplinas é lembrada por PORCHER (1982):

A Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus

mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas - 'as tarefas importantes' (p.13).

Além da conduta de participação passiva do professor de EF, há também a questão da não participação nos conselhos de classe. O Professor-7B, por exemplo, não compareceu a nenhum conselho embora estivesse na escola, porque ele estava exercendo uma atividade planejada especialmente para os dias de conselhos de classe. A partir do 3º bimestre, a escola resolveu que, durante essas reuniões, não haveria aulas normais, mas sim atividades culturais e esportivas para os alunos que quisessem ir à escola. Com isso, todos os professores poderiam participar do conselho, menos o professor de EF que, por sua própria iniciativa, preferiu não participar e ficar encarregado dessa atividade especial. No fundo, não seria essa a maneira encontrada pelo professor para se esquivar de uma reunião em que o trabalho da EF é muito pouco ou nada considerado? Isso pode ser comprovado pelo fato de o outro professor de EF da escola (Prof-8B), no dia em que suas turmas são avaliadas no conselho, não participar da coordenação dessas atividades especiais, delas participando só quando não são suas as turmas avaliadas.

O Professor-8B, no intervalo dos conselhos de classe, durante o recreio da escola, nos relatou que *“não agüenta mais os conselhos de classe, porque é muito parado e só se está observando as notas do alunos.”* No entanto, não é capaz de expor isso diante do próprio conselho e permanece nele, conforme estamos descrevendo.

Essa participação passiva ou ausente da EF pode ser explicada considerando-se tanto a questão do tipo de avaliação praticado pela disciplina, quanto pela carga horária da disciplina, a qual demonstra que o contato com os aluno é pequeno e deficiente. DALBEN (1992) lembra que

(...) além de esses professores (...) lecionarem disciplinas que não possuem um processo de avaliação quantitativo, exigindo, por consequência, um processo e estruturação de valores, esse

fato deixa-os em desvantagem em relação aos demais pelo próprio eixo diretor do conselho de classe, que é a análise quantitativa do rendimento.

E continua

Ao mesmo tempo, essas disciplinas ainda possuem, na grade curricular, uma carga horária pequena, trazendo esse fato outra ordem de questões. O professor dessas matérias, além de ter um contato menor com seus alunos, terá, ainda, um número bem maior de alunos por ano. Isso porque lecionará para mais turmas e para mais séries, como prevê o seu contrato de trabalho. Pois bem, essa menor quantidade de tempo com seus alunos, obviamente poderá ocasionar maiores dificuldades para conhecê-los, causando também maiores dificuldades para a sua participação nos conselhos, por causa da impossibilidade de conviver mais tempo com os alunos e coletar maiores informações sobre eles (p.125-126).

Ainda a respeito da participação dos professores de EF nos conselhos de classe, JOSUÁ (1988) verifica que há três possibilidades de atuação:

A primeira, talvez a mais freqüente, é o não comparecimento.(...) Sua participação no processo de avaliação global dos aluno é totalmente inexistente.

Na segunda, sua participação é tímida e insegura. O professor limita-se a participar nos momentos em que é convidado a fazê-lo.

A terceira forma é angustiante. O professor busca uma participação efetiva. Procura valer suas observações e conceitos sobre os alunos, evidenciar a importância educacional da disciplina e sua competência profissional. Não obtém êxito (...) porque só dispõe de informações, nem sempre seguras a respeito das habilidades de seus alunos (p.168-169).

Em nossas observações de campo, constatamos somente a incidência das duas primeiras formas de participação. E ainda apontamos que essa forma de participação só vem reforçar uma imagem de desvalorização da EF dentre as disciplinas escolares. Não pensamos que

a EF seja a disciplina que reúne as maiores possibilidades de influenciar decisivamente na formação do ser humano como pessoa, exatamente por trabalhar com o comportamento integrado do homem (JOSUÁ, 1988. p. 170). Acreditamos apenas que ela pode dar uma contribuição valiosa para a formação dos seres humanos, mas não chegamos a exaltá-la como a disciplina mais apta para isso. A nosso ver, ao se legitimar na escola sem se sobrepujar às demais disciplinas, a EF estará contribuindo com o processo de desestratificação das disciplinas escolares.

Vejamos ainda alguns depoimentos que colhemos sobre o que professores de EF pensam dos conselhos de classe:

(...) gosto sempre de dar minha opinião, não sei se eles levam muito em consideração, não, mas opinião a gente sempre dá. Já ajudei muito a tirar aluno de recuperação, saber que ele está legal, que ele tem condições, que tem de ser cobrado dele, mas Educação Física não pode ficar de fora, não. Não é só porque ela não tem nota não (Prof-6A).

Eu gostaria que os professores de Educação Física participassem mais do conselho de classe porque a gente sente a falta deles e a necessidade da presença deles lá (Coord-1A).

É a matéria (...) privilegiada, porque é a que realmente reconhecia o aluno como pessoa... (...) eles têm condição muito mais de informar esta parte do que outro professor. Porque os outros professores das outras matérias, às vezes eles têm conceito do aluno. Já a Educação Física não.(Coord-2B).

Em suma, verificamos que a participação dos professores de EF no conselho de classe é irrelevante para o funcionamento do mesmo. Por um lado, a ausência desses professores dos conselhos de classe denotam uma fuga consciente para com essa atividade meramente burocrática por outro, denotam uma falta de preparo para lidar com o conselho de classe nessa perspectiva apresentada e até mesmo questioná-lo e colaborar na construção de um outro tipo de reunião. Isso não parece ser uma dificuldade exclusiva do professor de EF, mas de todos os professores da escola. Parece-nos que o fator preponderante para o professor de EF ter essa

postura passiva ou ausente é a praxe dos conselhos de classe reunirem-se apenas como espaço de balanço de notas, de rendimento e aprendizagem cognitiva, a dimensão corporal dessa disciplina sendo desprezada ou usada só na perspectiva da valorização da aprendizagem cognitiva.

4.2 A participação do professor de Educação Física na sala de professores: uma presença facultativa

O horário do recreio revelou-se a ocasião mais propícia à observação da relação que os professores de EF mantêm na sala de professores, por seu significado e regularidade. É que, no início do turno, os professores das demais disciplinas chegam em horários diferentes, nem sempre permanecendo nesta sala, pois, geralmente, vão primeiro aos escaninhos ou aos departamentos para apanhar o material didático.

Foram observados um total de 26 recreios dos quais 12 na Escola A, 5 na Escola B e 9 na Escola C. A Escola A era a única com espaço privativo para os professores de EF; As outras duas não possuíam um espaço que favorecesse aos professores de EF ficarem entre si, no momento do recreio. Na Escola B, havia apenas uma saleta de material e na Escola C, nem isso foi observado.

No período da pesquisa, apenas dois dos nove professores fizeram uso constante da sala de professores. A explicação desse fato é que em sua escola não havia sala de professores de EF, mas apenas sala de material de EF. Seis dos nove professores fazem uso esporádico da sala de professores, sendo que um deles não tem a opção de uma sala especial para professores de EF. Seis professores fazem uso constante da sala de professores de EF.

Essa questão da utilização, pelos professores, de EF da sala de professores da escola não tem sido um tema abordado pelos estudos sobre esse profissional. Só encontramos uma referencia a ela em DAOLIO (1995), que trata essa questão como algo que pode contribuir para a compreensão do papel do professor de EF:

Em relação aos locais em que esses professores ficam quando não estão dando aulas na quadra, percebemos também sua diferenciação em relação aos seus colegas de outras disciplinas. Encontramos vários entrevistados na sala de material esportivo e não na sala de professores, onde é comum permanecerem aqueles que estão em aula vaga ou antes do início das aulas (p.59).

Em função disso, acreditamos que nosso trabalho dá contribuições iniciais e modestas para se pensar nessa questão, e por isso não se verá nesse tópico citações de autoridades a respeito do tema. Mas tal tema teria efetivamente implicações para a determinação do lugar que a EF ocupa na escola? Começemos pelos estabelecimentos onde a questão se mostrou menos relevante para chegarmos àqueles onde ela se revestiu de maior relevância. Vejamos:

Na Escola C, dos nove recreios observados, em cinco o professor de EF teve uma presença integral na sala de professores, porém, muitas vezes, de maneira mais inquieta que os demais professores; isto é, sempre tinha alguma coisa para fazer, como olhar os painéis, quadros de avisos, agenda, folhear os diários e coisas do gênero. Três vezes teve uma presença parcial e preferiu se ausentar para tratar de questões ora ligadas ao trabalho, ora ligadas à vida particular. Uma única vez o professor não compareceu à sala e isso porque tinha sido eleito vice-diretor da escola e, por isso, teve que participar de uma reunião. Nesta escola, assim como nas outras duas, não se verificou nenhuma atitude discriminatória em relação ao professor de EF. A respeito disso tivemos dois depoimentos que confirmam nossa observação apesar de o professor de EF contar que já vivenciou isso em outros espaços:

Qualquer tipo de preconceito em relação a uma área ou outra. Aqui a gente não tem esse tipo de problema (Coord-4C).

Eu acho que esse espaço da sala de professores a gente já vem alcançando, mas esse avanço ele é lento, porque ainda tem uma parcela de professores de EF que, ao invés de ir lá e brigar pelo espaço, discutir política, discutir problemas pedagógicos, educacionais, problemas nacionais e internacionais, ele procura se omitir e ficar lá na quadra, e não ir pra sala de professores. Isso acontece bastante hoje (Prof-9C).

Na Escola B, cinco recreios foram observados e em todos os professores estiveram presentes em tempo integral. Apenas o Professor-7, às vezes, era requisitado pelo coordenador de turno para realizar alguma tarefa, e também porque era um dos representantes da escola no projeto de implantação da *Escola Plural* (proposta político-educacional da atual Prefeitura de Belo Horizonte e que será abordada na conclusão deste trabalho). Mas, apesar da frequência constante na sala de professores da escola, um se lembrou que em outros momentos essa questão já foi diferente:

Normalmente nós temos uma sala também. (...) Mas a gente tem aquela salinha e a gente ia para a sala e a gente, às vezes, não sentia a necessidade de se aproximar dos outros também. É uma outra coisa que o professor de EF, ele mesmo se estigmatiza. É, ele mesmo acha que ele não tem nada com aquilo (Prof-7B).

Na Escola A, diferentemente das outras duas escolas, existem salas especiais para os professores de EF, uma no vestiário feminino e outra no masculino. Na hora do recreio os professores usavam a sala do vestiário feminino para o lanche e para conversarem, mas podendo também, ir para a sala do vestiário masculino. Dos 12 recreios observados, em quatro deles, os professores de EF permaneceram integralmente na sala de professores; em um houve alternância entre a sala de professores de EF e a sala de professores da escola; e nos sete restantes os professores permaneceram na sala de EF.

Verificamos que a tendência dominante é os professores de EF ficarem em sua própria sala; e que eles só vão para a sala geral dos professores da escola quando ocorrem fatos como: 1) esqueceram de avisar na cantina para mandar o café da EF em separado; 2) é dia de aplicar prova bimestral e eles precisam apanhar as provas e escutar as orientações para a sua aplicação; 3) há eleições na escola e eles desejam se informar do processo;²⁸ 4) há eleições para coordenador de turno da escola; 5) há informações sobre o projeto da *Escola Plural*.

²⁸Inclusive um dos professores de EF fazia parte da comissão eleitoral que organizou as eleições para diretor.

