

PESQUISANDO CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais¹
Renato Poubel de Sousa Assumpção²

Resumo

Nosso artigo busca discutir algumas situações de pesquisa vividas no cotidiano de duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Em lugar de tomarmos por base diálogos produzidos pelos sujeitos que historicamente vêm ocupando a centralidade nas pesquisas sobre áreas de conhecimento que atravessam a vida escolar, buscamos as falas de uma parcela da comunidade escolar cuja presença e voz têm sido historicamente silenciadas, desqualificadas nas pesquisas acadêmicas. Durante a pesquisa nos perguntávamos: *o que dizem e pensam a respeito da Educação Física os sujeitos escolares?* As falas ouvidas no cotidiano nos levaram à discussão, entre outras, de questões ligadas à identidade dos professores de Educação Física. Este trabalho pretende, portanto, apresentar parte das discussões tecidas durante a pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Concepções de Educação Física. Cotidiano. Comunidade escolar.

RESEARCHING CONCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL DAILY LIFE

Abstract

Our paper discusses some research situations experienced in the daily life of two public schools in Rio de Janeiro. Instead of building on dialogues produced by individuals who have historically been occupying the central role in research when it comes to discussing knowledge areas that cross school life, we pursue the lines of a portion of the school community whose presence and voice have historically been silenced and disqualified in academic research. During the survey we asked ourselves: *What do school subjects say and think about Physical Education?* The statements heard in everyday life have led us to discuss, among others, issues related to the identity of Physical Education teachers. Therefore, this paper aims to present part of the discussions held during the research.

Keywords: Physical Education. Conceptions of Physical Education. Everyday life. School community.

Introdução

Terminado o nosso passeio, deparamos com um labirinto. Nossas dúvidas, longe de serem sanadas, aumentaram. A História desvendou tantos caminhos e agora, o que não sabemos, é por onde começar. Chegaremos a entender o que é Educação Física? [...] Pode ser que, ao

¹ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: jacquelinemorais@hotmail.com.

² Mestrando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: renatopoubel_rj@yahoo.com.br.

final, encontremos a chave do mistério. As diversas alternativas não dão o direito de pretender esgotá-las, mas bem podemos repensar, pelo menos, algumas delas [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 28).

A discussão em torno de uma suposta *identidade da Educação Física* não é algo recente na história brasileira, mas parece ter se intensificado na década de 1980. Pelo menos esse tem sido o período apontado por autores como Betti (2009), Daolio (1995), Medina (1990) e Oliveira (2004) como o momento no qual a Educação Física estaria vivendo uma conjuntura de tensões e conflitos, aprofundando o que esses autores têm chamado de *crise de identidade*.

Assumindo essa crise como um dado de verdade, alguns autores têm apontando a necessidade de uma (re)definição identitária clara da atividade desse campo de conhecimento e de seus profissionais, defendendo-a como uma possibilidade de saída da crise. Outros autores, porém, têm marcado a impossibilidade tanto de definir com objetividade o que seria a Educação Física (área de conhecimento? Ciência? Prática Social?) quanto traçar um perfil desejado, e, portanto, genérico, de seus profissionais.

Parece-nos sedutor e confortável crer na possibilidade de uma definição identitária segura e única. Talvez por isso livros como “O que é Educação Física”, publicado pela primeira vez em 1983, se encontrem, em 2011, em sua 11ª edição. O que esse título estaria a sugerir? Não seria a promessa de respostas claras e exatas?

Concordando com Santomé (2001, p. 17), vemos que “a palavra crise surge, neste contexto, como uma das mais peculiares muletas no vocabulário de qualquer analista”. Crise, portanto, se torna um conceito genérico. Sua utilização naturalizada acaba por provocar certa diluição da força de seu sentido. Ao concordarmos sem problematização com o suposto *quadro de crise* que estaria vivendo a Educação Física, acabaríamos por afirmá-la como um dado de verdade absoluta. Assim, não discuti-la, não aprofundá-la dificultaria sua possível desconstrução e superação. A palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno de si e gera, com isso, sua aceitação incontestada. Vivemos hoje o desafio de, olhando a propalada crise no campo da Educação Física, construir novas formas de ver e analisar a realidade anunciada, descobrindo e desvelando a falta de homogeneidade dos discursos que dela falam e potencializando discursos outros, que anunciam novas possibilidades e reencontram antigas potencialidades.

