

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: [AINDA] INCERTEZAS E INDEFINIÇÕES

## Physical education in schools: persistant vagaries and uncertainties

Thulyo Lutz<sup>1</sup>

Silvio de Cassio Costa Telles<sup>2</sup>

Marcos Santos Ferreira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGCEE/UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã, Rio de Janeiro – RJ, 20550013.

<sup>2</sup>Instituto de Educação Física e Desportos - IEFD/UERJ – Rua São Francisco Xavier, 524 - Maracanã, Rio de Janeiro – RJ, 20550013.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

### RESUMO

**Introdução:** as décadas de 1980 e 90 foram fundamentais para a construção ideológica de uma Educação Física Escolar (EFE) crítica. O conhecimento produzido influenciou gerações a tentar desenvolver uma prática pedagógica que potencializasse uma emancipação ou superação da condição dos alunos. Vinte anos depois, apesar da apropriação dessas ideias já ter ocorrido, o que vemos é uma EFE difusa e aleatória. **Objetivo:** buscamos nesta revisão crítica pontuar tal situação, discutindo sobre incertezas e indefinições que ainda existem na EFE. **Método:** Metodologicamente utilizamos uma pesquisa bibliográfica aliada a uma pesquisa documental. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, o elemento diferenciador está na natureza das fontes. **Resultado:** uma nova crise, agora prática, acomete os professores ao ponto deles serem considerados substituíveis nos anos iniciais do ensino fundamental. É interes-

Recebido em: 28/02/2014

Aceito em: 01/05/2014

te perceber que os reiterados questionamentos sobre a importância ou não do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental costumam também recair sobre a relevância dos conteúdos desenvolvidos nessa fase escolar. **Conclusão:** Essa crise prática e multifacetada representa incertezas e indefinições acerca da aplicabilidade dos conteúdos, métodos e avaliação, o que contribui para uma representação social difusa da EFE. Isto pode ter contribuído para que o Ministério da Educação queira retirar a exclusividade e obrigatoriedade do professor de Educação Física em ministrar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. A nosso ver, devemos agora nos debruçar no exercício de refletir sobre as teorias pedagógicas e práticas e experiências bem sucedidas no campo da EFE, de modo a identificar, cada vez mais, possíveis caminhos.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; ação pedagógica; currículo.

## ABSTRACT

**Introduction:** *the 1980s and '90s were important from the standpoint of building of a critical ideological consensus in favor of Physical Education in Schools (PES). Knowledge then produced influenced generations and led to development of teaching practices for emancipation and enabling students to surpass their backgrounds. Twenty years later, though these ideas are widely accepted, PES remains only partially and randomly deployed.* **Objective:** *from a critical point of view, we seek to point out the issue and discuss about uncertainties and indefinities still present in PES.* **Method:** *a literature search of methodology used combined with documentary research. The documentary research is similar to the literature, the differentiating factor is the nature of the sources.* **Result:** *now a new crisis affecting teachers to the point of them being considered interchangeable in the early years of elementary school. It is interesting that the repeated questions about the relevance or not of a teacher of physical education in the early years of elementary education also tend to fall on the relevance of content developed in this school phase.* **Conclusion:** *this practical and multifaceted crisis poses uncertainties and unknowns about the applicability of the contents, methods and assessment, which contributes to a pervasive social representation of EFE. This may have contributed to the Ministry of Education suggestion to remove the exclusivity and compulsory physical education teacher to teach classes in the early years of elementary school. In our view, we must now turn*

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

*into a reflection on pedagogical theories, practices and successful experiences in the field of EFE in order to identify, increasingly possible paths.*

**Keywords:** *Physical education in schools; teaching procedures; curriculum.*

## INTRODUÇÃO

A Educação Física sofreu forte influência das instituições militares e da classe médica, e ainda no século XIX começou a ser implantada nas escolas brasileiras por meio dos métodos ginásticos, com o objetivo de desenvolver força física e contribuir para erradicação de doenças. Já na década de 1950 priorizou a aprendizagem desportiva na escola, que nos anos 70 somou-se ao objetivo de aprimorar a aptidão física, a fim de contribuir para o desporto de massa e estimular a competição. Como crítica aos objetivos e propostas de uma prática escolar voltada à supervalorização da aptidão física e ao rendimento técnico-esportivo, intelectuais da área, a partir do final dos anos 70, começaram a apontar novos rumos para a Educação Física escolar (EFE), compreendendo-a como uma prática eminentemente pedagógica.