Dentre os pontos acima mencionados, cumpre destacar o de número um. Todos os dias, até determinado horário antes do recreio, os professores devem avisar à cantina se vão ficar em sua sala ou se vão para a sala geral dos professores. Caso isso não ocorra, a cantina não manda a merenda separada naquele dia, e, assim, os professores que quiserem merendar terão que se dirigir para a sala de professores. Se essa ocorrência pode, por um lado, aparentar um certo privilégio, uma regalia, por outro, não deixa de revelar um certo isolamento em face dos problemas cotidianos da escola, os quais são veiculados na sala de professores. A respeito dessa regalia, um professor declarou em tom jocoso que *não se mistura com os professores das demais disciplinas porque a Educação Física é a melhor da escola.*

É bem verdade que a sala do vestiário feminino possui uma estrutura que facilita essa permanência: há uma mini-geladeira, usada para fabricar gelo nos casos de contusão em aula, mas também para resfriar sucos e refrigerantes para os professores, e também existem talheres e xícaras para o café.

Os depoimentos exemplificam o que viemos discutindo até agora, algumas vezes se contrapondo à prática verificada:

(...) eles usam o mínimo a sala de professores. Eles ficam muito lá no departamento deles mais também na própria quadra, lá com os alunos. Eles não se achegam muito à sala não (Coord-1A).

Pouco a gente vai na sala dos professores, a não ser na entrada ou então quando tem alguma reunião programada, a gente vai para lá. Mas a maioria das vezes, 90% do tempo a gente fica aqui (Prof-1A).

Até um tempo atrás eu ficava restrito apenas à sala de EF, dos professores de EF, na sala de professores que a gente tem lá no vestiário masculino próximo à quadra. Eu ficava lá dentro direto, no meu recreio, fazendo alguma coisa. Dificilmente eu vinha aqui fora na sala de professores (Prof-5A).

(...) eu venho pouco, às vezes a gente fica até mais deslocado com os professores das outras áreas (Prof-6A).

Eu uso muito pouco a sala dos professores, só quando realmente existem reuniões de que eu deva participar. O meu café eu tomo aqui na nossa sala. Eventualmente eu vou na sala dos professores. Os professores de EF, eles não ficam realmente na sala de professores quando tem uma reunião ou qualquer outro encontro, pedagógico, didático, qualquer coisa (Prof-3A).

Cumpre registrar que não percebemos nenhum tipo de discriminação quando estivemos, na sala geral de professores, com seus colegas das outras disciplinas. Mas o fato de a Escola A ter um espaço físico próprio para a EF realizar o seu recreio, acaba influenciando o comportamento dos professores, que sempre arranjam um pretexto para não frequentarem a outra sala. Vejamos as justificativas dadas pelos professores de EF:

*(...) aqui a gente tem esse **hábito** de ficar meio isolado (Prof-6A).*

*Eu acho que, às vezes, eu estou muito **cansado**, eu prefiro ficar no espaço ali mais sossegado (Prof-4A).*

*Como nós trabalhamos num ginásio que é muito quente, ali é um local onde a gente pode **tomar banho, guardar mochilas** (Prof-4A).*

*Talvez mesmo, por uma **distância**. A nossa sala está do outro lado e talvez por um **comodismo** de ficar fazendo alguma coisa porque, inclusive o **café e o lanche** dos professores de Educação Física, eles **vão lá para dentro em separado** (Prof-5A).*

*O dia em que você está mais **cansado**, que você está numa temporada pesada, você não tem **ânimo** pra ir lá e bater um papinho com os colegas (Prof-2A).*

*Eu vejo a idéia do **hábito**. Às vezes está muito quente no ginásio, aquela sala é tão fresquinha que a gente fica por ali, toma café, a gente **descansa** (Prof-1A).*

*(...) a gente gostaria muito de ficar com eles mais por perto, mas também pela natureza do próprio **trabalho** muitas vezes a*

gente reconhece que eles estão lá, mas eles estão trabalhando (Coord-IA).

Em suma, verificamos que os professores de EF, com suas condutas habituais, contribuem para a consolidação e reprodução cotidianas de uma certa imagem de professor de EF, e da posição ocupada por essa disciplina na escola.

4.3 A imagem da Educação Física e a auto-imagem do professor de Educação Física: os preguiçosos do intelectual na *rede*²⁹

As questões relativas à imagem da disciplina EF se relacionam diretamente com a questão da auto-imagem do professor de EF, sendo impossível deixar de associar esses dois aspectos. É preciso deixar claro que essa questão da imagem e auto-imagem da EF se constrói num contexto hierarquizado, onde cada saber, disciplina escolar, logo, cada corporação de professores luta por seu prestígio, inclusive de forma inconsciente e sutil.

Durante a realização das entrevistas, investigamos os professores e os coordenadores de turno no sentido de apurar o que pensam sobre a EF escolar. Os professores de EF falaram da sua baixa auto-estima e da vontade de romper com ela. Para isso tentam se valorizar, atribuindo a si próprios adjetivos positivos. Para combater o complexo de inferioridade que lhes acomete, tentam se transformar em *super-homens* (DAOLIO, 1995). Com esforço, tentam, às vezes, compreender essa dificuldade de reconhecimento, mas param nas visões do senso comum. Além das entrevistas, vivemos situações práticas que nos favorecem a abordagem desse tema, mostrando como o empírico foi importante para as questões que estamos analisando.

A imagem da disciplina EF muitas vezes se confunde com a auto-imagem do professor de EF. Ao falar dessa disciplina, muitas vezes se está falando do professor, e vice-

²⁹A palavra *rede*, em destaque, tem duplo sentido: o primeiro é o sentido de rede de balanço ou de dormir, e o segundo é o de Rede Municipal de Ensino. Esse duplo sentido será por nós analisado mais adiante, ainda neste capítulo.

versa. Por esse motivo, não distinguimos no texto uma separação radical entre essas duas manifestações. Todo um conjunto de situações cotidianas contribui para a formação da imagem da EF, e apesar dessas situações serem muito semelhantes nas três escolas, ainda assim, em alguns momentos, discriminaremos situações peculiares a cada uma delas.

Várias situações e depoimentos contribuíram para que abordássemos a questão da imagem da EF e da auto-imagem do professor de EF. E ao abordá-las, vimos que tem todo o sentido estudarmos a hierarquia das disciplinas escolares, posto que essa é uma condição própria dos conteúdos escolares. A respeito da auto-imagem da EF nas escolas observadas, verificamos quase um empate entre afirmações positivas e negativas, havendo uma grande variedade de opiniões entre os próprios professores de EF. Verificamos, também, que nas três escolas existem manifestações a respeito da imagem da EF, por parte de alunos e de coordenadores de turno, que são muito próximas entre si.

O vestuário do professor de EF é um dos itens que ajuda a distingui-lo dos demais professores; os outros professores, de modo geral, não têm um tipo de roupa que os diferencie entre si. Essa questão da roupa, no entanto, contribui para a formação da imagem do professor de EF:

(...) os trajes do professor, dá aula ao ar livre . Isso tudo muda a perspectiva da visão (Coord-4C).

O uso de determinada roupa que caracteriza os professores de EF se relaciona à questão da aparência física desse professor. Essa questão foi também tangenciada pela pesquisa, revelando a importância desse fator para o respeito atribuído a esse profissional. Os professores confessaram que a forma física do professor influencia na opinião dos pedagogos e de outros professores. Esses segmentos costumam associar a imagem física do professor com a sua eficácia e competência para o trabalho.

Eu fui até a 1ª Delegacia Regional de Ensino (DRE) e cheguei lá pra dividir umas aulas com um colega meu. Aí, a secretária da delegada virou pra nossa diretora e falou assim: “dá aula pros meninos, estão com pinta de professor de EF,

estão querendo fazer, dar aula”. Eu falei assim: “o professor de EF não é avaliado não é pela pinta não e nem pelo tipo, é pela capacidade, pela inteligência”. “Não, não vem com esse papo não, se você chegasse aqui careca, barrigudo, fumando, eu não autorizava essas aulas”. Então, a gente, infelizmente, a gente é cobrado, a gente, o que eu falo é o seguinte: o professor de EF, ele não pode envelhecer, ou quando envelhece ele vai sendo mais discriminado. (...) Aonde estão os professores de EF, não vamos expandir muito não, vamos falar aqui em Belo Horizonte. Aonde estão os professores de EF que começam a aparecer um pouquinho do processo de envelhecimento visível, porque pelo que eu já aprendi, o processo de envelhecimento ele se instaura, a pessoa é considerada velha a partir dos 65 anos, mas vamos pegar dos 55 pra frente. Aonde estão esses profissionais? Eu posso te falar que não estão na rede particular. Então já é uma grande discriminação, um grande preconceito de uma escola particular não admitir um professor de 55 anos pra desenvolver algum trabalho. (...)Então a gente é cobrado. A postura, o aspecto, se o professor é gordo ele é discriminado, se o professor...eu acho que há uma cobrança maior, eu não sei nas outras disciplinas (...) (Prof-9C).

Outra questão que contribui na formação da imagem refere-se ao uso que a escola faz das aulas de EF. Encontramos com frequência, nas escolas, atividades diversas que eram alocadas exatamente no horário das aulas de EF. Na Escola A, por exemplo, o trabalho de educação bucal era feito aproveitando-se o tempo destinado à EF, sob o pretexto de que, se duas turmas de alunos iam para o ginásio, a EF poderia “ceder” uma turma para que fosse tratada. Sendo a EF uma das disciplinas com menor carga horária, isso parece prejudicar ainda mais o que já parece difícil para a disciplina, que é conhecer mais de perto os alunos. A escola, ao alocar essa atividade no horário de EF, o faz porque parece entender que dentre todas as disciplinas essa é a que representaria uma perda menor para os alunos.

Na Escola B, a atividade denominada de *Projeto Global* era coordenada pelo Professor-7, que via nessa situação uma oportunidade de dar reconhecimento à EF e também a si próprio, enquanto professor dessa disciplina. Esse professor, portanto, tinha uma intencionalidade explícita em relação à construção de uma imagem valorizada para a disciplina. Vejamos o seu depoimento:

(...) o pessoal achava que cognitivamente nenhum professor de Educação Física teria condições de escrever alguma coisa ou ler alguma coisa. E foi assim, durante um ano eu fui a surpresa do pessoal. E inclusive fazendo mais de 30 palestras sobre a perspectiva do projeto numa linha global. (...) Então quando eles falavam: ‘nosso coordenador é uma professor de Educação Física’. E eu acho que quando eles fossem apresentar um coordenador eles nunca fariam a matéria que ele estaria lecionando não. Mas comigo eles sempre destacaram e eu, em todas as minhas palestras, eu destaquei que era professor de Educação Física. E o que valorizou a nossa área. (...) e a gente conseguiu sim como professor de EF ter mais condição do que outros professores e não era para ser uma surpresa, era para ser um evidência e não foi.

Como pudemos observar, o professor de EF está todo o tempo na escola, em quase tudo o que faz, preocupado em se mostrar e demonstrar o valor da sua disciplina. Está preocupado com sua auto-imagem e com a imagem da EF.

Essa idéia de que é nas aulas de EF que o aluno se mostra por inteiro é transmitida pelas próprias Faculdades de EF, e na literatura mais tradicional da área. Um exemplo disso são as idéias de ARAÚJO (1983), que ao tratar do papel da EF na sociedade idealiza essa participação:

De todos os professores, o que mais tem possibilidades de “modelar”, “formar”, “orientar” e “educar” é o professor de Educação Física, que vive o aluno e que consegue enxergá-lo por dentro. No campo, na pista, o aluno se mostra como ele realmente é, sem falsidades ou fantasias (p.58).

Para a escola em geral e para muitos professores de outras disciplinas, o professor de EF é *esquisito*, isto é, não se parece muito com um professor convencional. E a respeito dessa *esquisitice* que é ser professor de EF - na visão da escola tradicional - a educadora FANNY ABRAMOVICH, ao prefaciar o livro de FREIRE (1988), afirma:

Enfim, um autor que coloca a Educação Física como uma matéria igual às outras. Que pensa que o professor dessa disciplina precisa de tantos estudos, tanto embasamento filosófico, tanto conhecimento, como todos os outros mestres. Que tem tantas perguntas e faz tantas pesquisas como os que ensinam outros conteúdos. Que acredita que quem lida com o corpo tem que ter tanta consciência social, ser tão crítico, como os demais professores. E que é, antes de tudo, um educador, com um postura clara e abrangente sobre o ensino, uma visão ampla e fundamentada da criança. Para que seu trabalho tenha sentido e amplitude...e não um mero professor de Educação Física (ou de qualquer outra área), mas um educador. E aí, deixa de ser esquisito (p.10).

