



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Renato Poubel de Sousa Assumpção

**Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das  
falas dos sujeitos praticantes**

São Gonçalo  
2012

Renato Poubel de Sousa Assumpção

**Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo  
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

A851 Assumpção, Renato Pobel de Sousa.  
TESE Educação física na escola: algumas lições no cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes / Renato Pobel de Sousa Assumpção. – 2012.  
162f.

Orientadora: Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Teses. 2. Educação física. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

**CDU 371(815.3)**

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Renato Poubel de Sousa Assumpção

**Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de junho de 2012.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo  
- UERJ

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo  
- UERJ

---

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Noemi Chaluh  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que me ilumina e abençoa durante todos os momentos da minha vida. É Aquele que me dá forças nos momentos de exaustão e me conforta nas dificuldades. **Obrigado por tudo, Senhor!!!**

Ao meu pai, Renato Assumpção Corrêa, à minha mãe, Izabel Cristina Poubel de Sousa, e à minha irmã, Vivianny Poubel de Sousa Assumpção, que sempre se fizeram presentes em minha vida acadêmica e me deram todo o apoio necessário para que aqui chegasse.

À minha esposa, Marcele Moura Belo Assumpção, que abraçou comigo os momentos difíceis e alegres, ajudando-me e incentivando-me durante todo o curso.

Aos meus avós, início de minha estrutura familiar.

Agradeço novamente à minha mãe, Izabel Cristina Poubel de Sousa, e minha avó, Wilma Poubel de Sousa, que, além de todo o apoio familiar, liam com carinho, atenção e dedicação cada um dos meus textos, sempre me auxiliando com a parte gramatical.

Aos meus tios, primos e cunhado, que fizeram parte da minha vida e do meu crescimento profissional.

A todos os meus professores que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento, mas em especial aos professores Jorge Antônio da Silva Rangel (FIDEL), Sônia de Oliveira Câmara Rangel e Helena Amaral da Fontoura, que me fizeram entender na prática a humana docência de Miguel Arroyo. Igualmente, agradeço à professora Tânia Nhary, a quem dedico em especial o capítulo 4 desta dissertação.

Às minhas orientadoras, Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e Mairce da Silva Araújo, pela dedicação (e sei que foi exaustiva), eficiência e, principalmente, paciência durante toda a elaboração deste trabalho. Agradeço também por conduzirem a orientação com competência, segurança, seriedade, compromisso, perspicácia e atenção; por compartilharem de minhas descobertas incertas e amenizarem as angústias das dúvidas, incitando-me a não descuidar de sempre olhar por outros ângulos aquilo que se apresentava como aparentemente verdadeiro e incontestável e iniciando-me no difícil exercício do pensar complexo.

À professora Laura Noemi Chaluh, ao professor Paulo Sgarbi e novamente à professora Helena Amaral da Fontoura, pelas importantíssimas contribuições feitas a partir de suas atentas leituras, tanto no texto de qualificação quanto no texto da defesa, fundamentais para me auxiliar e encorajar a tomar caminhos.

Aos meus amigos de graduação (FFP-UERJ, UNIVERSO e UGF), em especial a Júlio Guilherme Pimentas, Jorclay Sant'ana Pascoal e Juarez Paiva Zaniboni, que acompanharam estes 10 anos de dedicação acadêmica. Muito obrigado por toda a ajuda, dedicação, atenção e companheirismo.

Ao grupo de orientação coletiva, que, sempre com delicadeza e cuidado, apontava incoerências e inconsistências, encorajando-me a refletir novamente sobre minhas frágeis certezas momentâneas; especialmente a:

Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante: minha querida irmã de mestrado. Nossos nomes começam com a sílaba *re* porque estamos sempre recomeçando. É chegado um novo recomeço de nossas vidas. Obrigado por tudo.

Deylla Wiviane de Araujo e Daniela Bruno Quintanilha: a dupla Batman e Robin, minhas queridas parceiras, que, mesmo após a conclusão do mestrado, acompanharam até o fim a escrita de minha dissertação. Muito obrigado.

A minha querida companheira de grupo e que carinhosamente chamo de coorientadora: Mariza Soares de Oliveira, simplesmente a Iza. Eu sempre disse que três pessoas poderiam terminar a escrita desta dissertação: eu, Jacqueline e com certeza a terceira pessoa seria você. Muito obrigado por todo o carinho e por todas as orientações, querida irmã de mestrado. Como você não pode entrar na folha de aprovação, deixo uma linha abaixo para que você possa assinar também em minha dissertação:

---

Aos amigos também de turma Leandro (Zeca Pagodinho), Glauce (a querida), Vanessa (Nova Iguaçu), Claudio (Visconde), Liliane (Capitu), Simone (Contadora de Histórias), Paula (Sorriso Meigo), Terezinha ( de Jesus), Vera (A Secretária), Brigeiro (A Seriedade), Mariane (Arte Educadora) e Ralph (Historiador), **em especial a Bruna (Fabricante de Chocolate), Thiago (O cara), Chalita (Minha “mãe”), Milena (MarmilenaChauí)**, com quem dividi grande parte dos bons e maus momentos destes dois anos, por suas leituras atentas e detalhistas, que permitiram muitas trocas, muitos risos e muitos embates, e também pela carinhosa amizade de todos.

Por fim, agradeço aos meus companheiros de trabalho do Colégio Estadual do Rio de Janeiro e da Escola Municipal de São Gonçalo, cujos nomes são fictícios, mas a amizade é verdadeira. Além da amizade, do carinho e do companheirismo, foram simplesmente a inspiração de toda esta dissertação. A vocês meu muito obrigado.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento.

*Brook (1995)*



## RESUMO

ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. *Educação física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolvida em uma escola municipal de São Gonçalo, e uma escola estadual em Itaboraí, ambas no estado do Rio de Janeiro, tem por objetivo principal, compreender os discursos produzidos no cotidiano escolar, a respeito da educação física escolar. Para isto, investigo situações e diálogos vividos com diferentes *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1996) *do e no* cotidiano de duas escolas públicas. Esses sujeitos praticantes são por exemplo, serventes, merendeiras, guardas escolares, funcionários de modo geral, pais entre outros. Para tanto, procuro problematizar a seguinte questão: *O que as situações vividas no cotidiano escolar, de duas escolas públicas onde trabalho, me ajudam a (re)pensar sobre a educação física escolar?* As situações trazidas para a dissertação me permitiram discutir questões como: currículo, corporeidade, avaliação, diferença, identidade e representação social dos professores de educação física, formação docente, entre outras. Esta dissertação, portanto, se encontra na interseção entre educação física e educação e busca ser uma contribuição para os estudos do cotidiano da educação física escolar.

Palavras-chave: Educação física escolar. Cotidiano escolar. Sujeitos praticantes. Ocasões cotidianas.

## RESUMEN

Esta investigación, es de cuño cualitativo, desarrollada en una escuela municipal de São Gonçalo, y una escuela del estado en Itaboraí, las dos en el estado de Rio de Janeiro, tiene como objetivo principal, comprender los discursos producidos en el cotidiano escolar, a respecto de la educación física escolar. Para esto busco situaciones y charlas vividos con distintos *sujetos practicantes* (CERTEAU, 1996) del y en el cotidiano en la escuela pública. Estos sujetos practicantes son por ejemplo: sirvientes, cocineros, guardias de la escuela, empleados en general, padres, entre otros. Para tanto, busco problematizar la siguiente cuestión: *¿En Lo que las situaciones vividas en el cotidiano escolar, de dos escuelas públicas donde trabajo, me ayudan a (re)pensar a respecto de la educación física escolar?* Las situaciones traídas para la disertación me permitieron discutir cuestiones como: currículo, corporalidad, evaluación, diferencia, identidad y representación social de los maestros de educación física, formación docente, dentre otras. Esta disertación, por lo tanto, se encuentra en la intersección entre educación física y educación y busca ser una contribución para los estudios del cotidiano de la educación física escolar.

Palabras clave: Educación física escolar. Cotidiano escolar. Sujetos practicantes. Ocasiones cotidianas.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção científica em congressos de educação física.....	37
Gráfico 2 - Trabalhos apresentados ENFEFE 2000-2010.....	37
Gráfico 3 - Produção em revistas de educação física.....	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Eixos de maior destaque nas publicações em congressos de educação física: ENAF & FIEP: 2008 ? 2010 .....	35
Quadro 2 -Eixos de maior destaque nas revistas: Revista Brasileira de Educação Física e Revista Motriz: 2000 - 2010 .....	38
Quadro 3 -20 temas mais abordados na Revista Educação & Pesquisa: 2000 - 2010.....	41
Quadro 4 -21 temas mais abordados na Revista Brasileira de Educação: 2000 - 2010 .....	42
Quadro 5 - 19 temas mais abordados na Revista Teias: 2000 - 2010.....	43

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CERV	Centro Educacional Raul Veiga
CIEP	Centro Integrado de Escolas Públicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAF	Encontro Nacional de Atividade Física
ENFEFE	Encontro Fluminense de Educação Física Escolar
EPOC	Excesso de Oxigênio Consumido Pós-Exercício
FAETEC	Fundação de Apoio as Escolas Técnicas Estaduais
FFP-UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIEP	Congresso Internacional de Educação Física
ICA	Instituto Cultural Amendoeira
JEMSG	Jogos das Escolas Municipais de São Gonçalo
JESP	Jogos Estudantis da Semana da Pátria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: BUSCANDO O AQUECIMENTO. A ESCRITA DO MEMORIAL</b> .....	13
1	<b>EM SUAS MARCAS</b> .....	31
1.1	<b>Buscando o lugar da produção bibliográfica sobre educação física escolar no campo da educação física e da educação</b> .....	33
1.2	<b>A produção referente à educação física escolar</b> .....	34
1.3	<b>Visualização situacional da pesquisa</b> .....	45
2	<b>A TÁTICA DA PESQUISA</b> .....	48
2.1	<b>A caminhada</b> .....	50
2.2	<b>O cotidiano: uma maneira de estar no campo</b> .....	52
2.3	<b>A escolha dos sujeitos</b> .....	55
2.4	<b>Apresentação das escolas</b> .....	56
2.5	<b>Caderno de campo</b> .....	58
3	<b>ABORDAGEM HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	61
3.1	<b>Anterior a 1980: as primeiras tendências da educação física brasileira</b> .....	61
3.2	<b>Pós-1980: educação física em uma crise de identidade?</b> .....	69
3.3	<b>E a minha concepção de educação física?</b> .....	75
3.4	<b>Algumas reflexões sobre a (des)construção da educação física</b> .....	76
4	<b>OUVINDO OS SUJEITOS DAS COMUNIDADES ESCOLARES DA PESQUISA</b> .....	78
4.1	<b>Cenas do cotidiano: saberes e dizeres sobre educação física escolar</b> .....	79
4.2	<b>Você sabe quem é o mais novo professor de educação física? Reflexões a cerca do exercício da profissão docente. Afinal, quem pode ser professor de educação física?</b> .....	81
4.3	<b>Você viu o professor de educação física? Reflexões sobre identidade docente</b> .....	96
4.4	<b>Professor, hoje tem educação física? Reflexões sobre diferenças</b> .....	99
4.5	<b>O professor de educação física não gosta de trabalhar</b> .....	113
4.6	<b>Vou fazer educação física porque é mais fácil: reflexões acerca da hierarquização das áreas de conhecimento escolar</b> .....	126
5	<b>(IN)CONCLUSÃO: EM UM NOVO ESTADO DE EPOC</b> .....	144
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149

## INTRODUÇÃO: BUSCANDO O AQUECIMENTO. A ESCRITA DO MEMORIAL

*E talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos.*  
JORGE LARROSA (2010)

O aquecimento parece ser uma prática usual para muitos praticantes de atividades físicas, em especial de atividades desportivas. Muitos o justificam tanto pela ideia de que vem a predispor o corpo em sua “preparação psicofísica (físico-mental) quanto para prevenir as contusões músculo-esqueléticas, assim como para melhorar o desempenho na prática de atividade física” (ASSUMPÇÃO *et al.*, 2007, p. 7).

Mas o aquecimento traria, de fato, os anunciados benefícios aos praticantes? Na verdade, não há consenso sobre os possíveis resultados benéficos dessa prática. Há autores que o defendem por acreditarem que geraria benefícios ao desempenho; contudo, outros o criticam apontando que não há evidências significativas que comprovem sua eficácia. Há, inclusive, estudos que mostram que, em relação a contusões, não existe diferença significativa entre os praticantes do aquecimento e aqueles que prescindem dele. Existe, ainda, um grupo que defende o aquecimento como benéfico ao rendimento e/ou para evitar contusões, excluindo desse processo, porém, o alongamento.

Silva (2006) alerta que vários estudos a respeito do aquecimento não apresentam consistência no que diz respeito à influência dessa prática para o desempenho físico. Para a autora, os estudos ainda são escassos e inconclusivos.

Em duas ocasiões diferentes, pude entrar em contato com dados interessantes sobre o aquecimento: ouvindo o jornalista Luiz Mendes<sup>1</sup> e lendo um artigo do jornalista Mauro Beting<sup>2</sup>. Nesses dois momentos, me deparei com a situação mais longínqua da qual tive conhecimento no que diz respeito à utilização do aquecimento.

---

<sup>1</sup> Luiz Mendes é um conhecido narrador esportivo brasileiro. Trabalha, desde 1950, na Rádio Globo, emissora na qual integra a equipe de esportes até os dias de hoje. Com seus 87 anos, é um dos comentaristas mais respeitados do meio esportivo. Para muitos, Luiz Mendes representa uma enciclopédia viva do futebol, sendo conhecido como “o comentarista da palavra fácil”.

<sup>2</sup> Mauro Beting atua como jornalista desde 1990. Trabalha no grupo Bandeirantes em diversos programas no rádio e na TV, além de ser colunista de diversos jornais, entre eles o *Lancenet*, onde tomei conhecimento do tema da seleção da Hungria na Copa de 1954. Essa matéria pode ser encontrada em <<http://blogs.lancenet.com.br/maurobeting/2009/01/30/historia-em-jogo-inglaterra-3-x-6-hungria-1953/>>. Acesso em 29 de janeiro de 2011.

Refiro-me à Copa do Mundo de 1954, sediada na Suíça. A seleção da Hungria, vice-campeã daquele ano, foi responsável por introduzir diversas novidades no futebol. Uma delas foi o aquecimento, etapa prévia às sessões de exercícios físicos, visto como momento de preparação para a atividade corporal posterior. Da mesma maneira, antes de iniciar qualquer jogo da Copa, a equipe húngara se detinha a realizá-lo. O resultado era um grupo de jogadores que entrava em campo com disposição e que, por isso, muitas vezes, antes mesmo de completar os primeiros 10 minutos de jogo, já tinha dois gols de diferença contra seus adversários, que entravam em campo “limpinhos”, sem suor, e se iam “esquentando” somente com o decorrer do jogo. A partir dessa experiência, colocada posteriormente em diálogo com diferentes pesquisas, a prática do aquecimento foi paulatinamente sendo incorporada e naturalizada. Dificilmente pensamos, hoje, em uma partida de futebol na qual não haja essa prática. O aquecimento passou a ser mais do que apenas uma preparação: é visto como parte do jogo. Um bom aquecimento poderia, acreditam alguns, exercer influência sobre o resultado de um jogo entre equipes de nível técnico próximo.

Seria possível dizer, então, que a produção de um memorial é, de certa forma, um aquecimento para a escrita de uma dissertação? Confesso que, inicialmente, entendi que sim. Seria uma forma de “esquentar”, de treinar a composição antes de entrar em campo para o que poderia ser entendido, em certa perspectiva, como “jogo sério”: a dissertação. Foi produzindo o memorial e lendo a respeito do que seria essa modalidade textual que me fui dando conta de sua complexidade e importância. Escrevendo este texto, pude compreender que um memorial não é uma escrita prévia à dissertação, uma espécie de preparação ao “texto importante”; ele é, já, a própria dissertação, como o aquecimento é o próprio jogo.

Assim, refletir sobre a ideia e a prática do aquecimento pode-me ajudar a compreender melhor tanto a escrita deste memorial quanto sua relação com a pesquisa como um todo. Retomando a discussão sobre aquecimento que apresentei no início deste texto, se o discurso que o justifica é a ideia de predispor o corpo à atividade posterior, no intuito de prevenir lesões e contusões, a escrita deste memorial me ajudou não a prevenir dores e ferimentos, mas a entender que lesões e contusões podem ser parte do processo de escrita de um texto, que são inerentes à produção de uma dissertação. Ou seja, qualquer texto antes produzido, qualquer



“aquecimento textual” não inibem angústias e ansiedades da produção do novo texto, mas “aquecer” ajuda a compreender que todos esses sentimentos e sensações fazem parte do processo de escrita. Se, para certa concepção de educação física escolar, o aquecimento melhora o desempenho de uma atividade física posterior, em relação ao memorial essa relação não é tão mecânica e determinista, mas, sem dúvida, escrever este texto como primeiro movimento da dissertação foi uma chance de aproximação com a temática ainda que por outro caminho: pelo caminho de minha história de vida.

E se, em relação ao aquecimento, não há um consenso sobre seus benefícios, também quanto à produção do memorial como parte importante de um texto acadêmico, como, por exemplo, uma dissertação, não há consenso. Há os que discordam de sua importância, relegando-o a "historinhas", como se histórias de vida fossem algo menor, como se “narrativas de si” fossem algo de menor relevância, sem justificativa para a produção do “conhecimento sério” no campo das Ciências Humanas.

Há, porém, os que apontam a potência da escrita autobiográfica. Para Prado e Soligo (2005, p. 55), esse tipo de escrita representa “o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas”.

Contudo, o desenvolvimento deste “aquecimento” acadêmico – a escrita do meu memorial – e de toda a dissertação não foi tarefa das mais fáceis.

Escrever, normalmente, é uma tarefa solitária. Todavia, durante o mestrado, fiz parte de um time, grupo de orientação coletiva, composto por mestrandos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e por nossas orientadoras, Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e Mairce da Silva Araújo. Nessa equipe, que se encontrava uma vez por semana, às quartas-feiras, das 18 h às 21 h, discutíamos questões variadas relacionadas à escrita e ao desenvolvimento de nossos textos da dissertação. Posso dizer que o grupo me auxiliou, e muito, na escrita deste trabalho, constituindo-se em verdadeira “torcida” de todos por todos.

O grupo de orientação coletiva tem sido um espaço-tempo de formação, de partilha de experiências, de colaboração mútua na escrita de todos, de distintos olhares sobre cada produção. A citação a seguir, referente a um dos textos escritos

por esse grupo e apresentado no seminário Vozes da Educação em 2010, traz essa ideia:

A orientação coletiva possibilita, simultaneamente, o olhar do outro e olhar o outro, oportunizando percepções diversas e gerando reflexões ricas para a produção textual e na formação. O reconhecimento do saber de todos os elementos da orientação coletiva proporciona uma partilha de ideias diferenciadas de autores trabalhados em comum. Dentro dos debates de textos de autores que são comuns aos trabalhos, percebemos distintas interpretações que vão sendo compartilhadas, discutidas e integradas nos diferentes textos construídos. (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 4).

Dessa forma, o compartilhamento de ideias, a discussão sobre os “lances” de cada pesquisa por todos os integrantes do grupo, a reflexão coletiva sobre a escrita do outro vão constituindo a todos nós como coorientadores, coautores de cada texto (ALVES; GARCIA, 2001). De certa forma, transformamo-nos em técnicos, jogadores e torcedores ao mesmo tempo.

Meu trabalho de dissertação apresenta, portanto, ideias e reflexões que foram discutidas ao longo do período de mestrado com os companheiros do grupo de orientação coletiva. Em razão disso, meu texto traz a presença de cada pessoa desse “time”: Daniela, Deyla, Héliida, Jacqueline, Mairce, Mariza, Rejane, Simone e Suene.

Nos diferentes temas discutidos no referido grupo, a trajetória de vida se fazia presente de forma constante. Em um desses encontros, refletindo acerca das ideias presentes no texto de Prado e Soligo (2005), percebi ser o memorial, primeiramente, uma forma de autorreconhecimento do protagonismo que temos em relação à nossa trajetória de vida. Escrevendo o meu memorial, percebi que o conhecimento de um “pensamento autorreflexivo” (sobre nós mesmos) convida a pensar sobre a própria prática, colaborando para a ruptura de concepções hegemônicas no que se refere ao processo de formação (MORAIS, 2006). O conhecimento cotidiano produzido por nós, educadores, não é em geral reconhecido como saber legítimo nem por nós mesmos. O memorial assume a função de expor experiências e memórias, revelando que a vida cotidiana é rica em saberes e conhecimentos. Isso pude aprender escrevendo o memorial.

A escrita narrativa me ajudou a compreender as inquietações que me levaram ao mestrado. Como afirma Souza (2007), a escrita de si tem importância formadora, uma vez que permite refletir sobre a própria identidade a partir da própria história.

Como discute Morais (2006), o texto *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 1994a) narra a conversa de um pai com o filho em seu leito de morte. Revelando a

existência de um tesouro escondido no vinhedo, que poderia ser encontrado pelo trabalho dos filhos, Benjamin mostra que a experiência pode ser um tesouro, uma sábia riqueza. O memorial, para mim, foi a busca por esse tesouro escondido no “vinhedo da memória”. Nele, pude encontrar a riqueza anunciada por Benjamin: a experiência. A reflexão acerca das minhas experiências permitiu que o memorial fosse um lugar de autoconhecimento. Além disso, permite que eu me apresente aos leitores. Pela minha trajetória de vida, pelas escolhas das memórias a serem escritas, o leitor pode começar a entender minha forma de pensar e, como diria Jacqueline Morais, “o lugar de onde eu falo”.

Vejo, agora, que as inquietações que marcaram minha trajetória de vida foram produzidas nas experiências vividas e foram ganhando significados e ressignificados ao longo da minha história.

É em minhas memórias que encontro essas experiências. Sendo assim, vasculhar minhas lembranças me faz refletir sobre os caminhos que me levaram ao encontro da educação física escolar e desta dissertação. Contudo, esse movimento, que a princípio poderia parecer individual, se faz, a todo momento, de forma acompanhada, em especial com o grupo de orientação coletiva. Este me ensina que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 68).

Nesse processo, a escrita do memorial é uma oportunidade de refletir sobre os momentos em que diferentes sujeitos marcaram minha vida e ajudaram a tecer a minha formação. Assim, todas as experiências que tive, de certa forma, foram-me constituindo como pessoa e como professor.

Hoje, percebo que minhas experiências como aluno, educador e pesquisador no ambiente escolar construíram muito do que sou.

Penso, como Bragança (2001, p. 114), que

[...] a memória da escola é uma das dimensões da formação do educador. Trazemos dentro de nós a imagem daqueles professores e professoras que nos ensinaram, que nos instigaram com ações que mostram a beleza e o prazer de ensinar, mas também trazemos a imagem da escola como espaço de “lamento”.

Como destaca a autora, a escola que nos *habita* é formada por imagens contraditórias e essas imagens mostram a importância da escola e dos professores em nossas vidas. Sobre isso, Sgarbi (2009, p. 108) assim se expressa:

Penso nas minhas quase-todas-mortas professoras e nas importâncias que cada uma delas teve na minha formação e, conversando com minhas filhas sobre a escola em que estudam e sobre as professoras que têm, percebo que, cada uma delas, à sua maneira, vai marcá-las também.

Em minhas ações como professor, percebo vestígios de muitos professores que agiram como “mestres”. Tais mestres foram responsáveis por momentos alegres, respeitosos e prazerosos que vivi nas escolas em que estudei, como no Centro Integrado de Escolas Públicas (CIEP) 239 Professora Elza Viana Fialho, onde tive a oportunidade de experimentar as aulas de “animação cultural”, nas quais podíamos criar obras de arte, músicas, jogos, peças teatrais... Nossas ideias eram valorizadas – ou pelo menos me sentia valorizado – com a participação em eventos, com a divulgação para toda a escola de nossos trabalhos... Por outro lado, existiam dificuldades, como o rigor disciplinar que sentia no Colégio Franciscano Nossa Senhora das Graças. Recordo de uma vez em que, estando perto da capela que ficava próximo ao colégio, lembrei-me de que não estava com as unhas cortadas e que eu poderia ser severamente punido. Por isso, fiquei desesperado e implorei ao meu pai, que sempre ia comigo até a escola, que me levasse de volta para casa para cortar as unhas. Meu pai não entendeu meu desespero e negou-me aquele pedido: tinha de ir trabalhar e eu o atrasaria. Rapidamente, consegui soltar a mão de meu pai e corri para minha casa, sem ver o que estava à frente, sem perceber que poderia ser atropelado.

São essas imagens, entre outras, que foram constituindo as formas de entender educação que hoje, depois de uma trajetória de vida, problematizo a fim de compreender que educador eu sou.

Minhas práticas, meus pensamentos, minhas incertezas são frutos de um processo de construção histórica. Durante o processo de rememoração que realizo aqui, encontro meus velhos professores, minhas antigas escolas, os acontecimentos pelos quais passei como ingredientes que, unidos às minhas particularidades, me fazem quem sou. Constituindo-me a partir das experiências vividas, me torno, como canta Raul Seixas, uma “metamorfose ambulante”. Sou um ser humano em constante transformação. Como escreve Larrosa (2010), baseado na autobiografia de Rousseau, quando temos “uma perfeita consciência do eu consigo mesmo” percebemos que a vida é uma eterna metamorfose. Larrosa (2010, p. 39) menciona ainda que “essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de

que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose [...]”.

A escrita autobiográfica que aqui produzo é uma possibilidade de aprender, “de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p. 18). A escrita do memorial é, portanto, uma oportunidade de estabelecer reflexões e, assim, dar novos sentidos aos acontecimentos que me marcaram no decorrer dos anos, constituindo “novas opiniões sobre tudo”<sup>3</sup>. Tenho aqui a oportunidade de teorizar sobre minha própria experiência, de modo que minha experiência vivida torna-se uma fonte de conhecimento e formação para mim mesmo.

É através deste “aquecimento”, o memorial, ação que já é o próprio jogo, ou seja, a própria dissertação, que me apresento aos leitores.

Quando iniciei a escrita deste memorial, me perguntei por que havia escolhido a educação física escolar como profissão. Sendo sincero, penso que a escolhi porque achava, na época, que iria aliar trabalho (que significava, para mim, remuneração) com algo que via como diversão. Hoje me pergunto: “Mas o que na educação física escolar tanto me agradava a ponto de considerá-la uma diversão?” Penso que imaginava que poderia continuar sendo um atleta, ter um corpo bonito, saudável e me envolver com esportes, algo que me dava muito prazer. Exercícios resistidos<sup>4</sup> ou sem competição não me agradam muito. Contudo, sempre gostei de esportes coletivos, como handebol, basquete, futebol e vôlei (queria ser profissional deste último). Ser professor de educação física escolar, para mim, significava ser remunerado para me divertir.