Ghiraldelli Júnior (1998) já tentava apontar os diversos momentos que serviram para determinar as características da EFE. Será que a EFE atual também não aponta para um novo momento? Esta questão começa a incomodar aqueles que militam nesse campo.

O que vemos hoje, na prática, é uma EFE marcada por intervenções difusas e aleatórias, e nos perguntamos sobre as características do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração as influências e as repercussões que historicamente incidiram sobre este componente escolar.

Para Bracht (2007) a dicotomia que ainda persiste entre o corpo e a mente, ou seja, as atividades físicas frente às atividades ditas clássicas/teóricas, onde a valorização do corpo não se harmoniza com as pretensões da racionalidade, ainda contribuem para o agravamento/manutenção de uma crise na educação física. Desta forma, ao se desafiar o privilégio concedido a racionalidade, imputando importância à corporeidade, mesmo que ainda timidamente, desencadeia um desequilíbrio entre as forças dentro da escola, inclusive incidindo no profissional que nela atua, que mediante a essa crise perde sua identidade e busca reconstruir sua prática a todo o momento, tentando dar conta dos anseios dos alunos, do currículo e de suas próprias

crenças, que se vêem abaladas ainda pelas incertezas e indefinições dessa relação conflituosa.

Almeida (2004) aponta que a EFE em diversas instituições tem a sua cultura reduzida a atividades com bola, e muitas das vezes apenas o esporte, atenuando a grande possibilidade de ampliar a cultura do aluno em um campo tão vasto e interessante. Neves e Burns (2004), ao entrevistarem alunos de escolas de um município do interior do Rio de Janeiro perceberam que 30 % deles acham as aulas ruins e desmotivantes, principalmente por falta de espaço e material adequados, orientação para o ensino, além de uma rotina repetitiva das mesmas atividades.

Não obstante, um dos fenômenos que mais chama a atenção é que muitos professores resumem sua ação a observar os alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente. (MACHADO *et al.*, 2010).

Sendo assim, nesta revisão crítica refletimos sobre algumas incertezas e indefinições que ainda pairam sobre a EFE. Buscamos apresentar características do campo da EFE que a nosso ver corroboram a hipótese de uma intervenção que padece de critérios bem definidos nos mais diversos pontos do processo ensino-aprendizagem, incidindo diretamente sobre os conteúdos, os métodos e as práticas avaliativas, gerando uma crise que agora deixa de ter características eminentemente teóricas e evidencia-se mais na intervenção propriamente dita.

Metodologicamente utilizamos uma pesquisa bibliográfica aliada a uma pesquisa documental. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, o elemento diferenciador está na natureza das fontes. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica oferece contribuições de diferentes autores sobre o tema, valendo-se, em geral, de fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

## O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EFE

Durante muitos anos a EFE e os seus conteúdos representaram uma prática voltada à aptidão física e ao rendimento esportivo. Prescrever e mensurar voltas na quadra para aferir conceito, mesmo sem ter treinamento suficiente para o alcance de um grau satisfatório foi a tônica das aulas. Ainda hoje, professores de outras disciplinas, e até mesmo alguns da EFE, têm certa resistência em aceitar alguns conteúdos e propostas metodológicas que fujam daquelas comumente utilizadas em décadas passadas.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

O conteúdo surge como um dos maiores problemas a ser enfrentado. Devido à diversidade de possibilidades, identificar o mais adequado e sistematizar sua utilização não é tarefa fácil. Apesar da gama de conteúdos possíveis, tais como esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas, jogos, ginástica e conhecimentos sobre o corpo humano, os esportes aparecem como hegemônicos principalmente a partir do sexto ano do ensino fundamental. Por isso, concordamos com Bracht (2000), quando diz que a EFE é usualmente confundida com o esporte porque ele lhe empresta prestígio.

Historicamente, diante da cultura voltada ao rendimento esportivo que se criou em torno da EFE, parece que qualquer aula que fuja desta prática está negligenciando o seu conteúdo essencial e se distanciando dos objetivos. Portanto, desconstruir o imaginário do aluno que chega à aula pronto para jogar uma “pelada”, seja porque para ele sempre foi assim ou porque espera que isso seja a EFE, é uma barreira a ser quebrada. Neste ponto da discussão, vale a pena recorrer a Bourdieu e Passeron (1982, p.23) para fundamentar nossas reflexões. Para eles,

[...] é assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre foi assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e com isso, a naturalizar as relações significantes que são o produto da história.