Ser uma disciplina que atinge o aluno em sua globalidade significa dizer que a EF é a disciplina que mais conhece o aluno. Por que é a disciplina que mais conhece o aluno? Por que se insiste nessa idéia? Porque isso parece garantir um certo reconhecimento para a disciplina. Mas se realmente assim fosse, o professor de EF não teria muito a falar nos conselhos de classe? Como vimos acima, não foi isso o que se verificou. Acreditamos que a EF pode conhecer o aluno de forma diferente das demais disciplinas, mas isso não é suficiente para se afirmar que ela é a disciplina que mais conhece o aluno, o que seria desconsiderar o trabalho das outras disciplinas e desconsiderar a possibilidade de interação entre elas, reforçando-se assim a relação hierárquica entre as mesmas. E nesse contexto cria-se uma falsa solidariedade entre as disciplinas, porque quando se dispõem a trabalhar juntas em certas atividades, embora sob o pretexto de fornecer o melhor para o aluno, estão, de fato, buscando prestígio e reconhecimento para si próprias. Um depoimento foi revelador dessa questão:

(...)eu acho que Educação Física é importante. Que é uma das privilegiadas junto com Educação Artística. Que é lá que você conhece uma pessoa. Aliás, é lá que você tem condições de falar sobre aquele aluno como ser humano, não igual aos outros professores, eles informam de acordo com uma nota, com uma coisa. Já o professor de Educação Física conhece o aluno. Então quando a gente quer conhecer, saber sobre a pessoa do aluno, que não seja nota, Educação Física e Artística também

têm mais condições de informar para você (Coord-2B).

Essa idéia da EF ser a disciplina porque é a única capaz de trabalhar o aluno em sua totalidade é, reforçando o que já dissemos, um esforço para o reconhecimento dela. Em nossa opinião, a globalidade do aluno e do ensino deve ser trabalhada na perspectiva que nos aponta SOARES (1992):

(...) um componente curricular com seu conteúdo específico justifica-se a medida que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca. O ensino de matemática, de língua, ciências, história, geografia, educação artística ou Educação Física, portanto, somente se justifica se contribuir, enquanto parte, para a compreensão da realidade como totalidade (p.213-214).

Mas também há professores que disseram que a EF é igual às outras disciplinas, não lhes sendo superior nem inferior:

Aí eu posso falar de duas formas: primeira, que ainda tem colegas nossos, às vezes recém-formados, às vezes com pouca experiência, que eles se sentem inferiores a determinados profissionais de outras disciplinas. Isso a gente percebe no dia-a-dia. E existe um outro grupo de professores que eu acho que, talvez pela vivência, pela experiência, procura buscar um nível de equilíbrio porque a EF, ela não é mais nem menos, ela é uma atividade de muita importância pra nossa vida, ela trabalha com o corpo humano, ela trabalha com o movimento. Mas como a gente não tem avaliação, a gente não tem prova, ainda há uma certa rejeição (Prof-9C).

Os coordenadores de turno - representantes, em nossa pesquisa, da opinião do olhar do outro sobre a EF - disseram ser essa disciplina bem vista e benquista pelas demais: *é a disciplina mais querida da escola. Mas por quê? Porque para eles é a disciplina que trabalha o*

aluno por inteiro, em sua globalidade, com recreação e esporte. Mas como é que a EF pode ser a mais querida da escola, e com isso tentar ocupar um lugar de destaque na hierarquia dos saberes escolares se ela mesmo exclui explícita ou ocultamente os alunos da sua aula? KUNZ (1991), já mostrou que os alunos que gostam de EF são os fortes e os que não gostam são os fracos. Por fortes entenda-se os alunos que participam da aula e por fracos entenda-se os que não participam. Verificamos também que a EF é a disciplina que ajuda os alunos a extravasarem as tensões do dia-a-dia, ajudando-os a obterem melhor rendimento. Segundo nossa interpretação, ela serve para disciplinar/adestrar os alunos para que trabalhem com eficácia e rendimento em sala de aula, isto é, tirem boas notas e sejam aprovados ao fim do ano escolar. Também é bem vista por eles porque os professores de EF são unidos eles são o time da escola, o grupo cooperativo os que sabem trabalhar em equipe. Essa imagem parece corresponder a uma espécie de autodefesa da disciplina. Quem é discriminado precisa se unir e atentamente se defender dos ataques (sutis) de parte da escola e das outras disciplinas. Um dos coordenadores de turno idealizou como os outros vêem a EF:

Eles [professores das outras disciplinas] vêem a EF com respeito. Eles valorizam, eles até chegam ao ponto de solicitar ajuda é porque acreditam no trabalho. (...) A EF vai ajudar com que a gente consiga os objetivos educacionais, uma vez que vai estar preparando o nosso aluno para crescer em todos os aspectos, não só fisicamente. (...) As outras disciplinas vêem a EF com respeito, atribuem a ela as qualidades que realmente tem (Coord-IA).

O depoimento de um dos professores exemplifica o quanto é necessário para a EF formar uma equipe:

Por causa das atividades que a gente programa, elas exigem que a gente seja, trabalhe em equipe. Mesmo que a gente tenha as diferenças internas, exige que a gente tenha um trabalho em equipe. Por mais dificuldade que se tenha de levar esse trabalho à frente, mas ele é mais equipe que qualquer outra área. A gente não vê as áreas fazerem com tanta coesão o que a gente faz. Às vezes, por exemplo, a gente vê que eles têm problemas internos que racham a área deles, a disciplina deles para mostrar alguma coisa para o colega. E por mais que a gente esteja

rachado por problemas internos, a gente faz e aparece (Prof-IA).

Uma pequena abordagem junto aos alunos durante as aulas que tivemos oportunidade de ministrar, auxiliando ou substituindo os professores, mostrou-nos que, para eles, a EF que fazem se assemelha freqüentemente a um treinamento esportivo, e, às vezes, a recreação/lazer. No imaginário dos alunos, a EF não aparece como uma aula e não se constitui numa disciplina que possui um conteúdo. Isso não deveria ser uma questão trabalhada pelos professores no sentido de que os alunos sejam levados a identificar os vários lados da EF - tanto na escola como fora dela - e contribuirem, assim, para que interpretem tal fenômeno à luz da realidade social em que vivem?

Ao expormos essas observações junto aos alunos, recordamos nossa época de estudantes na escola primária. Para nós, dia bom na escola era o dia de EF. Nesse dia não contávamos ter cinco aulas, mas quatro. Aula de EF não era aula, era hora de brincar, hora do prazer. Mas recordamos também que, para alguns colegas, era hora de ficar batendo papo assistindo a aula. Para estes, a EF significava um paradoxo, pois, ao mesmo tempo, que os tirava da sala de aula, os excluía ou permitia a sua auto-exclusão.

O depoimento de um professor foi exemplar para demonstrar a visão dos alunos sobre a imagem da EF:

Se perguntar aqui no colégio e identificar a EF como disciplina, porque eu não sei se eles identificam, se você perguntar, olha, colocar num quadro e pedir pra eles votarem, eles vão votar é na EF. Agora, se você não colocar no quadro o nome EF, eles vão escolher entre outras matérias, porque eu acho que eles não consideram a matéria que não reprova como matéria. Porque quando fala em matéria, eles acham a matéria de sala de aula. Matéria que tem quadro, que tem giz, que tem nota é que eles consideram como matéria (Prof-IA).

Outra imagem muito forte que os professores de EF disseram ter junto aos demais professores, imagem essa que apareceu repetidas vezes, é a da facilidade, da *moleza* que é ser

professor de EF. Seu trabalho freqüentemente é associado à *vida folgada*. Associando isso à natureza de seu trabalho que, na maioria das vezes, é considerado como uma *mera brincadeira, um prazer constante, um descanso, um privilégio*. Segundo um dos coordenadores de turno, os outros professores chegam mesmo a dizer que *na outra encarnação vão ser professores de EF*, reduzindo-a, assim, a uma atividade prática, destituída de conteúdo e de teoria, e, portanto, favorecedora do caráter não laborioso do trabalho, como se o professor de EF não precisasse ler, escrever, estudar. Para alguns, professor de EF, tem preguiça mental, tem pouca cultura. São *os preguiçosos do intelectual*. São também chamados de *professores boa praça* porque são aqueles de quem os alunos mais gostam porque *são os que exigem menos dos alunos*, isto é, que deixam os alunos escolherem se querem fazer a aula ou não. Mas tudo isso é relevado pela escola e pela outras disciplinas, porque *coitados dos professores de EF, eles têm que trabalhar em péssimas condições físicas, materiais e climáticas*. Os depoimentos abaixo ilustram nossas observações sobre qual a imagem que os professores de EF pensam ter e sabem que os demais professores da escola, em geral, têm a seu respeito:

Olha! O professor de Educação Física sabe ler, sabe escrever!
(Prof-7B).

Eles [os outros professores] enxergam nosso trabalho como fácil e privilegiado porque não corrige prova (Prof-6A).

Eu trabalho numa escola em que uma aluna do terceiro ano, inteligente, boa aluna, mas também boa atleta, já praticou muitas modalidades esportivas e num momento lá, numa determinada aula ela falou para o professor que ela estava entusiasmada, que ela queria formar em EF. Aí a professora falou com ela: “Professor de EF é aquele que lê um livro no vestibular e depois nunca mais pega em nada, só batendo bola e praticando esporte”. Então esse preconceito, ele continua e às vezes eu converso com os meus colegas de outras disciplinas, e eu falo que a EF não tem o manual do professor. Você pega qualquer disciplina considerada acadêmica, até hoje eles dizem assim, que tem lá o livro com as respostas, tudo em letra vermelha, tudo em destaque, tudo em negrito e nós não temos. Ou bem ou mal a gente tem que passar para o aluno aquilo que a gente absorveu, aquilo que a gente sabe. Mas esse preconceito ainda continua e alguns colegas nossos facilitam, e ajudam para que isso permaneça (Prof-9C).

O problema é que a EF, ela ainda é muito discriminada dentro da escola e pelo fato de não ter uma avaliação e pelo fato de não ter nota, enquanto professores de EF, quando estamos num momento de notas, de conselho de classe, ainda tem alguns professores, algumas disciplinas que discriminam, que brincam e é um brincadeira preconceituosa de que a gente não tem a preocupação de ter nota, que é mais fácil dar aula de EF que é só rolar a bola. (...)E a gente está acabando com isso, mas, eu acho que esse avanço é lento e não é só a EF não. Há uma certa hierarquia dentro da escola e valores dados a determinadas disciplinas, que isso aí vem desde, segundo a professora de matemática, desde a Grécia Antiga que isso é assim (Prof-9C).

A gente se vê como uma matéria diferente, dentro da escola, que lida com o prazer. A gente se vê como disciplina que tem potencial para poder mexer com a escola. A gente se orgulha disso até. A gente se vê como uma disciplina que consegue ter os alunos do lado o tempo todo. A gente consegue influenciar em qualquer aspecto dentro da escola, político ou não, a gente consegue ter influência ou exercer influência, sozinho ou com os alunos, a gente sempre tem uma posição mais destacada na escola. Eu acho que a gente se vê assim. Eu acho que a gente se vê diante das outras matérias, assim. (...) Tem um pouco de orgulho nisso, de certa forma (Prof-1A).

É que o profissional de EF, ele tem uma preguiça mental de leitura, de perder tempo com planejamento em casa. Isso é o mal da nossa área. Tem sim, ele tem, ele não quer perder tempo em montar o planejamento. Ele quer chegar e fazer aquilo que ele está fazendo há 10 anos na escola e está dando certo. Então ele quer continuar ali (Prof-2A).