Além disso, a escolha pela educação física também tem relação com algo que me é caro: a experiência com o meu corpo. Sempre fui uma criança muito ativa. Entretanto, sentia-me como se me engessassem. Meus pais, muito cuidadosos, por trabalharem o dia todo, sempre me mantiveram trancado dentro de casa. Ali, o máximo que fazia era assistir à televisão e brincar com alguns jogos, sentado em um tapete na sala. Poucas eram as oportunidades de ir para a rua brincar de cafifa,

---

<sup>3</sup> Novas opiniões sobre tudo: ainda referente à *Metamorfose Ambulante*, música de Raul Seixas, mais precisamente aos versos “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante **do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo**”.

<sup>4</sup> Exercícios resistidos são exercícios normalmente realizados com pesos. São uma forma de preparação física voltada para atletas, terapia ou até mesmo saúde, estética e lazer. São popularmente denominados musculação.

bola de gude, futebol, piques... Os momentos em que me encontrava com outras crianças e tinha a oportunidade de praticar brincadeiras infantis eram na escola.

Quando tinha seis anos, fui fazer alfabetização no Colégio Franciscano Nossa Senhora das Graças. Era um colégio católico e muito rigoroso. Lembro-me de que, todos os dias, entrávamos às sete da manhã e só íamos para a sala de aula de trinta a quarenta minutos depois, pois tínhamos de cantar o Hino Nacional, mesmo não entendendo nada do que cantávamos, rezar um pai-nosso e uma ave-maria, independentemente da religião que tivéssemos, e, por fim, cantar *parabéns* para o aniversariante do dia. Ficávamos ali, naquele sol matinal, em pé, durante todo o tempo, enfileirados, turma por turma.

Essa cena, apesar de ter-se passado há mais de vinte anos, ainda ocorre em algumas escolas brasileiras. Foucault (1977) mostra que a atenção dada ao domínio do corpo vem de longa data. O corpo, como simples objeto, que deve ser disciplinado, apto a executar ordens em simples comandos sem contestação, é o corpo que vem sendo desejado e construído ao longo dos anos. A escola pode ser considerada uma instituição marcada historicamente pelo disciplinamento e controle, apesar de não ser apenas isso. Kohan (2008, p. 15), inspirado em Foucault, denuncia as relações corporais e as técnicas de disciplinarização que vivemos nos espaços escolares:

[...] as cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal.

Nessa descrição, encontro rastros da escola que frequentei. Lembro-me de, todos os dias, ficar sem recreio. Sempre fui um aluno muito agitado. Sempre terminei minhas tarefas de forma rápida e não conseguia ficar sem fazer nada. Apesar de não contestar professores ou freiras e de não ter o costume de cometer travessuras, minha postura inquieta nunca foi aprovada. Por isso, todos os dias, eu tinha de ir, durante o recreio, para uma sala de oração, onde deveria ficar ajoelhado de frente a uma imagem de Nossa Senhora das Graças (santa que dava nome à instituição). Tinha de ficar rezando, mesmo sem saber o que era rezar, perante a imagem. Ajudado por Guedes (2008), entendo hoje que, em busca da obediência, da “modelagem” às normas sociais, muitas vezes a escola utiliza diversos castigos e punições como tarefas disciplinadoras. Um corpo disciplinado deve estar em

silêncio, deve ser imóvel, deve respeitar e obedecer a todas as recomendações dos adultos. Foucault (1977) pode ajudar a compreender o processo de disciplinarização do corpo quando afirma que

[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1977, p. 127).

Foucault (1977, p. 126) alerta que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A disciplinarização dos corpos remete à docilidade corporal. Um corpo dócil se torna um corpo obediente, que passa então a ser um corpo “útil”, mais produtivo, uma vez que é mais fácil de ser ensinado.

Lembro-me, porém, de que não conseguia ficar, durante todo o recreio, rezando. Ajoelhava-me, levantava-me, pensava nos brinquedos de casa, nas brincadeiras que faria... Essas ações me levam a uma reflexão sobre a impossibilidade de controle total do corpo. Também Sgarbi (2006, p. 5) afirma, ao rememorar as regras disciplinares familiares, como “se se comportar, ganha sobremesa”, “se for bonzinho, pode brincar lá fora”, que as crianças aprendem a subverter normas, a jogar com as regras, já que o controle absoluto do adulto sobre elas não é efetivamente possível. Certo dia, a professora me liberou mais cedo para o recreio, pois já havia terminado as tarefas e faltavam poucos minutos para o início do intervalo. Entretanto, estava tão condicionado que pensei estar novamente de castigo e fui de forma automática à sala de oração. Quando me viu lá, a professora ficou surpresa... Que me lembre, nunca mais tive de ir para a sala de oração. Minha atitude talvez tenha mostrado àquela professora que a busca por um corpo disciplinarizado tinha ido longe demais. Talvez ela tenha percebido que, em busca do aluno ideal, eu estava me tornando um robô.

É ainda com Sgarbi (2006, p. 17) que aprendo a importância da educação como prática da diferença: “Gosto de pensar que a educação [processo contínuo e sem fim] é apenas uma infundável e gostosa conversa, onde cada um e cada uma e cada uma que dela participem catem, aqui e ali, os fios que interessam para sua rede de conhecimentos”.

Lembro sentir-me desmotivado nas primeiras escolas pelas quais passei. A escola que mais me marcou, naquele momento, foi onde cursei o início de minha segunda série, o Instituto Cultural Amendoeira (ICA), no ano de 1992. O ensino era, para mim, mecânico e monótono; a autoridade se fazia, aos meus olhos, sem justiça e/ou sem explicação. Sentia-me infeliz desde o momento em que saía de casa para a escola. Essa infelicidade pode ser compreendida, com o auxílio das reflexões de Tiriba (2008a), no fato de a escola, muitas vezes, não valorizar o corpo, tampouco o potencial das crianças.

Se somos capazes de produzir história e cultura, como produzir um cotidiano que se pautar pela vivência do que é bom, que alegre e que frente à vida nos faz mais potentes? Como favorecer encontros que compõem? E como evitar os maus encontros, que decompõem, que produzem tristezas? Se estas são sempre expressões da nossa impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que, diria Espinosa, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes? Uma resposta possível é: acreditando nos desejos das crianças, apostando em sua capacidade de escolha, possibilitando contato permanente com o mundo natural, brincadeiras, livre movimento do corpo. Entretanto, é evidente a distância da realidade escolar em relação a esta crença e a este movimento a favor do prazer, da potência. Onde estão as origens deste modo de funcionamento? (TIRIBA, 2008a, p. 5).

Concordando com Tiriba (2008a), percebo que os desejos das crianças, muitas vezes, não são levados em conta e suas capacidades não são percebidas. O movimento do corpo a favor do prazer e do desenvolvimento das crianças é, muitas vezes, desconsiderado e, mais do que isso, precisa ser controlado e moldado.

No ICA, não fiquei por muito tempo. Minha avó conta que, todos os dias, era um sacrifício me levar para a escola. Quando vovó Wilma me levava para estudar, eu afirmava, seguidamente, que aquele era o pior dia da minha vida. Na escola, tentavam, de todas as formas, “engessar” o meu corpo. Não podia expressar-me nas atividades. As dúvidas perguntadas me pareciam sinal de grande burrice. Recreios deviam ser “estáticos”: devíamos usar aquele tempo apenas para comer e conversar. Brincar era visto como sinal de bagunça. A piscina, que possuía um toboágua, motivo pelo qual escolhi estudar naquela escola, nunca pôde ser usada. Ir ao banheiro nem pensar: quantas vezes fui urinado para casa! Essas atitudes do ICA me remetem a J. B. Freire (1991), que afirma que a escola não deveria separar o corpo da mente. Como eu poderia me concentrar em uma atividade tendo uma imensa vontade fisiológica de urinar? Como uma criança, tendo a brincadeira como parte do seu “mundo”, poderia, em um recreio, excluir esse “mundo”, tão rico em possibilidades de aprendizagem, para apenas conversar sem grandes movimentos



corporais? Sendo assim, tendo a concordar com J. B. Freire (1991, p. 13-14), que lembra:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.

Minha mãe, vendo minha tristeza ao final daquele primeiro bimestre, perguntou-me se eu queria voltar para o CIEP 239 Professora Elza Viana Fialho, onde ela trabalhava (o verbo é voltar porque já havia estudado naquele mesmo CIEP, em 1991, para cursar a então chamada primeira série). Imediatamente respondi que sim e, mesmo sem realizar a matrícula e sair do instituto, no dia seguinte já estava novamente no CIEP.

Isso se deu ainda no ano de 1992, período que penso ter sido o mais importante na minha formação. O CIEP 239 localiza-se no bairro de Vista Alegre, pertencente ao município de São Gonçalo, região onde o tráfico e a miséria se faziam e ainda se fazem presentes de forma intensa. Naquela época, passei a dar valor a tudo o que tinha, a valorizar a minha vida e a vê-la de outra forma. Conheci, nesse local, a realidade de uma grande quantidade de brasileiros. Passei pelo CIEP em um momento institucional em que os propósitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro pareciam mais vivos.

Segundo Maurício (2009), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer e idealizados por Darcy Ribeiro, foram implementados entre 1983 e 1986 e entre 1991 e 1994 (ano em que se atingiu a meta de 500 unidades, sendo construído um total de 501 escolas), nos governos de Leonel Brizola. Todos deveriam funcionar com aulas em tempo integral. O objetivo dos CIEPs era proporcionar aos filhos das classes populares uma educação de excelência, buscando recuperar o papel político e social da escola:

Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos desse segmento social. (MAURÍCIO, 2009, p. 250).

O fato de estudar em horário integral nunca foi algo que me desmotivasse ou me fizesse não querer ir à escola. Pelo contrário, amava aquele lugar. Lá, estudava nos turnos da manhã e da tarde. Nos CIEPs, existiam diversas atividades artísticas, corporais e lúdicas. Foi lá que pude viver a primeira experiência escolar que se aproximava das ideias de J. B. Freire (1991) de que a escola deve matricular não apenas a cabeça do aluno, mas também o seu corpo. Nessa escola, eu não me sentia “disciplinarizado”, “modelado”, um “robô”. Apesar de estudar em horário integral, nunca me senti aprisionado. As diversas atividades para além da sala de aula (como recreações e atividades culturais, no excelente espaço físico existente) me davam a sensação de uma aprendizagem mais autônoma e prazerosa. Essas foram minhas lembranças e experiências, como aluno, dessa escola, embora eu saiba, hoje, da existência de discussões críticas acerca do projeto dos CIEPs.

No final de 1994, terminei a quarta série no CIEP. Depois disso, fui estudar no Colégio Estadual Professora Adélia Martins, localizado no bairro do Coelho, abaixo do Morro do Sapo, também em São Gonçalo. Lá, cursei da quinta à oitava série. Foi lá que minha paixão pelos esportes aflorou. O Adélia, como era chamado, tinha tradição em formar boas equipes de vôlei, e me apaixonei por esse esporte.

Com grande dificuldade, mas com muita persistência e aproveitando minha estatura, consegui, no último ano, entrar para a seleção do colégio. Era um orgulho. Participei de raros jogos, pois era peça reserva da equipe, sendo chamado apenas para algumas competições. Mesmo não jogando, era uma alegria participar da equipe.

Após terminar o ensino fundamental no Adélia, tive de mudar novamente de colégio, pois ele não tinha, naquela época, o então chamado segundo grau, hoje ensino médio. Como não havia, nas redondezas, uma escola pública com esse nível de ensino, estudei no Centro Educacional Raul Veiga (CERV).

No CERV, vivia momentos de dúvidas: “O que vou ser daqui para a frente?”, “Que caminhos tomar?”. Naquela ocasião, vivíamos a chegada do século XXI. A computação estava a pleno vapor, o que me levava a pensar em fazer faculdade de Processamento de Dados, já que considerava ser uma área interessante e diziam-me que me permitiria ter uma excelente situação financeira.

Para isso, além da formação geral no CERV, resolvi cursar, na parte da tarde, no mesmo colégio, o ensino técnico em Processamento de Dados. Foi uma

decepção: mesmo tendo excelentes notas, detestava realizar todos aqueles procedimentos técnicos. Abandonei o curso seis meses antes de terminá-lo e utilizei o tempo da tarde para dar continuidade ao que já havia feito no Adélia Martins: participar da equipe de vôlei da escola. Passei a ganhar maiores raízes com o esporte, tanto que, no final do terceiro ano, estava jogando no Clube Esportivo Mauá.

Percebo que, como aluno, nesse período entre o Colégio Estadual Professora Adélia Martins e o Centro Educacional Raul Veiga, a educação física escolar representava, para mim, uma forte ligação com esporte. Educação física e esporte eram como sinônimos. Esse modelo de educação física escolar esportivista – próprio da “tendência competitivista da educação física escolar” (GUIRALDELLI JR., 2003), a qual foi muito difundida durante o regime militar no Brasil – ainda se fazia presente naquele momento e influenciou diretamente a minha concepção inicial de educação física escolar.

Ainda tinha de tomar uma decisão profissional. Ser professor era algo que me motivava muito, pois vinha de uma família de vários docentes.

Naquele momento, pensava em seguir a carreira de professor de Geografia, área de estudo de minha mãe, que, entre 1996 a 1999, estudou na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Cheguei a assistir diversas aulas do curso com minha mãe. Outra possibilidade era realizar um sonho (que posteriormente fiquei sabendo que minha mãe sempre teve em sua adolescência, mas por falta de oportunidades não pôde realizar): cursar educação física escolar.

Dessa forma, aos 17 anos, entrei no curso de educação física escolar da Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Não sabia bem o que era educação física escolar, muito menos as implicações pedagógicas que a envolviam. Em minha experiência escolar, as aulas de educação física escolar sempre se limitaram à prática de esportes. Entretanto, ao longo do curso, fui verificando o quanto esse campo de conhecimento é rico em possibilidades. Pensava, inicialmente, que educação física escolar se limitava à prática desportiva. Não imaginava quantas questões referentes ao conhecimento do corpo e desenvolvimento de suas

valências<sup>5</sup> o curso envolvia nem as questões sociais ligadas diretamente aos desportos, tampouco as discussões políticas, enfim, o quanto a educação física escolar poderia contribuir para a compreensão crítica do mundo – ou ainda, tomando a ideia de Paulo Freire (1996), o quanto poderia ajudar na leitura do mundo.

Quando participei do Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (ENFEFE) de 2010, entre as palavras mais faladas e criticadas estava o chamado “quarteto fantástico<sup>6</sup>”, nome dado de forma irônica ao conjunto de esportes que dominam as aulas de educação física escolar das escolas em todo o Brasil: futebol, vôlei, basquete e handebol.

A discussão no ENFEFE girava em torno da ideia de que a educação física escolar tem de ir além do ensino de modalidades esportivas, proporcionando que os alunos vivenciem outras possibilidades culturais. Caminhando no mesmo sentido desse debate, me perguntava: em que ensinar os fundamentos do futebol iria contribuir para o crescimento dos meus alunos? Como isso poderia auxiliar o processo de formação dos estudantes?

Ao ingressar no curso de educação física escolar, entrei em contato com uma gama de conhecimentos que eu nunca imaginara fazerem parte do universo dessa área. Apesar do meu amor pelos esportes, passei a me questionar sobre as práticas pedagógicas ligadas à educação física escolar. Perguntava-me sobre os chamados componentes curriculares e em que a educação física escolar acrescentaria ao processo de formação crítica dos alunos.

Passei a refletir sobre as diversas possibilidades da educação física escolar, a existência de conteúdos diferentes da prática esportiva, conteúdos que fossem além do tão famoso “quarteto fantástico” e que são, por diversas vezes, simplesmente invisibilizados.

Assim, ainda cursando o sétimo período, senti a necessidade de buscar algo a mais em minha formação e decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Iniciei o curso em 2006 no exato dia da minha formatura em educação física escolar.

---

<sup>5</sup> Valências físicas são as qualidades físicas necessárias à prática de determinados esportes e importantes para as tarefas do cotidiano, como força, velocidade geral, velocidade de reação, resistência, equilíbrio e coordenação, entre outras.

<sup>6</sup> Quarteto Fantástico: O uso da expressão “quarteto fantástico” se deve a referência ao grupo de quatro super heróis criado na década de 1960 pela editora Marvel. criados por Stan Lee e Jack Kirby: senhor fantástico, mulher invisível, coisa e tocha humana.

Surgiram novos questionamentos, novos olhares sobre a educação. Passava a ficar claro, para mim, a necessidade de repensar a educação física escolar. Ela deveria limitar-se a um “simples” aspecto lúdico? Seu “real” potencial estaria na busca e na formação de atletas? Para a formação de que tipo de cidadão estaria eu contribuindo em minhas aulas de educação física escolar? Essas foram perguntas que busquei responder na monografia intitulada “*Cidadania e Educação Física: um encontro (im)possível*” (ASSUMPÇÃO, 2010), escrita durante o curso de Pedagogia e orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Tânia Nhary.

Durante a graduação em Pedagogia, minhas preocupações se voltaram para além do corpo, para a “formação” de um cidadão. Descobri Paulo Freire, Foucault, Bourdieu... autores que me fizeram (re)pensar, de forma mais complexa, concepções e práticas educativas.

Paralelamente aos primeiros períodos de Pedagogia, cursei a pós-graduação em Fisiologia do Exercício na Universidade Gama Filho (UGF). Esse curso, juntamente com a fala dos professores de Pedagogia, despertou em mim a consciência da importância da pesquisa. Cada qual com suas especificidades, ambos os cursos me fizeram ver a importância de estar continuamente pesquisando (FREIRE, 1996) e assim me levaram, pela primeira vez, a pensar na realização de um mestrado em um futuro breve.

Durante todo esse período em que estive na graduação em Pedagogia, fiz parte do corpo docente de diversas escolas e trabalhei com diversas modalidades de ensino. No Colégio Cenecista Tobias Tostes Machado, atuei na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, dediquei-me, de forma mais intensa, à escola pública, tendo passado pela prefeitura de Nova Friburgo, trabalhando em uma escola rural com o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, e pela prefeitura de Maricá, atuando em um colégio voltado a receber crianças em situação de risco, atendendo à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental.

Atualmente, exerço a função de professor da rede municipal de São Gonçalo, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sou, também, professor da rede estadual do Rio de Janeiro, onde atuo no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, no ensino médio e em algumas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foi vivendo o cotidiano como professor de educação física escolar que minha inquietação por buscar compreender possíveis funções e papéis desse campo do

conhecimento aumentou. Lembro-me do período em que fiz estágio no Colégio de Aplicação Dom Hélder. As aulas de educação física escolar, naquele colégio, buscavam, nitidamente, a formação de atletas que viessem a representar a escola em competições locais, regionais e nacionais. Bons resultados serviriam como *marketing* de promoção do colégio e como forma de aumentar o número de alunos.

Em outros colégios, como no Cenecista Tobias Tostes Machado, trabalhei com dois professores de educação física escolar. Um acreditava fielmente que suas aulas poderiam ser importantes na vida de seus alunos e as preparava com muito capricho. Tratava de temas ligados ao conhecimento do corpo, primeiros socorros, alimentação... Sempre propunha atividades variadas e estava presente e atento a cada uma delas. Dizia acreditar na educação física escolar como lugar de grande potencial pedagógico. O outro professor, contudo, parecia não preparar suas atividades previamente. Em todas as aulas propunha futebol para os meninos e queimado para as meninas.

No Colégio do Estado no qual trabalho há quase quatro anos, existem tantos professores de educação física escolar que ainda não tive a oportunidade de conhecer todos. Existe um professor que prepara as equipes do colégio, e percebe-se nitidamente que suas aulas são voltadas quase exclusivamente à formação de atletas e ao preparo de equipes. Temos uma professora que faz de suas aulas uma verdadeira academia em busca da “qualidade de vida”. Existe ainda outro professor que, quando se faz presente na escola, utiliza, em suas aulas, a famosa divisão de futebol para os meninos e queimado para as meninas. Enfim, esses exemplos parecem mostrar não apenas uma variedade de estilos ou formas de trabalho, mas uma variedade de concepções de educação física escolar, além da ausência de um projeto coletivo entre os professores, tanto de educação física escolar quanto das demais áreas de conhecimento.

Por outro lado, a comunidade escolar também possui diferentes concepções sobre educação física escolar. Foi trabalhando na prefeitura de São Gonçalo e, anteriormente, na rede Cenecista, com os alunos das séries iniciais, que observei isso com mais atenção. O trabalho como professor de educação física escolar das séries iniciais do ensino fundamental me colocou muito perto das demais professoras e pude perceber que cada uma tinha uma expectativa distinta sobre as minhas aulas. Algumas pensavam que estas poderiam servir de apoio para os conteúdos que vinham sendo trabalhados em sala de aula. Outras pensavam que

seria um bom momento para os alunos se distraírem e voltarem mais calmos para a sala. Outras acreditavam que as minhas aulas poderiam auxiliar no aprendizado deles, uma vez que poderia melhorar sua motricidade ou sua percepção espacial... Verificava, nesse momento, que várias perspectivas de educação física escolar coexistiam em conflito e disputa. Em qual eu realmente acreditava e à qual me filiava?

Essas inquietações me levaram a pesquisar a educação física escolar no espaço escolar. Para isso busquei situações e falas do cotidiano que expressavam as múltiplas concepções de educação física escolar. Optei por uma pesquisa em duas escolas: a Escola Municipal de São Gonçalo e o Colégio Estadual do Rio de Janeiro (nomes fictícios), por serem os locais onde atualmente leciono. Busquei investigar as concepções de educação física escolar pela perspectiva de segmentos (pais, alunos, funcionários) comumente colocados em segundo plano nos debates, nas pesquisas e até mesmo no próprio universo escolar.

Tive por objetivo compreender os discursos acerca da educação física escolar produzidos no cotidiano das referidas escolas e possibilitar que outras vozes da comunidade escolar, além das comumente legitimadas nas pesquisas escolares, fossem ouvidas.

Faço a opção por um estudo do/no cotidiano como perspectiva teórico-metodológica buscando situações “insignificantes”. Essas situações do cotidiano podem ser percebidas quando estamos mergulhados na pesquisa com o “clima” da escola, o “cheiro” da escola, envolvendo-nos ainda mais com os sujeitos da pesquisa. Tendo o cotidiano como lócus da pesquisa, assumo uma perspectiva certauniana, na qual os diferentes sujeitos que dialogam em minha investigação são compreendidos como *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1996)<sup>7</sup>. Certeau (1996) chama de sujeitos praticantes aqueles que inventam e reinventam o cotidiano. São os sujeitos que criam formas de “aproveitar a ocasião” e fazem da vida um “jogo social”, tendo no cotidiano o seu “tabuleiro”, nos ensinando o quão complexo, variável e imponderável vem a ser o cotidiano.

Busquei, dessa forma, ouvir e compreender não apenas o que dizem os sujeitos que historicamente vêm ocupando a centralidade nas pesquisas quando se trata de discutir áreas de conhecimento que atravessam a vida escolar – docentes e

---

<sup>7</sup> A discussão acerca da escolha teórico-metodológica de um estudo do/no cotidiano será mais bem tratada mais adiante.

especialistas – mas também o que dizem outros sujeitos escolares *comuns* (CERTEAU, 1996). Para Certeau (1996), esses sujeitos, são aqueles tidos como os pouco importantes na hierarquia social, os ditos ordinários, mas que, apesar da aparente fraqueza, burlam o poder. São as vozes dos docente e especialistas que majoritariamente temos encontrado nos textos acadêmicos, o que dá pistas de que são as falas legitimadas quando se trata de investigação científica. Ao contrário disso, meu interesse foi buscar também as falas produzidas nas margens, que vêm dos sujeitos *comuns*, tidos como *pouco importantes* (CERTEAU, 1996, p. 57). Representam uma parcela da comunidade escolar cuja presença e voz têm sido historicamente silenciadas, desqualificadas, negligenciadas. Esses praticantes são serventes, merendeiras, guardas escolares, funcionários de modo geral, pais entre outros.

Trazer para o centro do jogo os sujeitos anônimos (CERTEAU, 1996) e seus discursos produzidos no trivial dia cotidiano é uma opção teórico-metodológica, mas, antes de tudo, política. Significa defender que as pesquisas precisam estar impregnadas da vida comum, das falas comuns, dos sujeitos comuns.

Mesmo sem o som do apito que também anuncia o fim de um período do jogo, sei que é hora de finalizar este tempo de escrita do meu memorial, que produziu também certo aquecimento. Considerando-me aquecido e preparado, dou agora continuidade ao jogo, ou seja, à escrita desta dissertação.



## 1. EM SUAS MARCAS...

O título deste capítulo faz referência à frase utilizada na preparação de saída de blocos do atletismo nas corridas de velocidade<sup>8</sup>. Já me considerando aquecido, me preparo, na base da saída, para dar os primeiros passos desta corrida, que se torna curta, como toda corrida de velocidade, pelo desafio de cumprir um mestrado em apenas dois anos. Por isso, neste capítulo, procuro fazer uma aproximação com o meu objeto de estudo como quem se prepara para, após o tiro do árbitro, ir em direção a um horizonte que precisa, como nas corridas de atletismo, ter uma chegada.

A fim de trilhar esse percurso investigativo, se fez necessária para mim, inicialmente, uma aproximação com a produção na área de educação física escolar brasileira. Kokubum (2003) mostra, em seu texto, que vem acontecendo uma melhoria e aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil, consequência, segundo o autor, das exigências da Capes<sup>9</sup>. Isso proporcionou um aumento do número de mestres e doutores, bem como de dissertações, teses, revistas científicas e artigos acadêmicos. Contudo, o mesmo Kokubum (2003, p. 10) alerta que

[...] a expansão do sistema de pós-graduação e da comunidade acadêmica não é um fenômeno restrito à educação física. Desde 1974 o número de programas de pós-graduação em todas as áreas no Brasil vem crescendo a uma taxa de 5% e a taxa de produtividade em periódicos internacionais a 12% ao ano, o que torna o Brasil o 18º na classificação mundial em ciência e tecnologia em 2000.

E ainda conclui:

A produção intelectual de artigos da área **[educação física escolar]**, quando comparada com as grandes áreas do conhecimento é quantitativamente baixa. Além disso, a produção internacional é proporcionalmente a metade daquela verificada em ciências sociais aplicadas, humanas, linguística e artes. (p. 24) (grifo meu)

Ou seja, apesar do crescimento na sua produção, o campo de pesquisa da educação física escolar ainda está muito aquém quando comparado com outros. Contudo, penso ser importante levar em conta que esse campo possui pouco mais de 30 anos, uma vez que “o primeiro curso de pós-graduação em educação física escolar no país surgiu em 1977 na Universidade de São Paulo (USP)” (DAOLIO, 2007, p. 50). Partindo do pressuposto de que a produção científica da educação

<sup>8</sup> Corridas de velocidade são corridas de curta distância, como 100, 200 ou 400 metros.