Assim, os significados pessoais que os alunos atribuem à EFE, às experiências anteriores em outras escolas e com outros professores, à influência de outros aparatos, espaços e instituições que tratam das manifestações da cultura corporal, em especial dos esportes, podem se tornar um empecilho para a construção de aprendizagens significativas nas aulas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005), até porque essas circunstâncias são frutos de uma violência simbólica, ou seja, “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.19).

Essas significações impostas em uma relação de força pelo homem e para o homem, que configuraram e ainda configuram uma cultura da EFE voltada à aptidão física e ao rendimento esportivo, contribuem para o dilema acerca da aplicabilidade do seu conteúdo, representando uma situação de difícil superação. Bourdieu e Passeron (1982, p.23) afirmam que:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico

é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”.

Tal situação cria um impasse entre professor e aluno. Muitas vezes o professor se vê obrigado a negociar o conteúdo que quer ministrar com a turma, embora nem sempre tenha êxito. Além disso, é comum a rejeição de alguns alunos frente aos conteúdos selecionados pelo professor, em especial aqueles que não os agradam. Aos olhos de muitos, tal rejeição é motivo suficiente para que eles não participem das aulas.

Soares *et al.* (2008), ao observarem quatro turmas de ensino fundamental em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, apontaram os problemas enfrentados por esse componente curricular no que refere-se à participação dos alunos. Destacaram que 35,5% dos alunos presentes assumiram o papel de espectadores das atividades propostas, optando por não participar. Tal situação foi consentida pelos professores que aceitavam o critério do gosto para participação ou autoexclusão nas aulas.

Para melhor entender esse fenômeno, concordamos que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). O arbitrário cultural imposto concede ao professor, embasado por parâmetros e referências curriculares, a seleção do conteúdo programático, cabendo ao aluno passivamente aceitar o que a ele é apresentado. É isso o que acontece na maioria das atividades pedagógicas conduzidas em sala de aula pelas ditas disciplinas clássicas (Língua Portuguesa, Matemática etc). O poder arbitrário dos conteúdos dessas disciplinas, socialmente reconhecidos e valorizados, aliado ao método expositivo que lhes é peculiar tendem a induzir à passividade dos alunos que, em geral, mantêm-se imóveis em suas cadeiras. Em outras palavras, o conteúdo segue independentemente da aceitação dos alunos.

O mesmo já não vale para as aulas de EFE, uma vez que o poder do professor enquanto arbitrário cultural atenua-se, principalmente quando ele se põe em rota de colisão com arbitrário cultural do esporte enquanto conteúdo hegemônico de ensino. Diante disso, a ação pedagógica do professor que tenta impor um arbitrário cultural que se opõe àquele historicamente imposto pela lógica hegemônica do esporte, demonstra, numa relação de força, não exercer força suficiente para impor a sua própria força. Assim, aqueles professores

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

que, de posse do poder da ação pedagógica, exercem sua força no desenvolvimento de aulas que não reverberam o imposto pelo arbitrário cultural, acabam padecendo das pressões impostas pela manutenção do *status quo*. Por outro lado, os que, por diversos motivos, sucumbem às pressões, simplesmente reproduzem tal arbitrário.

Vale destacar ainda que o espaço das aulas de EFE em muito supera o da sala de aula tradicional. Quadra e pátio, em geral, são a sala de aula do professor que, não raro, tem que dividi-los com outros professores ou mesmo com transeuntes. Portanto, sistematizar aulas frente às mais variadas realidades e situações tende a criar no professor a sensação de frustração sobre o que fazer e como fazer.

O ‘como fazer’ envolve diretamente a questão metodológica. Em busca de novas possibilidades metodológicas para a EFE, surgem publicações nas décadas de 1980 e 90 cujos pressupostos teóricos se opunham aos que se alinhavam à perspectiva tecnicista do esporte. Assim, emergem as ditas abordagens: humanista (OLIVEIRA, 1985), desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), construtivista-interacionista (FREIRE, 1989), além de outras com viés mais crítico-social (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994). Este conjunto de obras, sem sombra de dúvidas, serviu para elevar o patamar de consciência dos professores que atuavam no ensino da EFE.