As opiniões que outros professores têm sobre a EF, a nosso ver, parecem não passar de inveja retórica. Se outros professores falam que o professor de EF não precisa se ocupar com tarefas ditas intelectuais, isso não significa, de fato, que desejam trocar de lugar com o professor de EF. Esse discurso serve mesmo é para mascarar de forma sutil e jocosa a inferioridade da EF, enquanto disciplina escolar. Para corroborar essa observação podemos nos valer de outros documentos que mostram a auto-imagem dos professores de EF e que seguem na mesma direção do que vem sendo destacado a respeito da figura da disciplina e do seu professor.

O 1º Encontro dos Professores de Educação Física (da) - Rede Municipal de Belo Horizonte realizado entre 16 a 19 de novembro de 1994, em seu pequeno cartaz de divulgação do evento, apresenta sob a forma de desenho uma rede de balanço, pendurada entre duas árvores na qual se lê: *A Educação Física na Rede. Ainda no desenho, vê-se um apito dependurado no galho de uma das árvores, uma bola no gramado que se encontra debaixo da rede e uma peteca tombada ao chão (Anexo III).*

Da imagem assim projetada, pode-se depreender a idéia de que a EF é a disciplina *folgada da escola, ou, ao contrário, é a disciplina que, por trabalhar muito, precisa de descanso. Um dos coordenadores do evento,*³⁰ *nos esclareceu que a idéia era mostrar a EF como uma disciplina que está adormecida. O coordenador relatou-nos ter desejado que no desenho da rede de balanço, aparecessem parte do braço e a mão do professor de EF ali descansando. Mas isso não foi feito porque algumas pessoas protestaram, julgando que seria uma provocação demasiado forte.*

Outro documento é o do *Movimento de Reorientação Curricular da Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão da Prefeita Luíza Erundina. Esse documento, em seu Anexo 3 - que discute o que é o ato de educar e as situações-problema para análise e discussão - assinala:*

Em tom de brincadeira, sempre que há oportunidade, os outros professores dizem - ‘moleza é ser professor de Educação Física’ (...)

Tal afirmativa refere-se à idéia de que os professores *de EF não* teriam as mesmas tarefas dos demais professores, a saber: *elaborar, aplicar e corrigir provas; dar notas aos alunos; corrigir deveres de casa; preparar material didático-pedagógico para as aulas. Só assim é que se pode dizer que é “moleza” ser professor de EF.* Segundo DANTAS (1988), tal imagem foi celebrizada por Woody Allen, parodiando Bernard Shaw:

³⁰O coordenador do evento e toda a equipe organizadora do mesmo era composta por professores de EF que atuam na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

*Quem sabe faz:
quem não sabe ensina.
E quem não sabe ensinar,
ensina Educação Física.*

A EF parece cumprir um papel diferente das outras disciplinas, que é o de ser a alegria da escola, e também de ser a disciplina mais dinâmica. Espera-se que o professor de EF seja o mais extrovertido, o mais aberto, o mais sorridente, o mais alegre e que faça a alegria dos outros. Aqui algumas perguntas devem ser feitas: que tipo de pressão essas expectativas exercem sobre os professores de EF? Por que os professores de EF aceitam esse jogo? Que vantagem tiram dele? Seria a vantagem de se perpetuar na escola, de se sentirem seguros por cumprir um papel determinado por interesses de fora da EF?

Normalmente o professor de EF é uma pessoa mais extrovertida, é uma pessoa mais dinâmica, menos carrancuda. Não tem aquela imagem antiga do professor que passava a matéria no quadro e ‘vocês têm que copiar depressa e depois eu vou cobrar’. Então não tem isso aí. Porque isso causa essa barreira do aluno que tem medo até, às vezes, de chegar perto do professor. Então, pela natureza da EF, que não tem que ficar todo mundo quieto, sentado e quietinho, já dá uma liberdade para o professor. A maioria dos professores de EF que conheço são pessoas extrovertidas, alegres, dinâmicas, que têm que ser assim para conseguir fazer um bom trabalho e isso aí faz com que o aluno tenha mais intimidade com o professor (Coord-IA).

Outro fator interessante é os alunos gostarem da EF *independentemente* da presença do professor. Já apontamos isso ao discutirmos a postura do professor durante as aulas, alternando presença passiva com ausência. A nosso ver, esse comportamento indica que a atividade independe de quem a esteja dirigindo, considerando-se como EF qualquer tipo de movimento ginástico e esportivo de cunho competitivo, visando rendimento e adestramento dos gestos, o que nos parece um equívoco. Impera aí uma idéia tradicional do que seja EF, que tem sua base no senso comum, mas ela tem um sentido *amplo*, uma EF que não está *restrita* à escola (BRACHT, 1992).

Especialmente na Escola C, onde o professor tinha por hábito trabalhar, pelo menos no início de algumas aulas, nas salas de aula comuns, verificamos que ele recorria à aula expositiva usando, inclusive, o quadro e o giz. Atrás dessa atividade revela-se uma intencionalidade: a de mostrar que a EF também pode se valer de atividades teóricas. Valorizá-la através da teoria constitui uma tentativa de rebater as críticas que a disciplina recebe por ser considerada apenas uma atividade prática. Mas aí o problema está na repetição das mesmas atividades cansativas das demais disciplinas em sala de aula. Verificamos que os alunos ficavam ansiosos para sair de sala e ir para as quadras. Isso nos faz pensar que talvez fosse mais adequado, ao professor de EF, buscar alternativas metodológicas e materiais mais interessantes para o ensino de seus conteúdos. Um exemplo seriam atividades em parceria com as outras disciplinas, onde estas, em forma de solidariedade didática, poderiam auxiliar a EF em atividades expositivas, de leitura e produção de textos sobre temas de estudo da EF, relacionados com os de outras disciplinas.

Diante dessas discriminações, os professores, muitas vezes, se disseram desmotivados, desanimados, com a diferença de tratamento e com tantas dificuldades para terem seu trabalho reconhecido. Alguns chegaram a confessar que tudo a que se dedicaram parece ter sido uma grande perda de tempo. Eles falam da EF como uma disciplina menosprezada, inferiorizada. Apesar disso, muitos insistem na luta por sua valorização na escola. Tentam fazer com que ela ganhe uma posição de destaque; que seja a disciplina que dá prazer aos alunos.

Outro elemento construtor da imagem que se tem da EF são as atividades ao ar livre. Nesse aspecto há tanto uma conotação positiva quanto negativa. A positiva relaciona-se à condição - agradável - da pessoa não ficar presa entre quatro paredes, poder respirar ao ar livre e ter espaço para movimentar; outro lado, o negativo, relaciona-se ao fato de estar submetido às mudanças climáticas de cada estação do ano. O professor fica exposto ao sol durante muito tempo, ao frio, ao vento e à chuva. Nesse sentido, o professor pode ser comparado ao se trabalhador braçal que, de sol a sol *pega no pesado*.

Toda essa situação faz com que se sintam vítimas da escola e do sistema que discrimina a EF. Mas eles, com raríssimas exceções, não se colocam na posição de construtores dessa imagem negativa; são sempre *os outros* os responsáveis. No entanto, a alguns ocorre que aos próprios professores de EF cabe uma parcela de responsabilidade pelo fenômeno:

O que eu acho muito que a gente tem que fazer, que a EF ainda tem que fazer é sair um pouco do corporativismo e da questão de vítima. Porque toda a vida a gente é vítima. Nós não somos vítima de nada. Então seria a mudança de postura. Deixar de ser vítima para ser sujeito ativo. Uma disciplina ativa que buscasse as suas soluções dentro dos seus próprios problemas. E não ficasse muito presa a direitos adquiridos. A gente sempre é vítima. É vítima de não ter material. É vítima de estar dando aula mista. Então eu acho, o que falta para a gente, a gente quebrar também esta postura de vítima e partir para uma busca mais intensa e mais efetiva da EF, sem ficar...porque a gente através desta postura de vítima a gente está sempre justificando: 'Ah! Eu não fui ao conselho de classe. Ah! Eu não vou não sei aonde'. Então o que eu pretendo buscar muito, porque eu também faço uso desta postura. Eu não me excludo não. Eu também sou corporativista. Muitas vezes eu uso da minha postura de vítima. Mas é integrar mais, estudar mais, não achar que sabe tudo. (...) Então, o que eu quero deixar para o seu trabalho seria essa mudança fundamental que é deixar de lado a questão de ser vítima (Prof-7B).

Em suma, as questões relativas à imagem e à auto-imagem da EF na escola podem ser sintetizadas na afirmação de VARGAS (1990):

Na escola, o professor de Educação Física, geralmente, é aquele elemento simpático, alegre, liberto de tensões. Um elemento que não cria problemas para a instituição. E isso não deve causar espanto: como criar problemas se ele não participa de maneira ativa da rotina escolar? Ele é um turista, um visitante, um E.T. Na discussão de conteúdos das disciplinas e das metas a serem traçadas para o período letivo, ele não é convidado a participar. No conselho de classe, ele é o elemento que pode passar despercebido, que pode entrar mudo e sair calado e, quando opina, é sobre os problemas de disciplina comportamental dos alunos, e mais nada. Seu perfil é de

invisibilidade. Sua prática é inercial. Deste perfil e desta prática surge o profissional desvalorizado, sem poder de barganha, que não merece da sociedade o respeito que seria de esperar de seu potencial.

E complementa:

A verdade é que os professores de Educação Física estão divorciados do processo educativo. Eles estão banidos (melhor: eles se deixam banir) do ato educativo (p.59-60).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzir os conhecimentos relativos à *Sociologia do Currículo*, sobretudo os estudos de Michael Young sobre a questão da hierarquização dos saberes escolares na discussão da prática pedagógica da EF escolar, e assim enfatizar a responsabilidade social e pedagógica que têm os professores na construção da identidade e legitimidade dessa disciplina no interior da escola, foi a intenção que nos guiou neste trabalho.

Quanto às dúvidas e incertezas que a discussão suscitou, quanto às incompletudes e lacunas que os vários tópicos apresentam, são encaradas como motivações para continuar estudando o tema em suas variações. A questão da hierarquia dos saberes escolares relacionada à questão do poder e ideologias no interior da escola e do currículo; as relações entre a linguagem corporal e a linguagem oral e escrita no ensino de EF; a discussão sobre a *facultatividade* da EF aos alunos; a construção da EF como um componente curricular e não mera atividade; a relação entre os elementos da didática e a especificidade da EF; o ensino de EF baseado em atividades teórico-práticas; o papel das atividades extra-aula na legitimidade da EF; a questão da avaliação em EF, são todas questões relevantes, que carecem de estudos mais aprofundados.

Partindo do pressuposto de que a EF ocupa um lugar secundário no interior da escola, elegemos como objetivo demonstrar os mecanismos através dos quais se fabrica e se reproduz no cotidiano escolar a inferiorização dessa disciplina, e qual a lógica que preside a este estado de coisas.

Buscamos nas escolas pesquisadas o que nossa prática de professor de EF indicava como algo a ser problematizado. Na teoria, procuramos os elementos passíveis de fundamentar a investigação e levamos tudo para o interior da escola, tentando atribuir-lhe significado. Nossas suspeitas foram comprovadas: dentro da lógica escolar atual, notamos que a disciplina EF é inferiorizada, mas, sobretudo, que ela própria se inferioriza.

No Capítulo 2, à luz dos componentes didáticos da aula de EF, verificamos que a aula de EF é uma *mesmice*. Uma aula parece a cópia da outra. O planejamento de ensino não passa de

uma lista de atividades a serem executadas de temporada a temporada. Os objetivos explícitos do ensino relacionam-se apenas à aptidão física, e os tácitos relacionam-se ao agradar os alunos e servir às outras disciplinas. Os conteúdos se assemelham sempre, independentemente da série em que se ensina. A metodologia de ensino revelou um professor que alterna uma participação passiva na condução da aula, com uma participação autoritária e diretiva. Revelou também sua ausência na aula. A participação do aluno manifesta o caráter *facultativo* dessa participação.