<sup>9</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

física escolar vem crescendo, “apesar do longo caminho a percorrer” (DAOLIO, 2007, p. 50), pergunto-me: *qual será essa produção? Em que medida ela poderá contribuir para a pesquisa em andamento? O que se tem escrito e publicado acerca do objeto de pesquisa elencado, educação física escolar? Onde tem circulado essa produção e como?*

Apresento, a seguir, um levantamento bibliográfico buscando contribuir para a produção do conhecimento na interseção entre educação física escolar e educação. O desafio que me coloquei foi tentar mapear a produção acadêmica brasileira no que se refere à educação física escolar tendo como foco alguns importantes periódicos nacionais tanto no campo da Educação quanto no de educação física escolar.

Se me move o desafio de conhecer o já construído, isso se dá por saber que o avanço no campo do conhecimento ocorre a partir do já feito. É a partir dele que caminho em direção ao que ainda não foi produzido. Não estou buscando a *palavra inaugural*, mas a palavra que dialoga com outras palavras e sujeitos. Sei que minha dissertação não inaugura uma discussão sobre educação física escolar e que é preciso, portanto, conhecer a produção desse campo.

Como registra Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 180),

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema.

Na tentativa de compreender o meu problema de pesquisa, creio ser fundamental entender qual é o estado atual de discussão da temática aqui apresentada. Compreender o estado do conhecimento na área de educação física escolar auxilia a melhor problematizar o tema e a conhecer por onde a minha pesquisa pode trazer contribuições. Além disso, a revisão bibliográfica permite que eu me familiarize ainda mais com a produção da área.

Assim, opto por uma metodologia de caráter inventariante<sup>10</sup> e descritiva da produção acadêmica sobre o tema apontado aqui, socializando uma síntese provisória e recusando-me à sedução de apontar meus "achados de pesquisa" como

---

<sup>10</sup> A utilização do termo inventariante, se deve a influencia que tive da dissertação de mestrado: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Percurso de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. Campinas (Tese de Doutorado): UNICAMP, 2006.

a verdade última e única. Não chamarei de estado da arte por entender as limitações deste trabalho que realizei.

### **1.1 Buscando o lugar da produção bibliográfica sobre educação física escolar nos campos da educação física escolar e educação**

Uma das perguntas que me fazia inicialmente na pesquisa era se a área da educação física escolar estaria sendo tematizada no campo da educação física escolar e o quanto isso ocorria. Autores como Borges *et al.* (2008) e Motta *et al.* (2008) identificaram a presença significativa desse tema em anais e coletâneas do Simpósio Nacional de Educação Física. Contudo, Antunes *et al.* (2005), visitando as principais revistas de educação física escolar em nível nacional e internacional, verificaram que a educação física escolar ainda não aparece como área privilegiada nos estudos da educação física escolar, uma vez que 76,2% dos artigos não estão relacionados àquele âmbito. Rosa e Leta (2010) também verificam essa realidade e perceberam forte concepção biologizante<sup>11</sup> nas produções do campo, sendo a temática de fisiologia a de maior incidência.

A fim de verificar as questões mencionadas, analisei a produção em congressos e revistas de educação física escolar. O critério de escolha se deu pela tradição, impacto e importância que possuem para o campo da educação física escolar e facilidade de acesso, uma vez que os congressos e revistas utilizados na revisão possuem a disponibilização de seus textos através da *internet*, recurso utilizado como fonte de pesquisa deste texto. Analisei ainda três grandes revistas ligadas à área da educação, também escolhidas pela facilidade de acesso, visto que também possuem seus textos disponíveis na internet, e pelo reconhecimento de sua importância. Para a identificação temática dos textos tanto nos congressos e revistas de educação física escolar quanto nas revistas de educação, levei em conta primeiramente o título das publicações e, logo a seguir, os resumos e suas respectivas palavras-chave.

---

<sup>11</sup> Biologizante: são áreas que possuem seus estudos à luz da biologia.

Este levantamento ajudou-me a compreender melhor a relevância da abordagem que utilizo em minha dissertação, já que ficou claro que ainda há muito a se produzir na área.

## 1.2 A produção referente à educação física escolar

Investigando a produção bibliográfica mais recente sobre educação física escolar, tomei para análise o período entre os anos 2000 e 2010. Esse período foi escolhido porque, além de representar o início do atual século XXI, facilita a organização e acesso aos periódicos publicados, uma vez que todas as revistas de educação e educação física escolar pesquisadas apresentam, nesse período, divulgação *on-line*. Busquei dois congressos gerais de educação física escolar: o Encontro Nacional de Atividade Física (ENAF) e o Congresso Internacional de Educação Física, da Federação Internacional de Educação Física (FIEP), além de um congresso especializado em educação física escolar, o Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (ENFEFE). Busquei, ainda, duas revistas científicas de educação física escolar, a *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, que tem conceito B1 na CAPES, e a revista *Motriz*, de conceito A2. Analisei, ainda, três grandes revistas ligadas à área da educação. Penso ter, assim, escolhido um grupo significativo e representativo do campo.

No que diz respeito aos congressos de educação física e revistas de educação física, fiz uma análise dos artigos publicados dividindo a educação física no que chamei de *eixos*. Essa organização leva em conta as áreas de conhecimento mais recorrentes que constituem esse campo. Identifiquei, ao todo, nove eixos, a saber: (1) *biodinâmico*; (2) *psicodinâmico*; (3) *filosófico e socioantropológico*; (4) *esportes, jogos, atividades físicas e seus aspectos técnico-metodológicos*; (5) *educação física em empresas e do trabalho*; (6) *educação física e lazer*; (7) *educação física e formação de professores*; (8) *educação física escolar e pedagógica*; e (9) *ampliação da licenciatura*, sendo este último subdividido em: *atividades circenses*; *3ª idade, atividade física e afins*; *Jogos e atividades lúdicas*; *música e atividade física*; *administração e organização esportiva*; *educação física, atividade física e esportes para pessoas com necessidades especiais*; *educação física e educação não escolar*; e *cultura, folclore e jogos populares*. É importante

esclarecer que, ao analisar os artigos, fui-me dando conta de que vários deles se encaixavam em mais de um eixo, o que resulta em um percentual maior do que 100% quando todos os eixos são somados.

Durante o levantamento bibliográfico e a posterior organização temática, percebi que outras áreas de produção de conhecimento também utilizavam congressos e revistas científicas da educação física escolar como meios de publicação de seus artigos. As áreas que apareceram com grande destaque foram a Medicina, a Enfermagem, a Fisioterapia e a Psicologia, eixo que denominei *Outras áreas da saúde*.

No que diz respeito à produção científica em congressos de educação física escolar, o ENAF apresentou a publicação de quatro revistas no período do segundo semestre de 2008 ao primeiro semestre de 2010<sup>12</sup>, havendo um total de 190 artigos, entre comunicações e pôsteres. Nesses artigos, os cinco eixos de maior destaque são: *biodinâmico*, com 53,16%, *outras áreas da saúde*, com 26,84%, *esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos*, com 21,05%, *psicodinâmico*, com 11,05%, e *educação física escolar e pedagógica*, com 10,53%.

O congresso da FIEP apresentou, entre o primeiro semestre de 2008 e o segundo semestre de 2010<sup>13</sup>, a publicação de seis revistas, com um total de 1.182 artigos. Nestes, os cinco eixos de maior destaque em publicações foram: *biodinâmico*, com 30,03%, *outras áreas da saúde*, com 25,97%, *esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos*, com 17,85%, *educação física escolar e pedagógica*, com 13,20%, e *filosófico e socioantropológico*, com 9,81%.

Esses dados podem ser mais bem compreendidos no quadro 1 e no gráfico 1:

EIXOS	ENAF %	FIEP%
Biodinâmico	53,16	30,03
Outras áreas da saúde	26,84	25,97
Esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos	21,05	17,85

<sup>12</sup> A revista científica dos congressos do ENAF tem publicações semestrais, sendo o seu primeiro número datado do primeiro semestre de 2006. O estudo foi realizado utilizando-se as revistas publicadas entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2010, por serem essas as revistas publicadas de forma *on-line* até o momento da presente revisão.

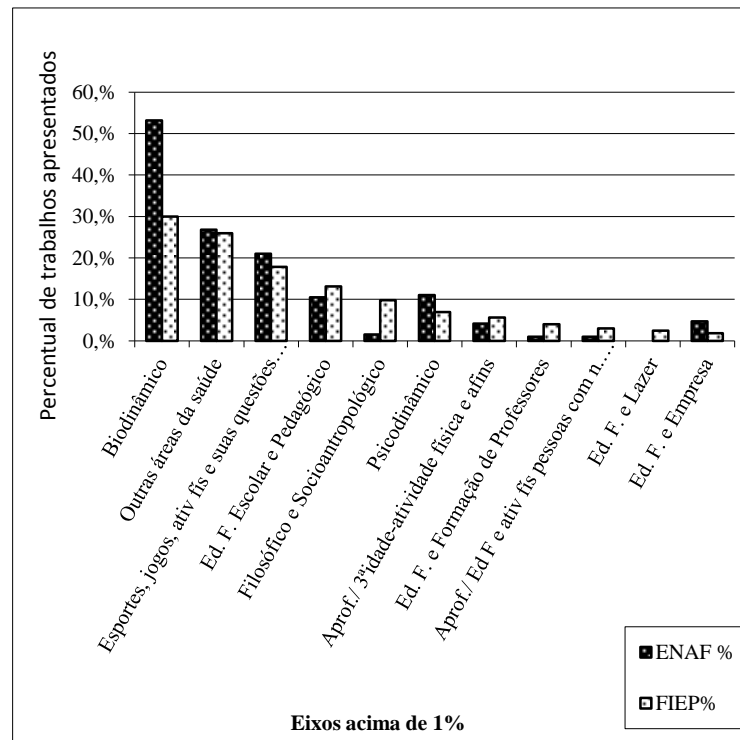
<sup>13</sup> A revista científica dos congressos do FIEP é publicada no Boletim da FIEP Mundial desde 1931 e enviada para 129 países. Até o momento da presente revisão, se encontra no seu volume 80, tendo suas publicações caráter semestral. O estudo foi realizado utilizando-se as revistas publicadas entre o primeiro semestre de 2008 e o segundo semestre de 2010 por serem essas as revistas publicadas de forma *on-line* até o momento da presente revisão.

Ed. f. escolar e pedagógica	10,53	13,20
Filosófico e socioantropológico	1,58	9,81
Psicodinâmico	11,05	6,94
Aprof./ 3ª idade-atividade física e afins	4,21	5,67
Ed. f. e formação de professores	1,05	4,06
Aprof./ ed. f., atividade física e esportes para pessoas com necessidades especiais	1,05	3,05
Ed. f. e lazer	0,00	2,45
Ed. f. em empresas e do trabalho	4,74	1,86
Aprof./ jogos e atividades lúdicas	0,00	0,59
Aprof./ atividades circenses	0,00	0,42
Aprof./ ed. f. e educação NÃO escolar	0,53	0,25
Aprof./ administração e organização Esportiva	0,00	0,25
Aprof./ cultura, folclore e jogos populares	0,00	0,17
Aprof./ música e atividade física	0,00	0,08
<i>Total de artigos analisados</i>	<i>190</i>	<i>1182</i>

**Quadro 1. Eixos de maior destaque nas publicações em congressos de educação física: ENAF & FIEP 2008-2010.**

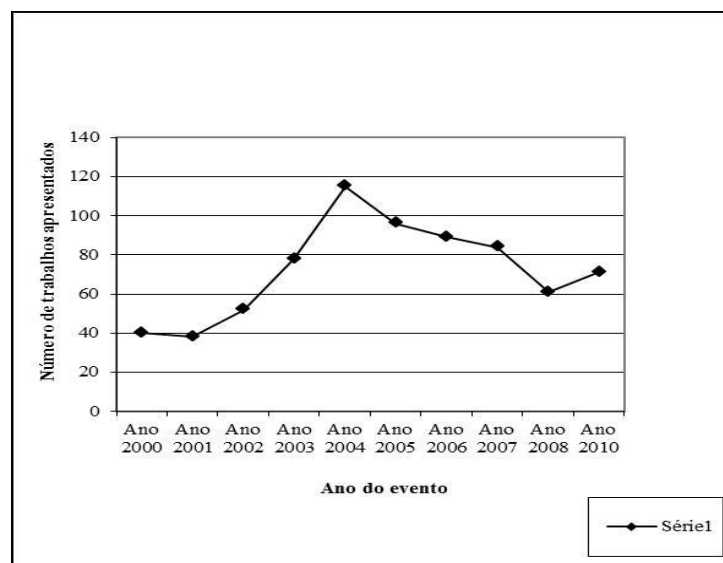
Fonte: ENAF e FIEP, 2008-2010.

A produção referente à educação física escolar pode, em um primeiro olhar, não parecer reduzida, principalmente se a compararmos com outros eixos de conhecimento. Contudo, se somarmos o eixo *biodinâmico* com o eixo *outras áreas da saúde*, uma vez que possuem a mesma característica por terem suas bases de produção no contexto biologizante, teremos um esmagador percentual de 80% da produção no ENAF e 56% da produção na FIEP. Assim, a produção referente à educação física escolar mostra-se bastante reduzida, o que confirma o que os autores citados expõem. Mais do que isso, os resultados apontam em contrapartida a hegemonia da produção biologizante, o que significa baixa produção não apenas no campo da educação física escolar, mas também em outros eixos de conhecimento, como: educação física escolar e formação de professores; educação física escolar, atividade física e esportes para pessoas com necessidades especiais; educação física escolar e lazer; educação física escolar em empresas e do trabalho. Em alguns momentos, chega-se à quase nulidade da produção acadêmica em algumas áreas.



**Gráfico 1. Produção científica em congressos de educação física 2008 - 2010**  
Fonte: ENAF e FIEP, 2008-2010.

Em relação ao ENFEFE, todos os artigos analisados tratam da educação física escolar. Pude analisar os textos referentes aos anos de 2000 a 2010, exceto 2009, pois não obtive acesso aos trabalhos apresentados, uma vez que as publicações desse ano não se encontravam à disposição no sítio do evento. Compilei um total de 724 artigos referentes a esse período.



**Gráfico 2: Trabalhos apresentados ENFEFE 2000-2010.**  
Fonte: ENFEFE, 2000-2010.

O gráfico 2 mostra que, entre 2000 e 2004, houve crescimento de pesquisas apresentadas no Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Contudo, por um motivo não identificado por mim, a partir de 2005, o número de trabalhos nesse evento voltados exclusivamente à educação física escolar diminuiu de forma significativa.

Com relação à análise dos periódicos, a *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, publicou 38 edições entre 2000 e 2010, as quais compreendem 305 artigos. Os cinco eixos de maior destaque identificados por mim nesses artigos foram: 1º *biodinâmico*, com 43,61%, 2º *esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos*, com 27,54%, 3º *psicodinâmico*, com 20,66%, 4º *filosófico e socioantropológico*, com 13,44%, e em 5º *a educação física escolar e pedagógica*, com 11,15%.

Já a revista *Motriz* publicou, entre 2000 e 2010, 35 edições, com um total de 388 artigos. Desses artigos, os cinco eixos de maior destaque são: *biodinâmico*, com 40,91%, *esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos*, com 30,41%, *educação física escolar e pedagógica*, com 18,56%, *filosófico e socioantropológico*, com 15,98%, e *psicodinâmico*, com 11,6%.

Esses dados podem ser visualizados no quadro 2 e no gráfico 3:

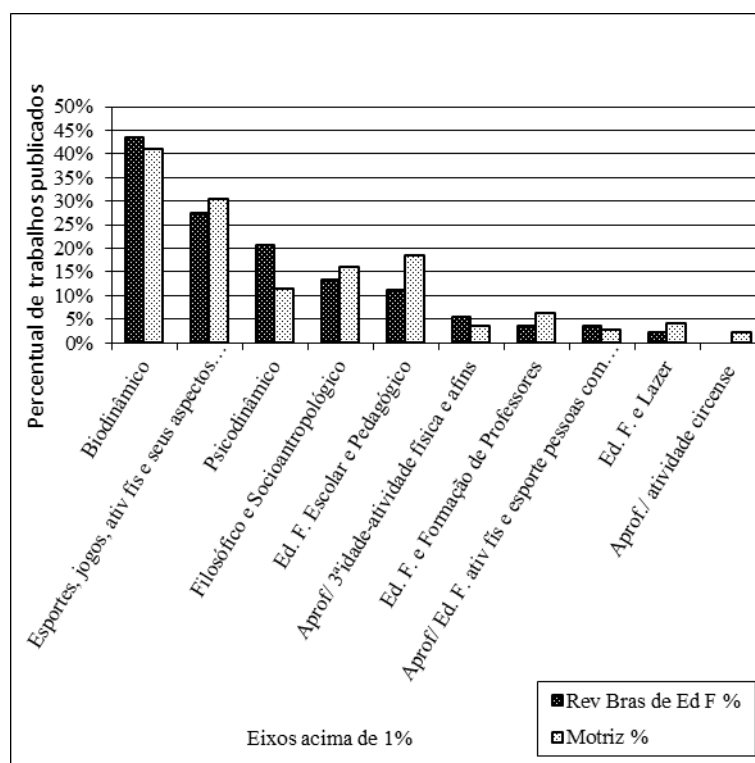
EIXOS	Rev Bras de Ed F %	Motriz %
Biodinâmico	43,61	40,91
Esportes, jogos, atividade física e seus aspectos técnico-metodológicos	27,54	30,41
Psicodinâmico	20,66	11,60
Filosófico e socioantropológico	13,44	15,98
Educação física escolar e pedagógico	11,15	18,56
Aprofundamento/ 3ª idade-atividade física e afins	5,57	3,61
Educação física escolar e formação de professores	3,61	6,19
Aprofundamento/ educação física escolar, atividade física e esporte para pessoas com necessidades especiais	3,61	2,84
Educação física escolar e lazer	2,30	4,12
Aprofundamento/ música e atividade física	0,66	0,77
Educação física escolar em empresas e do trabalho	0,33	0,52
Outras áreas	0,33	0,26
Aprofundamento/ atividade circense	0,00	2,32
Aprofundamento/ jogos e atividades lúdicas	0,00	0,52



Aprofundamento/ administração e organização esportiva	0,00	0,00
Aprofundamento/ educação física escolar e educação NÃO escolar	0,00	0,00
Aprofundamento/ cultura, folclore e jogos populares	0,00	0,00
<i>Total de artigos analisados</i>	305	388

**Quadro 2: Eixos de maior destaque nas revistas Rev Bras de Educ Fís e Motriz: 2000-2010.**

Fonte: Rev Bras de Educ Fís e Rer. Motriz, 2000-2010.



**Gráfico 3: Produção científica em revistas de educação física: 2000 - 2010**

Fonte: Rev Bras de Educ Fís e Rer. Motriz, 2000-2010.

Ao contrário dos congressos de educação física escolar ENAF e FIEP, na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e na Revista Motriz não ocorre inserção de outras áreas biologizantes nas publicações. O número de pesquisas publicadas pertencentes ao eixo *outras áreas* é insignificante. Essa não “inserção” de trabalhos biologizantes parece dar um certo espaço para a elevação da publicação de outros eixos da educação física escolar, incluindo o campo da *educação física escolar*. Contudo, assim como nos congressos de educação física escolar, a produção acadêmica da *educação física escolar* nos periódicos de educação física escolar, quando comparada com a do eixo *biodinâmico*, é um tanto reduzida. Além disso, no que diz respeito aos outros eixos de conhecimento, os resultados são muito próximos aos apresentados nos congressos, o que revela certa

elevação da produção acadêmica sobre *educação física escolar*, porém, em alguns eixos segue a quase nula produção.

E quanto ao campo da educação? A educação física escolar vem sendo tematizada nos periódicos dessa área? Para tentar responder tal questão, analisei três revistas:

- *Revista Educação & Pesquisa*, conceito A1 na Capes;
- *Revista Brasileira de Educação*, conceito A1 na Capes;
- *Revista Teias*, conceito B1 na Capes.

Essas publicações foram escolhidas pelo bom conceito na Capes e pela boa acessibilidade via internet. A revista *Teias* foi escolhida, ainda, por se tratar de uma publicação do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Afinal, considero importante analisar, na revista produzida na universidade em que realizei o mestrado, como vêm aparecendo as pesquisas relativas ao meu enfoque de investigação.

Os artigos publicados nas revistas de educação, assim como aqueles publicados nos congressos e revistas de educação física escolar, foram analisados levando-se em conta, primeiramente, o título e, logo a seguir, os resumos e suas respectivas palavras-chave. Dessa forma, foram identificados alguns temas de pesquisa, sendo importante esclarecer que, em um artigo publicado, se poderia encontrar mais de um tema de pesquisa, o que também promoveu um percentual maior do que 100% se todos os temas de pesquisa forem somados. Após a análise, classifiquei os temas em quadros, identificados pelos números 3, 4 e 5, e identifiquei os mais abordados nas três revistas de educação investigadas.

Na *Revista Educação & Pesquisa*, encontrei 306 artigos nas 30 edições publicadas entre 2000 e 2010. Nesses 306 artigos, identifiquei cerca de 767 temas de pesquisa, dos quais os cinco principais são: *formação de professores*, com absoluto destaque com seus 11,76%; seguido pelos temas, *política educacional*; *história da educação*; e *alfabetização*, todos com 3,92%, e pelo tema *filosofia da educação*. Com apenas quatro artigos (1,23%) o tema educação física escolar encontra-se na 45ª posição. A seguir, o quadro 3 com o percentual dos 20 temas mais abordados:

<b>20 principais TEMAS</b>	<b>Educação &amp; Pesquisa %</b>
Formação de professores	11,76
Política educacional	3,92
História da educação	3,92
Alfabetização	3,92
Filosofia da educação	3,59
Infância	3,27
Trabalho docente	2,94
Professores	2,94
Ensino fundamental	2,94
Educação ambiental	2,94
Mídia	2,61
Leitura	2,61
Gênero	2,61
Ética e educação	2,61
EJA	2,61
Livro Didático	2,29
Juventude / jovens	2,29
Identidade	2,29
Fracasso escolar	2,29
Cultura	2,29
<b>Educação física escolar</b>	<b>1,30</b>
<b>Total de artigos analisados</b>	<b>306</b>

Quadro 3. 20 temas mais abordados na Revista Educação & Pesquisa: 2000-2010.  
Fonte: Revista Educação & Pesquisa, 2000-2010.

Na *Revista Brasileira de Educação*, identifiquei a maior quantidade de artigos em uma única revista: 452 no total, distribuídos em 32 edições publicadas entre 2000 e 2010. Contudo, não foram encontrados artigos ligados à educação física escolar. Nesses 452 artigos, identifiquei cerca de 772 temas de pesquisa, dos quais os cinco principais são: *história da educação* (6,64%); *formação de professores* (4,42%); *EJA* (3,1%); *currículo* (2,88%) e ANPEd, com 2,65%. Apesar da área de formação de professores ser ampla, o que tenderia a abarcar boa parte dos trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Educação*, pude verificar que poucas vezes o tema formação de professores apareceu nos títulos e resumos ou foi utilizado como palavra-chave nos artigos, o que suscitou um índice relativamente baixo (4,42%). A seguir o quadro 4 com o percentual dos 21 temas mais abordados:

<b>21 primeiros TEMAS</b>	<b>Revista Brasileira de Educação %</b>
História da educação	6,64
Formação de professores	4,42
EJA	3,10
Currículo	2,88
ANPED	2,65
Alfabetização	1,77
Ensino fundamental	1,77
História	1,77
Matemática	1,77
Cultura	1,55
Educação indígena	1,55
Educação infantil	1,55
Escola	1,55
Juventude	1,55
Letramento	1,55
Multiculturalismo	1,55
Política educacional	1,55
Crianças	1,33
Políticas Públicas	1,33
Pós-graduação	1,33
Tecnologia	1,33
<b>Educação física escolar</b>	<b>0,00</b>
<b>Total de artigos analisados</b>	<b>452</b>

**Quadro 4. 21 temas mais abordados na Revista Brasileira de Educação: 2000 – 2010**  
 Fonte: Revista Brasileira de Educação, 2000-2010.

Na revista *Teias*, publicada pela UERJ, encontrei 290 artigos publicados entre 2000 e 2010, distribuídos em 18 edições. Contudo, assim como na *Revista Brasileira de Educação*, não havia artigos ligados à educação física escolar. Nesses 290 artigos, identifiquei cerca de 268 temas de pesquisa, dos quais os quatro principais são: *formação de professores* (7,01%); *currículo* (5,17%); e os temas *cotidiano* e *criança e internet*, ambos com 2,58%. Assim como na *Revista Brasileira de Educação*, na *Revista Teias*, a área de formação de professores, quando observados os títulos e resumos ou a utilização desse tema como palavra-chave, apresenta um índice de 7,01%, novamente considerado baixo em vista da amplitude da área. A seguir o quadro 5 com o percentual dos 19 temas mais abordados:

<b>19 principais TEMAS</b>	<b>Revista Teias %</b>
Formação de professores	7,01
Currículo	5,17
Cotidiano	2,58
Criança	2,58
Internet	2,58
Política educacional	2,21
Identidade	1,85
Infância	1,85
Leitura	1,85
Memória	1,85
Política curricular	1,85
Cidadania	1,48
Cultura	1,48
Ensino superior	1,48
Escola	1,48
Inclusão	1,48
Literatura	1,48
Narrativa	1,48
Negro	1,48
<b>Educação física escolar</b>	<b>0,00</b>
<b>Total de artigos analisados</b>	<b>290</b>

**Quadro 5. 19 temas mais abordados na Revista Teias: 2000-2010.**

Fonte: Revista Teias, 2000-2010.

Os dados produzidos neste levantamento bibliográfico me permitem concluir que, nas revistas e congressos de educação física escolar pesquisados, há pouca produção relativa à educação física escolar, tanto no campo da educação quanto no campo da educação física escolar. Dessa forma, é preciso potencializar a produção e criar espaços de diálogo entre esses campos, pelo menos no que diz respeito aos congressos e revistas aqui pesquisados.

Apesar de constatar uma produção até certo ponto significativa na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* e na revista *Motriz*, essa produção ainda se encontra muito aquém quando compreendemos a complexidade e a importância da educação física escolar no âmbito escolar. Sendo assim, tendo a concordar com Antunes *et al.* (2005) que a educação física escolar ainda pode ter seus estudos mais explorados.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de aprofundar a discussão sobre os critérios de seleção e publicação nas revistas acadêmicas. Mesmo levando em conta os limites e imprecisões desta revisão, tendo a acreditar na

necessidade de olhar com mais atenção como tem se dado a circulação das ideias ligadas à educação física escolar. Quem publica? Sobre o quê? Qual o grau de impacto produzido? Essas questões não serão trabalhadas por mim aqui, mas gostaria de apontá-las como uma temática relevante.

Outro ponto sobre o qual este trabalho de revisão me permitiu concluir é a importância de compreender a educação física escolar como campo interdisciplinar, ou melhor, como denomina Santos (2010), campo *multitematizado*, uma vez que permeia, dialoga e é constituída em/com diversos conhecimentos.