A partir daí, numa perspectiva de reflexão e prática das diversas manifestações da cultura corporal, a EFE é componente curricular essencial à formação da cidadania do aluno, com base num processo de socialização de valores morais, éticos e estéticos, consolidando a construção de uma democracia social (RESENDE, 1992). Isto posto, a EFE, além de ensinar a fazer, também deveria ensinar por que fazer, para que fazer e como isso influencia na vida do aluno e daqueles que o cercam. Talvez a partir disso, a frustração tenha se tornado ainda maior.

Diante disto, como avaliar? A avaliação também aparece como um problema para diversos professores. A melhoria da aptidão física e o rendimento esportivo pareciam objetivos muito mais palpáveis e de maior percepção de evolução do que a mensuração de transformações de cunho conceitual, crítico e atitudinal. Em outras palavras, quando se coloca o gesto motor dentro de padrões mínimos exigidos por determinada prática esportiva, é mais fácil medir aqueles que se distanciam ou se aproximam destes padrões.

Em contraposição a essa forma de avaliar, comum ainda hoje, surgiram outras possibilidades, como medir o percentual de presença e elaboração de trabalhos teóricos e escritos para os alunos que se negam a participar das aulas, fato que distancia a avaliação do seu principal objetivo: servir de referência para a análise da aproximação

ou do distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola. (SOARES *et al.*, 1992).

## ABISMO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

As mudanças suscitadas por meio das reflexões que marcam a EFE, sobretudo nos anos 80, não podiam ser imediatas no cotidiano das escolas, uma vez que os professores que lá atuavam haviam se formado no berço das tendências que eram alvo de críticas. Como afirmam Caparroz e Bracht (2007), houve um mal-estar por conta da dificuldade de realizar-se uma prática pedagógica coerente com os novos princípios pedagógicos defendidos.

De lá pra cá, após pouco mais de 20 anos do início desta jornada em prol de uma EFE enquanto prática progressista e crítica, inúmeras turmas de graduação se formaram, além de professores que se aprimoraram em cursos de extensão, especialização e pós-graduação. É válido destacar que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a fim de contribuir para a intervenção docente, já continha uma proposta de EFE com base em novos pressupostos, segundo os quais é função da EFE garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, além de contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. (BRASIL, 1998).

A crise da EFE, que nas décadas de 1980 e 90 se mostrava muito mais acadêmica e teórica, hoje parece ter um caráter muito mais prático, fruto da insatisfação de uma intervenção cheia de contradições. Caparroz e Bracht (2007) relatam que é comum ouvir professores formados antes da década de 90 afirmarem que eles eram práticos, ou seja, sabiam fazer, e que os novos professores, formados sob auspícios do pensamento progressista são teóricos e não sabem ensinar.

No entanto, Gramorelli e Neira (2009) afirmam que os professores de EFE parecem conhecer os pressupostos teórico-metodológicos dos PCN, e parecem estar convencidos da importância de uma EFE como prática progressista ou crítica. (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Por outro lado, embora haja embasamento teórico para intervenções críticas e os professores demonstrem clareza sobre o que esta prática significa, isto não representa o cotidiano escolar. Resende *et al.* (2009), ao investigarem os modelos de estruturação de aulas de um grupo de professores, perceberam que apesar de muitos não terem sido formados sob as características do denominado ‘método’ francês ou de qualquer outro método dessa tradição, os argumentos

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.



LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

descritos sobre a organização das atividades do processo ensino-aprendizagem objetivam a aquisição de aptidão física.

Darido (1995) já mostrava que os conhecimentos oriundos da mudança paradigmática de *curriculum*, do tradicional para o científico, cujo último filia-se dentre outros itens as mais diversas abordagens que emergiram a partir da década de 1980, já surtia efeito no discurso dos professores. Contudo, ainda permaneciam com suas intervenções extremamente vinculadas a um *curriculum* tradicional ligado aos esportes. Como exemplo, metodologicamente mantinham uma ação diretiva, tomando todas as decisões e criando atividades com longas filas atreladas a muitas estafetas.

Assim, a atual crise da EFE não mais se refere ao que ela deveria ter ou ser para legitimar-se na educação básica, mas sim, sobre o que ela realmente demonstra e representa no cotidiano das escolas. Sanchotene e Molina Neto (2010) afirmam que os professores fazem críticas ao seu trabalho, o que é um indício de apropriação de conhecimentos contemporâneos, mas encontram dificuldades em transformar a prática. Como afirma uma professora participante do estudo de Caparroz e Bracht (2007, p.22) em relação à aprovação em um concurso para o magistério e à preocupação com a prática: “eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola.”