O Capítulo 3 demonstrou a participação irrelevante e passiva do professor no conselho de classe, ou então sua tendência de esquivar-se dessa atividade escolar. Registramos também as formas de uso da sala de professores, e a utilização de um espaço próprio em que se permanece, o que acarreta certo isolamento em relação aos demais professores. Também foi significativo verificar que a escola se aproveita das aulas de EF para desenvolver atividades diversas de seu interesse. Apareceu aí, com luzes muito fortes, a imagem dos professores de EF - os *preguiçosos do intelectual*, isto é, os professores que não têm que se dedicar a tarefas escolares comuns aos outros professores, como preparar, aplicar e corrigir provas e exercícios escolares.

Mas tudo isso não elimina a validade pedagógica da EF enquanto um componente curricular dado que ela

contribui enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca (SOARES, 1992, p.213).

Queremos introduzir, porém, nessa discussão, a razão sociológica que, desvendando o fenômeno, descobre que

são diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente conhecida como disciplinas nobres, secundárias e marginais (BOURDIEU, 1974, p.238)

E ainda acrescentar que, se o conhecimento estiver extremamente estratificado, haverá uma distinção clara entre o que é considerado como saber e o que não é considerado como saber (YOUNG, 1982).

Para todos nós, basta a experiência prática para percebermos que o conhecimento distribuído pelas diversas disciplinas escolares está estratificado. No caso da EF, o que poderia explicar essa *sensação* de que não há nenhum saber a ser transmitido? A ênfase na dimensão cognitiva das aprendizagens, em detrimento da dimensão corporal, é que torna difícil o reconhecimento do saber dessa disciplina, que, por ser *diferente* da ótica tradicional da escola, não obtém mais do que um reconhecimento forçado:

a Educação Física, embora se constitua legalmente como atividade curricular, na prática pedagógica que se dá no espaço escolar, vem se constituindo como atividade acessória, secundária, extracurricular (SOARES, 1986, p. 91)

Associada intimamente à questão da estratificação do conhecimento está a questão da avaliação. Enquanto a maioria das disciplinas quantifica sua avaliação através das notas, a EF tenta qualificar sua avaliação através dos relatos de atitudes, comportamentos e participação do aluno. Ora, como a nota constitui uma forma de valor e de poder dado às disciplinas e aos professores, torna-se difícil perceber o valor do conhecimento da EF e sua utilidade. A idéia então, sinteticamente, é que *se algo não serve para o exame não vale a pena aprendê-lo* (YOUNG, 1982, p.178).

BRACHT (1992) postula que a utilidade da Educação Física advém de seu caráter inútil. Segundo esse autor, *a Educação Física é útil porque é inútil*. Isso significa que a utilidade da Educação Física está na educação para o lazer. Estando o lazer relacionado com o tempo livre, esse autor afirma que a Educação Física estaria educando os indivíduos para usufruírem de seu tempo livre, tempo considerado inútil na perspectiva da sociedade urbano-industrial; daí sua desvalorização pela escola.

Além disso a maioria das disciplinas transmite seus conhecimentos através do código escrito, preferencialmente. No caso da EF, não se faz uso do código escrito ou de material didático dessa natureza no seu aprendizado. Ao contrário, é através da apresentação oral que se realiza a aula de EF. Toda a organização do movimento dos alunos através dos jogos e demais conteúdos passam pelo comando verbal do professor e da comunicação dos alunos entre si. Não é comum o trabalho mediante material escrito, e quando isso acontece, soa de forma muito estranha para o aluno. Nossa própria tentativa de, esporadicamente, trabalhar com esse tipo de material nas aulas, tem sido bastante difícil. Há enorme resistência, por parte dos alunos, de aceitar tal situação. Eles chegam mesmo a ironizar, perguntando se aquela aula é de Português, o que revela que eles carregam fortes estereótipos a respeito das disciplinas escolares, evidentemente não sem razão. É bom lembrar aqui que há hoje, no Brasil, experiências de ensino de EF, em escolas de 1º grau, que se valem tanto quanto da linguagem escrita como da linguagem oral e da expressão corporal para transmitir conhecimentos, o que parece demonstrar que a EF também pode se valer do código escrito para transmitir da melhor maneira possível seus conteúdos e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Não nos parece possível ensinar qualquer conteúdo sem nos valermos da palavra escrita. Assim como acreditamos não ser possível ensinar a alguém sem considerar a dimensão corporal e motora do sujeito que aprende. O que se passa é que, na EF, a ênfase recai sobre as atividades lúdicas de movimento, mas isso não nos autoriza a deixar de lado um dos patrimônios construídos pela humanidade, que é o código escrito. A questão é: *como a Educação Física poderia proporcionar a vivência lúdica sem abdicar de transmitir seu conhecimento?* (GARIGLIO, 1995, p.31). Ou será que a codificação escrita é impossível ou inútil quando se trata de ensinar as coisas ao corpo? (FORQUIN, 1993, p.105. BOURDIEU, 1987, p.219).

Uma outra característica do saber tido como superior, segundo YOUNG (1982), refere-se ao seu caráter abstrato, sua estruturação e compartimentação, independente do que o aluno sabe.

O conhecimento que é objeto da EF seria então concreto, se considerarmos como objeto de conhecimento dessa disciplina apenas a realização de práticas de movimento. Ocorre que o movimento é carregado de sentidos e significações. O problema é que, normalmente, a EF

escolar limita-se ao ensino do movimento, desvinculando-o de seus sentidos e significados. Prevalece, assim, a sensação de que o ensino da EF lida apenas com o imediatamente palpável, com o concreto. Mais uma vez reafirmamos que a ênfase na dimensão abstrata que pode existir no conhecimento transmitido pela EF não se dá com o objetivo de transformá-la em disciplina *igual às demais*, mas apenas de mostrar que pode haver um ensino de EF que considere sua dimensão abstrata, para que os indivíduos que dela usufruem o façam da maneira mais plena possível.

YOUNG (1982) recorda que essas características do saber superior são conseqüências históricas de um sistema de ensino baseado num modelo livresco de aprendizagem destinado aos padres da Idade Média, época em que o corpo sofreu uma desvalorização e foi inferiorizado, dicotomizado e dualizado. A partir dessa época, o saber corporal foi estigmatizado e o saber escrito e livresco foi valorizado. Mas, em nosso mundo contemporâneo, não teria o saber corporal já dado alguns saltos no sentido de as sociedades o reconhecerem como tão importante quanto o saber escrito? Segundo ASSMANN (1993),

A corporeidade, e seu vetor historicizante ao nível bio-psico-energético, a motricidade, constituem a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. (...) a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é de entrada, falaciosa. (p.106-107).

O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. (...) Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica (p.113).

Segundo YOUNG (1982), estas características do saber de tipo superior representam escolhas culturais conscientes ou inconscientes, que estão em sintonia com os valores e credos dos grupos dominantes em determinada época.

Segundo FORQUIN (1992), quando se fala da estratificação dos saberes escolares, isto é, estratificação dos conteúdos de ensino, refere-se à sua hierarquização. Para esse autor, os saberes que valem mais que os outros seriam aqueles que são *formadores* para o espírito, aqueles que permitiriam melhor desenvolver a inteligência, ou detectar e selecionar os talentos. Ora, a EF é geralmente vista como exclusivamente a educação do físico e do corpo; corpo reduzido à sua dimensão biológica, ou melhor, biologicista. As relações do corpo com o espírito e com a inteligência seriam de responsabilidade de outras esferas.

Ainda segundo o autor, é preciso reconhecer que os fundamentos da legitimidade remetem sempre a um arbitrário cultural, e que a elucidação desse fenômeno da desigualdade entre os diferentes tipos de saber requer uma leitura em termos de *Sociologia do Conhecimento e da Cultura*.

No sistema educacional britânico, segundo YOUNG (1982), os docentes que se beneficiam do *status* e dos salários mais elevados são também aqueles que ensinam, a grupos relativamente homogêneos de alunos *bem dotados*, os saberes mais abstratos, os saberes mais dependentes da codificação escrita e que dão lugar mais facilmente a procedimentos de avaliação formal.

No Brasil, parece que a EF tem se aproximado desses elementos - saberes abstratos, codificação escrita e avaliação formal. Essa aproximação é inicial e não ganhou repercussão nem se difundiu nas experiências de ensino dessa disciplina. Nessa direção a EF teria um componente abstrato ao relacionar a prática a uma reflexão sobre essa prática, trazendo junto questões sociais, afetivas, fisiológicas e cognitivas, presentes no movimento corporal humano. Poderia também se valer de tarefas e material de ensino escrito, o que acredito colaboraria com a apreensão do conhecimento. A vivência corporal integrada à produção de textos sobre essas vivências estaria juntando o corpo e a palavra, dois fortes componentes das aprendizagens escolares. A respeito do uso da palavra/linguagem para o ensino da EF, é preciso que se operacionalizem os conteúdos dessa disciplina em atividades de nível prático e em atividades de nível teórico. Ambas devem ser dispostas numa visão de unidade, sem que isso signifique uma descaracterização da disciplina

ou a perda de sua identidade. Se a sua prática pedagógica se materializa fundamentalmente na forma de aula, e se a aula comporta atividades de nível teórico e de nível prático que interagem entre si, então, as atividades serão, na verdade, teórico-práticas. Serão práxis da EF.

Assim, parece que deveríamos superar a idéia equivocada de que em aula de Educação Física *não se deve falar (...), não se deve sentar e discutir* (BRACHT, 1992. p.80) com os alunos o que se está fazendo; de que não se deve utilizar recursos pouco típicos das aulas de EF tais como textos, fotos, cartazes, desenhos, grupos de discussão, seminários, pesquisas, etc., sem deixar de lado os recursos usuais, tais com os materiais esportivos e ginásticos. Em sua prática pedagógica, os professores podem demonstrar aos alunos que, se a EF lida com os movimentos, são também necessários o diálogo, a reflexão e o uso da palavra para que o aluno não só pratique os temas da cultura corporal, como também saiba *se posicionar criticamente diante dessa cultura* (BRACHT, 1992. p.52).

Essa posição parece ser reiterada por BETTI (1994):

Não estou propondo que a Educação Física Escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com a cultura corporal de movimento. (...) A ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva do compreender far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem; por isso a palavra é instrumento importante - embora não único- para o profissional de Educação Física. A linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais (...). O saber Educação Física é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só possível com atividades corporais, não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento. O papel do profissional de Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para a consciência, através da linguagem e dos signos. É um saber que leva o sujeito à autonomia no usufruto da cultura corporal (p.41-42).

Para compensar sua posição de inferioridade, a EF tenta participar ativamente de muitos eventos na escola, e também se igualar às outras disciplinas buscando imitá-las em várias tarefas escolares. Mas nem mesmo todo esse esforço consegue fazê-la encontrar sua especificidade, qual seja, trabalhar com a cultura corporal/movimento, ensinando conteúdos como os jogos, a dança, a ginástica e o esporte (BRACHT, 1992).

Entendemos que a maneira de funcionamento das disciplinas escolares nobres se constituem no modelo a ser seguido pelas demais, como a EF, que aspiram alcançar o mesmo *status* dessas disciplinas nobres. Mas será que perseguir esse lugar e esse modelo constitui um progresso para a disciplina EF? Para FRAGOSO (1994),

Em nossa experiência como educadores, envolvidos em áreas distintas, tomamos consciência do desafio de buscar uma superação dos rótulos e preconceitos que, com o passar do tempo, foram sendo incorporados pelo sistema de ensino e atribuídos às nossas áreas de atuação.

Nesse modelo, as disciplinas são adjetivadas de: NOBRES E FRACAS, NECESSÁRIAS E DESNECESSÁRIAS, IMPORTANTES E DESIMPORTANTES, PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS (p.17).