Nesse sentido, temos investido na possibilidade de mergulharmos no cotidiano, encontrando nesse mergulho a emergência de questões que apontam a complexidade da escola, do fazer e saber dos sujeitos que a compõem. Temos descoberto que o cotidiano diz muito mais que pensávamos ou conseguíamos ouvir antes.

Este trabalho é resultante de uma pesquisa de mestrado em andamento na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e que tem por objetivo compreender os discursos acerca da Educação Física produzidos no cotidiano de duas escolas do ensino fundamental pertencentes à rede pública do Rio de Janeiro.

Metodologia: a escolha de um estudo *no cotidiano*

Ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, dedicando-me a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. (ALVES, 2008).

Produzimos no cotidiano inúmeras formas de conhecer e variados tipos de saberes, sem que estes, no entanto, tenham por base o chamado *rigor científico*, critério de verdade defendido pela ciência moderna. Dessa forma, a vida prática coloca em questão a ideia de que o conhecimento pautado pelos procedimentos e processos da ciência moderna seria o único a possuir legitimidade e veracidade. A cultura dominante naturaliza o discurso de que o conhecimento do dia a dia, o conhecimento popular, não possui validade ou está errado (ALVES, 2008).

Nossa busca por uma forma de pesquisa voltada para o cotidiano visa entender de modo diferente o já observado, valorizando o cotidiano como *espaço-tempo* de criação de conhecimento (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Mais especificamente, pretendemos compreender os conceitos de Educação Física para além daquilo que já foi visto, rompendo com a crença de que há apenas uma única maneira de compreender as coisas e encontrando novos olhares sobre um tema nem tão novo assim (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

Entendemos que situações comuns do cotidiano apresentam conhecimentos tão valiosos quanto os validados pela ciência moderna. Vemos as falas apresentadas no cotidiano escolar acerca da Educação Física como potenciais fontes de conhecimento e tentamos, assim, construir caminhos para além dos já construídos para compreender a Educação Física Escolar.

Fazemos uma escolha metodológica que tem seu foco na análise das falas ouvidas em situações cotidianas. As situações de pesquisa não ocorrem de forma planejada ou previsível, elas se dão no cotidiano. Por isso elas são apresentadas sem preocupação de uma sequência temporal ou espacial. Assim como o cotidiano se “tece diariamente” (TAVEIRA, 2008), a pesquisa vai-se tecendo, “puxando”, como numa teia, acontecimentos, experiências, registros escritos. Sabemos que pensar a pesquisa dessa forma é um desafio, já que a tradição acadêmica defende uma concepção de metodologia ancorada na rigidez dos passos a serem seguidos, preferencialmente *a priori* na pesquisa. Pensar outra possibilidade de investigação requer problematizar certezas e concepções hegemônicas.

Nossa escolha por um estudo do cotidiano permitiu pensar que as falas ouvidas na escola nos auxiliam a olhar a Educação Física de outros pontos de vista, com outros valores, por outras lógicas e contada de outras formas. Possibilita-nos ver que não existe um único ponto de vista, mas várias formas de compreender que toda realidade é mais complexa do que possa parecer.

Como Araújo e Moraes (2009), acreditamos ser o cotidiano um lócus privilegiado de (auto)formação docente, entendendo-o não apenas como um lugar onde a teoria “deve ser aplicada” na prática mas um lugar rico em conhecimento, um lugar onde a teoria está em movimento, onde teoria e prática se relacionam, se implicam, se retroalimentam.

Sendo assim, fizemos uma escolha por pesquisarmos nas escolas onde Renato trabalha como professor de Educação Física, tendo como foco suas experiências. É importante registrar que fizemos uma opção metodológica pela não revelação dos nomes das escolas e dos sujeitos pertencentes à pesquisa, empregando, então, nomes fictícios. Fazemos então a apresentação de alguns dados importantes da pesquisa.

Uma das escolas pesquisadas recebeu o nome fictício de *Escola Municipal de São Gonçalo*. Essa escola pertencente à rede municipal de São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, e está localizada em região com graves problemas sociais e econômicos. Atualmente atende da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, tendo cerca de 600 alunos matriculados.