Essa multitematização do campo da educação física escolar não significa negar as especificidades de cada tema que o forma, mas acreditar que tal campo não é fechado, como se os seus conhecimentos fossem isolados uns dos outros. Os artigos lidos mostram que as pesquisas em educação física escolar perpassam diferentes temas, numa perspectiva rizomática<sup>14</sup>, na qual os temas possuem pontos que se unem e se distanciam, mas que estão sempre apresentando possibilidades de conexão entre os conhecimentos.

Nenhuma área de conhecimento é, em si própria, completa. A composição da educação física escolar proporciona um diálogo com outras áreas de conhecimento perante um mesmo objeto, promovendo novos olhares, ou seja, novas formas de se compreender um determinado saber: *o corpo em movimento*.

É preciso destacar, também, o desejo de que as informações aqui socializadas, associadas a outros estudos, possibilitem melhor compreensão dos processos de produção e veiculação do conhecimento em educação física escolar. Assim, busquei contribuir para a produção de um conhecimento que se tece na interface educação física escolar-educação.

Esta pesquisa revela o quanto ainda são escassas as discussões referentes à educação física escolar no campo da educação. Quais as razões? Dizendo de modo outro: há produção, mas não há espaço para publicação ou o tema da educação física escolar ainda não é tomado como foco das investigações? Esta pesquisa, ao buscar inventariar a produção, de certa forma traça uma história desse campo do conhecimento e, se aprofundada, pode ajudar a ver tendências temáticas, escolhas metodológicas, opções conceituais. Posso ainda, em trabalhos como este, perguntar

---

<sup>14</sup> “Rizoma é um modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), é uma condição que estabelece a continuidade de um eixo-tronco ao que se ramifica dicotomicamente a partir dele e, ao partir dele, a ele retorna em sua continuidade” (CHALITA *et al.*, 2010, p. 5).

quem produz pesquisas em educação física escolar, onde e quando, perguntas fundamentais para a ampliação e o aprofundamento da produção tanto do campo da educação física escolar quanto do da educação.

### **1.3 Visualização situacional da pesquisa**

Durante o levantamento bibliográfico, me perguntava: quem tem “falado” nos textos publicados sobre educação física escolar? Que vozes aparecem mais frequentemente nas pesquisas acadêmicas? Quem tem sido autorizado a falar sobre a educação física escolar? E o que dizem as vozes visibilizadas nas pesquisas? Que vozes estão silenciadas?

Nos trabalhos analisados no levantamento bibliográfico que fiz, pude perceber que grande parte dos textos busca compreender a educação física escolar na perspectiva de alunos e professores, sendo estes majoritariamente de educação física escolar. Constatei, ainda, a presença de um trabalho que buscava compreender a educação física escolar na perspectiva de estudantes do curso de educação física escolar. Os trabalhos analisados me deram pistas de como é vista a educação física escolar no âmbito escolar. Pude perceber que as concepções de educação física escolar para o lazer, biologizante e esportivista são as que se destacam nos trabalhos visitados. Essa realidade trouxe-me algumas indagações, razão pela qual compartilho da ideia de Fontoura (2011, p. 14) de que “aprender a perguntar é uma habilidade importante para quem quer se fazer professor pesquisador”. Sendo assim, lanço-me a fazer a seguinte pergunta:

***O que as situações vividas no cotidiano de duas escolas públicas onde trabalho me ajudam a (re)pensar sobre a educação física escolar?***

Ainda que a análise dos textos do levantamento bibliográfico não tenha sido profunda, pude identificar que boa parte das pesquisas sobre educação física escolar destina-se a olhar esse campo de estudo pela perspectiva dos professores, em especial de educação física escolar, dos alunos dos diferentes níveis de ensino ou ainda dos pesquisadores. A visão de outros sujeitos da comunidade escolar, como inspetores, agentes de segurança, merendeiras, secretárias, entre outros,

sobre a educação física escolar ou são secundarizadas na produção acadêmica, ou mesmo não aparecem. Compreender o que dizem e pensam esses sujeitos sobre a educação física escolar pode ajudar a compreender outras perspectivas de educação física escolar além daquelas que tradicionalmente são ouvidas e legitimadas no espaço acadêmico e escolar.

Por que os professores e alunos aparecem mais na produção sobre educação física escolar? Por que inspetores, agentes de segurança, merendeiras e outros não aparecem?

Suponho que a ausência dessas vozes poderia-se dar pelo fato de que a ciência moderna não valoriza o saber comum, não compreende o seu valor e, sendo assim, não o considera como conhecimento científico. Os conhecimentos dos sujeitos comuns são ignorados em virtude de uma *monocultura do saber* (OLIVEIRA, 2008), na qual a ciência moderna se assume como a alta cultura e verdade única, excluindo todas as outras possibilidades de saber e classificando-as como ignorância. Ou seja, os conhecimentos dos sujeitos comuns não são considerados importantes. Nessa perspectiva o conhecimento dado como importante seria colocado como o da academia, ou dos livros, dos quais apenas o professor de educação física escolar e o pesquisador de educação física escolar seriam detentores.

Penso como Santos (2010, p. 9), que observa que “todo conhecimento científico é socialmente construído” e que “cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e, vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 28). O conhecimento é muito mais amplo do que a simples visão dominante e sua interpretação não pode se limitar a uma única visão. É necessário que percebamos “outro lado da moeda”, os conhecimentos, as experiências descredibilizadas e vistas como ausentes.

Trazer os sujeitos “anônimos” (CERTEAU, 1996) para o centro da pesquisa é defender uma opção teórico-metodológica segundo a qual as pesquisas devem conter a vida comum, as falas comuns, os sujeitos comuns. Tenho por objetivo principal buscar contribuir para a produção do conhecimento num campo de interseção da educação física escolar com a educação apresentando olhares outros sobre a educação física escolar.



Dessa forma, a proposta vem a ser o rompimento com a dicotomia saber válido/saber não válido, ou o rompimento com “a oposição simplista ciência/luz, senso comum/trevas” (OLIVEIRA, 2008, p. 39), buscando identificar os saberes dos sujeitos comuns e valorizá-los tanto quanto o saber teórico e dominante, dito científico. Acredito que os conhecimentos e saberes dos sujeitos comuns das comunidades escolares por mim pesquisadas podem contribuir para a formação de novos olhares e novas perspectivas sobre a educação física escolar.

## 2. A TÁTICA DA PESQUISA

*Chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha.*  
MICHAEL DE CERTEAU (1996)

Em certos esportes, é comum a utilização de sistemas de jogo que se referem à organização dos atletas no campo, levando em consideração os limites e possibilidades dos jogadores. A esse movimento dá-se o nome de *esquema tático*. Em um dos livros sobre futebol que consulto para lecionar, encontrei o seguinte texto:

Qualquer técnico, antes que sua equipe enfrente um adversário difícil, deve fazer o plano do jogo. Isso não significa apenas escolher o esquema tático, mas definir qual setor mais frágil do rival a ser explorado e quais cuidados devem ser tomados pelas qualidades do time adversário. A definição passa pelo sistema, pela tática e pela estratégia. O plano de jogo também pode levar em conta aspectos externos, como o tamanho do campo e as condições climáticas (OLIVEIRA; VALDANO; COELHO, 2006, p. 85).

Apesar de o esquema de jogo ser um plano, ou seja, possuir intenções definidas sobre uma determinada ação, na perspectiva de Certeau (1996) seria muito mais próximo do sentido de estratégia, uma vez que a estratégia tem um lugar rígido, determinado. No decorrer do jogo, os jogadores de uma equipe têm de utilizar táticas para romper com as estratégias adversárias, visto que a tática faz uso do estabelecido para chegar aos seus próprios desejos. Por isto, utiliza-se o termo esquema tático: é esquema porque possui ideias, pensamentos, planos prévios; mas é tático porque durante o jogo o imponderável acontece e não se pode mais trabalhar o esquematizado, passa-se a utilizar a astúcia, a criação.

A esse respeito, lembro-me da história entre Feola (ex-técnico da seleção brasileira de futebol) e Garrincha (ex-jogador da seleção brasileira de futebol) na Copa do Mundo de 1958, na Suécia.

Segundo contam, a história ocorreu na partida contra a extinta União Soviética. A seleção soviética apresentava dificuldades ao Brasil, e o então técnico brasileiro Feola chamou Garrincha para entrar em campo. No canto do gramado, Feola começou a dar orientações a Garrincha: mandou-o pegar a bola, driblar o primeiro zagueiro, driblar o segundo zagueiro, ir até a linha de fundo e cruzar para trás para que o atacante Vavá pudesse marcar. Garrincha então respondeu ao

técnico Feola: “Tudo bem, senhor Feola, mas o senhor combinou isso com os russos?”.

Ou seja, foi-se montado uma estratégia, mas a impossibilidade de previsão dos acontecimentos do jogo fez com que a equipe se colocasse em um movimento de tática em busca da vitória, uma vez que a outra equipe também possuía uma estratégia, que obviamente não tinha sido combinada com o técnico brasileiro Feola.

Com base nisso, me dou conta do quanto a prática e o discurso sobre a organização de uma equipe esportiva podem ajudar a pensar na organização de uma pesquisa, em especial da minha pesquisa. Permitem, também, refletir sobre os muitos mitos que envolvem uma investigação.

Ao contrário da visão hegemônica de esporte como contenda, não desejo ver os sujeitos que estão no campo (aqui entendido como campo de pesquisa) como adversários. Quero vê-los como parceiros, pois constituem, mesmo sem saber, o processo de construção desta dissertação e de minha formação como professor pesquisador. Essa é uma das diferenças entre as duas formas de preparo para a entrada no campo, uma vez que, no esporte, a entrada se dá pela via da competição, ao passo que, na pesquisa, se dá pelo espaço de cooperação. Contudo, como nos esquemas táticos do futebol, a pesquisa necessita levar em consideração as características existentes no “campo”. Se, no campo de jogo, temos variações como tamanho do campo e da torcida, condições climáticas e estilo de jogo do adversário, na pesquisa há diferenças nas características das escolas, em suas condições físicas e humanas, nos projetos político-pedagógicos, nas representações que cada um faz de si. Para que se possa pensar em um “bom esquema tático”, essas “variáveis” necessitam ser observadas. E, mesmo observadas, o imponderável acontece, levando por terra, muitas vezes, o planejado.

Dessa forma, estar no “campo de investigação”, assim como no “campo de jogo”, põe em xeque certezas, ações fechadas no que diz respeito ao roteiro de ações e à metodologia a ser seguida. Isso se dá porque o cotidiano escolar é lugar de incertezas, do imponderável, é um lugar *complexo* (MORIN, 2006). Sendo assim, não posso ter um único modo de pensá-lo nem um único método capaz de estudá-lo.

E, falando em *táticas*, não poderia deixar de lembrar de Certeau (1996). A *tática* apresentada por ele na epígrafe deste capítulo se baseia em contextos militares, fonte inspiradora também do conceito de esquemas táticos nos desportos.

Certeau (1996) afirma que a tática *não tem um lugar senão o outro* e que se deve jogar *com o terreno que lhe é imposto*. O jogar de Certeau se volta para driblar, fingir seu jogo utilizando-se da astúcia. Como Certeau (1996), o futebol também emprega táticas como forma de enganar as estratégias adversárias. E em minha pesquisa? Em que momentos utilizei-me de táticas e em quais fui guiado pelas ações estratégicas?

Assim, vou-me dando conta de que pesquisar o cotidiano *no* cotidiano me convida não a organizar um “esquema tático” numa perspectiva desportiva, mas a me deixar atravessar pelos *atos enunciativos* (CERTEAU, 1996, p. 40) produzidos na escola; pelas “maneiras de fazer” dos sujeitos que habitam, operam, (re)constroem a escola, mostrando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1996, p. 38).

## 2.1 A caminhada

*“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”*

ANTÔNIO MACHADO

Uma das atividades físicas mais praticadas no Brasil é a caminhada<sup>15</sup>. Recomendada pelos professores de educação física escolar e aconselhada por médicos, a caminhada possui um grande potencial na melhoria da saúde e, por consequência, na qualidade de vida.

A caminhada pode ser praticada em qualquer lugar: terrenos, avenidas, ruas, parques, *shoppings*... Pode ser composta por subidas e descidas, umas mais íngremes, outras menos. Pode ser composta por curvas à direita e à esquerda, umas mais acentuadas e outras menos. E é possível, muitas vezes, refazer o caminho, outras abandonar trajetórias, mudar o curso e mesmo se perder no percurso.

Assim também é, para mim, o caminhar da pesquisa: com múltiplas possibilidades de percursos. Muitas vezes, ao ser concluída, tem um aspecto contínuo, resultado talvez da escrita ou ainda de certas contradições que nos habitam. Mesmo assim, a escrita da dissertação não é linear. Escrevo, paro, volto a

---

<sup>15</sup> A esse respeito ver: < <http://www.jornalpp.com.br/cidades/item/6602-caminhada-e-esporte-preferido-dos-brasileiros>>.

escrever, reescrevo, paro, busco um novo capítulo, volto ao capítulo anterior e reescrevo novamente... A escrita da dissertação está sempre em movimento, até o dia em que mesmo temporariamente chega ao final – como agora ao apresentá-la em suas quase 160 páginas.

Dessa forma, antes de apresentar os caminhos escolhidos para a realização desta pesquisa, entendo ser importante expor o seu caminhar metodológico ziguezagueante. Tomando para mim as palavras de Chaluh (2008a, p. 01), mostrar caminhos

[...] é dizer de minhas escolhas e das decisões que tive que tomar. Mostrar caminhos é dizer dos outros, os meus outros da escola e também é dizer de mim. Andei por diferentes caminhos. Caminhos com bifurcações, com pedras, com sol, com colegas de viagem, com escuridão, com solidão, com atalhos... Caminhos que desembocavam em “portos de passagem” (GERALDI, 1997) porque, chegando a um novo porto, a viagem continuava. Aprendi, ao percorrer os caminhos, que a viagem nunca acaba...

Ao iniciar o mestrado, muitas eram as dúvidas sobre quais caminhos poderia percorrer. Sentia-me como numa encruzilhada. Contudo, fui observando, durante a escrita da dissertação, que o processo de dúvidas é potente, pois move a pesquisa.

Os questionamentos provenientes da escrita do meu memorial fizeram-me entender a importância de buscar o que já havia de produção bibliográfica sobre educação física escolar. Assim, caminhei pela revisão de literatura. Foi após a escrita deste texto que cheguei ao primeiro problema de pesquisa: *“Quais seriam as concepções de educação física escolar da comunidade escolar como um todo, indo para além de professores de educação física escolar e de outras áreas ou alunos?”*. Digo primeiro problema porque, ao dar continuidade à escrita da dissertação, observei que minhas indagações iam-se modificando, e por consequência o problema de pesquisa também. Como mencionado, a escrita da dissertação ia-me conduzindo a descobertas. Confesso que isso me incomodou muito no início; na verdade, continua-me incomodando. É difícil romper com formas de pensar, maneiras de escrever que me acompanham e através das quais fui-me construindo como *professor pesquisador* (FREIRE, 1996). Como já mencionei no memorial, minha vida acadêmica se construiu numa perspectiva de pesquisa mais “dura”, “rígida”. Essa concepção defende que, antes de entrar “no campo de investigação”, devemos definir, com muita clareza, o roteiro de ações, a metodologia a ser seguida.

A pesquisa, nessa perspectiva, não poderia ser flexível. Sendo assim, que escolha teórico-metodológica deveria eu tomar?

Vivi conflitos e contradições. A orientação coletiva e as disciplinas durante o mestrado me ajudaram a buscar uma escrita em que me assumisse como autor da pesquisa, e, por isso, escrevo em primeira pessoa do singular. Além disso, ajudado ainda nesta caminhada da pesquisa, pude compreender a importância de optar por realizar a pesquisa nos locais onde trabalho, focando minha própria prática. É no dia a dia das escolas nas quais trabalho que ouço as falas dos sujeitos que aparecem nesta dissertação. Falas que passei a entender serem tão importantes e ricas de conhecimento quanto os discursos dos especialistas em educação física escolar. É nas falas dos sujeitos do cotidiano, os quais Certeau (1996) chama de *praticantes*, que busco as experiências e conhecimentos existentes, acreditando serem potenciais fontes de pesquisa.

Para isso, busco romper, dentro de mim, com uma perspectiva hegemônica ocidental de pesquisa que desqualifica os saberes e dizeres dos sujeitos comuns. Buscando *outro olhar* (BAKHTIN, 2006) sobre a educação física escolar, que caminho teórico-metodológico deveria seguir? Fiz a escolha por um estudo do/no cotidiano, sobre o qual discutirei a seguir.

## 2.2 O cotidiano: uma maneira de estar no campo

*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)

Podemos criar conhecimentos no dia a dia que vão além dos critérios de rigorosidade científica. 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).

Ao assumir uma pesquisa *no e com* o cotidiano, me desafiei a entender de forma diferente o já observado, valorizando o cotidiano como *espaço-tempo* de criação de conhecimento (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Nessa perspectiva, pretendo compreender minhas ações na educação física escolar para além daquilo que

consegui até então, rompendo em mim a crença que me habitava de que havia apenas uma única maneira de ver e compreender o vivido.

Faço uma escolha metodológica que tem seu foco na tentativa de compreender as falas ouvidas em situações escolares cotidianas. As situações de pesquisa não ocorrem de forma planejada ou previsível; elas se dão de forma inesperada. Por isso trago no texto situações 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. As situações que trago são *ocasiões* (CERTEAU, 1996) e deixam entrever “operações quase microbianas<sup>16</sup>” (CERTEAU, 1996, p. 91).

Minha escolha por um estudo *do* e *no* cotidiano permitiu ser atravessado pelas falas e me convidaram a olhar a educação física escolar de outros pontos de vista, com outros valores, lógicas diferentes das que me habitavam. Possibilitaram que eu percebesse que não existe um único ponto de vista, mas várias formas de compreender que toda realidade é mais complexa do que parecia para mim. Esta pesquisa e as opções metodológicas que fui assumindo me permitiram encontrar alguns “pontos cegos”, ou seja, perceber que algumas vezes “não via que não via” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 260).

A pesquisa no cotidiano convida ao envolvimento profundo, e não a uma forma de investigação distante, “neutra”. A neutralidade é uma ilusão, uma vez que, mesmo na produção de conhecimentos científicos, há influências sociais e pessoais que interferem diretamente na pesquisa (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

Busco, aqui, uma forma de investigar que tente compreender o real, e não dominá-lo ou simplesmente transformá-lo, como numa perspectiva mecanicista. A escola frequentemente se apresenta como mero objeto de pesquisa. Os estudos baseados numa perspectiva mecanicista geralmente procuram demonstrar a “deficiência” da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

Como Araújo e Morais (2009), acredito ser o cotidiano um lugar privilegiado de formação docente, e não um espaço onde a teoria “deve ser aplicada”. Entendo, como as autoras, que o cotidiano é um lugar onde teoria e prática se relacionam, se implicam, se retroalimentam.

---

<sup>16</sup> Certeau (1996) chama por operações quase microbianas, as ações cotidianas, “que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (p. 41).

As histórias vividas no cotidiano escolar, as experiências (num sentido benjaminiano) trazem consigo saberes que, muitas vezes, não se encontram nos livros ou em trabalhos científicos, mas que trazem lições (BENJAMIN, 1994a).

A investigação que apresento se dá no próprio trabalho, no universo escolar, tendo como matéria-prima as minhas experiências.

Quando assumi minha matrícula no município de São Gonçalo, no ano de 2008, e me apresentei na Escola Municipal de São Gonçalo, fui surpreendido com as palavras de uma professora do 1º ao 5º ano, que me perguntou se eu era mais um professor que daria bola para os alunos e iria para casa ou verdadeiramente daria aula. Aquela atitude da professora me fez refletir sobre as imagens construídas em relação aos professores de educação física escolar. O que estaria por trás daquela fala? Que possíveis sentidos sobre ensinar, aprender e planejar aquela fala trazia? Que experiências escolares marcaram-na para produzir aquele discurso? O que, para aquela professora, seria “verdadeiramente” dar uma aula? Se não é possível afirmar o que aquela professora quis dizer, é certo que a sua fala me fez pensar nas diferentes leituras sobre a prática dos professores de educação física escolar.

Escutar aquela professora me fez pensar, também, a respeito dos diferentes sujeitos que se fazem presentes na escola e não são ouvidos. Suas vozes, como suas presenças, são invisibilizadas, ou, como escreve Santos (2008), “são produzidas como ausentes”. Penso que ficar atento aos movimentos do cotidiano pode-me permitir ouvir as narrativas dos sujeitos *comuns*, dos *praticantes* (CERTEAU, 1996), dos produzidos como ausentes a fim de que eu possa compreender melhor a educação física escolar e nela minha ação como professor da escola básica.

Por isso, ainda inspirado em Benjamin (1994b), busco as falas do cotidiano dos sujeitos comuns. Ou melhor, busco aprender a ouvir essas falas, já que elas existem e são produzidas o tempo todo. O que nos falta, porém, é a escuta. Ou, como diria Barbier (1993), uma *escuta sensível*.

Dessa forma, a busca pelas falas da comunidade escolar é uma tentativa de *escovar* os caminhos da educação física escolar a *contrapelo* (BENJAMIN, 1994c), (des)construindo os lugares de quem é autorizado a estar numa dissertação, de quem pode escrever sobre uma área do conhecimento. Olhar a educação física



escolar a contrapelo é olhá-la na direção contrária da esperada, na perspectiva dos sujeitos do cotidiano escolar, alguns deles vistos como “pouco importantes”.

### 2.3 A escolha dos sujeitos

Penso que todas as escolhas de uma pesquisa possuem caráter político. A opção que fiz nesta dissertação de identificar e tentar compreender as falas de certos sujeitos e não de outros foi profundamente política, pois assumo ouvir os sujeitos *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1996).

Como já mencionado, não busco as vozes que comumente vêm ocupando a centralidade das pesquisas escolares, as falas legitimadas academicamente; busco as vozes dos sujeitos comuns, dos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1996), que estão no cotidiano das duas escolas nas quais trabalho.

Dessa forma, minha escolha é escutar merendeiras, inspetores, funcionários de serviços gerais, guardas escolares, porteiros, alunos, pais, enfim, sujeitos praticantes do cotidiano, sabendo que há outros (como os professores de educação física escolar). Na pesquisa acadêmica esses sujeitos muitas vezes têm suas vozes invisibilizadas, desqualificadas e negligenciadas.

É importante registrar, ainda, que fiz uma opção metodológica pela não revelação dos nomes dos sujeitos, empregando, então, nomes fictícios. Sei que poderia ter feito uma discussão mais aprofundada a respeito do tema. Aqui, portanto, se expressa uma das contradições de meu trabalho: trago as vozes, mas não os nomes de quem as falaram.

Morais (2006, p. 44) se pergunta se não usar os nomes verdadeiros na pesquisa representaria a tentativa de “preservar a identidade dos sujeitos” ou uma ação que a apaga. Essa decisão, em geral unilateral, como no meu caso, já que não discuti essa questão com os sujeitos, não é neutra. E continua Moraes (2006, p. 44): “a questão que fica invisibilizada nesta discussão, é o caráter de sujeitos e não de objetos de nossos pesquisados”.

Faço a opção pela troca dos nomes reais dos sujeitos sabendo que “nomear ou não os sujeitos envolvidos na pesquisa não é meramente uma decisão metodológica, mas profundamente epistemológica e ética” (MORAIS, 1996, p. 44).

Sendo assim, após definir minha pesquisa no cotidiano e os sujeitos da pesquisa, me vi a pensar em como se daria esta pesquisa. Não desejava “engessar” o estudo em seus aspectos teóricos e metodológicos. Os instrumentos para a coleta de dados deveriam dialogar com a proposta de pesquisa (ZAGO, 2003). Dessa forma, todo o planejamento metodológico inicial foi de intenções de procedimentos metodológicos que se modificaram ao longo da pesquisa.

O fato de trabalhar nas escolas pesquisadas me fez ter uma ilusão de familiaridade com suas rotinas, de intimidade com esse cotidiano. Digo ilusão porque foi necessário aprender a estranhá-lo, a desfamiliarizar o que parecia familiar, não no sentido de tornar a pesquisa neutra, mas no de estranhar a mim mesmo, abrindo-me a mudanças, a ver as situações que para mim são cotidianas com um olhar diferente, um olhar de descoberta, de incerteza, de dúvida. Isso se deu porque percebi que em vários momentos ao longo da escrita da dissertação eu não conseguia ver as contradições existentes na minha própria prática. É nesse momento que tenho novamente de destacar a importância que teve o grupo de orientação coletiva ao me auxiliar a perceber aquilo que, do lugar onde eu estava, não conseguia enxergar.

Outro ponto importante é que as escolas pesquisadas possuem não só semelhanças mas também singularidades: são de municípios diferentes, de redes públicas diferentes, com realidades físicas e humanas diferentes. Contudo, é importante deixar claro que em momento algum busquei um estudo comparativo. Nesse sentido, é importante apresentar cada espaço a fim de deixar claro um pouco do contexto onde se deu cada cena que retrato nesta dissertação.

## **2.4 Apresentação das escolas<sup>17</sup>**

### *Escola Municipal de São Gonçalo*

É importante ressaltar que os dados dessa unidade escolar foram coletados por meio de observação e análise de alguns documentos obtidos na secretaria da escola referentes ao quantitativo de funcionários e alunos, e a documentos históricos da escola. Essa escola foi inaugurada no início da década de 1990 e está localizada

---

<sup>17</sup> Como já foi escrito aqui, os nomes das instituições apresentadas neste estudo são fictícios.

em região com graves problemas sociais. Atualmente, atende da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Tem cerca de 600 alunos matriculados para o ano letivo de 2012. Segundo o MEC<sup>18</sup>, no último IDEB, realizado em 2009, a escola alcançou a nota 3,9, estando abaixo da média nacional e da média regional (0,7 e 0,8 pontos, respectivamente), mas dentro da média municipal.

Quanto ao quadro de funcionários, considerando os turnos da manhã e da tarde, são 16 professoras, 8 inspetoras, 8 cozinheiras, 4 dirigentes de turno, 6 funcionários de serviços gerais e 1 professor de educação física escolar atendendo às 10 turmas existentes no prédio anexo e outras 5 turmas do prédio principal pertencentes ao turno da manhã.

A escola é dividida em duas: um prédio principal, composto por cinco salas de aula, nas quais estudam os alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, e um prédio anexo, localizado a cerca de quinhentos metros da escola, dentro de uma igreja evangélica. Ali, estão cinco salas bem estreitas nas quais estudam os alunos da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental.

O prédio principal é formado por uma estrutura prometida como temporária, mas que já dura 21 anos. Nesse prédio, existe também um parquinho infantil e uma pequena quadra de grama sintética. No prédio anexo, que também deveria ser temporário, mas que já é utilizado pela escola há mais de sete anos, existe um pátio amplo no fundo onde são realizados os recreios, as aulas de educação física escolar e a alimentação das crianças.