Nesse modelo a EF é inferior, porque é comparada e contrastada com as disciplinas nobres. Mas, se a olharmos com outros olhos - com o olhar da dimensão lúdica, por exemplo - continuará ela sendo inferior? A respeito disso, concordamos com a posição de GARIGLIO (1995), quando diz que acredita

na possibilidade da Educação Física, mais do que as outras disciplinas da escola, estar mais próxima da utopia lúdica, na medida em que a sua especificidade caracteriza-se contrariamente à lógica racionalista que a escola legitima. Apesar da Educação Física ter quase sempre cumprido o papel de legitimar práticas sociais do mundo do trabalho e estando, portanto, a sua origem dentro do universo escolar vinculada à necessidade da formação de um cidadão de corpo forte e produtivo a serviço da sociedade industrializada, ela não teria

também produzido, através de sua identidade, uma lógica contraditória que dialeticamente negava a lógica massacrante da escola? (p.30).

Pensamos que cabe à EF, mas não só a ela, questionar esse modelo escolar. Talvez ela possa ser pioneira nesse processo, exatamente por ainda não ter incorporado todas as características das disciplinas nobres, principalmente as referentes à avaliação, à valorização excessiva da cognição e ao uso exclusivo do código de leitura e escrita para realizar o seu ensino. Cabe, ainda, à EF, sem abrir mão de suas propriedades fundamentais, saber incorporar para si, aqueles princípios escolares que façam com que ela consiga realizar um ensino sistematizado, intencional, didatizado, pedagogizado.

São todos esses dados que, ao se misturarem e se combinarem, atuam na construção e reprodução da inferioridade da EF. É claro que a desvalorização da EF não se dá por razões intrínsecas a ela mesma, relativas à sua natureza. Mas, sim, em razão de valores sociais, históricos, morais, éticos e estéticos de uma determinada sociedade. Assim, nossa posição é a de que há espaço para uma utopia em que a relação entre os saberes escolares, representados pelos professores que os ensinam, se daria com base na solidariedade e na cooperação entre eles.

Nessa utopia, haveria espaço para a construção de novas formas de hierarquia onde uns saberes podem valer mais que os outros, mas isso será determinado pelas circunstâncias educativas e pela intencionalidade de um novo *Projeto Político Pedagógico*. Nessa utopia, a Educação Física, a sociedade e os seres humanos não seriam nem superiores, nem inferiores absolutamente, mas relativamente. Seriam, antes de tudo, diferentes e a diferença não seria tida como deficiência.

Seria uma utopia para os saberes escolares onde existisse um diálogo amigo entre os vários saberes e onde as diferenças significassem predomínio de um saber sobre o outro de forma eventual. Seria um diálogo que operasse uma mudança significativa no contexto escolar e educacional, que operasse uma solidariedade didática e pedagógica.

Um primeiro passo para atenuar a hierarquia existente seria, talvez, incentivar novas estruturas curriculares, que obrigassem as disciplinas a ações mais interdisciplinares com um ensino orientado por núcleos temáticos, onde todas as disciplinas pudessem trabalhar de forma integrada.

Com essa utopia, talvez se pudesse falar de igualdade entre os saberes escolares, porque a verdadeira igualdade seria a aceitação das diferenças numa nova concepção de hierarquia. Seria a certeza de que a diferença permaneceria no específico de cada saber, e nesse específico um encontro mais fecundo poderia surgir.

Não estamos propondo um igualitarismo abstrato, mas aquele que parte da igualdade fundamental entre todas as disciplinas e entre todos os professores, independentemente da sua formação e especialidade, e, ao mesmo tempo, tem consciência das diferenças reais e sabe que só a partir delas será possível articular um projeto de emancipação humana que transcenda o plano puramente retórico (ROUANET, 1994. p.83).

Assim, com base na reflexão de SOARES (1992) sobre *a linguagem e a escola numa perspectiva social*, e que serve também para a EF, podemos dizer que a inferioridade da EF é um desses estereótipos, resultado de um preconceito, próprio de sociedades estratificadas em classes (onde também as escolas são organizadas e estruturadas de forma estratificada, portanto, reflexo do sistema social), segundo o qual é “superior”, “melhor” a disciplina que lida com o intelecto; na verdade essa “superioridade” não se deve a razões lógicas, mas há razões sociais: o prestígio que essas disciplinas/conhecimentos gozam na estrutura social é estendido para a escola.

Diante desse análise que fizemos até aqui, entendemos que, em nossa proposta utópica, a EF não é superior nem inferior, mas ela é diferente e para nós diferença não é deficiência.

O juízo que se emite a respeito da EF como disciplina inferior ou superior, melhor ou pior, em relação ao conteúdos e demais características dessa disciplina, refletem preconceitos que

estigmatizam o uso que dela fazem os seus professores, que têm baixo prestígio social. O conceito de *inferioridade* para a EF é fruto desse preconceito, e por isso é impróprio epistemologicamente chamá-la de disciplina prática. No entanto, esse mau uso do conceito de *prática* tem servido para legitimar a discriminação que, na escola, se faz dos professores de EF.

Neste trabalho, tentamos compreender como a sua inferioridade é construída no dia-a-dia da escola, a partir da prática pedagógica dos próprios professores de EF. Verificamos que as causas - e não os meros sintomas - da inferioridade da disciplina EF podem ser a solução para o seu resgate e o seu redimensionar. A solução não está exclusivamente na escola e na EF, mas na sociedade em sua totalidade. Mas como a escola e a EF fazem parte dessa sociedade e são nesses espaços que temos uma intervenção mais cotidiana, acreditamos que ações podem ser aí realizadas. Assim, se as respostas não estão na escola, passam necessariamente por ela. Não é só na escola que se deve lutar contra a inferioridade da EF: numa sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas, não há, só na escola, solução educacional para esse tipo de problema. No sentido mais amplo, é preciso lutar pela eliminação das discriminações e das desigualdades sociais na sociedade como um todo. A solução está na tentativa de transformação da estrutura social como um todo, porque transformações apenas na escola não passam de mistificação, pois seus efeitos são muito pequenos e parecem, muitas vezes, apenas simulações de mudança. Mas, só a partir de uma visão de totalidade da realidade social é que a escola e a EF podem atuar para auxiliar na transformação maior (VASCONCELLOS, 1995). É dentro dessa perspectiva que surge a proposta da *Escola Plural* ³¹

O Projeto da *Escola Plural* representa, no momento de sua chegada à escola, *perspectivas e mudanças* para a escola e para a EF.

Sinteticamente, a *Escola Plural* é um *Projeto Político Pedagógico* da Rede Municipal de Educação, proposta feita pela Secretaria Municipal de Educação em outubro de 1994. Essa proposta assume a escola emergente, que já acontece nesta rede na forma de várias

³¹No período final da realização de nossa pesquisa, chegou às escolas o *Projeto Político Pedagógico da Escola Plural*, proposta feita pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte - gestão 1993-1996.

experiências pedagógicas, objetivando romper com a escola tradicional. Para tanto, ela propõe alguns eixos norteadores, propõe uma nova reorganização dos tempos escolares, trata dos processos de formação plural e da avaliação numa perspectiva plural. Em seus eixos norteadores ela valoriza uma intervenção mais coletiva e radical para não permitir a exclusão dos que estão na escola, quebrando a estrutura rígida de seleção e exclusão na e da escola. Propõe a sensibilidade com a totalidade da formação humana, a escola como tempo de vivência cultural, a escola como experiência de produção coletiva, a vivência de cada idade de formação sem interrupção, a socialização adequada a cada idade-ciclo de formação e uma nova identidade para a escola e o seu profissional.

Mas como tal proposta atinge a EF? Não atinge a EF de forma isolada, mas como uma das disciplinas que se integra com as demais. Essa proposta parte da constatação de que os processos corporais e manuais, na rotina escolar, são escassos, desconsiderando não apenas a EF e a educação artística, mas todas as disciplinas que usam um conjunto de procedimentos para o domínio de destrezas da motricidade, de manipulação, de movimento, de ação, de produção. Assim, pretende recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade de nossa cultura. A partir disso propõe uma nova maneira de organização e funcionamento para as disciplinas escolares, e faz a crítica ao modelo atual:

Até então a escola tem sido organizada a partir da lógica das disciplinas - Português, Matemática, Ciências,...Essa organização vem de longa data. Origina-se com os pensadores da Grécia e persiste até nossos dias. A escolha desses conteúdos tem origem histórica e determinada pelas preocupações dos intelectuais gregos. Apesar de todos os avanços do mundo, até hoje, essas disciplinas têm sido o eixo de toda a organização do processo de ensino/aprendizagem na escola (ESCOLA PLURAL, 1994. p.29).

Além disso, apresenta sua proposta para as disciplinas escolares:

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas onde o conhecimento se apresenta descontextualizado

da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representam os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas (...) (ESCOLA PLURAL, 1994. p.30).

Já o caderno *Escola Plural* que trata da Proposta Curricular apresentando referências norteadoras, considera que

Nessa perspectiva, percebemos que é preciso re-significar os conhecimentos já considerados como conteúdos escolares e dar status de conteúdo a outros, até então colocados à margem do processo escolar. Para isso, é preciso que nossa Proposta Curricular trabalhe com o saber cotidiano, o saber estético e o saber científico, como partes de um conjunto geral de conhecimento humano, e não instâncias independentes e dicotomizadas (ESCOLA PLURAL, 1995. p.23).

Assim, nessa proposta³² a EF encontra um campo fértil para se colocar inteira isto é, com suas características próprias, sem ter que buscar fora de si uma valorização que não respeita a sua especificidade. Desta forma, a EF pode ser diferente das outras disciplinas e, neste contexto, diferença não seria deficiência.

VAGO (1992), em sua dissertação de mestrado, após revisão da legislação que rege a EF, problematizou o tratamento diferenciado atribuído à disciplina na escola, e a partir daí aponta a perspectiva de

um tratamento igualitário de todos os componentes curriculares, que inclui a Educação Física, [onde] impõe-se a necessidade de uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - que esteja comprometida com a construção de uma escola pública que, criticamente, contribua para a organização de uma sociedade socialmente justa e feliz. Essa

³²Estamos nos referindo à proposta teórica da *Escola Plural*. Temos expectativa de ver tal projeto se efetivar na prática. Mas sabemos também que, diante da nossa realidade educacional, tal projeto encontrará muitas barreiras e poderá, inclusive, não se efetivar. Mas isso não põe a perder os princípios que o norteiam e é nestes princípios que estamos apostando, quando neles nos referendamos para a construção de um *Projeto Político Pedagógico*.

LDB pode abrir caminhos para o rompimento do tratamento diferenciado entre os componentes curriculares, dando a todos a igualdade político-pedagógica na efetivação da prática pedagógica específica a cada um, para que, coletiva e organicamente, apontem para a formação omnilateral dos seres humanos (p.243).

DEBORTOLI (1995) nos lembra também que *o equívoco não está na diferenciação dos seres e do universo humano, mas na sua hierarquização. Para ele*

A escola , por sua vez, responde à função para a qual existe. Na hierarquização dos saberes de que a escola se incumba, a brincadeira nunca passou de uma atividade inferior. Pedagogicamente, quando o brincar chega a ter alguma importância, é porque se mostrou como um meio eficiente para as outras aquisições (p.157)

No projeto de desierarquização ou se quisermos um novo projeto de hierarquização dos saberes escolares - que aqui vislumbramos - o poder/*status* entre as disciplinas não se classificaria mais como nobres, secundárias e marginais. O poder/*status* não estaria centrado só nas disciplinas, mas estaria circulando ou contemplando, ao mesmo tempo, o próprio aluno, o professor e o conhecimento a ser transmitido. O poder/*status* estaria distribuído de forma mais equânime. Poderia estar circulando entre as várias disciplinas conforme os objetivos, os conteúdos e as tarefas que estivessem sendo desenvolvidas. E acreditamos nisso porque

apesar da determinação social ser a mesma, encontramos hoje escolas e educadores com formas de trabalho e posturas bastante diferentes; isto reflete o grau de autonomia relativa que o sujeito tem em relação à sociedade e reforça a possibilidade de mudança. A prática tem demonstrado que com as mesmas condições “macro”, tem havido mudanças muito positivas no “micro”, na medida que seus agentes assumem um compromisso como a transformação do cotidiano do trabalho escolar. Algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola; nestes casos, a luta é mais longa e exigente. Mas muitas estão ao alcance do professor e da escola; estas mudanças devem ser feitas, se queremos construir algo novo. Sempre existem espaços para avançar; onde não há

espaço, há formas de resistência (VASCONCELLOS, 1995. p.82).