A outra escola foi denominada por nós *Colégio Estadual do Rio de Janeiro*. Pertencente à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro; oferece o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), educação de jovens e adultos e curso normal, num total de cerca de 3.000 alunos.

Entendemos que a definição dos sujeitos de uma pesquisa não se dá por uma decisão marcada pela neutralidade e objetividade. Ela é, antes de tudo, uma escolha de caráter político, pois trazemos para a pesquisa as falas de certos sujeitos e não de outros, o que revela que assumimos ouvir os sujeitos *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1996). Nada há de neutro nem de ingênuo nessa escolha. Não buscamos as vozes que comumente vêm ocupando a centralidade das pesquisas escolares, as falas legitimadas academicamente; buscamos as vozes dos sujeitos comuns (CERTEAU, 1996).

Dessa forma, nossa escolha é escutar merendeiras, inspetores, funcionários de serviços gerais, guardas escolares, porteiros, alunos, pais, enfim, sujeitos praticantes do cotidiano. Evidentemente, sabemos que há outros sujeitos (como os professores de Educação Física), mas nossa atenção se volta para aqueles que, muitas vezes, na pesquisa acadêmica, têm tido suas vozes invisibilizadas, desqualificadas e negligenciadas.

Trazer os sujeitos “anônimos” (CERTEAU, 1996) para o centro da pesquisa é defender uma opção teórico-metodológica: acreditar que as pesquisas devem conter a vida comum, as falas comuns, os sujeitos comuns.

Sendo assim, o caderno de campo tem sido um importante instrumento nesta pesquisa. Temos buscado, como recomenda Tura (2003), anotar, para além dos fatos ocorridos, os processos de incertezas, indagações e perplexidades.

Procuramos registrar, através das anotações feitas no dia a dia, aquilo que nos “atravessa” (LARROSA, 2002). Nesta pesquisa, buscamos “escutar” as falas que geralmente, não aparecem de forma oficial, que, por algum motivo, só se ouvem nos corredores, em determinadas salas, nos pátios. Procuramos, então, identificar pistas que nos levem a compreender o que a comunidade escolar com a qual é realizada a pesquisa pensa sobre a Educação Física Escolar.

Temos interesse no registro de “tudo”, porém, com a consciência de que esse registro não se dá plenamente. A pesquisa do cotidiano é marcada pelo imponderável. Não pode ser marcada pela tentativa de confirmar o que já se pensava saber e deve romper com a ideia de que tudo é respondido pelo imediatismo. As respostas não são tão simples, pois é preciso

[...] um trabalho permanente de análise de registro, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, [que] sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos ‘evidentes’ das situações. Quando o ‘não significativo’ se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 17).

É em busca dos indícios, das possíveis pistas das quais falam Ezpeleta e Rockwell (1989) que buscamos o cotidiano como lócus de pesquisa, tendo ainda Benjamin (1994), Larrosa (2002) e Santos (2002, 2008) como autores primordiais.

Cenas do cotidiano: saberes e dizeres sobre a Educação Física Escolar

Esta cena ocorreu numa das escolas pesquisadas, durante o horário de almoço que agrega os alunos do turno da manhã. Sentado à mesa, Enrico, aluno de 7 anos que cursa o 2º ano do Ensino Fundamental, pergunta com ar provocativo:

Professor, por que se tem Educação Física?

Não é recente a afirmação de que as perguntas mais simples são as mais complexas. Elas produzem desassossego, movimento, perplexidade.

Santos (2002, p. 59), utilizando-se das ideias de Einstein, afirma que:

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.

Enrico talvez não tenha noção da complexidade que permeou sua indagação nem o que produziu em nós. A simplicidade de sua pergunta exige que nos afastemos da tentação de simplificação, forma de pensar que Morin (1995, p. 23) chama de “cegueira que faz parte de nossa barbárie”.