Tive a oportunidade de fazer parte do corpo docente dessa escola após prestar concurso público em 2007. Em setembro de 2008, fui convocado pelo município. Em 2011, completei três anos de trabalho nessa instituição de ensino.

### *Colégio Estadual do Rio de Janeiro*

No caso desse colégio, os dados foram obtidos junto à direção. Localizado no centro do município de Itaboraí, ele pertence à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Foi fundado no final da década de 1930 e é considerado um dos colégios mais antigos do município, oferecendo o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental (do 1º ano ao 9º ano), educação de jovens e adultos e o curso normal. A escola

---

<sup>18</sup> Dados obtidos em < <http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1 de maio de 2011.

dispõe de três prédios independentes. No prédio principal, está o curso normal e o primeiro segmento do ensino fundamental; no prédio ao lado, a educação infantil. Por fim, em uma construção mais recente, de formato semelhante ao de um CIEP, encontram-se a direção, secretaria e as turmas do ensino fundamental (segundo segmento), do ensino médio (formação geral) e da educação de jovens e adultos, num total de cerca de 3.000 alunos.

Os espaços físicos de todos os prédios citados são bem amplos, possuindo salas espaçosas, refeitório capaz de atender aos alunos e vários pátios, que são utilizados para aulas de educação física escolar e recreios, além de projetos como o Mais Educação<sup>19</sup>. O prédio, além dessas dependências, possui biblioteca e quadra poliesportiva. A escola se encontra com o efetivo de professores quase completo; entretanto, o número de funcionários é insuficiente para a dimensão da instituição. Inspetores possuem múltiplas funções e a coordenação pedagógica é única para os dois prédios.

Segundo o MEC<sup>20</sup>, no último IDEB (2009), a escola atingiu nota 3,0, equivalente à média do município de Itaboraí e 0,2 ponto acima da média das escolas da rede estadual de ensino. Isso equivale a 0,6 e 0,3 ponto abaixo da média nacional e da regional, respectivamente.

Minha entrada nessa instituição teve início após prestar, em 2007, concurso público para a rede estadual de ensino. Em fevereiro de 2008, fui convocado pela Secretaria de Estado de Educação. Completei três anos de trabalho nessa escola em 2011.

## 2.5 Caderno de campo

Tenho percebido, como aluno e como docente de educação física escolar, muitas falas da comunidade escolar referentes aos professores, as quais observei e registrei em um caderno de campo ao longo da pesquisa.

---

<sup>19</sup> O programa Mais Educação ocorre em escolas públicas brasileiras e se dá por meio de atividades complementares às atividades do ensino regular, ligadas ao acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, dentre outras, buscando melhorar a qualidade do ensino dos alunos no ambiente escolar. A esse respeito, ver o portal do MEC: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

<sup>20</sup> Dados obtidos em < <http://portalideb.inep.gov.br/>>, acesso em 1 de maio de 2011.

Optei 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 mediante entrevistas formalizadas, já que, muitas vezes, estas apenas "convidam" os sujeitos a buscar a "resposta certa", o que creem que o pesquisador deseja ouvir.

As histórias, as experiências humanas (num sentido benjaminiano) e, neste caso, as experiências da comunidade escolar, expressas nas falas dos *sujeitos comuns* (CERTEAU, 1996), revelam saberes e sabedorias que muitas vezes não se encontram em livros.

Na busca, o grupo de orientação coletiva me conferia a possibilidade de repensar a potência metodológica das situações vivenciadas em campo. Assim, questionava-me: o que essas situações permitem perceber para além do aparentemente óbvio? Como perceber as entrelinhas das situações vivenciadas/relatadas?

Utilizo-me das anotações das situações cotidianas como "maneira de aproveitar a ocasião" (CERTEAU, 1996, p. 46) em busca dos conhecimentos que emergem no dia a dia da escola. O cotidiano escolar transforma-se no lugar dos fazeres e saberes da ocasião. Mais importantes que as situações cotidianas são as lições que construo a partir delas.

Transcrevo aqui uma anotação do caderno de campo que me ajudou a entender essa questão:

*Mais um dia "supostamente comum" no Colégio Estadual do Rio de Janeiro. Contudo, durante a aula de educação física escolar da turma 702, alguns alunos criticavam as pausas constantes do jogo de futsal para o ensino das regras. Flávio dizia-me (ou ensinava-me?) assim:  
-Deixa solto, deixa ser 'pelada', senão, não tem graça.  
(Caderno de Campo, 25 de outubro de 2010).*

O que Flávio me alertava com essa fala? Que motivos o levaram a essa indagação? São ocasiões como essa que me desafiam a ver para além do aparente, num dia igual a outro qualquer.

Como ensina Pais (2002, p. 31), "o verdadeiro desafio que se coloca [à] sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da 'aparente' rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película

fotográfica”. Por sua vez, Chaluh (2008b, p. 6) explica que, “na relação com o outro, no diálogo e na interlocução, o outro me mostra aquilo que eu não consigo enxergar”.

A indagação feita por Flávio me levou a pensar sobre a minha própria prática. Fez-me pensar em questões nas quais não havia pensado até então. Naquele momento, foi preciso ouvir atentamente a situação, percebê-la, e isso me fez entender que também era/é necessário que eu revisse/reveja a minha própria postura, me reconstruísse/reconstrua como professor.

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

Procuro, através das anotações feitas no dia a dia, registrar aquilo que me “atravessa” (LAROSSA, 2002). Nesta pesquisa, busquei “escutar” as falas que, por algum motivo, ouço nos corredores, nas salas, nos pátios, no recreio... Procuro, então, *pistas* que me levem a compreender o que a comunidade escolar, à qual pertença, pensa sobre a educação física escolar.

Com base nas ideias de Ginzburg (1990), busco identificar as *pistas* que me levem a compreender os pensamentos da comunidade escolar sobre a educação física escolar, sua importância e seu papel. Chaluh (2008a, p. 7), utilizando-se das ideias de Ginzburg, nos mostra que “detalhes que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes são essenciais para ter acesso a uma determinada realidade”. No meu caso, não se trata de ter acesso à realidade em estudo, pois já estou inserido nela.

Tenho interesse no registro de “tudo”, até mesmo de pequenos detalhes, porém, com a consciência de que esse registro não se dá plenamente. Registro, portanto, o que para mim foi uma negligência.

A pesquisa 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).

### 3. ABORDAGEM HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Antes de apresentar as vozes do cotidiano que busquei compreender, é importante fazer um percurso histórico apontando marcas da educação física escolar que considero importantes. A história dessa área do conhecimento no Brasil se dá num tempo que podemos considerar recente, já que se inicia em finais do século XIX, “vinculada às classes militares e à classe médica” (BRASIL, 1997, p. 19).

Para compreender as concepções de educação física escolar formuladas ao longo do tempo, utilizo as ideias de Guiraldelli Jr. (2003), que chama de tendências os cinco diferentes momentos por que passou a educação física escolar brasileira até meados da década de 1980. Ou seja, esse autor identificou que, em determinados períodos, a educação física escolar brasileira *tendia* para determinadas concepções: a higienista, a militarista, a pedagógica, a competitivista e a popular.

É importante dizer que uma tendência não se inicia em um ano exato, muito menos desaparece em outro. Contudo, como o próprio nome insinua, em cada período houve maior projeção de uma em comparação com as outras. Além disso, as tendências que surgiam não apagavam as anteriores; na verdade, sempre mantiveram ligação umas com as outras.

Tenho ciência da não linearidade histórica, de que os fatos não ocorrem de forma precisa e de que as tendências passadas sempre reaparecem em outros momentos. Contudo, apenas para que se possa entender o conceito de cada uma, descrevo as tendências da educação física escolar de forma linear, obedecendo a uma possível ordem de seu surgimento, com base na obra de Guiraldelli Jr. (2003).

#### 3.1 Anterior a 1980: as primeiras tendências da educação física escolar brasileira

##### *Higienista*

A primeira corrente observada por Guiraldelli Jr. (2003) é a chamada educação física escolar higienista. Essa tendência predominou entre o início do século XIX e 1930. A melhor forma para explicar a linha que norteia essa corrente

talvez se encontre no seu próprio nome: higienista vem de higiene, que, por sua vez, traz o sentido de limpeza, conservação da saúde, assepsia.

O higienismo era um movimento que ia além da educação física escolar. A bem da verdade, a educação física escolar nasce no Brasil com esse movimento, voltado para a saúde dos cidadãos. Visava sempre ao progresso da nação, cujo atraso era visto como resultado da falta de saúde e de cultura do povo.

A busca pela assepsia social foi norteadora da implantação da educação física escolar no Brasil. A classe médica e os militares podem ser considerados seus pais. Os primeiros dedicavam-se ao seu estudo (parcela fundamental para a implantação da educação física escolar nas escolas), ao passo que os militares eram responsáveis por ministrar suas aulas. Os primeiros profissionais formados em educação física escolar saíram da Escola de Educação Física do Exército, o que deixa claras as características militares dessa corrente da educação física escolar e sua preocupação com a saúde e asseio do corpo.

A educação física escolar buscava a formação de “homens e mulheres sadios, fortes, dispostos [à] ação”, como afirma Guiraldelli Jr. (2003, p. 17). Essa concepção de educação física escolar vinha a servir aos anseios da burguesia, na medida em que auxiliava a preparar melhor mão de obra, constituída por pessoas mais saudáveis, afastadas de hábitos “imprudentes”, como a bebida, o fumo e outros *moraes* causadores de doenças. Além disso, a grande quantidade de pessoas em condições de precariedade encontradas nas grandes cidades incomodava muito as elites (SOARES, 2001).

Fernando de Azevedo, um dos percussores da educação física escolar brasileira e defensor do modelo higienista, explica melhor o papel dado à educação física escolar nesse momento:

O homem são, cultivado physicamente e preparado pelas qualidades do character, tem por via de regra, uma predisposição innata á moral. A tendência para o mal é as mais das vezes apanágio das organizações doentias. A saúde, as qualidades moraes e a coragem eram três cousas que já na velha concepção grega, que considerava como typo ideal o athleta de corpo e de espírito, iam de par com fraqueza, o vicio e a disformidade. D’ahi a importância cardeal que davam á *gymnastica das palestras*, onde se aperfeiçoavam as bellas fórmás, onde o corpo se desenvolvia mercê de uma serie de movimentos racionados, e onde se adquiriam esta agilidade e esta força, que são como que indícios do perfeito equilíbrio do corpo humano. (AZEVEDO, 1920, p. 36).

Educar indivíduos com bons hábitos era atender aos interesses do Estado. A educação do corpo poderia ser de “grande utilidade”, pois auxiliaria na ordem, na



moral e nos bons costumes, na moralização e na higienização da população. A educação física escolar seria como uma “ferramenta” de educação do corpo, um *remédio* antisséptico buscando o desenvolvimento da sociedade brasileira moderna.

Outro ponto que marca esse período é a eugenia. Seguindo esse conceito, a educação física escolar assumiria sua função selecionadora (característica que ainda se faz presente nos dias de hoje, em muitos momentos, e é tão questionada). Havia a valorização do “ser forte” e a eliminação da fraqueza, buscando-se uma raça brasileira forte e saudável, junto ao seu branqueamento, na medida em que os negros eram considerados inferiores aos brancos e o branqueamento do povo brasileiro auxiliaria no processo de crescimento da nação.

A visão eugênica de Fernando de Azevedo pode ser percebida no seguinte trecho:

Uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática [da] cultura física sustentada durante uma larga série de gerações depuraria nossa gente de diásteses mórbidas, fortificando-a e enriquecendo-a, progressivamente pela criação incessante de indivíduos robustos [...]. As gerações de amanhã apuradas por sistema, pela Educação Física --- afinadora da raça e colaboradora do progresso --- imprimiriam assim nas que lhes sucedessem, e submetidas ao mesmo tratamento, o cunho de seu caráter, para que pudessem, dentro dos limites do patrimônio biológico hereditário, aperfeiçoar ainda mais a natureza humana. (AZEVEDO, 1960, *apud* SOARES, 2001).

Entende-se, assim, que nesse momento a educação física escolar tinha a função principal “de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual” (GUIRALDELLI JR., 2003). A saúde pública seria resolvida pela educação, e a educação física escolar teria papel fundamental nesse processo.

### *Militarista*

Outra tendência apontada por Guiraldelli Jr. (2003) ficou conhecida como militarismo. A educação física escolar militarista origina-se por volta do ano de 1930 e alcança seu auge em 1945 (final da Segunda Guerra Mundial).

No início da década de 1930, com as proximidades da guerra, havia um ambiente nazifascista permeando o espaço brasileiro. Essa corrente vem a ter importância direta na forma pela qual ganharia direção o pensamento da educação física escolar da época, que parte para novas práticas e ideologias: a educação física escolar militarista (GUIRALDELLI JR., 2003).

Nessa tendência, os princípios eugênicos, oriundos da educação física escolar higienista, ganham novas energias, visto que, com a proximidade da guerra,

era de fundamental importância a formação de um “cidadão soldado”. Os princípios eugênicos de melhora das qualidades físicas e morais de gerações futuras caíam como luva no ideal de formar uma população saudável, com o vigor necessário à defesa da pátria.

Também nesse momento vivíamos a Era Vargas, que acabou inserindo na educação física escolar da época um **espírito nacionalista**, fundamental para os princípios de proteção da pátria.

Guiraldelli Jr. (2003, p. 18) mostra que a educação física escolar militarista deveria estar voltada à “obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra”. Para tal concepção, a educação física escolar deve ser suficientemente rígida para “elevantar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”.

Características da vida militar, como *obediência e adestramento do corpo*, vão-se constituir como propriedades intrínsecas à educação física escolar do período, já que seria de fundamental importância o vigor físico e a disciplina do cidadão brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 21) dão algumas pistas sobre a educação física escolar desse período quando afirmam que, em 1937,

[...] se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

É importante destacar que a maior parte dos professores era de origem militar, e as próprias aulas assumiram características de treinamento militar. Foi nesse período que surgiu o famoso método francês (método do Exército Francês), por meio do regulamento nº 7, que se tornou obrigatório em 1931, apesar de ter entrado em vigência em 1921. Essa importância dos militares no que diz respeito à educação física escolar do período pode ser vista na seguinte citação: “Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes” (GUIRALDELLI JR., 2003, p. 18).

Outro ponto fundamental na caracterização da tendência militarista se observa nas aulas de educação física escolar, que apresentavam particularidades altamente selecionadoras. A educação física escolar passou a ser uma espécie de auxiliadora da “seleção natural”, com valorização do que vem a ser forte e eliminação da fraqueza, buscando-se uma “raça” brasileira forte (GUIRALDELLI JR., 2003).

A saúde, aspecto tão marcante na tendência higienista, se faz presente fortemente na tendência militarista. Contudo, deixa de ser vista apenas quanto ao aspecto médico de ausência de doenças e melhoria das condições e qualidade de vida da população e passa a ser sinônimo de povo forte. Saúde ganha *status* de necessidade para o respeito internacional. Era preciso um povo forte, robusto e viril, preparado para a guerra.

A educação física escolar viria a ser de fundamental importância porque capacitaria fisicamente maior quantidade de jovens para o serviço militar.

Após a Segunda Guerra Mundial, a tendência militarista perde força, uma vez que muda o sentido voltado para a luta militar diante de um novo mundo que se forma, adepto dos idealismos de paz mundial e rico nos anseios de democracia. Contudo, como afirma Guiraldelli Jr. (2003, p. 27),

isto não significa, de maneira alguma, que a prática de Educação Física, após a derrota do nazifascismo, tenha-se livrado dos parâmetros impostos pela Educação Física militarista. De fato, ainda hoje, em qualquer aula de Educação Física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática ginástica e desportiva fascista.

Percebemos, assim, que nesse momento a educação física escolar é vista com a função principal de formar cidadãos “prontos para defender a nação”. O papel da educação física escolar na escola é, por meio dos exercícios, proporcionar a formação de corpos viris, aptos à produção (no que diz respeito à mão de obra) e preparados para a guerra.

### *Pedagogicista*

Um novo momento vive a humanidade e, no Brasil, não vem a ser diferente. Após a Segunda Guerra Mundial e a queda do governo Vargas, vive-se um clima de anseio por paz e democracia.

Não existia mais a necessidade da formação de “cidadãos soldados”. Para essa nova sociedade, sonhada por um viés democrático, buscar-se-ia a formação de um “cidadão educado”.

Foi nesse contexto que aflorou uma nova tendência: a educação física escolar pedagógica, que veio a predominar no período entre 1945 e 1964.

Segundo Guiraldelli Jr. (2003), a educação física escolar passou a ser vista para além da disciplinarização ou da saúde, sendo entendida como *prática educativa*. Essa ideia, defendida pelos adeptos da educação física escolar pedagógica, pode ser mais bem compreendida no trecho:

Nesta classificação existe uma nítida diferenciação entre instrução e educação. Assim, as diversas disciplinas escolares são “instrutivas”, enquanto a Educação Física, mais rica, é também “educativa”. Nesse sentido é ela que colabora decisivamente ou “pelo menos deveria colaborar se os órgãos públicos assim o desejassem”, para que a juventude venha a “melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer” (GUIRALDELLI JR., 2003, p. 19).

Contudo, em sua prática, ainda se percebe um poderoso toque militar, uma vez que o método francês ainda foi obrigatório no ensino da educação física até o final da década de 1950.

Percebemos, na educação física desse momento um discurso voltado para a formação do indivíduo. Passam a ser enfocados ideais escolares, como a formação de cidadãos de caráter idôneo, obedientes às regras sociais, utilizadores das horas livres de forma saudável, longe de possíveis atos “degenerantes”. Ou seja, *cidadãos exemplares*. “A Educação Física, acima das ‘querelas políticas’, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão” (GUIRALDELLI JR., 2003, p. 29).

Na busca pela desejada formação desse tipo de indivíduo, a educação física passou a ter importante função no âmbito educativo, uma vez que os defensores dessa tendência identificaram na *educação do movimento* papel fundamental no que diz respeito à formação integral do indivíduo. Foi nesse momento que passaram a ter destaque os desfiles cívicos, os jogos intra e interescolares e as atividades de integração com a comunidade (GUIRALDELLI JR., 2003).

### *Competitivista*

A tendência competitivista predomina no Brasil pós-1964, durante o regime militar. Nesse período, ganha força de forma paralela à pedagogia tecnicista, pois tanto o regime militar quanto a pedagogia tecnicista estão influenciados pelas ideias behavioristas.

O tecnicismo foi sendo incorporado pela educação física competitivista em sua prática, como podemos perceber em Guiraldelli Jr. (2003, p. 30):

O “desporto de alto nível” é o paradigma para toda a Educação Física. E tal prática está vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas da Fisiologia do Esforço, da Biomecânica, do Treinamento Desportivo etc. A tecnização crescente dos periódicos de Educação Física nos anos 1960-70 reflete esse momento e desnuda o núcleo central da Educação Física competitivista. A tecnização, com sua aparente aura de neutralidade científica, casa-se perfeitamente bem com os interesses da Educação Física competitivista.

O campo do desempenho técnico e físico do aluno é onde se encontra a maior parte da influência tecnicista, dado que, pelas habilidades corporais, promove-se um processo de seleção, excluindo-se os alunos de menor rendimento nas atividades físicas. A educação física competitivista é uma forte promotora de injustiças.

Essa tendência aproxima-se dos princípios capitalistas, em que a ascensão social é fruto do esforço individual, ou seja, é meritocrata. Paralelamente a essa ideia, identificamos o idealismo do esporte como um meio capaz de tirar a criança da pobreza. Na verdade, trata-se de uma propaganda enganosa, pois a maior parte dos atletas não consegue chegar ao sucesso no esporte por uma infinidade de motivos, e não apenas por pouco esforço pessoal.

Os altos salários pagos a alguns atletas de futebol encobrem uma verdade que pouco se mostra: enquanto um ou outro jogador recebe altas remunerações, a maior parte dos atletas vive de salários miseráveis. Alguns ainda pagam pelo sonho de serem profissionais e crescerem na profissão.

Outra marca da educação física nesse período é sua relação com os propósitos do regime militar, o que a aproximando do modelo militarista. O regime utilizou diversas estratégias para inibir os movimentos sociais, entre as quais a educação física teve papel importantíssimo, pois as práticas esportivas eram um meio de promover o governo.

As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o ‘milagre econômico brasileiro’. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo foi o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. (BRASIL, 1997, p.22).

Outro ponto fundamental, que ia além da propaganda do governo através do esporte, era a utilização deste último para dismantelar os movimentos populares

que eram contra o regime. Essa política, na verdade, pode ser comparada à política de “pão e circo”<sup>21</sup> (ZOBOLI, 2009), empregada durante o Império Romano.

Podemos compreender melhor as políticas idealizadas pelo regime na fala de Guiraldelli Jr. (2003, p. 20):

Apesar de negar, a Educação Física competitivista é um ariete das classes dirigentes na tarefa de desmobilização da organização popular. Tanto o ‘desporto de alto nível’, que é o ‘desporto-espetáculo’, é oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação à população, como, explicitamente, é introduzido no meio popular através de ação governamental. O objetivo de ‘dirigir e canalizar energias’ nem sempre é dissimulado. A Educação Física competitivista faz parte, como as outras concepções que precederam esta exposição, daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante.

Ou seja, ao ocuparem o tempo dos trabalhadores e estudantes servindo de entretenimento e lazer, os desportos auxiliariam nesse processo de desmantelamento.

Foi nessa linha de pensamento que, em 1º de novembro de 1971, pelo Decreto nº 69.450, o governo tornou obrigatórias as aulas de educação física nos cursos superiores, o que deixou evidente a utilização da educação física para os ideais do regime, tendo em conta que a implantação dessa disciplina no curso superior se dava especialmente na busca da dissolução das organizações estudantis (que já eram proibidas). A ideia era distrair e ocupar a mente e o corpo dos jovens. Esse pensamento pode ser mais bem compreendido neste fragmento:

No Brasil, a Educação Física foi apresentada aos cursos superiores de modo obrigatório a partir do decreto nº 69.450/71, de 1º de novembro de 1971, período no qual o Brasil vivia sob regime militar ditatorial (1964-1984). Passávamos, ainda, por profundas reformas no ensino, em particular, através dos chamados ‘acordos MEC-USAID’. Estes acordos tiveram o propósito de desestabilizar o movimento estudantil, que já se encontrava em turbulência em função da repressão imprimida pelo governo militar. O governo intencionava desorganizá-lo, inclusive através dos atrativos do esporte, através do qual buscava a adesão dos estudantes para atividades outras que não as de reivindicação e luta política, imprimindo ainda um sentimento de nacionalidade. (IZA; JUNIOR, 2000, p. 2).

Verificamos que o papel da educação física nesse momento se volta primordialmente para a formação de cidadãos “disciplinados, ordeiros e pacíficos” e que facilitariam as políticas que buscavam a manutenção do governo regente. As aulas eram altamente esportivistas.

---

<sup>21</sup> Com medo de que a população se revoltasse devido aos problemas sociais existentes, o imperador romano criou a “*panem et circenses*”, a política do pão e circo, que consistia em oferecer todos os dias ao povo lutas de gladiadores e, durante estas, distribuir trigo e pães. A população, assim, se distraía e se alimentava de algo que tinha baixo custo, esquecendo os problemas e não se rebelando.

O ideário era formar o Brasil como uma potência olímpica. Os pilares que norteavam a educação física eram o nacionalismo e a formação de cidadãos fortes e vigorosos para a defesa da pátria, além da formação de ideias contra os segmentos de oposição ao governo militar.

### **3.2 Pós-1980: educação física em crise de identidade?**

#### *Popular*

Nos finais dos anos 1980, pairava na sociedade brasileira um novo sentimento. Um fantasma de liberdade e democracia rondava as terras brasileiras. Ressurgiam das cinzas da repressão todos os movimentos populares coibidos. Além disso, houve o fim da censura à imprensa e a volta do voto direto, o que simbolizou o surgimento de uma nova república.

A educação também passou por mudanças. Surgiram as chamadas “teorias crítico-reprodutivas”, segundo Saviani (1985), ou o que Luckesi (1994) chamou de “pedagogias progressistas”. Essa forma de pensar a escola buscava compreender as realidades sociais e o papel da educação partindo de uma nova leitura crítica do mundo.

Todos esses fatores influenciaram diretamente a educação física. Ganhou força a chamada educação física popular (GUIRALDELLI JR., 2003).

Para alguns autores, a educação física brasileira entrou nesse momento em crise de identidade. A crítica ao modelo da educação física competitivista ganhou força, pois as propostas presentes nessa tendência, formar uma nação olímpica e aumentar o número de praticantes de atividade física através de competições esportivas, não se concretizaram (BRASIL, 1997).

Com isso, o ideal de formação de atletas começou a ser questionado. Passou-se a defender e desejar uma educação física que rompesse com as formas de seleção. Há maior atenção às séries iniciais, como se pode perceber neste trecho:

[...] a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 1997, p. 23).

O aspecto biológico, tão presente em tendências anteriores, perdeu espaço para novas perspectivas, como pode ser observado nos PCN de Educação Física:

As dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral, [no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino aprendizagem] [...] se abarcam objetivos intelectuais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). (BRASIL, 1997, p. 23).

O papel da educação física é problematizado, é posta em questão a sua importância política. A educação física, a partir da década de 1980, discutia perspectivas de comprometimento com as lutas sociais, problematizando o espírito competitivo, “adestrador” e formador de atletas.

O foco da educação física se voltou para valores como cooperação, ludicidade e solidariedade, fundamentais nas lutas populares. Essa mudança de ideais pode ser mais bem compreendida nas palavras de Guiraldelli Jr. (2003, p. 21):

A Educação Física popular não se pretende ‘educativa’, no sentido em que tal palavra é usada pelas demais concepções. Ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes.

Seguindo essa linha histórica, estamos nos aproximando do tempo presente. Assim, me faço a pergunta: que conceitos de educação física se apresentam na literatura atual?

Para melhor compreender as concepções de educação física atuais, utilizo as ideias de Daolio (2004) e Darido (2008). É importante deixar claro que, em nenhum momento, busco apresentar, na totalidade, o que vem a ser cada abordagem surgida pós-1980, apenas me comprometo a apresentar as principais. O que pretendo é identificar nessas abordagens características que mostrem os objetivos pensados por cada uma das concepções no que diz respeito à forma de atuação da educação física no âmbito escolar.

Este estudo tem sido importante para mim para compreender, mesmo que de forma aparentemente linear, a formação do campo – tanto de conhecimento quanto de prática social – que é a educação física.



### *Desenvolvimentista*

Se tivermos de dar uma característica principal a essa abordagem, pode ser o chamado “movimento”. O principal autor é Go Tani. Nesta abordagem, o movimento é o principal objeto de estudo e ação da educação física. O corpo é visto em seu aspecto biológico. Os conteúdos escolares e as estratégias de ensino são guiados “pelos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, uma vez que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo apenas haver variações na velocidade desse processo” (DAOLIO, 2004, p. 16). Temos aí uma concepção genérica de desenvolvimento corporal.