Com base nesse novo projeto, o professor de EF assumiria certamente uma nova imagem (e auto-imagem), novidade essa que já vem sendo veiculada há algum tempo pelos movimentos de renovação pedagógica em nosso País, sobre a qual vale a pena insistir para que nunca deixe de florescer: que os professores em geral, e entre eles o professor de EF, possa se constituir

Em **sujeito** do projeto total da escola com uma participação qualificada nesse projeto. Que seja reconhecido como sujeito sócio-cultural. (ESCOLA PLURAL, 1994). O professor é o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Deve assumir seu papel de agente histórico de transformação da realidade escolar, articulando à realidade social mais ampla (VASCONCELLOS, 1995).

Em **intelectual**, porque assim o professor pode ter uma prática reflexiva onde compreenda qual o seu papel na instituição escolar onde atua e na sociedade que deseja construir e, desta forma, ser capaz de olhar para si próprio e para o outro no decorrer desse desenvolvimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Em **educador-educando**, isto é, que o professor não perca a sua capacidade de aprender com seu aluno, porque este não lhe é antagônico, só lhe é diferente. (GADOTTI, 1989). E como já dissemos, as diferenças não são empecilhos para que os sonhos sejam comuns. O sonho da eterna busca da realização dos seres humanos sempre mais humanizados e felizes.

E acreditando nesse retrato, não podemos, evidentemente, dizer que o professor de EF é o único responsável pela inferioridade de sua disciplina quando vista de determinado ângulo. A princípio, ao longo do trabalho, pode-se ter a impressão que estaríamos contra o professor de EF e, se assim fosse, estaríamos contra nós mesmos, porque somos parte desse

coletivo e acreditamos ter algo a fazer para contribuir com a EF na luta contra o lugar em que se posiciona quando vista pela perspectiva da escola tradicional. Não estamos contra os professores de EF, porque compreendemos que o problema tem múltiplas e complexas relações. Não estamos contra os professores, porque acreditamos que toda a crítica que fazemos neste trabalho tem a finalidade de mostrar caminhos de superação desse problema a partir da ação conjunta dos professores de EF e seus aliados na escola. Nosso trabalho pretende dar ao professor de EF a oportunidade de fazer uma leitura crítica da sua atuação para que possa trilhar caminhos de mudança. Nesse sentido, não estamos contra os professores de EF, mas contra os aspectos alienados de sua prática. Não estamos responsabilizando os professores de EF, mas, da mesma forma, não podemos dizer que ele não tenha sua parcela de responsabilidade. Acreditamos que o professor tem muito a ver com isso. Recusamo-nos, também, a ter uma atitude complacente para com o professor e, dessa forma, compartilhar ingenuamente na moral do *coitadinho* não lhe oferecendo elementos para compreender a sua posição nesta realidade e vislumbrar caminhos de transformação para si mesmo e para a realidade onde se insere.

Assim, para os professores de EF saírem dessa posição, precisam contar, principalmente, consigo mesmos, mas enquanto categoria profissional, que se compromete, que se aglutina, que se organiza com ética. Mas não estamos defendendo uma postura voluntarista em que basta a vontade para querer mudar e pronto. Não basta querer, embora querer seja uma condição necessária para qualquer mudança. Também não podemos permitir nem concordar com a postura determinista, na qual se entenderia que a EF é inferiorizada porque existem leis sociais muito antigas que a determinam assim. Não é possível acreditar que as *leis sociais são eternas*. O que defendemos é a possibilidade de transformar tal realidade, porque sendo o próprio homem que construiu a realidade atual é ele mesmo que será capaz de transformá-la. Mas, para tanto, é preciso compreender essa realidade contraditória que, por assim ser, permite mudança. O professor de EF, ao assumir suas responsabilidades para com sua própria história, deverá também exigir que a sociedade, a escola e os outros atores escolares assumam também as suas respectivas responsabilidades na parte que lhes cabe na compreensão desse fenômeno. E o que achamos muito interessante é que o resgate do professor de EF, como um professor de valor igual a qualquer outro, estará atrelado à construção de um novo *Projeto Político Pedagógico* (VASCONCELLOS, 1995).

Finalizando, nosso trabalho não teve como objetivo formular qualquer tipo de proposta para a prática pedagógica da EF escolar. Tentamos, sem dúvida, contribuir para demonstrar como se fabrica cotidianamente a “inferioridade” da disciplina EF num determinado contexto escolar. Acreditamos que de alguma forma, apresentamos alguns princípios e pistas para a EF e para a escola. Mas a questão fica, evidentemente, aberta e à disposição de todos aqueles que compartilham do desejo de construção de uma EF *que seja bonita*³³ (VAGO, 1992. p.247), e para tal urge que cada professor de EF faça e se faça, como na canção de Milton Nascimento:

*Nada a temer
senão o correr da luta
nada a fazer
senão esquecer o medo
abrir o peito à força
numa procura
fugir às armadilhas da mata escura*

*longe se vai sonhando demais
mas onde se chega assim
vou (vamos) descobrir o que me (nos) faz sentir
eu (nós), caçador (es) de mim (nós mesmos).*

Sem esquecer que nosso “eu” de professores de EF pode seguir os *caminhos do coração*, como sugere Gonzaguinha:

*Aprendi que se depende sempre
de tanta muita diferente gente
toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas*

*e é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
onde quer que a gente vá*

*e é tão bonito quando a gente pisa firme
nessas linhas que estão
nas palmas de nossas mãos*

*e é tão bonito quando a gente vai à vida
nos caminhos do coração
o coração
ah! coração.*

³³VAGO (1993, p.247), propõe uma Educação Física que seja *bonita* e a entende como aquela que atende ao chamado das crianças e que lhes oferece a oportunidade de vivenciar todas as *manifestações lúdicas de afirmação da humanidade dos humanos, no encontro consigo mesmos, com seus parceiros de vida, com a própria vida.*

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 46-57, jul/dez, 1989.
- APPLE, Michael W. & WEIS, Lois. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v.11,n.1, p.19-33, jan.jun.1986.
- ARROYO, Miguel. **Educação Escolar e Cultura Tecnológica**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 1993. 11p.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993. 123p.
- AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2 ed. amp. Piracicaba: Unimep, 1993. 159p.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 344p.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. Educação Física Escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.16, n.3, p.158-167, mai. 1995.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991. 184p.
- _____. Perspectivas na formação profissional. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p.239-254.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino de educação Física. **Discorpo**: revista do departamento de educação física e desportos da PUC-SP, São Paulo, n.3, 1994.

- BOURDIEU, Pierre. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: **A economia das trocas simbólicas**, 1974. Apêndice II.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983, 208p. Como é possível ser esportivo?, p.136-153.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Programa para uma sociologia do esporte, p. 15-53.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 121p.
- BRACHT, Valter. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física?” **Movimento**, Porto Alegre, v.2, n.2, p.I-VIII, jun. 1995.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993. 113p.
- _____. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1985. 107p.
- CABRAL, João de Pina. Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa. **Análise Social**, v.19, n.76, p.327-339, 1983.
- CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: DURHAM, Eunice R. et al. **A aventura antropológica: Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.95-105.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988. 225p.
- _____. **Diretrizes gerais para o ensino de segundo grau. Núcleo comum. Educação Física**. 1988. Projeto SESG/MEC-PUC/SP, (mimeo.)
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.143-172.
- CODO, Wanderley, SENNE, A. Wilson. **O que é corpolatria?** São Paulo: Brasiliense, 1985. 86p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992, 119p.
- COMBAZ, Gilles. **Sociologie de l'éducation physique: evaluation et inégalités de réussite**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992, 160p.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPORTES PARA TODOS, 2, 1984, Belo Horizonte. **Carta de Belo Horizonte**: reflexões sobre a Educação Física Brasileira. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1984. 8p.

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO: quanto aos objetivos da Educação Física, por quê a escola? Educação Física na Escola e aspectos transitórios da atividade física. In: FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. **Criança e Atividade Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. Parte 1, p. 07 - 30.

COSTA, Antônio Firmino. A pesquisa de terreno em Sociologia. In: SILVA, A.S., PINTO, J.M. (Orgs) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1987. p.129-148.

COUTINHO, Agostinho Guimarães. **Educação Física: a prática da desigualdade**. São Paulo: USP, 1988. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993. 141p.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Educação Física, ou, Ciência da motricidade humana?** Campinas, SP: Papirus, 1989.104p.

_____. **A prática e a Educação Física**. Lisboa: Compendium, 1978. 133p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, Papirus, 1992. 208p.

DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Emile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.3, p. 120-142, 1991.

DANTAS, Estélio Henrique Martin. Auto-Imagem do professor de Educação Física. In: OLIVEIRA, V. M. de. **Fundamentos pedagógicos Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 34-40.

DANTAS, Estélio H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994. 207p.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 105p.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz**. UFMG, 1995. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

DE MARCO, Ademir. (Org). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995. 172p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125p.

DURU-BELLAT, Marie, ZANTEN, Agnes Henriot-van. **Sociologie de l'école.** Paris, Armand Colin, 1992. Cap.VII: Les programmes, pratiques pédagogiques, extra-curriculaires les normes d'excellence, p.121-130.

EM ABERTO. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, v.9, n.46. abr. jun. 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Reformulação dos currículos de formação em Educação Física. **Motrivivência**, Sergipe, n.1, p.63-67, dez. 1988.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de(coord.). **Fundamentos pedagógicos educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.160p.

FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução: In: FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de, FARINATTI, Paulo de Tarso Veras (Orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física:** livro do ano 1991/Sociedade Brasileira para o desenvolvimento da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. 150p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1993. 110p.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa. **Prática da Educação Física no 1º grau:** modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: IBRASA, 1984. 108p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49,1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987. 280p.

FRAGOSO, Graça Maria (Org.). **Biblioteca e escola:** uma atividade interdisciplinar. Belo Horizonte: Lê, 1994. p.17.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989. 224p.

_____. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.153p.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 78p.

_____. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992. 161p.

_____. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Editora Ática, 1993. 100p. Cap. 2: A escola vista pelos seus agentes, p.35-54.; Cap. 4: A alegria como projeto na escola, p.73-90.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983. 175p.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987. 160p.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. 319p.

GADOTTI, Moacir., FREIRE, Paulo., GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.127p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. 111p.

_____. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. **Motrivivência**, Florianópolis, n.5-7, p.34-46, dez. 1994

GARIGLIO, José Angelo. A ludicidade no “jogo” de relações trabalho/escola. **Movimento**, Porto Alegre, n.3, p.27-34, 1995.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Sociologia do currículo: perspectivas e limitações. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, n.4, p. 55-69, out/dez, 1980.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1995. 196p.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, n.2, p.230-254, 1990.

GO TANI et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.78p.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. 63p.

Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. 113p.