Moura (2009) investigou duas escolas no município do Rio de Janeiro, uma particular que declarava trabalhar a EFE na perspectiva de uma pedagogia crítica, e outra da rede pública, cuja disciplina era trabalhada na perspectiva da pedagogia esportiva. As turmas escolhidas eram do segundo segmento do ensino fundamental. A observação apontou que na representação dos alunos não havia diferença no tocante a perspectiva pedagógica aplicada nas aulas. Tal situação demonstra que aplicação do conteúdo vinculado a uma abordagem crítica, na prática, pode não estar atingindo seus objetivos, apesar do professor dizer-se afeto e vinculado a tal perspectiva.

## NOVOS (?) EFEITOS DA CRISE!

A EFE dá sinais claros de que não vai bem. Os alunos vêm as aulas como um espaço destinado a um *laissez-faire*, que atrelado à outras circunstâncias geram difíceis condições para o processo ensino-aprendizagem. Isso é corroborado pela desmotivação do magistério de uma maneira geral, já que não é difícil encontrar turmas com excesso de alunos, com faixas etárias e necessidades bastante

distintas, além de espaço e material insuficientes para o trabalho do professor. Às difíceis condições de trabalho somam-se ainda os baixos salários do professor que, se for do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, tem remuneração inicial de R\$ 1.081,96<sup>1</sup> para dezesseis horas de trabalho por semana.

Ainda sobre os motivos da desmotivação docente, Both e Nascimento (2009) apontam a desvalorização da carreira do magistério que ao longo dos anos desencadeou nos profissionais uma sensação de impotência frente a tantas dificuldades. Esse sentimento é proveniente das condições dos locais de ensino, dos problemas psicológicos causados pela profissão e pela impressão de culpa decorrente do insucesso no processo de ensino. Os mesmos autores destacam também a proletarização do professor que potencializa a sensação de impotência, já que a classe dos professores não possui controle das instituições que decidem os rumos do trabalho docente. Desta forma as pressões impostas pelo sistema educacional por um trabalho de maior qualidade esbarram paradoxalmente nas condições que esse mesmo sistema oferece.

Acreditamos que diante de tantos problemas a importância da EFE na escola foi recentemente colocada em “cheque” em uma disputa judicial. A partir da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Ministério da Educação retira do professor de Educação Física a exclusividade sobre esse componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental ao apontar, no artigo 32, que:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010, p.9).

Isto posto, a partir de tramitações judiciais que visam a anulação e suspensão da referida resolução do Ministério da Educação, a Juíza Mara Lina Silva do Carmo deferiu, na data de 16 de julho de 2013, sentença favorável a obrigatoriedade de as aulas serem ministradas por professores de Educação Física (BRASIL, 2013). Contudo, tal discussão ainda não terminou, já que no dia 12 de setembro de 2013 a União recorreu protelando uma decisão final.

Enquanto não há decisão judicial final acerca do referido assunto, entendemos ser necessário promover uma interpretação e discussão

---

1 Valores para a época do estudo, início 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

sobre a resolução; que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e aponta ainda no primeiro parágrafo do artigo citado acima, que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.”(BRASIL, 2010. p.9).

A nosso ver, tal posição mostra-se incoerente. Ora, se o ensino de Língua Estrangeira é componente curricular da educação básica e deve estar, independentemente do nível de ensino, a cargo de um especialista, ou seja, um docente com formação em nível superior específica, é de esperar-se que tal parâmetro servisse também para a Educação Física, tendo em vista sua obrigatoriedade na educação básica conforme prevê a legislação vigente.

Já o parágrafo 2º, do Art. 31, da referida resolução, afirma que “nos casos que os componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.” (BRASIL, 2010).

Assim, diante da interpretação da resolução, seria o professor de Língua Estrangeira o único capaz de atuar de forma multidisciplinar, isto é, integrado ao trabalho do professor de referência da turma nos anos iniciais e, o professor de Educação Física incapaz?

Ao nos reportarmos ao parecer CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), que refere-se à discussão acerca da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental por profissionais com licenciaturas específicas e serve como apoio para a descrição do parágrafo 2º da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, deparamo-nos durante as reflexões da relatora com a seguinte afirmação:

Os licenciados em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, por força da forma inter-relacionada com que esses conteúdos se apresentam, podem atuar em quaisquer dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, com o cuidado de desenvolvê-los de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 7).