Nessa simples e ao mesmo tempo complexa pergunta feita por um menino de sete anos podemos reconhecer a mesma indagação de vários autores que pesquisam e publicam acerca da Educação Física: *por que há Educação Física?*

Diz Santos (2002) a todos aqueles que se dedicam à árdua tarefa de produzir pesquisa: *os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas* (p. 17). Dessa forma, também as perguntas ouvidas no cotidiano constituem nosso desafio, nossa perplexidade, aquilo que tem nos movido a fazer de nossas escolhas epistemológicas também escolhas políticas: ouvir e pensar a respeito do que vivemos no cotidiano. Do cotidiano nascem inquietudes, tecidas não no alheamento da escola, mas no pulsar e no calor entre salas, pátios e refeitórios.

Creemos que compreender a "crise de identidade" da Educação Física é buscar colocá-la em movimento de ruptura do estável, do coerente, do fixo em favor de um movimento que a compreenda não como lugar da certeza, mas como área de conhecimento, estará sempre na posição de provisoriedade e inacabamento buscando a sua (re)invenção.

Hoje, como antes, continuamos vivendo múltiplas formas de disputa no campo da Educação Física, o que revela por um lado a busca pela hegemonia e por outro o caráter de seu inacabamento enquanto campo de prática e de conhecimento. Tudo isso se expressa no surgimento de variadas correntes, tais como: *Educação Física desenvolvimentista, Construtivo-Interacionista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória...* Como sabemos, essas são correntes ainda hoje presentes no campo da Educação Física e, portanto, no cotidiano escolar. Algumas mais, outras menos visíveis, mas sem dúvida ainda tecendo práticas e concepções.

Outro ponto fundamental se refere aos sentidos que os autores dão à chamada crise da Educação Física na década de 1980. Não estaríamos, muitos de nós, apostando que a possibilidade de superação da crise estaria no (re)encontro de uma identidade fixa, um “porto seguro” para a Educação Física?

Podemos também pensar a crise da Educação Física como Medina (1990): um tempo de busca por romper com práticas arraigadas e consolidadas? Uma busca por reflexões mais profundas em direção a transformações? Contudo, não é fácil a construção de mudanças. Existe uma padronização de valores, uma ordem estabelecida difícil de ser quebrada.

Buscando romper com formas padronizadas de ver e entender a Educação Física Escolar, decidimos ouvir a comunidade escolar, entendendo que esses sujeitos produzem saberes no dia a dia.

Temos percebido no cotidiano como aluno e como docente de Educação Física, e ainda ao longo da pesquisa no mestrado, múltiplas concepções presentes nos discursos da comunidade escolar acerca dos professores de Educação Física. Durante a pesquisa pudemos observar e registrar em um caderno de campo diferentes situações nas quais múltiplas concepções circularam. Contudo, que concepções são essas? O que está oculto nas representações formadas? O que revelam ou denunciam? Para uma melhor reflexão, acreditando não haver um único fator que possa responder a essas questões, apresentamos aqui algumas situações vividas no cotidiano e que nos permitiram refletir a respeito da questão.

Optamos por pesquisar *o cotidiano escolar no cotidiano*, ouvindo e tentando compreender os múltiplos diálogos produzidos nos acontecimentos vividos com os *praticantes* (CERTEAU, 1996), e não através de entrevistas formalizadas, já que estas muitas vezes apenas "convidam" os sujeitos a buscarem a "resposta certa", o dito que, creem, o pesquisador deseja ouvir.

A nossa busca por uma forma de pesquisa voltada para o cotidiano visa entender de forma diferente o já observado, valorizando o cotidiano como *espaço-tempo* de criação de conhecimento (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

As histórias narradas, as experiências humanas (num sentido benjaminiano) e, neste caso, as experiências da comunidade escolar trazem consigo saberes e sabedorias que não se encontram em livros, mas que habitam as falas comuns.

Pensando identidade

Durante o turno da manhã em uma das escolas pesquisadas, apresentamos Izadora³, mestranda em educação na FFP-UERJ, à diretora da escola. Logo depois fomos mostrar a escola à mestranda. Ao final, encontramos um professor de Educação Física pertencente ao programa *Mais Educação*⁴. Logo depois, saímos da escola com Izadora para levá-la até ao prédio anexo, onde funcionam a Educação Infantil e o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Ao chegarmos ao prédio anexo, Izadora falou:

– Você viu o professor de Educação Física? O que é aquilo? Ele com aquele jeito de professor de Educação Física, né? Marrento, com aquela calça... forte. (Caderno de Campo, 26 de outubro de 2010).