- HÉBRARD Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.65-110, 1990.
- INSISTÊNCIA, PASSAPORTE PARA O JAPÃO. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 4 fev, 1994. Gabarito, p.11-12.
- JEBER, Leonardo José. **A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área de Educação Física escolar**. Belo Horizonte, 1995. 18p. (mimeo.).
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1991. 207p.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didática do esporte**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994. 152p.
- LIMA, Magali. **O corpo no espaço e no tempo: a Educação Física no Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro, FGV, 1980. 156p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). - Fundação Getúlio Vargas, 1980.
- LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint , 1995. 152p.
- LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 92p.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986. 99p.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 3.ed.- São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 382p.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2.^a ed. Campinas: Papyrus, 1990. 164p.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. 104p.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1983. 96p.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 1987. 135p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

- MORAIS, Regis de. **Educação em tempos obscuros**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 103p.
- _____. (Org.). **A sala de aula: que espaço é esse?** 3ª ed. - Campinas: Papirus, 1988. 135p.
- MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.
- _____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, n.9, 1990, p.73-84.
- MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995. 136p.
- MOREIRA, Wagner Wey. Perspectivas da educação motora na escola. *In*: DE MARCO, Ademir (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995. p.95-104.
- _____. (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. 260p.
- _____. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: UNICAMP, 1991. 200p.
- NEGRINE, Airton, GAUER, Ruth Maria Chittó. **Educação Física e Desporto: uma visão pedagógica e antropológica**. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1990. 136p.
- OBERTEUFFER, Delbert, ULRICH, Celeste. **Educação Física: manual de princípios para estudantes de Educação Física**. São Paulo: EPU/ Editora da Universidade de São Paulo, 1977. 375p.
- OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: brasiliense, 1983. 113p.
- _____. (Org.). **Fundamentos pedagógicos Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. 190p.
- _____. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994. 203p.
- OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de., BETTI, Mauro., OLIVEIRA, Wilson Mariz de . **Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica**. São Paulo: EPU/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 67p.
- PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação Física e esporte na universidade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988. 426p.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria?** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 90p.

- PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação Física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: UNICAMP, 1993. 136p.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **A educação artística no currículo da escola técnica de nível médio: um estudo exploratório.** Belo Horizonte: UFMG, 1993. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. Parte 1, p.25-48.
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Escola Plural: proposta político-pedagógica da rede municipal de educação. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1994. 47p.
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Cadernos Escola Plural: proposta curricular da escola plural, referencias norteadoras. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1995. 28p.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de ensino: um ato político pedagógico.** Santa Maria: UFSM, s/d. (Mimeo.).
- RESENDE, Helder Guerra de. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física escolar. **MOTUS CORPORIS**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.4-15, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar e práxis.** São Paulo: Iglu, 1991. 72p.
- _____. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 4ed. Campinas: Autores Associados, 1995. 141p.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986. p.31-55.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Identidade e Diferença: uma tipologia. **Sociedade e Estado.** v.9 n.1-2. p.80-84, jan-dez. 1994.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.107p.
- _____. **Educação Física: temas pedagógicos.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1992. 70p.
- _____. **Educação Física: outros caminhos.** Porto Alegre: EST., 1990. 116p.
- _____. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1987. 125p.

- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994. p.27-38.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994. 235p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 252p.
- SILVA, Augusto Santos. A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais. In: SILVA, A.A., PINTO, J.M. (Orgs) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1987. p.29-53.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Parte 5, p.122-142.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica? In: MOREIRA, Antônio Flavio B. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994. p.85-100.
- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168p. Cap.1: A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou um conjunto desesperadamente cheio? p.15-36 ; Conclusão: da interpretação sociológica de uma observação de sala de aula. p.151-156.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir dos textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 204p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Movimento de reorientação curricular: Educação Física**. Documento 5, Prefeitura Municipal de São Paulo, s/d.
- SOARES, Carmem Lúcia. A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. In: **Revista brasileira de ciências do esporte**, v.7, n.3, p. 89-92, 1986.
- SOARES et al. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. P.211-226.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p.

- SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 9. ed. São Paulo: ática, 1992. 95p.
- SOARES, Magda . Para além do discurso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.2, p.5-17, mar.abr., 1995.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de et al. **O ensino da Educação Física no 3º grau da UFMG:** relatório de pesquisa. Belo Horizonte, 1988. (mimeo.).
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!:** a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Campinas: UNICAMP, 1994. 265p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. 84p.
- _____. Proposta para eixos orientadores de um curso de pós-graduação a nível de especialização em metodologia do ensino de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n.5-7, p.146-165, dez. 1994.
- _____. **A formação do profissional de educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1993. 276p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 150p.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação:** a revolução necessária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 79p.
- TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. **Currículo de graduação em Educação Física:** a busca de um modelo. Campinas: UNICAMP, 1989. 98p.
- _____. **Motricidade humana:** o paradigma emergente. Campinas: UNICAMP, 1994. 193p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **Das escrituras à escola pública:** a Educação Física nas series iniciais do 1º grau. Belo Horizonte: UFMG, 1993, 252p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

- VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física: um olhar sobre o corpo. **Presença pedagógica**. Dimensão, v.1, n.2, mar/abr, 1995.
- VARGAS, Ângelo Luís de Souza. **A Educação Física e o corpo: busca de identidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990. 104p.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como Sujeito de Transformação**. São Paulo: Liberdade, 1995. 88p.
- VOTRE, Sebastião Josué (Org.). **Ensino e avaliação em Educação Física**. São Paulo: IBRASA, 1993. 187p.
- VOTRE, Sebastião Josué., BOCCARDO, Ludmila Mourão., FERREIRA NETO, Amarílio. **Pesquisa em Educação Física**. Vitória: UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1993. 91p.
- XAVIER, Telmo Pagana. **Métodos de ensino em Educação Física**. Rio de Janeiro: Manole, 1986. 90p.
- YOUNG, Michael F. D. Uma abordagem do estudo dos programas, enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. *In*: GRACIO, S., STOER, S. **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, 296p.

ANEXO I

EXEMPLO DE QUESTÕES FEITAS NAS ENTREVISTAS.

(Entrevista com o professor 8B)

TEMA 1: PLANEJAMENTO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (EF).

P: Qual a sua opinião sobre o papel e a necessidade do planejamento para a EF na escola?

P: Como você vê a proximidade ou o distanciamento entre aquilo que é planejado e aquilo que é praticado?

P: Conte como foi o processo de planejamento que vocês vivenciaram na escola municipal.

P: Vocês, de uma certa forma, adotaram o planejamento da sua outra escola. Como foi esse processo?

TEMA 2: HORÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

P: Na montagem do horário das disciplinas na escola, como é atribuída a carga horária da disciplina EF?

TEMA 3: A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

P: Como você vê a aula de EF?

P: Eu observei que, quando da utilização do diário de classe, mas ainda ligado à questão da aula, lança-se como conteúdo, como tipo de aula, a idéia de recreação e temas livres. Quando vocês lançam esse conteúdo ou a denominação da aula dessa forma, o que exatamente isso representa?

P: Por que na EF é mais fácil encontrar essa denominação de “aulas livres” do que em outras disciplinas?

P: Uma aluna fez a seguinte observação sobre ser professor de EF: “parece que é fácil dar aula de EF porque o professor só fica olhando a aula.” O que você acha dessa observação?

P: Como é dar aulas para turmas mistas, porque essa é uma questão recente na rede municipal não é?

TEMA 4: O DIÁRIO DE CLASSE.

P: Qual é o uso dos diários de classe na EF?

P: Você acha que, em função dessas coisas que você falou, que o diário de classe tem chance de ser usado com um pouco mais de relaxamento na EF?

TEMA 5: PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

P: Como você vê a participação dos alunos nas aulas de EF?

P: Explique um pouco melhor sobre essas dispensas?

P: E sobre a participação “ facultativa” dos alunos nas aulas de EF?

P: E se o aluno usar as mesmas justificativas que usar para não fazer aula de EF com outras disciplinas? O que você acha que acontece?

P: O aluno muitas vezes não faz a aula de EF porque diz não gostar de jogo. E quando ele não gosta de algum conteúdo de outra disciplina? Ele usa esse mesmo argumento? O que você acha dessa situação?

TEMA 6 : A SALA DE PROFESSORES .

P: Qual é o uso que os professores de EF fazem da sala de professores da escola?

P: O que é essa muita solicitação?

P: Você disse que num período anterior era afastada da sala dos professores. Por que era afastada?

P: Você disse que às vezes os professores das outras disciplinas procuram muito os professores de EF, e especialmente você, porque eles acham que vocês conhecem mais os alunos. Isso é verdade?

TEMA 7: O CONSELHO DE CLASSE (CC).

P: Qual a sua opinião sobre o CC na escola?

P: Nesse tipo de CC, só com notas, você vê possibilidade da EF atuar?

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

P: Como é que você vê a avaliação em EF na escola?

P: Mas inicialmente vocês estavam tentando fazer avaliação por conceito não é? Conta um pouco dessa experiência.

P: Tradicionalmente, a EF não lida muito com as atividades de nível escrito ou com leitura dando suporte à prática. Então, quando você fala na avaliação em que vocês podem pedir algum trabalho, alguma pesquisa...como é que a escola, o aluno e o próprio professor de EF lidam com esse tipo de coisa?

P: Uma coisa interessante na avaliação da escola, porque na proposta inicial era usar conceitos ou se fosse o caso até notas. Como é que você vê o uso de conceitos ou notas em EF?

P: O uso de nota ou conceitos na EF dão a ela uma valorização diferente daquela que ela teria, se não tivesse isso, ou não?

P: Você acha que essas disciplinas sofrem essa desvalorização por serem práticas e as outras são valorizadas porque são entendidas como teóricas?

P: Por que vocês estão fazendo a proposta de recuperação através de um trabalho escrito com questões para os alunos confeccionarem o trabalho?

P: Quando eu perguntei para você sobre o uso de conceitos em EF, por que sobre o ponto de vista do objetivo que você estava tendo eu vi que tinha uma legitimidade no uso dos conceitos. A minha preocupação quando eu perguntei se não era legal sob o ponto de vista da legislação era para saber como é que a escola lida com essa avaliação em EF?

TEMA 8: CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS.

P: De modo geral, como estão as condições físicas e materiais para o funcionamento da EF na escola?

P: Comparando o atendimento à EF com o atendimento às outras disciplinas sob o ponto de vista físico e material. Como você compara?

TEMA 9: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DEMAIS DISCIPLINAS.

P: Na da prática pedagógica, qual é a relação da EF com as outras disciplinas?

P: E como é que as demais disciplinas enxergam o trabalho da EF na escola?

TEMA 10 : IMAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.

P: Como a EF se vê frente às outras disciplinas ?

TEMA 11 : AUTO IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

P: Como você se vê como professora de EF?

P: Fale do “Projeto Global” da escola e a relação dele com a EF?

P: Como você está vendo a questão da Escola Plural (EP) e de forma especial , como você está vendo a participação da EF nesta proposta?

TEMA LIVRE

P: Agora você tem um espaço livre para complementar questões que eu fiz ou não fiz e você ainda gostaria de falar.

ANEXO II

ESCOLA MUNICIPAL ³⁴ - DEZEMBRO DE 1994 TRABALHO de RECUPERAÇÃO em EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Escolha uma modalidade esportiva entre as apresentadas abaixo:

- a) Voleibol
- b) Basquetebol
- c) Handebol
- d) Futebol de salão

2. De acordo com a modalidade escolhida responda os itens abaixo:

- a) determine se é esporte coletivo ou individual
- b) determine o número de jogadores que compõem a equipe
- c) faça o desenho da quadra (modalidade) escolhida
- d) segundo sua opinião, cite três vantagens da modalidade escolhida. (Regras)
- e) cite três pontos negativos de acordo com sua opinião

³⁴Esse trabalho foi observado na Escola B com os professores “7” e “8”.

3. Cite 1 (um) jogo-brincadeira que você aprendeu na infância e explique.

4. O que significa para você:
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

5. Faça uma auto-avaliação de sua participação nas aulas de Educação Física durante o ano que passou.

VALOR DO TRABALHO: 100 pontos

DATA DE ENTREGA: 19/12/94 - 13 horas

BOA SORTE!

ANEXO III