Apesar de essa abordagem buscar romper com a educação física tradicional, os conteúdos escolares são escolhidos não por constituírem parte da cultura da humanidade, mas por serem importantes no desenvolvimento do movimento. Dessa forma, percebemos que o aspecto biológico vem em primeiro lugar, ficando a cultura em segundo plano.

Nessa perspectiva, o esporte é visto como fundamental meio potencial para o desenvolvimento do movimento e de habilidades específicas em cada criança. Segundo Daolio (2004, p. 19), essa corrente tem característica retrô<sup>22</sup>, na medida em que, de forma implícita, retorna ao pensamento evolucionista do século XIX.

Sendo assim, o homem seria visto como um ser estratigráfico – para utilizar expressão do antropólogo Clifford Geertz –, tendo como núcleo o componente biológico, superposto sequencialmente pelos estratos psicológico e social e tendo como camada mais externa a dimensão cultural. Segundo esse modelo, a cultura faz parte do ser humano, mas não se constitui em fator determinante em seu desenvolvimento. Seria considerada dimensão secundária e complementar à formação do sistema nervoso humano, como se fosse originária e consequente dele.

Diante da valorização dos aspectos biológicos, essa abordagem assume a ideia do desenvolvimento psicomotor. Ou seja, é a partir dessa concepção de educação física que se passa a valorizar a psicomotricidade como elemento primordial das aulas de educação física.

A educação física teria o papel de oportunizar para as crianças o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, que visariam a facilitar o processo de aprendizagem. Assim, os professores necessitariam conhecer profundamente os processos de desenvolvimento.

O objetivo das aulas, segundo Daolio (2004, p. 20), deveria ser:

---

<sup>22</sup> Retrô: inspiração em épocas passadas.

propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças.

### *Construtivista-interacionista*

Essa perspectiva tem como principal representante João Batista Freire, cujo livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, publicado em 1989, é uma referência importante.

J. B. Freire (1991) procura em seu livro criticar a forma como é trabalhado o corpo e o movimento da criança na escola. Critica a forma como a escola trata a cultura infantil, fazendo com que a criança aprenda os conceitos teóricos através da disciplina e impedindo sua liberdade e criatividade. Ele entende que a fantasia, a criatividade, os jogos e brinquedos não são levados em consideração pela escola tradicional. Para ele, corpo e mente devem ser indissociáveis, o que significa que a prática da educação física tem papel fundamental.

Vale ressaltar que sua proposta tem como grande diferença em comparação à abordagem desenvolvimentista a relação com a aprendizagem motora, rompendo também com qualquer padronização de movimento. Contudo, não descarta ser papel da educação física o desenvolvimento de habilidades motoras, as quais, no entanto, deveriam ser trabalhadas a partir do universo da cultura infantil, com jogos e brinquedos.

Esses jogos, porém, não deveriam ser como os praticados fora do âmbito escolar, pois seriam oferecidos e praticados buscando atender objetivos referentes ao processo de desenvolvimento de “habilidades motoras ou habilidades perceptivas, ou à formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação, ou trabalho visando à cooperação” (DAOLIO, 2004, p. 24).

Para J. B. Freire (1991), o papel da educação física não pode ser de área complementar a outras disciplinas, simplesmente auxiliando o processo de aprendizagem do conteúdo das mesmas. Na perspectiva da abordagem construtivista-interacionista, a educação física deve assumir o desenvolvimento da criança dentro da escola de forma que esse desenvolvimento tenha valor posterior ao processo escolar.

### *Crítico-superadora*

A abordagem crítico-superadora tem sua origem em uma das obras mais clássicas da educação física. Escrito em 1992, *Metodologia do ensino em Educação Física* traz autores como Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castelhani Filho, Micheli Oertega Escobar e Valter Bracht. Esse grupo se intitulou "Coletivo de Autores", nome pelo qual o livro ficou mais conhecido.

Nessa abordagem, a educação física tem na cultura corporal seu foco norteador de trabalho. A cultura corporal assume posição de “patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações” (DAOLIO, 2004, p. 29).

Essa abordagem se torna crítico-superadora na medida em que busca atender os interesses das classes populares. Busca romper com as concepções de educação física voltadas para o desenvolvimento da aptidão física, acreditando que essas auxiliam a defesa dos interesses da classe dominante, uma vez que são altamente selecionadoras (DAOLIO, 2004). Busca valores de cooperação e solidariedade, evitando o individualismo e a disputa.

Outra característica importante dessa abordagem é a valorização da cultura corporal como objeto de estudo e prática da educação física, passando-se a perceber as atividades corporais para além de uma perspectiva apenas biológica, como uma construção histórica da humanidade.

### *Crítico-emancipatória*

Essa abordagem se constituiu com Elenor Kunz e teve como referência os livros *Educação Física: ensino & mudança* (1991) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (1994). Duas das marcas que encontramos nessa nova abordagem são a crítica e o rompimento com a perspectiva biologicista e o ensino técnico (DAOLIO, 2004). Como o próprio nome diz, propõe uma educação física que busque o ensino partindo da competência crítica e emancipadora e centrando-se nos esportes (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Para Azevedo e Shigunov (2000, p. 3), a educação física crítico-emancipatória tem por objetivo

orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores. Sua orientação

de concepção educacional é denominada de crítico-emancipatória, onde a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico pode ser entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional.

Tanto a abordagem crítico-superadora quanto a crítico-emancipatória buscam romper com uma educação física conivente com as injustiças sociais.

### *Abordagem sistêmica*

A abordagem sistêmica tem, segundo Darido (2008), forte influência de outras áreas, como a filosofia e sociologia. Mauro Betti é seu autor principal, com a obra *Educação Física e sociedade* (2009), publicada pela primeira vez em 1991.

Nessa abordagem, a educação física não deveria estar voltada apenas para a aquisição de habilidades motoras, a educação do movimento; deveria assumir uma discussão mais ampla. Essa proposta baseia-se no entendimento de que a educação física funciona em um sistema aberto, influenciando e sendo influenciada pela sociedade. Tem como características importantes o princípio da não exclusão, buscando promover atividades que permitam a participação de todos nas aulas, não somente dos mais habilidosos. Outro princípio é o da diversidade de atividades. Pela vivência corporal procura-se favorecer o aluno a experimentar a cultura do movimento.

Segundo Betti (1992 *apud* DAOLIO, 2004, p. 285), o objetivo da educação física seria “integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

De acordo com Daolio (2004, p. 50), a cultura física seria “um conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais dessa cultura”.

Como destaca Betti (1992 *apud* DAOLIO, 2004), é importante pensar numa educação física que rompa com a formação do aluno como mero reproduzidor e que busque a formação de um aluno-cidadão participante, crítico, autônomo.

Betti (1991 *apud* DAOLIO, 2004) acredita que a educação física não pode limitar a participação do aluno à “execução” das aulas. Na abordagem sistêmica, as “aulas práticas” devem abranger não só os conhecimentos tecidos durante as

atividades realizadas na escola mas também os conhecimentos construídos no cotidiano dos alunos. Dessa forma, aprofunda-se o discurso sobre a importância de valorizar o conhecimento que o aluno já possui.

### 3.3 E a minha concepção de educação física?

Talvez após a reflexão acerca das abordagens do campo da educação física escolar possa ficar a dúvida sobre qual seria a concepção de educação física que possuo.

Entendo que essa pergunta também vem me incomodando por muito tempo, tanto que a cito em meu memorial: *“Verificava nesse momento que outras perspectivas de educação física coexistiam em conflito e disputa. Em qual eu realmente acreditava e à qual me filiava?”*. A conclusão a que chego é que não posso me filiar a uma determinada concepção de forma fechada.

Como explica Tardif (2000, p. 14):

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Contudo, o que tenho como ideia forte em mim é que sou opositor a qualquer educação física ainda inspirada em ideais higienistas, eugênicos, militaristas, tecnicistas... mesmo que, em determinados momentos, eu me flagre tendo posturas práticas filiadas a essas concepções. São momentos em que percebo o quanto somos seres contraditórios.

Em consonância com a visão de Tardif (2000), entendo que minha formação como profissional da educação não se deu apenas em um período de 4 ou 5 anos. Diferentemente de outras profissões, nós professores frequentamos o espaço onde trabalhamos antes mesmo de chegarmos à universidade. Dessa forma:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (TARDIF, 2000, p. 13).

Essa influência que temos, devida ao longo período pelo qual frequentamos o espaço escolar como estudantes, afeta diretamente nossa formação profissional. Conseqüentemente, é difícil para nós mesmos romper com algumas concepções. Mesmo sendo opositor a uma educação física disciplinadora, em alguns momentos me percebo sendo um tanto autoritário com os meus alunos, reproduzindo práticas que pertenciam a professores que tive no passado. A realidade é que somos contraditórios a todo momento, mas isso não quer dizer que temos de aceitar passivamente essa situação.

### **3.4 Algumas reflexões sobre a (des)construção da educação física**

Boa parte dos trabalhos que abordam concepções de educação física não discute o cotidiano escolar, como foi visto no levantamento bibliográfico. As fontes vêm da pesquisa acadêmica. Em geral, não são levadas em consideração as experiências dos sujeitos escolares. A centralidade se encontra na fala dos pesquisadores.

Nesta dissertação, vou em busca de situações que se apresentaram significativas, que me levaram a (re)pensar práticas e concepções de educação física, algumas já descritas teoricamente. Foram “acontecimentos” (LARROSA, 2002) que me atravessaram, constituindo verdadeiras “experiências” (BENJAMIN, 1994a). Esses acontecimentos foram vividos no cotidiano escolar.

As situações que apresento na dissertação mostram que os sujeitos expressam concepções de mundo em suas falas, pensam criticamente sobre o que vivem e sobre os campos de saberes escolares – como a educação física. Os diálogos que aqui compartilham são legítimas formas de entender o mundo e a educação física, mesmo que eu não concorde com algumas ideias. Assim, as situações que exponho me desafiam a entender “o outro (e suas formas de entender) como legítimo outro” (MATURANA, 2002).

Entretanto, é importante esclarecer que, quando discorro sobre concepções a partir dos discursos dos sujeitos, o faço a partir das minhas interpretações. É a minha interpretação das falas, como *professor pesquisador*, que fará emergir as concepções de educação física. As concepções de educação física escolar estão

no cotidiano da escola, de maneiras diversas, mas se materializam como conhecimento acadêmico quando utilizo todos os meus conhecimentos, oriundos de minhas leituras e experiências, para identificá-las. Portanto, dou certos sentidos às falas, com a consciência de que não são a verdade absoluta. A situação abaixo, descrita por Oliveira e Sgarbi (2008, p. 14), ajuda a compreender a questão:

Perguntei, de certa feita, quem sabia fazer macarrão. Das várias pessoas que se manifestaram positivamente, duas mulheres me trouxeram uma questão interessante: uma menina mais nova, do curso de Química, e outra, com um pouco mais de idade, do curso de Letras. A turma era de licenciatura, que tem como característica a junção de alunos de cursos diferentes. A química disse que colocava a água para ferver com um pouco de sal e de óleo; já a das letras disse que só colocava sal e óleo depois que a água fervesse. Que interessante! No que se refere à arte de cozinhar, a estudante de literatura sabe mais química do que a estudante de química, já que a colocação de sal e óleo na água aumenta, em graus celsius, o ponto de ebulição e, com isso, aumenta o tempo para se conseguir que a água ferva, que sabemos – pelo menos pressuponho que --, é o momento adequado para se colocar a massa a cozer.

Existe um conhecimento no cotidiano que, traduzido de outras formas, é apresentado sem a natural formalidade acadêmica, mas que é tão conhecimento quanto o produzido nas universidades e traduzido em periódicos e livros. Como nos falam Oliveira e Sgarbi (2008, p. 16), “o que não se nomeia [no cotidiano], também é conhecimento” (grifo meu). O conhecimento não precisa ser nomeado pela academia para existir no dia a dia. O conhecimento da professora de letras sobre cozinhar é rico em um saber de química. Ela não precisou cursar uma universidade de química para aprender a cozinhar, muito menos deve saber falar cientificamente os passos que precisou executar para que o macarrão ficasse pronto, mas o certo é que os conhecimentos de química estão ali.

Para ouvir o que a comunidade escolar diz e tentar compreender o que ela pensa, precisei buscar desenvolver uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993). As histórias que narro aqui trazem saberes oriundos da prática que vão além do que qualquer teoria hipotética poderia expressar e do que tendências pedagógicas poderiam descrever. São saberes que nasceram da práxis e que, por isso, são muito valiosos. Porém, é preciso dizer que poderiam ter sido “ouvidos” ou compreendidos de maneiras diversas da minha.

#### 4. OUVINDO OS SUJEITOS DAS COMUNIDADES ESCOLARES DA PESQUISA

*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 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)

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 aquele 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 do campo da educação física escolar 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 de traçar um perfil desejado e, portanto, genérico de seus profissionais.

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

Concordando com Santomé (2001, p. 17), vejo 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 sentido. Ao concordarmos sem problematização com o suposto quadro de crise que estaria vivendo a educação física, acabaríamos por considerar tal crise como um dado de verdade absoluta. Assim, não discuti-la, não aprofundá-la dificultaria sua possível desconstrução e superação.



Morais (2003) afirma que 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 buscando potencializar discursos outros, que reencontram antigas possibilidades e anunciam outras novas.

Nesse sentido, invisto na possibilidade de mergulhar no cotidiano, encontrando nesse mergulho a emergência de questões que apontam a complexidade da escola, do fazer e saber dos sujeitos que a compõem. A partir deste ponto, apresento as ocasiões cotidianas discutidas.

#### **4.1 Cenas do cotidiano: saberes e dizeres sobre a educação física escolar**

Durante o horário de almoço das crianças do turno da manhã, na Escola São Gonçalo, sentei-me junto a estas para auxiliar a coordenadora e a inspetora na organização dos assentos. Foi quando o aluno Enrico, de apenas sete anos e que cursa o 2º ano do ensino fundamental, sentado ao meu lado, me perguntou com ar provocativo:

*Professor, por que se tem educação física?*

(Caderno de Campo, 25 de março de 2011).

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 as 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 mim. A simplicidade de sua pergunta exige que nos afastemos da tentação de simplificação, forma de pensar que Morin (2006, 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 (2010, p. 17) a todos aqueles que se dedicam à árdua tarefa de produzir pesquisa: “os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas”. Também as perguntas ouvidas no cotidiano constituem meu desafio, minha perplexidade, aquilo que me tem movido a fazer de minhas 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.

Creio que compreender a "crise de identidade" da educação física é buscar colocá-la em movimento de ruptura do estável, do coerente, do fixo, retirando-lhe o ar de certeza, compreendendo-na na condição de provisoriedade e inacabamento e buscando assim a sua (re)invenção contínua.

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 como campo de prática e de conhecimento. Tudo isso se expressa no surgimento de variadas correntes, tais como: educação física desenvolvimentista, construtivista-Interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória... Como sabemos, essas correntes ainda hoje estão 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?

Em contrapartida, 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, que nunca são fáceis. Existe uma padronização de valores, uma ordem estabelecida difícil de ser quebrada. Nesse sentido, durante a pesquisa pude observar e registrar muitas dessas diferentes situações, nas quais pude ler marcas de concepções múltiplas a respeito da educação física escolar.

## 4.2 “Você sabe quem é o mais novo professor de educação física?”: reflexões acerca do exercício da profissão docente. Afinal, quem pode ser professor de educação física?

*“[...] não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam [...]. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem”.*  
SANTOS, (1985).

Lembro que era mês de agosto de 2011. Naquele dia, minhas aulas se concentravam na Escola Municipal de São Gonçalo. Enquanto caminhava de uma classe para outra, acompanhado por Olga, uma das inspetoras daquela instituição, e Serena, uma das merendeiras, com o fim de dar prosseguimento a mais uma jornada matutina de trabalho docente, deparamo-nos com Silva, que vem exercendo a função de inspetor escolar.

Nesse momento ouço as palavras de Olga dirigidas a mim:

*-Você sabe quem é o mais novo professor de educação física? É o tio Silva.*

*Silva fica meio sem graça, mas Olga continua:*

*- Ele está ensinando ao professor de educação física, que dá aula em uma universidade, a trabalhar.*

*Aquí vale ressaltar que havia apenas dois professores de educação física na escola.*

*Curioso e ao mesmo tempo um pouco desconcertado, pergunto como isso ocorre. Olga, então, me responde com tranquilidade:*

*- É que ele está trabalhando com judô no projeto Mais Educação e faz umas atividades diferentes. Dá atenção às crianças... Esses dias ele colocou os bambolês nos elásticos espalhados pela quadra e as crianças pulavam por dentro do bambolê. Ele é um brincalhão, mas, na hora de falar sério, ele fala e as crianças o respeitam.*

*Pergunto a Silva, que até aquele momento apenas escutava, se ele havia feito judô. Silva, com voz orgulhosa, responde:*

- *Sím, Renato. Sou atleta confederado.*

*Surpreendido pela resposta inesperada, brinco com Silva dizendo que ele está com moral, uma gíria comum quando o intuito é afirmar certa competência. Olga, então, me interrompe detalhando as ações de Silva, reforçando sua argumentação a partir de um olhar atento na e sobre a escola:*

*- Ele não dá somente bola nem deixa os alunos se matarem na aula, igual ao que vem acontecendo. Todo dia são dois, três alunos arrebatados. Ele está ensinando. O professor de educação física fica até sem graça vendo o trabalho dele.*

*Silva, numa voz que parecería marcada por um misto de desabafo e desânimo, ou talvez sentindo-se seguro ante o reconhecimento recebido, responde a Olga:*

*- Eu não estou ensinando ninguém nem culpo esse professor. Todos os professores de educação física que eu vi nessa rede são iguais a ele. Eles só dão bola mesmo. Isso aí não é só esse professor.*

(Caderno de Campo, 11 de agosto de 2011).

Apesar de ter registrado essa situação em meu caderno de campo imediatamente após tê-la vivido, sei que as palavras exatas podem não ter sido essas. Contudo, mais do que as palavras, busquei os sentidos que, para mim, preservariam a conversa original – ao fim, mais desejo que realização. Ao dizer isso, trago, mais uma vez, a temática do registro de uma pesquisa quando esta acontece no cotidiano e os consequentes limites desse registro. Afinal, como ser fiel a situações vividas e, em especial, às palavras proferidas pelos sujeitos se o registro se faz depois do acontecido e se baseia fundamentalmente na memória?

Uma afirmação de Benjamin (1994b, p. 201), porém, me conforta diante desse questionamento: "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros". Isso significa que a narrativa do vivido não é, como assume Benjamin (1994b), o vivido, mas produzido a partir dele. A escrita, portanto, nunca traz a totalidade da experiência, mas fragmentos ressignificados dela. E talvez sua riqueza esteja justamente quando assumimos essa parcialidade.

Outro aspecto que também me trouxe certa calma foi a diferenciação que esse autor faz de informação e narrativa: "informação aspira a uma verificação imediata", ao passo que uma narrativa possibilita ao escritor, e conseqüentemente ao leitor, liberdade para "interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação" (BENJAMIN, 1994b, p. 203).

Assim, posso perceber que meus relatos contêm *narrativas*, e não meramente *informações* que necessitem de verificação e atestado.

Por outro lado, se minha escrita do vivido não apresenta a exatidão das palavras dos envolvidos, não apaga as marcas dos narradores, tantos das pessoas que dialogaram na cena quanto das minhas próprias, pois "assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1994b, p. 205).

Esta discussão resulta na percepção de que buscar a palavra que se coloca como espelho do real, uma palavra original, verdadeira, pura cópia do acontecido, sem uma "tradução/traição" do vivido, não é mais que uma ilusão, uma busca infrutífera por buscar a "palavra verdadeira", aquilo que "realmente foi dito", sem as marcas de uma interpretação pessoal. Tudo isso é empreitada fadada ao insucesso.

Questões como as que retomo agora na escrita de mais um *acontecimento* (LARROSA, 2002) na escola dão a dimensão das tensões e conflitos que uma pesquisa que mergulha no cotidiano vive.

Ao assumir, neste trabalho, que a busca não é pela verdade, algo inexistente, ilusão apenas, reafirmo que a minha busca foi por complexificar e ampliar meu olhar para a escola e para meu fazer diário. Dessa forma, o registro do vivido, tal como o faço, com seus limites e contradições, para além de instrumento de pesquisa, foi se configurando para mim como exercício de autoformação. Muito do que pude pensar a partir da (re)leitura do vivido reverberou em minhas aulas. Sentidos novos sobre as minhas experiências docentes puderam ocorrer tanto no momento da escrita quanto posteriormente, quando da reflexão sobre ela, a partir dela. Sem a escrita, muitas das experiências que vivi poderiam ter sido esquecidas com o tempo. A escrita produz um registro mais duradouro, que pode ser consultado, após um período, relido, ressignificado, e foi isso o que tentei fazer, em vez de buscar o "registro perfeito".

Assim, dando consequência a uma das possibilidades da escrita, a ressignificação do vivido, tomo a situação anteriormente narrada e busco ampliar os sentidos inicialmente percebidos, desnaturalizando modos consolidados de ver e entender a escola e seus sujeitos – o que inclui a mim.

Retomando o registro inicial, percebo que tentar entendê-lo envolve fazer uma discussão que vem sendo travada no campo da educação física e que implica a pergunta: *quem pode ou deve ter o direito a dar aula de educação física para turmas de educação básica?* Pensar nessa questão implica refletir sobre outras tantas, pondo em jogo a legitimidade, critérios e interesses quando se trata de definir determinado *território profissional* e quem pode ou não ocupar esse campo.

Tal discussão, pela riqueza e abrangência que possibilita, poderia ter aqui variados tratamentos. Atenho-me, porém, a apresentar uma contribuição a partir daquilo em que acredito e vivo nas escolas onde leciono. Dessa forma, anuncio os limites de minha discussão, mas, ao mesmo tempo, afirmo a opção pelo foco no campo de minha pesquisa: educação física, mesmo sabendo que o debate que farei poderia ser ampliado para as diferentes áreas profissionais e campos do saber.

Destaco a existência de dois debates que vêm ocorrendo na área de educação física e que se relacionam com o diálogo na Escola Municipal de São Gonçalo.

O primeiro ponto desta discussão se encontra na produção de mecanismos e controles legais sobre a profissão e seus possíveis efeitos para o cotidiano escolar.

Para esta discussão, inicio com a resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Em seu artigo 31, a resolução autoriza os professores do chamado núcleo comum, que lecionam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a serem responsáveis pelos componentes curriculares de educação física e artes.

Diz o referido artigo:

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.

Essa situação tem provocado inúmeras reações e discussões, em especial pelos profissionais da educação física e pelos Conselhos Regionais de Educação

Física (CREFs)<sup>23</sup>. Por outro lado, aparentemente, pouco tem demandado de reflexão para o conjunto de sujeitos da escola, o que é já um indicador do pequeno impacto dessa legislação para o cotidiano. Uma das razões, talvez, seja a existência de poucos professores de educação física em muitas escolas de ensino fundamental no país e a prática já instituída de docentes do ensino fundamental realizarem atividades lúdicas, recreativas e corporais em suas turmas, sem a presença de professores de educação física. Ou seja, a legislação, de certa forma, autoriza uma prática já realizada. Afirmando isso não para concordar com tal situação, mas para denunciar as condições reais sob as quais atuamos no dia a dia das escolas.

Observei, em experiência própria, que, apenas nos últimos anos antes de ser aprovada a Resolução nº 7, algumas prefeituras passaram a incorporar professores de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso se deu porque até a aprovação da referida resolução a obrigatoriedade do ensino de educação física nos primeiros anos do ensino fundamental era decidida exclusivamente pelo professor de educação física. Sendo assim, concursos públicos para professores de educação física para vagas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, como os das prefeituras de Maricá-RJ (2006), Nova Friburgo-RJ (2007) e São Gonçalo-RJ (2008), passaram a convocar esses profissionais para ocuparem vagas da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental<sup>24</sup>. Vagas não previstas inicialmente nesses concursos e não condizentes ao concurso realizado pelos professores. Tudo em busca de se adequarem à LDB 9.394/96<sup>25</sup>, pois já haviam se passado os 10 anos de adaptação que a lei previa.

Sabemos que o debate acerca de quem deve atuar como professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental não é novo. J. B. Freire, em 1989, ano da primeira publicação do seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, escreve um subcapítulo que tem por nome “Quem deve dar aula de Educação Física?”. Nesse texto, o autor debate se seria o professor de educação física ou o professor regente do antigo primário (1ª a 4ª série) o mais preparado para dar aulas de educação física. J.B. Freire (1991, p. 78) explica:

---

<sup>23</sup> Esses órgãos têm a finalidade de fomentar os deveres e proteger os direitos dos profissionais de educação física e das pessoas jurídicas neles registrados

<sup>24</sup> O conhecimento desses dados se deu pelo fato de que fui pessoalmente convocado nesses dois concursos e convidado junto com alguns colegas a assumir turmas da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

<sup>25</sup> LDB 9.394/96: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Já há algum tempo vem ocorrendo uma discussão complexa em torno do papel da Educação Física nas quatro primeiras séries do 1º grau. De um lado, por questões corporativistas, um setor da Educação Física brasileira defende, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um especialista na área, isto é, de uma pessoa que, à parte o trabalho feito em sala de aula por um outro professor, seria a responsável pelas aulas de Educação Física. De outro lado, há os que defendem a permanência da atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato com um único professor. Nessa segunda hipótese, segundo seus adeptos, haveria menor risco de fragmentação do conhecimento.

Assim, esse autor nos mostra um dos argumentos que poderiam favorecer a proposta do CNE: o de que essa prática promoveria uma integração entre os diferentes componentes curriculares, facilitando o trabalho interdisciplinar. Contudo, o autor considera que essa ideia, por vezes, pode-se tornar um tanto ineficaz, uma vez que

[...] não é número de pessoas envolvidas no processo educacional que fragmentará mais ou menos o conhecimento. Um único professor poderia ser mais desintegrador que outros seis ou oito juntos trabalhando em equipe. Tudo dependeria de como viesse a ser ministrado o trabalho, da competência de quem ministrasse o ensino e assim por diante. (J.B. FREIRE, 1991, p. 78-79).

Ou seja, não podemos deixar de lembrar que, mesmo quando há somente uma única professora lecionando em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a fragmentação do conhecimento em diferentes áreas pode existir. Trabalhos como os de Alves (2001), Ferraço (2001), Gallo (2006) e Oliveira (2007) nos ajudam a compreender essa temática.