A fala de Izadora parece trazer uma visão de professor de Educação Física: alguém *marrento* e forte. Será que essa identidade docente observada por Izadora seria um conceito fechado? Afinal de contas, o que seria identidade?

Segundo o dicionário Larousse (RODRIGO; NUNO, 2008, p. 416), identidade é: "1. Caráter do que é idêntico; concordância, igualdade. 2. Característica, caráter permanente e fundamental que distingue um indivíduo ou grupo de outros. 3. Relação entre duas ou

³ Todos os nomes próprios neste texto são fictícios.

⁴ O Programa Mais Educação ocorre em escolas públicas brasileiras e consiste em atividades complementares às do ensino regular, ligadas ao acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, entre outros temas. Seu propósito é melhorar a qualidade do ensino dos alunos no ambiente escolar. A esse respeito, ver o portal do MEC: www.portal.mec.gov.br.

mais coisas (ou seres) de similitude perfeita. 4. Conjunto de caracteres exclusivos de uma pessoa”. Mas será que a definição do dicionário daria conta de atender a complexidade do que viria a ser identidade? Será que seria o “caráter do *idêntico*”, “*permanente e fundamental*”, ou ainda uma “similitude *perfeita*”?

A identidade vista como estabilizadora do sujeito, como determinante de grupos culturais é questionada por Hall (2001). Para o autor, são justamente as características, observadas no dicionário Larousse, sobre o que seria identidade que estão sendo questionadas no momento atual. Segundo Hall (2001, p. 12), são

[...] exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Ou seja, identidade não pode ser tornar-se idêntico, porque ninguém se compõe por um único aspecto. A identidade não pode ser algo permanente, tampouco fundamental, porque é sempre algo provisório, variável e problemático. Não pode ser perfeita, porque é contraditória e não resolvida. Dessa maneira, entendemos que as definições encontradas no dicionário Larousse não nos ajudam a compreender o real sentido da identidade.

A identidade não é fechada, nem mesmo completa. A construção da identidade está sempre em formação, uma ação nunca acabada. O que existe são identidades “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2001, p. 46), ou seja, não existem identidades estáticas e estáveis.

Para Nóvoa (1995, p. 16), a identidade

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Com base nessa perspectiva, entendemos que não existe uma identidade fixa, a identidade é sempre um lugar corrente, nada fixo. Não seria sequer adequado falar em *uma identidade*, mas em *processos identitários*, uma vez que não existe uma identidade, pois esta está sempre em construção, alterando-se, modificando-se, reconstruindo-se.

Oliveira (2004, p. 38) apresenta a busca pela identidade que daria sentido à Educação Física através da dúvida, do rompimento com características e práticas que se consideravam estáveis. O autor questiona:

Deve haver alguma coisa, em algum ponto, que dê sentido a essa práxis, revelando uma identidade genuína. Isso mesmo. A impressão é de que a Educação Física perdeu, ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade. E o agente de toda essa ação, o professor, envolvido num emaranhado de opções, corre de uma escola para uma academia, desta

para um clube, então para outra escola. E daí? Por que faz tudo isso? Deveria haver um móvel – além da sobrevivência – que o levasse de um lugar para o outro. Quais são as suas expectativas? Qual deveria ser a sua função na sociedade? Sua atuação quase sempre reflete atitudes formalizadas, mecanizadas. O que não oferece dúvida, é que a Educação Física se ressentiu de um engajamento filosófico a orientá-la em direção às suas finalidades. (OLIVEIRA, 2004, p. 38).

Discordamos do autor quando este afirma “uma identidade genuína” e “uma verdadeira identidade”. Os termos “genuína” e “verdadeira” fazem-nos pensar numa Educação Física pura. Haveria uma identidade única na Educação Física? O que estamos vivendo não é um movimento no qual fazeres e saberes da Educação Física em discussão colocam em cheque múltiplas concepções de Educação Física?

“Vou fazer Educação Física porque é mais fácil”: reflexões sobre escolhas profissionais

Certo dia, estávamos em uma das escolas investigadas quando encontramos duas ex-alunas que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio. Perguntamos a elas sobre o futuro, já que estavam saindo da escola. Uma *fala* nos chamou atenção:

– Vou fazer Educação Física, que é mais fácil, assim faço a faculdade com mais tranquilidade. (Caderno de Campo, 1º de novembro de 2010).