Isto posto, a relatora mostra-se convencida da importância dos componentes: Artes, Inglês e Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes de qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, e afirma ser favorável à atuação de profissionais com licenciaturas específicas em tal etapa da educação básica. (BRASIL, 2008, p.5).

Acreditamos, até o presente momento da discussão, que o parecer defende a absoluta atuação dos profissionais de Inglês, Artes e Educação Física nos anos iniciais. No entanto, a relatora nos surpreende ao afirmar que “é inegável que as licenciaturas específicas têm sido desenvolvidas historicamente de forma estanque e disciplinar.” (BRASIL, 2008, p. 7). Assim,

[...] a possibilidade de atuação dos docentes com formação em licenciaturas específicas, no 1º e 2º ciclos, induziria a uma fragmentação ainda maior do que a que hoje ocorre nas escolas brasileira, posto que poderia reforçar a organização dos conteúdos/atividades desses ciclos em disciplinas estanques, dada a própria formação do professor. (BRASIL, 2008, p. 7).

Ao interpretarmos tal posição, deparamo-nos com a contradição entre o parecer e a resolução, pois remetermo-nos imediatamente a exclusividade de atuação do professor de Língua Estrangeira sobre este componente curricular nos anos iniciais, que ocorre sem aparente justificativa, explicação e coerência entre os dois documentos, uma vez que a afirmação acima reporta-se à todas as licenciaturas específicas.

Entendemos que a discordância continua quando, em seu voto final, a relatora aponta que:

Enquanto não houver uma radical mudança na forma específica e disciplinar da maior parte dos cursos de licenciatura e tendo em vista a impossibilidade do docente atuar “no ensino da sua especialidade”, posto que inexistente na atuação multidisciplinar, os docentes oriundos das licenciaturas específicas devem atuar nos campos específicos curriculares, desta forma organizados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.” (BRASIL, 2008, p.8).

O ponto de apoio das reflexões da relatora, a suposta formação estanque do profissional de licenciaturas específicas e a provável incapacidade de atuar de maneira multidisciplinar, mostra-se carente e insuficiente de dados comprobatórios, exibindo apenas informações embasadas por opiniões próprias. A exemplo disso temos a afirmação da relatora de que os cursos de licenciatura oferecem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. O fato de existir destaque em tais segmentos não significa que os anos iniciais sejam esquecidos ou negligenciados. Muitos dos estágios obrigatórios em diversas universidades do país são realizados nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo que essa afirmação fosse totalmente verdade, as entidades competentes deveriam

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

estimular a formação adequada do professor, e não retirar sua exclusividade em lecionar em tal segmento da educação básica, afastando ainda mais o professor licenciado.

Destacamos a publicação de um volume específico dos PCN referente à EFE nos anos iniciais do ensino fundamental, documento que “[...] traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área [...]” (BRASIL, 1998, p.15). Nesse sentido,

o trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 2008, p.15).

Em consonância com o texto dos PCN, não há como negar que cabe a EFE o estímulo ao desenvolvimento de habilidades corporais por meio das diversas manifestações da cultura corporal do movimento. Além disso, os conhecimentos de anatomia, biomecânica, fisiologia, aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento motor, tornam-se relevantes à elaboração, sistematização, aplicação e avaliação de um processo ensino-aprendizagem que atenda à demanda de cada aluno.

É interessante perceber que os reiterados questionamentos sobre a importância ou não do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental costumam também recair sobre a relevância dos conteúdos desenvolvidos nessa fase escolar, já que, aos olhos dos ‘de fora’, qualquer um poderia conduzir brincadeiras às crianças. Tal postura, porém, desconsidera a intencionalidade pedagógica que está por trás do ato aparentemente ingênuo de brincar. O que é brincadeira para a criança é atividade pedagógica para o professor.

Nos anos seguintes, porém, quando o esporte é conteúdo hegemônico da EFE (vide discussão anterior acerca do arbitrário cultural do esporte enquanto conteúdo hegemônico), o conhecimento primário e básico das técnicas, táticas e regras passa a ser pré-requisito para o ensino, o que desabona a ideia de que o professor de referência possa substituir o de EFE. Por outro lado, a hegemonia do esporte, como conteúdo, se ensinado em bases essencialmente técnicas, poderia servir para que árbitros das mais diversas modalidades esportivas concorressem ao posto de professor de educação física na escola.