A argumentação crítica à Resolução nº 7, já referida em linhas anteriores, gira em torno da afirmação de que esta ignora a Lei nº 9.696/98<sup>26</sup>, que define que o exercício das atividades profissionais, bem como a designação de profissional de educação física, é uma prerrogativa legal dos profissionais regularmente inscritos nos CREFs. Para isso se deve ter o diploma de nível superior em educação física. Quanto a essa prerrogativa dos conselhos, Almeida, Montagner e Gutierrez (2009, p. 3) afirmam, num sentido crítico, que

[...] a ideia principal era limitar quem poderia atuar na área de Educação Física, afirmando que apenas poderão operar os profissionais registrados nos CREF. Coloca, assim, o critério de ingresso no exercício profissional sob fiscalização e decisão do Conselho.

---

<sup>26</sup> Lei nº 9.696/98: regulamenta a profissão de educação física e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.



Esses autores ainda afirmam que a regulamentação de uma profissão é um processo marcado pela ideia de controle e fiscalização do Estado e de certos grupos. Ou seja, a regulamentação profissional cria mecanismos de controle contra os chamados “leigos”, ex-praticantes e curiosos, que passam a ser entendidos como “invasores” da área de atuação – pessoas que antes eram consideradas competentes e aptas a exercer aquela atividade passam a ser vistas como não aptas.

Nesse caminho de análise, Almeida, Montagner e Gutierrez (2009, p. 3) continuam a análise crítica a respeito indicando alguns pontos de debate e embate:

O caminho da regulamentação das profissões apresenta características que nós, educadores físicos, já conhecemos: (a) nunca é consensual, até porque necessita de uma lei que a institua; (b) reserva o direito de exercício profissional; (c) propõem formas de ingresso e pagamento a partir de um diploma; (d) expõe o corporativismo porque o exercício da profissão é fiscalizado pela própria classe e não pela sociedade a quem cabe servir; (e) permite críticas, pelo caráter cartorialista, devido ao pagamento de taxas regulares e a tão famosa reserva de mercado, em que só os afiliados à classe podem exercer a profissão.

Nessa perspectiva, a identidade daqueles que trabalham com práticas corporais deveria ser definida pelo conhecimento técnico e pela formação acadêmica, e não pela atuação e experiência.

Mesmo afirmando a natureza política, ética e epistemológica desse argumento, tais alegações não problematizam a regulamentação (que ainda não fez 15 anos de existência) nem põem em debate o próprio conceito de profissão, regulamento e regulamentação que a lei sugere. Assim, argumentar a favor da Lei 9.696/98 significa defender a forma como esta entende a profissão e sua constituição, invisibilizando debates contrários, o que permite a Paiva (2003, p. 74) afirmar que “a regulamentação quer, pela via legal, estatuir uma nova caracterização para o campo”.

Vale lembrar, por exemplo, a inexistência de conselhos regionais e códigos de ética para boa parte das profissões no Brasil, incluindo a de professor de outras áreas, como de educação fundamental.

Anjos (2011) faz também uma denúncia quanto aos interesses que estariam em jogo na aprovação desse tipo de resolução:

Afinal, sem cair na armadilha de empobrecer a discussão com a visão corporativista que alguns conselhos classistas estabelecem, há de se considerar que a obrigatoriedade de contratação de professores de Artes, em suas diferentes linguagens, e Educação Física, ampliando para Música e Línguas Estrangeiras, geraria um impacto nos caixas das escolas particulares. Pena que o CNE se limite a

ver o impacto financeiro, anuviando-se a visão no que se refere à qualidade que isso traria na formação de nossas crianças. (ANJOS, 2011, p. 4).

Teria sido por razões financeiras a aprovação da resolução? Chama-me a atenção, ainda, o parágrafo primeiro do Artigo 31 da resolução em debate. Este diz que, “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular”.

Por que para ministrar a disciplina língua estrangeira deve haver um profissional específico da área e disciplinas como artes e educação física podem ser ministradas por professores de referência do 1º ao 5º ano? Creio que uma possível resposta está na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que essa lei determina que tanto artes quanto educação física são componentes obrigatórios em toda a educação básica. Contudo, no que diz respeito a língua estrangeira, o parágrafo quinto do inciso VI do artigo 26 da mesma lei diz que

[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, **a partir da quinta série**, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira** moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996) (Grifos meus)

Ou seja, educação física e artes são áreas de conhecimento obrigatórias do 1º ao 5º ano e necessariamente deve haver um professor para ministrar essas disciplinas. Em contrapartida, língua estrangeira não é obrigatória, o que já abona a necessidade de se contratar um professor para essa disciplina.

O referido inciso me provoca a pergunta: o que está por trás da aprovação da Resolução nº 7? Seria apenas por esta defender que as áreas de artes e educação física devem ser trabalhadas pelos professores regentes das turmas, na busca e valorização de uma educação integrada? O que ainda não conseguimos ver porque não compreendemos?

Responder a essas questões implica pensar que essa escolha pode ter-se dado buscando atender a uma política de corte de gastos, uma vez que ter professores distintos para as disciplinas de artes e educação física também significa o pagamento de mais dois profissionais, além do professor regente da turma.

Por outro lado, a resistência e reação por parte dos profissionais da área de educação física pode estar diretamente ligada à disputa de campo de trabalho. Isso se dá porque, seguindo a mesma lógica de pensamento, a Resolução nº 7 do CNE

representa uma perda considerável no que diz respeito ao campo de atuação do profissional de educação física, gerando uma diminuição significativa de vagas de trabalho. Ou seja, como J. B. Freire (1991, p. 78) identificou ainda em 1989, muitas das vezes “os interesses corporativistas seguramente não levam em conta a necessidade de uma educação adequada para os escolares brasileiros, mas sim a ampliação do mercado de trabalho [...] para os professores de Educação Física”. Sendo assim, a luta dos professores de educação física pode também estar relacionada com a defesa do seu mercado de trabalho. Tudo isso deixa clara a complexidade da discussão.

Tendo a concordar com J. B. Freire (1991, p. 79-80) quando afirma que

[...] o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada da Educação Física a que tem direito. Desloquemos a questão dos interesses particulares destes ou daquele grupo para interesses mais gerais. Se a pessoa mais competente para cumprir a tarefa aqui discutida for o profissional de Educação Física, então deveria ser ele o indicado pelo poder público para realizar essa tarefa. Se ele não possuir essa competência, e a professora de sala sim, não há dúvidas de que ela seria a profissional mais indicada. Tenho, para mim, no entanto, que, no fim, o problema será resolvido em termos econômicos. A fórmula mais barata, como sempre, será a utilizada, pois trata-se de Educação, e, nesse aspecto, a área de Educação Física leva nítida desvantagem. Dificilmente a questão será julgada em função da competência e responsabilidade para com a Educação infantil. [...] Somos obrigados a defender não este ou aquele profissional, mas um ensino competente, que não depende de um ou de dez professores para a mesma criança, mas de seriedade, de compromisso, de dignidade profissional.

Outro ponto que vem assumindo uma grande dimensão na discussão sobre quem pode atuar no campo da educação física é aquele que trata do Projeto de Lei nº 5186/2005<sup>27</sup>, que prevê a inserção do Artigo 90-E na Lei nº 9.615/98<sup>28</sup>, popularmente conhecida como a “Lei Pelé”, permitindo a todo ex-atleta que tenha exercido atividades por três anos consecutivos ou cinco anos alternados atuar como monitor do esporte de sua respectiva modalidade em instituições educacionais. O Artigo 90-E diz o seguinte: “Todo ex-atleta que tenha exercido a profissão durante, no mínimo, três anos consecutivos, ou cinco anos alternados, será considerado, para efeito de trabalho, monitor na respectiva modalidade desportiva” (BRASIL, 2005a).

Isso quer dizer que, se aprovada a lei, qualquer pessoa que comprove ter sido atleta poderá trabalhar como monitor de esporte. Nesse cenário, o inspetor Silva, por exemplo, estaria dentro das normas ao atuar como monitor de judô. A legitimidade

<sup>27</sup> Projeto de Lei nº 5.186/2005: institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

<sup>28</sup> Lei nº 9.615/98: institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

de atuação estaria no saber acumulado na prática e na reflexão sobre a prática, e não apenas na formação acadêmica.

Essa lei, apesar de aprovada pela Câmara dos Deputados, após muito questionamento por parte do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)<sup>29</sup> e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), teve, em maio de 2010, o Artigo 90-E suprimido no Senado, o que fez recomeçar todo o processo na Câmara.

Tanto o CONFEF quanto os CREFs vêm-se mostrando radicalmente contra o artigo 90-E. Para esses órgãos, as aulas de educação física devem ser ministradas por profissionais qualificados academicamente. Consideram ser “inadmissível que, após a regulamentação da profissão de educação física e da criação do sistema CONFEF/CREFs, exponha-se a sociedade a ser orientada por profissionais sem formação – Ricardo Gomyde, então assessor especial do ministro Orlando Silva (2010)” (CONFEF, 2010, p. 29). Acreditam que, entregando a disciplina nas mãos dos monitores esportivos, as aulas seriam oferecidas de forma precária, uma vez que conhecimentos de

Biomecânica, Cinesiologia, Fisiologia, Anatomia do Movimento, Bioquímica, Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Cineantropometria, além de todas as demais áreas de conhecimento sobre o homem e a sociedade, conhecimentos imprescindíveis para quem irá lidar com ensino-aprendizagem de atividades físicas, só são apresentados na formação em nível superior, especificamente aos que cursam Educação Física. (ANJOS, 2011, p. 12).

Em sua crítica à ação dos monitores esportivos, os CREFs se baseiam no direito adquirido pela Lei nº 9.696/98, que regulamenta a profissão de educador físico. O artigo primeiro dessa lei diz o seguinte: “O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física” (BRASIL, 1998).

Isso quer dizer que qualquer atividade relacionada à atividade física compete, de forma exclusiva, a um profissional formado em educação física e registrado em um dos CREFs. Uma formação “sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais” (TARDIF, 2000, p. 6). Sendo assim, alguns profissionais de educação física acreditam que a prática de

---

<sup>29</sup> Responsável por orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de educação física.

uma modalidade não seria suficiente para tornar um ex-atleta um técnico esportivo, principalmente porque estes supostamente não teriam os conhecimentos "científicos" necessários à atuação na área. Nessa linha, é importante pensar que um projeto profissional é, também, um projeto societário.

Por outro lado, também existe a reivindicação dos ex-atletas pelo cargo de monitor esportivo. Em leituras realizadas em comunidades de discussão sobre o assunto e nos jornais semestrais do próprio CREF, pude perceber que os ex-atletas alegam possuir méritos e competência em suas especialidades esportivas. Acreditam que a dedicação à modalidade lhes deu conhecimentos específicos sobre a mesma. Defendem ainda que o conhecimento não se produz nem está confinado nas universidades, que hoje ele está disponível a todos, devido à intensa facilidade de acesso a artigos científicos e livros, em especial por meio digital. Argumentam, por fim, que esse conhecimento pode ser adquirido por meio da participação em cursos, seminários, congressos, entre outros.

A esse respeito, lembro-me de Santos (2008) quando nos ensina que não deveria existir uma única forma de conhecimento válido e que é a própria ciência moderna que descredibiliza as outras alternativas de conhecimento, promovendo assim um “desperdício da experiência social” (SANTOS, 2008, p. 94). Isso ocorre porque a ciência moderna se caracteriza como um modelo de ciência totalitário, que nega outros modos de saber, outros modos de conhecer, outros modos de pensar. Esse desperdício da experiência social se dá quando não se valoriza o conhecimento formado nas trajetórias de vida e nas crenças e valores construídos no cotidiano de nossa existência.

A própria situação ocorrida com Silva mostrou que, apesar de não ser formado, os seus conhecimentos vêm sendo mais valorizados no cotidiano escolar da Escola Municipal de São Gonçalo do que os próprios conhecimentos do professor de educação física. A esse respeito, Olga chega a dizer que Silva

*[...] está ensinando ao professor de educação física, que dá aula em uma universidade, a trabalhar.*

(Caderno de Campo, 11 de agosto de 2011).

Passo aqui a entender que, apesar de todo o conhecimento adquirido em sua formação universitária, não se pode garantir que o professor de educação física será

um bom profissional. Como aponta Fontoura (2008, p. 142): “Os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade têm um papel importante na condução do trabalho docente. Entretanto, não são determinantes”.

Os ex-atletas defendem ainda que não existem comprovações científicas que evidenciem que aulas ministradas por atletas nas suas modalidades tenham apresentado eventuais malefícios à saúde dos alunos. Em contrapartida, acreditam que maus profissionais existem em qualquer lugar, sejam eles formados ou não, e criticam o péssimo nível dos egressos em educação física.

Essa crítica, por sinal, como nos mostra Tardif (2000), não está presente unicamente no curso de educação física, mas na maioria das profissões. Segundo Leite (2010, p. 173), de forma geral, “estudos têm demonstrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública [...]”. Ou seja, coloca-se em xeque a crença de que apenas o sujeito formado seria um bom profissional.

Debater essa questão é uma tarefa complexa e, como esclarece Morin (2009, p. 60), a complexidade vem a romper com “os pilares da certeza”. Os argumentos são diversos e não pretendo me aprofundar.

Penso ser importante apresentar aqui que essa discussão não é algo pertencente apenas à educação física, abarca outras áreas. Por exemplo, existe hoje uma forte discussão no campo do jornalismo no que diz respeito à necessidade ou não do curso superior para o exercício da profissão. A questão da formação perpassa por jogos de poder, marcações de território e uma reserva de vaga de mercado, não se podendo crer cegamente na afirmação de que, para ser um bom profissional, é preciso passar pela universidade. Santos (2002) nos ajuda a entender que

não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância. (SANTOS, 2002, p. 29)

Uma pessoa que cursa a universidade aprende, mas também desaprende. Morin (2006) nos ensina que a racionalidade hegemônica

necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de

provocar a cegueira, se elas eliminamos outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos. (MORIN, 2006, p. 13-14)

Ou seja, podemos construir certa ignorância que nos faz não enxergar outros conhecimentos que estão no mundo. A arrogância do conhecimento faz com que muitas vezes fiquemos cegos.

O conhecimento comum, popular, não é pior que o conhecimento acadêmico. “Em diversas situações, os saberes da experiência evidenciam ser mais eficazes do que o conhecimento científico” (FREITAS, 2009, p. 50).

Sendo assim, retomo a situação observada no meu cotidiano escolar. O inspetor Silva é muito bem visto por vários profissionais da escola, entre eles a inspetora Olga, como revela a situação discutida. No dia a dia, verifico que suas aulas de judô são bem recebidas pelas crianças. Além disso, seu trabalho é comparado com o de profissionais formados em educação física, incluindo o professor de educação física da escola, que também atua como professor de uma universidade, como podemos ver na fala da inspetora Olga:

*Ele não dá uma bola e deixa os alunos se matarem; igual vem acontecendo. Todo dia são dois, três alunos arrebatados. Ele está ensinando. O professor de educação física fica até sem graça vendo o trabalho dele.*

(Caderno de Campo, 11 de agosto de 2011).

Não quero dizer que essa situação me ensina que qualquer pessoa pode fazer tudo ou dar aula de educação física, até mesmo porque, como destaca Tardif (2010), ser professor exige a formação de alguns “saberes docentes”, que provêm

da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2010, p. 19).

O que essa ocasião (CERTEAU, 1996) mostra é que o conhecimento construído na vida precisa ser reconhecido no espaço escolar e legitimado no meio acadêmico. A experiência de Silva como atleta de judô confederado vem dando a ele a possibilidade de fazer um bom trabalho, reconhecido pela comunidade escolar. Ainda mais interessante é que seu trabalho também é elogiado quando comparado

com o de outros profissionais formados da rede municipal de São Gonçalo. Silva me faz pensar se, no dia a dia escolar, não há um desperdício da experiência social, que, por sua vez, é muito mais ampla do que o conhecimento dito oriundo da formação na ciência moderna. Valorizar a cultura e os conhecimentos negligenciados pela ciência moderna é valorizar a riqueza da vida, é transformar “ausências” (SANTOS, 2008) em presenças. É saber

identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo -- para além daquilo que a razão metonímica, com suas dicotomias e suas necessidades de ordem, percebe e aceita como existente – são atitudes fundamentais. Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

A situação vivida por Silva identifica uma experiência que poderia ter sido desperdiçada na escola pelo simples fato de ele não ter o diploma acadêmico.

[...] diante de um quadro como esse, saturado e paradoxalmente vazio, pode se conveniente postular a pluralidade de formas pelas quais um saber teórico-proporcional (*saber que*) se relaciona com um saber operativo (*saber fazer*). Há casos em que a excelência no desempenho da prática pouco se relaciona com a posse ou o domínio prévio de uma teoria a ser “aplicada” em um contexto específico. Em que medida, por exemplo, a leitura de uma obra como *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*, de H. Bergson (1983), seria fundamental para o êxito ou aperfeiçoamento da prática de um comediante? Que papel pode ter uma “teoria do cômico” para aquele que deseja ser apenas engraçado? Haveria subjacente à prática do humor – prática inegavelmente intencional e inteligente, tal como o ensino – qualquer espécie de teoria, ou se trataria de um *saber fazer* não vinculado diretamente à posse de proposições teórico-conceituais? Ao mesmo tempo, não seria arriscado se submeter a uma cirurgia com um médico que desconhecesse completamente quaisquer proposições teóricas acerca da anatomia ou da fisiologia humana? No entanto, mesmo nesse caso, não é preciso reconhecer que a precisão de sua habilidade cirúrgica com o bisturi não deriva diretamente das “verdades teóricas” que tem em mente? (CARVALHO, 2011, p. 308)

Isso tudo me fez pensar bastante. Será que, mesmo formado em educação física e pedagogia, com pós-graduação e tendo finalizado o mestrado, eu poderia dar aula de judô para as crianças no lugar de Silva? Sendo sincero comigo mesmo, respondo que, neste momento, apesar de todos os meus conhecimentos livrescos, eu não poderia fazer um bom trabalho ensinando essa arte marcial. Da mesma forma, hoje ainda não poderia fazer um bom trabalho na capoeira ou na dança. Falta-me algo: o domínio prático dessas modalidades, como também reflexões sobre elas. Afinal, como afirma Santos (2010, p. 9), “todo conhecimento científico é socialmente construído”.



Por outro lado, não se pode negar a importância da formação universitária. Não posso aqui reduzir a educação física e outras áreas do conhecimento unicamente a um movimento prático. O conhecimento acadêmico proporciona um pensar mais amplo, mais complexo. Por exemplo: as discussões que fiz ao longo desta dissertação seriam tão intensas e extensas se, além dos diálogos que faço com as situações cotidianas, não houvesse diálogos com os autores aos quais tive acesso na universidade? Ao buscar os conhecimentos ditos “livrescos”, lanço mão de um conhecimento acumulado, que vem sendo continuamente (re)construído no decorrer dos dias e que também deve ter seu valor legitimado.

Os conhecimentos advindos da prática são absolutamente necessários e importantes, porém, entendo que para ser professor eles não são suficientes. O que busco expressar é que não basta uma titulação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) para ser um bom profissional. Contudo, também se deve entender que a não formação, a aquisição dos conhecimentos por via exclusiva da prática tampouco garante a qualidade do profissional.

Dessa forma, acredito que o melhor seria a junção do conhecimento acadêmico com o prático. Antes de entrarmos nas escolas como docentes, temos as disciplinas de estágio supervisionado, pois a própria universidade tem consciência da importância de uma formação prática.

Penso que no caso de modalidades como capoeira, dança, judô, entre outras, seria interessante os profissionais de educação física adquirirem antes de tudo um conhecimento prático, uma vez que, assim como Tardif (2000), entendo o conhecimento como algo também produzido na prática.

Por outro lado, aqueles que possuem o conhecimento prático poderiam procurar uma formação acadêmica para poderem colocar em conflito sua prática, formulando assim novos conhecimentos e reflexões a respeito da mesma.

Desta forma entendo que o conhecimento construído na vida tem um saber importante que precisa ser legitimado na escola. Contudo, não estou aqui defendendo que qualquer pessoa possa ser professor de educação física, até porque, seria um equívoco meu, balizar a competência dos saberes da prática pela incompetência de pessoas que deveriam ter o saber acadêmico, mas desnaturalizar, em especial para mim, crenças e mitos sobre a formação docente.

### 4.3 "Você viu o professor de educação física?": reflexões sobre identidade docente.

Em uma das escolas pesquisadas, durante o turno da manhã, apresentei Izadora, mestranda em educação pela FFP-UERJ, à diretora da escola. Logo depois, fui mostrar a escola à mestranda. Ao final, encontramos um professor de educação física que leciona no programa Mais Educação<sup>30</sup>. Logo depois, saí da escola junto com Izadora para levá-la ao prédio anexo onde funcionam a educação infantil e o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. Ao chegar lá, 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 é 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 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 à 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

---

<sup>30</sup> O programa Mais Educação ocorre em escolas públicas brasileiras e se dá por meio de atividades complementares às atividades do ensino regular, ligadas ao acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, dentre outras, buscando melhorar a qualidade do ensino dos alunos no ambiente escolar. A esse respeito, ver o portal do MEC: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

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.

Assim, compreendo que a identidade não pode tornar-se idêntica. Não pode ser permanente, porque é algo provisório, variável, contraditório e não resolvido. Entendo que as definições encontradas no dicionário *Larousse* não nos ajudam a ampliar nem aprofundar a ideia de identidade.

A construção da identidade é algo que está em contínuo processo. A identidade não é fechada, nem mesmo completa. Está sempre em formação, uma ação nunca acabada. O que existe são identidades “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas [...]” (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.

Entendo, com Nóvoa (1995), que a identidade é um lugar corrente, que está sempre se alterando, se reconstruindo. Dessa maneira, não seria adequado falar em “uma identidade”, mas em “processos identitários”.

Contudo, nessa perspectiva, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes” (SILVA, 2007, p. 3).

Isso ocorre porque, para uma identidade, existe uma gama de negações. Nessa diferenciação, se fazem presentes as relações de poder, uma vez que as diferenças demarcam territórios, demarcam os que pertencem e os que não pertencem, os incluídos e os excluídos, os que são bons e os que são maus, os normais e os anormais... Enfim, à medida que se diferenciam, as identidades formam, como explica Silva (2007, p. 3), um processo de classificação que “pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes”. Ou seja, acabam por promover hierarquia social.

Nessa classificação, ocorre o que Silva (2007), baseado em Derrida, chama de “oposições binárias”. Estas não se limitam a dividir o mundo em duas “classes simétricas”, uma vez que, enquanto existe um “nós”, existe um “eles”, que então são muitos, e não apenas dois.

Quando se busca alterar as relações de poder, quando as diferenças que promovem as identidades e, de certa forma, auxiliam na formação de um *status quo* são questionadas, ocorre um movimento de ressignificação de sentidos com relação às características que determinam certa identidade. Está constituída então uma “crise de identidade”.

Kobena Mercer (1990, *apud* Hall, 2001, p. 9) entende que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Quando as características que se acreditavam estáveis e reveladoras das ideias particulares e dos ideais de um grupo ou de um indivíduo são rompidas e há dúvidas sobre que características vão então definir os caracteres próprios daquele indivíduo ou grupo, se instala uma “crise de identidade”.

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. 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 ressentia de um engajamento filosófico a orientá-la em direção às suas finalidades.

Discordo do autor quando escreve “uma identidade genuína” e “uma verdadeira identidade”. Os termos “genuína” e “verdadeira” fazem-me pensar numa educação física *pura*.

Toda esta discussão me leva a refletir se haveria uma identidade única na educação física ou se o que estamos vivendo é um movimento em que fazeres e saberes da educação física colocam em xeque as concepções sobre esse campo construídas historicamente.

#### 4.4 "Professor, hoje tem educação física?": reflexões sobre diferença.

*Cada diferença é uma experiência de ser e estar no mundo para mim  
intraduzível.  
SKLIAR (2003)*

A discussão a respeito da diferença na escola tem crescido nos últimos anos. Antes circunscrito em especial ao campo da pedagogia, hoje o tema é cada vez mais abordado em pesquisas e publicações também do campo da educação física. Isso demonstra que a possibilidade de construirmos uma escola mais inclusiva e potencializadora está na discussão de todas as áreas de conhecimento. É preciso, no entanto, construirmos ações mais concretas.

As discussões sobre diferença no campo da educação física vêm sendo feitas por autores como: Betti (2009), que descreve a *não exclusão* como um dos princípios que devem nortear as práticas educativas nas aulas de educação física; Brotto (2001) e Soler (2006a), que, pela perspectiva dos jogos cooperativos, consideram a inclusão como possibilidade de transformação social; e Soler (2006b), que discute a importância de incluir os estudantes com necessidades especiais nas aulas de educação física nas escolas. Outros autores, como Cunha Jr (1996), Dárido e Souza Jr (2003) e Ribeiro e Prado (2010), também contribuem para a discussão sobre diferença ao analisarem as aulas de educação física escolar na perspectiva do gênero. Também encontramos em Chicon (2008), Costa (2010), Dárido (2004) e Dárido *et al.* (1999), uma discussão interessante e mais ampla sobre as ações que permitem a inclusão ou exclusão dos alunos na prática das aulas de educação física escolar. Outro autor que tem debatido o tema no campo da educação física é Rangel (2006), discutindo a exclusão das aulas de educação física pela perspectiva do racismo. Esses são alguns entre tantos outros autores que têm contribuído para pensarmos possibilidades de respeito às diferenças nas aulas de educação física.

A importância dessa discussão tem ganhado destaque em matérias tanto de jornais quanto de revistas. Um exemplo está na reportagem "De pernas para o ar", publicada na revista *Época*<sup>31</sup> e que foca experiências escolares que buscam ultrapassar as atividades tradicionalmente planejadas para as aulas de educação física: exercícios de aquecimento, jogo de futebol para os meninos e vôlei para as

---

<sup>31</sup> A esse respeito ver: <<http://epoca.globo.com/edic/19990531/ciencia6.htm>> acesso em: dez de dezembro de 2011

meninas. A matéria afirma ainda que, após a atual LDB 9394/96, a educação física passou a buscar novas possibilidades e tem encontrado em atividades como acrobacia, dança, circo, caminhada, passeio de bicicleta e capoeira um caminho para ultrapassar as formas mecânicas de lidar com o corpo e abrir espaço para as diferenças na escola, já que nem todos gostam ou conseguem realizar as atividades tradicionalmente propostas. Dessa forma, a educação física estaria contribuindo, mesmo de forma limitada, para a inclusão escolar e o respeito às diferenças. Em outra reportagem, publicada na revista Nova Escola<sup>32</sup>, “Educação Física vai além dos esportes”, tomamos contato com o trabalho de um professor de educação física que busca formas de incluir seus alunos do turno da noite através de atividades que vão além da prática de esportes. A partir de um projeto interdisciplinar, com articulação entre educação física, matemática, biologia e informática, os alunos puderam estudar a respeito da obesidade e desnutrição e compartilhar suas descobertas até mesmo com a Câmara de Vereadores da cidade onde moram, Nova Andradina, em Mato Grosso.