A situação nos fez pensar sobre as concepções de conhecimento. Por que algumas carreiras ou áreas de conhecimento são consideradas mais fáceis do que outras? Estaria a fala da aluna reproduzindo estereótipos ou replicando valores existentes na sociedade?

Existe por parte da sociedade, com conseqüente reflexo na escola, uma hierarquização dos saberes escolares e componentes curriculares (CARVALHO, 2006). Essa percepção pode ser reforçada quando analisamos pesquisas como as de Betti e Liz (2003) e Faria *et al.* (2007). Em ambos os trabalhos, os autores constataram que os alunos consideraram Português e Matemática as disciplinas mais importantes. Em contrapartida, áreas de conhecimento como Artes e Educação Física foram classificadas como de menor importância no currículo escolar.

Carvalho (2006, p. 20) identifica que

[...] a Educação Física, mesmo presente nos currículos escolares, mesmo com situadas intervenções pedagógicas significativas, de modo geral, não se coloca como área de conhecimento que seja importante para a formação dos alunos. Isso demonstra que a comunidade escolar parece não ter se convencido ainda da contribuição da disciplina para o desenvolvimento do educando como o faz em relação [às] demais disciplinas – Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, entre outras.

A observação de Carvalho (2006) nos leva a pensar o quanto a Educação Física vem sendo desqualificada enquanto área de conhecimento na escola. Nessa perspectiva

restaria à Educação Física Escolar o papel de “tapa-buracos” ou “recreio dirigido” (MATTOS, 2006).

Dessa forma, cria-se a ideia de que a Educação Física, por ser considerada menos importante, tem menor nível de exigência, podendo ser compreendida como uma área mais fácil. Essa concepção perpassa todos os níveis de ensino.

Durante o turno da noite em uma das escolas investigadas, os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se reuniram para discutir e elaborar o currículo daquele ano. Os professores formaram grupos de acordo com sua área de conhecimento. Professores de Matemática formaram um grupo; os de Geografia, outro; os de Educação Física, outro. Quando o grupo de Educação Física, no qual nós estávamos, terminou a elaboração do plano de curso, fomos até o grupo de Matemática discutir sobre as novas mudanças na estrutura de ensino do Estado. Nesse momento um dos professores de Matemática disse:

– Pra vocês de Educação Física está fácil. É só dar uma bola, um futebol, e já deram conta de atender ao currículo. Pra gente [área de Matemática] não vai dar tempo. (Caderno de campo, 02 de fevereiro de 2011).

A fala desse professor, insinuando ser fácil lecionar Educação Física, nos levou a mais alguns questionamentos: por que esse professor crê ser fácil cumprir o currículo de Educação Física? Não estaria implícito em sua fala que as atividades corporais seriam mais fáceis de ser vividas do que outras? O currículo de Educação Física seria menor ou menos complexo do que os das ditas “áreas nobres”, como Português e Matemática?

As aulas de Educação Física são pensadas diversas vezes apenas como atividades recreativas ou como “aplicação” de modalidades esportivas. Dessa forma, seria “fácil” dar conta de atender aos tradicionalmente chamados “conteúdos de Educação Física”.

Carvalho (2006, p. 75) verifica que essa visão de Educação Física, em alguns momentos, se dá devido à própria postura dos professores em sua prática:

As origens desse problema recaem, muitas vezes, sobre os ombros do próprio professor de Educação Física que não diversifica os conteúdos a serem ensinados. E pior, ao não valorizar o seu ato educativo, opta por uma atuação pouco presente, quase sem nenhuma intervenção no andamento das atividades e que, em casos extremos, retira-se por completo do processo ensino-aprendizagem. Isto pode ser constatado na observação de uma professora informalmente: ‘[...] na outra escola que eu trabalho o professor de Educação Física fica sempre lendo jornal na aula, quer dizer... o que ele chama de aula’ (P 21).