Curioso que o conhecimento de regras pode também, aos olhos dos de fora, parecer suficiente para ministrar aulas de EFE. Contudo

e a nosso ver, ignoram que o maior problema reside justamente nesse momento, onde o conteúdo hegemônico do esporte acaba por cercear uma atuação mais rica pedagogicamente. Já nos anos iniciais, a urgência de estimular e contribuir para o desenvolvimento psicomotor das crianças, além da insuficiência de combinação de movimentos necessários para a execução de técnicas desportivas, acabam por impedir que o esporte seja extremamente utilizado, dando por conta disso, por incrível que pareça a necessidade de mais recursos pedagógicos ao professor que nele atua.

## BUSCANDO CAMINHOS...

A crise que evidenciamos aparece como parte de diversos estudos que apontam caminhos para solucionar/minimizar tal problemática. Assim como Darido (1995), Mezzaroba e Zoboli (2013) destacam a necessidade da redução do espaço entre as teorias propostas nas universidades e a prática das escolas de educação básica. Segundo os autores, muitas vezes, as escolas servem de laboratórios para aplicação das teorias desenvolvidas nas universidades, o que pode criar distorções da realidade oriundas do afastamento dos acadêmicos do cotidiano escolar. Mezzaroba e Zoboli contribuem ainda na sugestão da utilização da interdisciplinaridade e a pesquisa e extensão como pontos importantes para minimizar tal distância. Ainda é proposto que os professores desenvolvam suas próprias pesquisas empíricas ampliando a reflexão sobre os fenômenos que os cercam, que aumentem seus conhecimentos sobre o que foi produzido na área e reorganizem as suas aulas reduzindo o uso dos quatro esportes de quadra (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Vôlei).

Soares *et al.* (2013) ao investigarem uma escola dita “eficaz” enaltecem a importância de pensar a EFE integrada às problemáticas da escola. Destaca a participação da diretora que esta no cargo há mais de uma década oportunizando a continuidade dos processos interventivos e que as oficinas oferecidas na escola, atreladas à motivação construída para a participação nos Jogos Estudantis são fatores determinantes para o sucesso da disciplina, mesmo a cultura que induz ao esporte, sendo característica predominante.

Machado *et al.* (2010) ao investigarem etnograficamente o cotidiano de escolas perceberam que a instituição desconhece o real papel da educação física enquanto disciplina e que o professor não consegue articular os conhecimentos produzidos com sua intervenção. Desta forma, o professor conhecido como o *rola-bola* (DARIDO, 2012) acaba por lhe ser imputado culpa por es-

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação sífica escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

tar sozinho dentro do campo, lutando contra uma estrutura que desconhece sua função, a pressão pela utilização do esporte, em especial o futebol como ferramenta hegemônica e seu próprio desinvestimento pedagógico que reflete um sistema que não valoriza a carreira docente. Assim, os autores ratificam a importância das teorias, mas alertam que as mesmas não são preditivas e devem servir como ponto de partida para cada situação dentro de suas peculiaridades.

Vargas e Moreira (2012) discutem a teoria sobre a reconstrução de identidades. Esse processo distingue-se em dois tipos de conduta, o oblato e o trânsfuga. O primeiro ao se confrontar com o novo abandona sua roupagem educacional de origem e transforma-se, chegando a rejeitar seus valores anteriores. Já o trânsfuga, embora aceite os termos de uma nova cultura ao se apropriar do novo, cria pontes entre os dois conhecimentos. Essa atitude pode proporcionar uma nova linha de atuação criando a articulação entre o antigo, o novo e a junção dessas duas culturas, desenvolvendo um diálogo que contribui para o avanço das práticas interventivas.

Percebemos que a construção de pontes entre a teoria e a prática não ocorre apenas a partir da transformação do professor, que faz parte de um contexto histórico em constante transformação. A formação inicial adquirida, quando estanque e descontinuada, desmotiva e afasta o professor frente aos processos constitutivos de uma nova era, que a todo o momento desconstrói o antigo, mas sem desconsiderá-lo como alicerce e ponto de partida para o novo.

As tensões impostas pela sociedade ao campo da EFE ainda hoje dificultam o desenvolvimento de um olhar sobre esse componente como elemento pedagógico. O esporte, conteúdo banalizado dentro e fora das aulas, excludente por natureza, tem sido amplamente utilizado como matriz pedagógica/ideológica dos professores de um *curriculum* científico ou tradicional e em muitos casos, até com sucesso, entendendo este como motivação, adesão e significância dentro de determinadas escolas, que somente a partir dessa linguagem conseguem dar sentido a EFE.