A visão descrita pelo autor constitui, de certa forma, uma simplificação do que vem ocorrendo com a Educação Física Escolar, uma vez que nos dá a impressão de uma culpabilização unilateral dos professores de Educação Física. Contudo, o autor também verifica em seu estudo que a visão negativa que a Educação Física estaria enfrentando não se deve apenas ao comportamento dos professores de Educação Física: há também uma concepção nas atividades que englobam movimento e vivências corporais, uma simplificação desses gestos e conteúdos, vistos como um simples brincar. Carvalho (2006, p. 76) aponta que, “[...] entretanto, acreditamos também existir na escola um certo estigma em relação aos momentos de vivências corporais em forma de brincar, mesmo quando

estes tenham um tratamento pedagógico”. Dessa forma, compreendemos que brincar é uma atividade complexa, e não simples. Contrapomo-nos, portanto, à ideia de que as aulas de Educação Física podem ser traduzidas por um “simples brincar”.

Esse entendimento acerca da Educação Física pode ser identificado na estrutura escolar mais tradicional, na qual aos alunos resta ficarem sentados em cadeiras enfileiradas, dentro de salas, copiando o conteúdo do quadro. Castro (2007, p. 52) nos alerta:

Quando a mesma ressaltou que “maioria das pessoas fala: a área de Educação Física não dá aula”, encontra-se, nesse fragmento, uma das mais marcantes representações sociais do professor de Educação Física: aquele que não dá aula. Essa resposta da nossa entrevistada apóia-se em uma representação social de aula em que a presença do livro, do quadro, da clássica distribuição geográfica do espaço de uma sala de aula – distribuição de carteiras e alunos por colunas e fileiras, são indicadores do que ela entendia como aula.

A lógica que se verifica é que, por não ocorrer em sala nem incluir exposições teóricas, entre outras concepções tradicionais de aula, a aula de Educação Física pode não ser considerada uma aula, pode ser encarada como um momento educacional à parte, e assim seria “fácil, é só dar uma bola, um futebol”.

Os PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) criticam o que chamam de marginalização da Educação Física Escolar e ainda nos dão alguns exemplos de casos em que esta ocorre:

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como ‘marginal’, que pode, por exemplo, ter seu horário ‘empurrado’ para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa ‘marginalidade’ se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da ‘pequena importância’ de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. (BRASIL, 1997, p. 24).

Entendemos que essa suposta marginalização da Educação Física se alinha ao pensamento de racionalidade da era moderna, no qual a fragmentação dos saberes, a objetividade exacerbada e as separações corpo/mente; razão/emoção; homem/natureza se tornam supervalorizadas e impregnam diferentes áreas das ciências humanas e sociais.

(In)conclusão

Nossa pesquisa tem confirmado a ideia de que é no cotidiano que as situações *nos atravessam*, tornando-se, no dizer de Larrosa (2002), verdadeiras experiências. Esse autor reafirma nosso ponto de vista, já que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 2). Por outro lado, "se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas

pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (LARROSA, 2002, p. 8).

Temos encontrado uma complexa e nada homogênea rede de relações e interações que se configuram no interior das escolas pesquisadas, o que tem nos ajudado a ver que os sujeitos se reinventam, transformando saberes e dizeres a cada dia.

É preciso, pois, reconhecer e potencializar os saberes e dizeres que os diferentes sujeitos constroem no cotidiano, sem esquecer que estes precisam também ser problematizados para que não pareçam congelados.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Processos formativos docentes no cotidiano da escola de ensino básico: horizontes de possibilidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009. p. 1-10. (v. I).

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. 2ª ed. ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. In: *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135–142, set./dez. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de. *Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física*. 80 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. *O papel da Educação Física escolar, representado por professores e professoras de outras disciplinas*. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DAOLIO, Jocimar. Por uma Educação Física plural. In: *Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 134-136, dez. 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FARIA, Claudiomir do Nascimento *et al.* *Educação Física Escolar e Legitimidade: com a palavra os alunos*. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR, 11. Niterói, 2007. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-escolar-legitimidade-com-palavra-os-alunos>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. *Professoras primárias X atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente": Bases para a renovação e transformação da Educação Física*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 1990.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, Rio de Janeiro. ano 2, n. 4, p. 55-61, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1995.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. 11ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RODRIGO, Diego; NUNO, Fernando. *Mini Larousse dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 119-139.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia. *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.