Assim, ser trânsfuga é tornar-se parte da construção historicocultural da escola apoiado por conhecimentos alicerçados numa prática fundada entre o micro e a macro realidade, contribuindo para que a longo prazo, a EFE e todo o sistema tornem os alunos pessoas com potencial crítico para então transformar a realidade que tanto combatemos. Cabe ressaltar que mediar às características do sistema capitalista valendo-se dos preceitos do esporte moderno, requer encontrar nele valores que paradoxalmente tentem desconstruir alguns de seus mais profundos conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma nova EFE que emerge na década de 1980 parecia ser suficiente para consubstanciar práticas pedagógicas que se distanciassem do ensino do esporte limitado a seus aspectos técnicos, táticos e regulamentares.

O hiato entre a academia e a prática nos anos que se seguiram à década de 1990 tinha no curto espaço de tempo, a justificativa para que os professores da educação básica ainda não tivessem condições de se apropriar definitivamente dos novos preceitos teóricos. Agora, na segunda década do século XXI, essa justificativa já não procede. Embora hoje os professores já tenham incorporado os preceitos de uma EFE crítica, ainda encontram dificuldades para transformar a prática.

Nesse sentido, parece que o arbitrário cultural imposto determina as ações no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, uma mediação entre docente e discente potencializa o sucesso da aula. Quando não há mediação, duas situações acontecem e acabam por não contribuir à prática. Se o acordo acontece de forma bilateral, dando conta do gosto do aluno e do planejamento do professor, a aula tende a transcorrer de acordo com parâmetros pedagógicos pré-estabelecidos. Contudo, se um dos lados não se vê atendido, sobrevêm momentos frustrantes: o aluno, desmotivado, não participa da aula; o professor, por sua vez, ou vale-se da coerção para impor o conteúdo ou simplesmente “rola a bola”, prática que tanto denigre a imagem da EFE. A mediação, inicialmente, parece o melhor caminho para que docente e discente construam um processo ensino-aprendizagem favorável a ambos.

Essa crise prática e multifacetada representa incertezas e indefinições acerca da aplicabilidade dos conteúdos, métodos e avaliação, o que contribui para uma representação social difusa da EFE. Isto pode ter contribuído para que o Ministério da Educação queira retirar a exclusividade e obrigatoriedade do professor de Educação Física em ministrar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. A nosso ver, devemos agora nos debruçar no exercício de refletir sobre as teorias pedagógicas e práticas e experiências bem sucedidas no campo da EFE, de modo a identificar, cada vez mais, possíveis caminhos.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.



LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. A Educação Física escolar: possibilidades. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

BOTH, A.; NASCIMENTO, J V. Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abril/junho de 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 01, p. 53-63, 2000.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº:2/2008**. Solicitação de Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 set. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de dez. 2010.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 1ª Região. **Sentença referente ao Processo nº 0027439-20.2011.4.01.3400 - 20ª VARA FEDERAL**. Brasília/DF, 16 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.trf1.jus.br/Autenticidade/index.php> mediante código 23569403400257.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n.2, p.124-128, 1995

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

GRAMORELLI, R. C.; NEIRA, M. C. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez., 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACHADO, T. S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.129-147, abr./jun. 2010.

MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.3, p, jul./set.2013

MOURA, D. L. **Cultura e educação física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, M.; BURNS, V. A Educação Física em Nova Friburgo-Visão do corpo discente. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. **Anais do VIII EnFEFE**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

RESENDE, H. G; SOARES, A. J. G; MOURA, L. D. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, jan./mar., 2009.

RESENDE, H. G. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. 1992. 148f. Tese (Livre Docência em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. **SALUSVITA**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

LUTZ, Thulyo, TELLES, Silvio de Cassio Costa e FERREIRA, Marcos Santos. Educação física escolar: [ainda] incertezas e indefinições. *SALUSVITA*, Bauru, v. 33, n. 2, p. 223-241, 2014.

SANCHOTENE, N. U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, A. J. et al. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

SOARES, A. J.; NETO, A. R.; FERREIRA, A. R. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jun. 2013.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VARGAS, C. P.; MOREIRA A. F. V. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.408-427, maio/ago. 2012.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr., 2005.