A discussão também vem-se dando em programas de TV. Um exemplo está no programa “A Liga”, transmitido pela TV Bandeirantes. Na edição que foi ao ar no dia 5 de abril de 2011, o tema abordado foi obesidade. Durante o programa, foi apresentado um menino de onze anos que, devido ao seu peso, é excluído e sofre chacota nas aulas de educação física. Outro exemplo é a reportagem apresentada no dia 22 de novembro de 2010 no programa Globo Repórter, da TV Globo. Essa reportagem mostrou que a imagem corporal e os padrões estéticos promovem a exclusão de alguns alunos.

Seguindo o exemplo dessas reportagens, relato uma situação por mim observada na qual se faz presente o sentimento de exclusão em relação à prática das aulas de educação física escolar.

No dia 20 de agosto de 2010, fui à casa da professora Jennifer, que trabalha na Escola Municipal de São Gonçalo. Nessa época, estava em dúvida se faria a pesquisa de mestrado através de entrevistas ou de situações cotidianas que haviam me tocado. Lá, conversamos sobre a minha pesquisa e sobre o que ela pensava em relação à educação física. Com o consentimento da professora, a nossa conversa foi gravada. Essa situação foi uma exceção em relação à pesquisa, já que todas as

---

<sup>32</sup> A esse respeito ver: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/educacao-fisica-vai-alem-esportes-423989.shtml>> acesso em: dez de dezembro de 2011

situações que descrevo nesta dissertação foram vividas no cotidiano escolar. É comum eu ir à casa de Jennifer, e vale ressaltar que a sua residência é um dos locais onde nós, professores da Escola Municipal de São Gonçalo, normalmente fazemos nossas confraternizações. É importante também esclarecer que, quando nos visitamos, falamos de diversos assuntos, incluindo a minha dissertação. Acreditando na potencialidade da fala da professora Jennifer, me lanço a utilizar essa situação.

Durante aquele encontro, enquanto falávamos da escola, pude ouvir de Jennifer o seguinte depoimento:

*Porque eu já brinquei com isso. É que se eu fosse professora de educação física eu era uma gordinha correndo no pátio. Eu sempre tive minhas dificuldades de me expressar na educação física e muitos alunos têm, por causa disso, né? Até se afastam das aulas. Porque tem aquele padrão, padrão da mulher, padrão do homem e por não poder atingir uma certa... Uma certa... Como é que se fala?... Não atingir o objetivo que o professor quer, a pessoa se reprime na educação física. E onde era para ela poder realmente... poder se expressar melhor. Educação física, pra mim, era então para o aluno poder se expressar e a gente poder tirar essas barreiras, que muito aluno tem... Eu detestava a educação física.*

(Transcrição, 20 de agosto de 2010).

O relato da professora Jennifer traz pistas de que existem práticas e concepções na educação física escolar que podem contribuir para que alunos que não se sentem dentro de padrões motores e corporais tenham dificuldades com sua imagem corporal. Podemos lembrar-nos de práticas desportivas e de situações de jogos que possuem a busca da vitória como fim, promovendo e aprofundando a separação de “bons” e “ruins” e definindo aqueles que devem/podem ou não jogar, que devem/podem ou não ter a oportunidade de experimentar certas atividades físicas. Nessa lógica competitiva e excludente, as práticas de companheirismo e solidariedade e aquelas que envolvem o “simples” prazer de brincar não são estimuladas. Se a vitória é o que vale, quem quer estar ao lado dos companheiros ditos “menos aptos” para aquela atividade? Com relação a isso, Maturana (2002, p. 13) nos lembra que

a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro.

A negação do outro em quaisquer circunstâncias é a negação das diferenças. Ao ser negada, a diferença acaba sendo tomada como algo inferior, ou seja, uma fraqueza. Assim, desconsidera-se o *outro como legítimo outro*, conforme esclarece Maturana (2002). Concordo com Chicon (2008, p. 32) quando afirma que,

dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, apresentem eles NEEs (**Necessidades Educativas Especiais**) ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão preestabelecido. (Grifo meu)

Tanto a fala de Chicon (2008) quanto a da professora Jennifer me fazem pensar que a educação física não vem conseguindo romper com as concepções hegemônicas de corpo e atividade física, não contribuindo, portanto, para problematizar padrões e desnaturalizar modelos. A fala da professora revela a sua experiência nas aulas de educação física, uma experiência que reforça a ideia do incapaz, do que não pertence aos padrões socialmente desejados e que por isso acaba sendo excluído.

Não quero aqui culpar individualmente os professores de educação física, pois essa disciplina traz marcas históricas de seleção e exclusão, como apontado nesta dissertação. As concepções descritas por Guiraldelli Jr (2003), higienistas (corpos fortes, saudáveis dispostos à ação), militaristas (corpos prontos para o combate e para a guerra) e competitivista (corpos atléticos), não são escolhas individuais, mas construções históricas. E as marcas dessa história parecem influenciar, ainda hoje (2012), a educação física.

Uma educação física que se filia a uma perspectiva competitiva tende a ser excludente, visto que

a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. (MATURANA, 2002, p. 21)

Tendo a concordar com esta hipótese formulada por Souza *et al.* (2009, p. 1):



[...] feito esse exercício preliminar e após um período de reflexão sobre o tema, chegamos [à] seguinte hipótese: a grande maioria dos/as alunos/as tem uma *história de exclusão* para nos relatar das aulas de Educação Física. Alguns indivíduos em menor proporção, outros com mais frequência, mas enfim todos/as, **[eu não diria todos, mas grande parte dos alunos]** salvo aqueles/aquelas que não são conscientes do processo, têm umas/algumas vivências de exclusão para nos contar. (Grifo meu)

Isso me leva a pensar em uma palavra: inclusão. Como Skliar e Souza (2003), penso em inclusão não como a busca da similitude, mas como o reconhecimento das diferenças. Skliar e Souza (2003) criticam a “tese universalista”, pregadora da igualdade de todos, uma vez que esta gera uma falsa consciência de igualdade. Na prática, é impossível que todos sejamos iguais.

Não basta, por exemplo, fazer com que alunos que necessitam de cadeira de rodas para se locomoverem participem das aulas de educação física em quadras sem acesso com rampas. A educação física pode (e deve) ser o lugar para problematizar os “padrões” e regras. Reconhecer as diferenças é a primeira medida para a inclusão. Incluir não é igualar, é potencializar as diferenças. Como assinala Skliar (2003a, p. 1): “A questão não é respeitar as diferenças, mas perceber as diferenças como possibilidade”.

O desafio na escola é entendermos as diferenças, não como falta, mas como riqueza pedagógica. “O momento em que alguns sujeitos, e não outros, são considerados ‘diferentes’ já estamos imersos num processo de separação, de discriminação” (SKLIAR, 2003a, p. 1). Com relação a isso, Maturana e Verden-Zöllner (2004) nos alertam sobre a existência do que eles chamam de uma “cultura patriarcal”, na qual o diferente não é aceito, é, no máximo, tolerado. Ou seja, nessa perspectiva, o diferente é equivocado, inferior e deve ser eliminado. Nosso desafio é olharmos por outra perspectiva.

Lembro-me de que certa vez, na época em que cursava educação física, tive a oportunidade de jogar vôlei com a seleção brasileira de amputados. No vôlei sentado<sup>33</sup>, joga-se sem poder tirar os glúteos do solo e com a rede baixa, assim como no tênis<sup>34</sup>. Como tinha de seguir as regras do vôlei jogado por amputados e não estava acostumado, eu é que tinha dificuldades. A deficiência seria minha? Por possuir duas pernas, era muito mais difícil para mim fazer os movimentos laterais de

<sup>33</sup> Vôlei sentado: modalidade criada para portadores de deficiências físicas e atletas com dificuldades motoras.

<sup>34</sup> Tênis: esporte de origem inglesa, disputado em quadras geralmente abertas e de superfícies sintéticas, ou de cimento, ou de saibro, ou ainda de relva.

tronco para pegar a bola do que para os jogadores da seleção. O que seria normalidade e anormalidade nesse caso? O anormal seria eu? Mas não sou eu que tenho duas pernas, o “normal” social? Ou seja, normal e anormal são uma questão de construção e poder. “A igualdade é também uma fabricação. Não existe em si mesma. Como conceito pressupõe o diferente” (SKLIAR; SOUZA, 2003, p. 6).

Não só a escola como a sociedade de forma geral é composta por muitos “outros” (SKLIAR, 2003b). O outro é o diferente. Diferente de algo que está dado como normal. Contudo, acredito que não deveríamos pensar em apenas aceitar ou tolerar a cultura do outro, pois ambas as ações revelam no fundo uma postura em que nos reconhecemos como cultura que tem o poder de legitimar ou não. Eu sou o tolerante, o outro é o tolerado. Eu não concordo com as características, hábitos, atos ou ideias do outro, mas, como aquele que é hierarquicamente superior, o suporte, o aceito.

Essa ideia pode ser mais bem compreendida com a leitura do fragmento abaixo:

De um lado é obvio que são estratégias de poder que provêm do fato de que é o “eu”, de que é o “nós” quem prega o respeito, a tolerância. Assim sendo, parece que se trata muito mais de uma demonstração de superioridade e de hierarquização em relação a um outro, já que o que é valorizado são as nossas virtudes enquanto seres tolerantes e democráticos. De outro lado, parece que com essas nossas virtudes o que estamos fazendo é deixar claro para os outros que eles são detestáveis e que nós, que somos os normais, os brancos, os homens, os profissionais, os bons, não temos nada melhor a fazer se não aceitá-los, tolerá-los e respeitá-los. (SKLIAR, 2003a, p.1).

Sendo assim, me parece que, em vez de apenas *tolerar* ou *aceitar*, ou simplesmente *igualar*, se deve valorizar as diferenças. Para se combater a exclusão, é preciso ver as diferenças como potencialidades, e não como empecilhos ou parâmetros de comparação. Utopia? Ou desafio, horizonte de possibilidades?

É evidente que debater a inclusão e exclusão se faz necessário no âmbito das aulas de educação física escolar. Tanto assim que os PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) contemplam o princípio da inclusão:

Princípio da inclusão. A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1997, p. 19).

Acredito ser importante ainda compreender que a inclusão sobre a qual discorro e destacada pelos PCN de Educação Física não é unicamente a inclusão do indivíduo com necessidades especiais; trata-se da participação de todos os alunos, indiferentemente de suas capacidades e aptidões físicas, estéticas, intelectuais, socioeconômicas, étnicas, de gênero e de sexualidade.

Contudo, o processo seletivo das aulas de educação física parece já se ter tornado algo comum e naturalizado. Por mais que muitos professores dessa disciplina tenham consciência da exclusão ocorre nas suas aulas e busquem combatê-la (por exemplo, realizando aulas cooperativas), muitos, e me incluo entre estes, por diversas vezes acabamos, inconscientemente, reproduzindo aulas seletivas. Isso se deve, talvez, ao fato de que para nós, professores de educação física, ainda é difícil “trabalhar com as diferenças, com o corpo ‘não perfeito’, ‘incapaz’ de atingir o rendimento que se está acostumado a atingir em situações de ‘normalidade’”. (RIBEIRO; ARAÚJO, 2004, p. 20-21).

Percebo em muitas das aulas de educação física – a fala da professora Jennifer, apresentada em momento anterior, é emblemática – uma forte tendência à seleção pelas capacidades e aptidões. Uma seleção que extrapola o espaço das aulas e que se manifesta e intensifica em outros momentos.

Para melhor exemplificar, vou recorrer, primeiramente, às minhas lembranças como aluno no Colégio Estadual Professora Adélia Martins. O colégio tinha grande tradição em formar equipes de vôlei, mas, para isso, fazia das aulas de educação física verdadeiras escolinhas de vôlei. As aulas de educação física são muitas vezes compreendidas como preparação de equipes escolares, o que as torna um espaço cujo objetivo é o alto rendimento. No colégio Adélia Martins, os alunos que mais se destacavam fisicamente formavam as equipes. Os dias de escolha dos alunos para a disputa de amistosos ou campeonatos lembravam as convocações para a seleção brasileira de futebol. A professora Lilian vinha pelos corredores, de sala em sala, falando os nomes dos alunos que estavam convocados para determinados jogos. Não fui convocado inúmeras vezes, apesar de adorar participar dos jogos de vôlei.

Contudo, achava natural a não convocação. Hoje, percebo a perversidade do processo de naturalização que vivíamos na escola, no qual alguns alunos, por uma questão de desempenho físico, podiam jogar e outros não. Souza *et al.* (2009, p. 1) verificam que os alunos excluídos da participação dos Jogos Estudantis da Semana da Pátria (JESP) “geralmente, acreditam que esse é um procedimento normal e que

se justifica pelo fato de não se apresentarem em condições ideais para representar suas escolas”.

Mas por que relembrei o meu passado escolar? Porque isso me ajuda a refletir a respeito dos jogos escolares nos locais em que trabalho, principalmente na Escola Municipal de São Gonçalo. Todos os anos, organizamos os Jogos das Escolas Municipais de São Gonçalo (JEMSG) e eu participo das reuniões que movem os jogos. É surpreendente como há uma persistência na continuidade do modelo dos jogos! Os jogos funcionam como o JESP, cada escola seleciona os seus “melhores” e joga contra as outras escolas. Espantoso o que ocorre. Além da exclusão existente nas escolas durante a seleção das equipes, dá-se um movimento de rivalidade entre as escolas que beira a violência, quando não chega de fato a essa proporção. Os professores, em várias ocasiões, parecem estar com os ânimos mais exaltados do que os alunos. Quantas não foram as vezes em que eu os vi xingando seus alunos e os árbitros ou cobrando rendimento e vitória! A esse respeito, Souza *et al.* (2009, p. 1) identificam que há uma “preocupação com a performance e com os resultados, cálculos em demasia, cobrança e xingamentos mútuos entre os indivíduos, preconceitos e estigmas diluídos nas ações e relações de interdependências evidenciadas entre técnico/a e atletas”.

No meu entendimento, os próprios professores acabam por vezes retirando muitas das possibilidades educativas desse tipo de evento. Ganhar em uma competição assim traz *glamour* para os alunos e principalmente para a escola e o professor técnico da equipe campeã. A questão é tão séria que no ano de 2010 a prefeitura de São Gonçalo pagou uma complementação salarial para que os professores treinassem suas equipes no contraturno.

Ainda segundo Souza *et al.* (2009, p. 1), “o caráter eliminatório proporcionado pela estruturação das competições esportivas escolares [...] corrobora para afirmação de um espaço desigual e excludente”. Fico pensando: seria papel social da educação física eliminar os “fracos” e “incapazes” em determinadas atividades e promover a valorização dos “fortes” e “habilidosos”? A formação de atletas é o objetivo central das aulas de educação física? Penso que não. Entendo que a educação física é uma possibilidade na qual os alunos podem conhecer e experimentar a prática de diferentes esportes. Penso que, diferentemente das competições escolares, a educação física pode ser um espaço de cooperação, cultivando, além do gosto pela prática de atividades físicas, a socialização, o

conhecimento, o convívio e a formação de novas amizades com outros alunos e professores. Ou seja, pode ser um lugar mais cooperativo e menos excludente. Nesse caso, promover o gosto pela prática de atividades físicas é que estaria em jogo, e não saber quem são os melhores e mais aptos a praticar este ou aquele esporte.

Por outro lado, as chamadas aptidões físicas não são a única possibilidade de seleção e, portanto, exclusão. Aspectos como econômico e ético-religioso, por exemplo, podem ser motivos de exclusão nas aulas de educação física.

Lembro que, quando trabalhava com uma das turmas do segundo ano do ensino médio no Colégio Estadual do Rio de Janeiro, muitas alunas pertencentes a religiões protestantes mais tradicionais, que não permitiam às meninas o uso de *shorts* ou calças compridas, tinham certa resistência a fazer as aulas, mesmo eu tendo liberado a utilização de saias na execução dos exercícios. Certa vez, perguntei a uma delas o motivo de não participarem das aulas mesmo com a possibilidade do uso de saia. A aluna, então, me respondeu:

*Professor, você não vê como eles ficam me olhando?  
Parece que eu venho de outro mundo.*

(Caderno de campo, 25 de outubro de 2010).

A fala dessa aluna me revela como temos lidado com as diferenças na escola. Não basta criar condições de expressão das diferenças, é preciso discuti-las. Dessa forma, entendo, como Chicon (2008, p. 28), que

uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biótipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.

Tais questões me fazem pensar se não seriam esses os motivos pelos quais muitos alunos se utilizam de *táticas* (CERTEAU, 1996) para não fazerem as aulas, como a alegação de doenças, cólicas menstruais, indisposições... “Não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74).

Alguns autores, como Costa *et al.* (2008), Darido (2004) e Darido *et al.* (1999), vêm identificando um aumento do número de alunos afastados das aulas de educação física, em especial nas últimas séries da educação básica. Em pesquisa

realizada com alunos do ensino médio, Costa *et al.* (2008) verificaram os três principais motivos relatados pelos alunos: a preguiça (23,3%), não possuir habilidades (20,0%) e não gostar de atividades físicas (11,1%).

Darido (2004), por sua vez, traz outras pistas para pensarmos no afastamento dos alunos das aulas de educação física. Em uma de suas análises, verifica que esse afastamento se dá de forma gradativa. Segundo o autor,

os resultados mostraram que os alunos são bastante participantes na 5ª série, com quase 90% de presença às aulas, passando para 57,7% no 1º ano do Ensino Médio. Do mesmo modo pode-se observar uma diminuição do número de alunos que afirmaram participar “as vezes” da aula da 5ª para 7ª série e da 7ª série para 1º ano do Ensino Médio. (DARIDO, 2004, p. 70)

Esses dados dialogam com a minha prática como profissional da área. Percebo que nos anos iniciais as aulas de educação física são a grande atração da escola, a ponto de os funcionários da Escola Municipal de São Gonçalo, principalmente as merendeiras e inspetores de turma, verificarem um aumento da frequência dos alunos nos dias em que ocorrem essas aulas.

Na Escola Municipal de São Gonçalo, eu trabalho unicamente com a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Os inspetores de turma e as merendeiras fazem, diariamente, a contagem dos alunos para que possam ter um controle da quantidade de comida a ser feita no dia. Dessa forma, situações como as que relato a seguir são costumeiras nessa instituição.

Na quinta-feira dia 10 de novembro de 2011, fui até a cozinha conversar, como de costume, com as merendeiras. Serena, uma delas estava conversando com Natália, dirigente de turno. Na minha chegada, sou recepcionado com o seguinte diálogo:

*Serena: - Isso é culpa do Renato. Toda 3ª e 5ª esta escola está cheia. (risos)*

*Natália: - E você já viu como as crianças ficam agitadas nestes dias? Uma euforia só.*

*Serena: - Os alunos já sabem a dia da Educação Física. Eles não faltam mesmo.*

*Natália: - Mas também é a única coisa diferente que eles têm.*

(Caderno de campo, 10 de novembro de 2011)

Percebo, assim como as funcionárias da escola, que, em geral, os alunos demonstram prazer em participar das aulas de educação física nos anos iniciais.

Em contrapartida, assim como na pesquisa realizada por Dárido (2004), percebo em minha prática que, à medida que se vai avançando nos anos de escolaridade, o número de alunos que participam das aulas de educação física vai-se reduzindo. Não é raro vermos alunos que fogem das aulas. O que isso nos permite pensar?

Proporcionar aulas prazerosas que atraiam e motivem o maior número de alunos possíveis e que, ao mesmo tempo, deem conta de atender aos conhecimentos da educação física não é tarefa das mais fáceis. Brincadeiras e jogos recreativos parecem atender à maioria dos alunos dos anos iniciais. Contudo, atender às expectativas dos alunos dos últimos anos da educação básica parece ser uma tarefa mais complexa. Os alunos demonstram gostos e anseios bem heterogêneos.

Para Darido (2004, p. 77), os alunos do ensino médio já “possuem na maioria das vezes opinião formada sobre a Educação Física baseados em suas experiências anteriores”. Darido *et al.* (1999, p. 140) ainda ressaltam que, “quando o aluno já experimentou no ensino fundamental diferentes modalidades, ele tem condições de optar por aquilo que lhe dá prazer e conhecimento”.

A ausência dos alunos das aulas de educação física também se pode dar pela não motivação e estímulo dos alunos à prática de atividades físicas. Contudo, desenvolver nos alunos o desejo e o gosto pelas aulas de educação física, principalmente no ensino médio, parece-me uma tarefa que não está entre as mais simples de se realizar, uma vez que, nesse seguimento,

os alunos apresentam vergonha de se exporem e rejeição as novidades. Tudo isso associado ao medo de errar, acaba por distanciar ainda mais os alunos das aulas de Educação Física. [...] Outro ponto que também pode contribuir para acentuar a falta de interesse desses alunos, diz respeito ao aumento das diferenças individuais neste nível de ensino. (DARIDO, 1999, p. 142).

Com relação à questão de gênero, uma situação me chamou a atenção. Em 2010, no Colégio Estadual do Rio de Janeiro, ao final de uma aula de educação física na turma 702, alguns alunos me questionaram quanto à participação em conjuntos de meninos e meninas nas aulas. Os alunos Flávio e Ilan pediam que eu desse aulas separadas por gênero. Flávio argumentava:

*- Pô professor! Separa aí! Elas não possuem habilidade. Elas atrapalham o jogo.*

*Ilan então fala:*

*- Faz assim: um tempo a aula é delas, no outro tempo é da gente.*

(Caderno de campo, 25 de outubro de 2010).

As discussões referentes a atividades escolares supostamente mais apropriadas para cada gênero não fazem parte apenas do universo da educação física escolar. Silva (1999, p. 92) nos mostra que “certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas”.

As marcas sexistas presentes tanto em muitas aulas de educação física quanto nas falas dos alunos Flávio e Ilan são resultantes de uma sociedade altamente machista, haja vista que desigualdades de gênero não ocorrem apenas no espaço escolar, mas em outros contextos sociais, tais como no trabalho, no oferecimento de empregos e na diferença salarial.

Entendo, como Cunha Júnior (1996, p. 16), que

esta concepção da educação física ratifica e ajuda a desenvolver os estereótipos de homem e mulher, menino e menina. Ela corrobora a influência do sistema patriarcal na cultura brasileira que faz com que, desde cedo, sejam atribuídos diferentes papéis de comportamento para os indivíduos de acordo com seu gênero.

Assim como aponta Silva (1999, p. 94), “na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina”. Entretanto, apesar de acreditar que a escola e a educação física possam reforçar valores de uma sociedade patriarcal masculina, entendo que ambas podem e devem refletir e problematizar valores preestabelecidos.

As falas dos alunos Flávio e Ilan provavelmente não ocorreram de forma isolada. Elas podem revelar uma experiência em aulas de educação física que separam meninos de meninas com base em pressupostos biológicos e sexuais que normatizam determinados esportes como de meninos e outros como de meninas.

Prado e Ribeiro (2010, p. 409) identificaram que



muitos conflitos entre estudantes podem ser desencadeados por questões similares [...] A menina que briga para ser aceita em uma partida de futebol, ou o menino que passa longe dos campos ao buscar espaço para se manifestar corporalmente na quadra de voleibol ou arriscando alguns passos de dança em algum canto do pátio, podem acabar alvos de comentários acrícos, normalizadores e estigmatizantes por não adentrarem no jogo padronizado das atividades que melhor se enquadrariam para seus gêneros.

Além de desenvolver atividades que possam proporcionar momentos em que ambos os gêneros pratiquem atividades teoricamente destinadas ao gênero oposto, penso que as aulas poderiam problematizar essa situação. É importante que, na reflexão, no debate, no diálogo, essas normatizações de gênero sejam postas em xeque.

Cunha Júnior (1996) e Prado e Ribeiro (2010) identificaram que muitas vezes a exclusão por gênero nas aulas de educação física se dá pela *performance*, pela aptidão física.

A fala do aluno Flávio afirmando que as meninas não possuem habilidades e que, por isso, atrapalhariam o jogo denota que a separação da aula em um tempo para as meninas e o outro para os meninos não estaria relacionada ao entendimento de que um ou outro esporte pertenceria unicamente a um ou outro gênero, mas à crença de que as meninas são mais fracas tecnicamente, mais frágeis corporalmente e menos habilitadas à prática de um determinado esporte (no caso da situação, o futebol).

Para Cunha Júnior (1996, p. 16-17),

a partir do momento em que as meninas começam a demonstrar boas habilidades na execução de uma determinada tarefa, a rejeição por parte dos meninos em realizar as atividades conjuntamente começa a diminuir, tornando o traço sexual quase que irrelevante. Porém, o grupo de meninas que consegue este destaque é pequeno, já que condicionantes sócio-culturais fazem com que elas não possuam a mesma história de experiências motoras que os meninos.

Não posso afirmar com tanta convicção o que diz o autor. Minha prática não confirma isso. No entanto, encaro o trabalho com turmas mistas como algo complexo, mas necessário.

Além de realizarmos aulas mistas, é importante que (re)pensemos práticas escolares que possibilitem o questionamento sobre o conflito de gênero. Deveríamos construir currículos e aulas que “refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 1999, p. 94) e desenvolvessem “formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um

contraponto às práticas pedagógicas tradicionais que eram consideradas como expressão de valores masculinos patriarcais” (SILVA, 1999, p. 96).

Contudo, como diria o poeta Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei das flores”, outra situação me chamou a atenção e, de certa forma, deslocou minha visão para uma distinta questão. Durante a entrada das crianças no turno da manhã da Escola Municipal de São Gonçalo, uma aluna se aproximou de mim e perguntou:

*Professor, você vai dar educação física? Porque ontem, quando eu estava com os meus amigos, ninguém me deixou brincar. Ninguém me escolheu porque sou gordinha. Hoje a gente vai brincar?*

(Caderno de campo, 14 de abril de 2011).

Se Certeau (1996, p. 45) nos ensina que as táticas são “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte”, não seria também a atitude da aluna uma tática? Não estaria fazendo uso de um espaço até então imposto e criando maneiras de se enturmar? Sem ir de encontro a uma “ordem” imposta em outros espaços da escola, como os recreios escolares, por exemplo, no qual a aluna é excluída pelo fato de ser considerada gordinha, ela utiliza-se de uma artimanha: o uso da própria aula para ser aceita nas brincadeiras. Como nos fala Certeau (1996, p. 92-93), “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos”. O sujeito ordinário, no caso a aluna, não entra em confronto com uma ordem estabelecida, mas possui a habilidade de “fazer com” (CERTEAU, 1996) utilizando-se do estabelecido, no caso as regras do cotidiano da escola e as aulas de educação física.

Betti (2009) discute alguns princípios que, para mim, revelam algumas potencialidades da educação física: por exemplo, o princípio da *não exclusão*, que busca garantir que todo aluno tenha acesso às aulas de educação física e, por consequência, uma ampliação de sua cultura corporal e o da *diversidade*. Entendo que o autor poderia substituir o termo diversidade por diferença, uma vez que Skliar (2010, p. 13) nos ajuda a compreender que existe uma “distinção fundamental entre diversidade e diferença. A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”.

A fala da aluna também demonstra que, quando esses princípios são respeitados, as aulas de educação física tornam-se um momento no qual as diferenças podem se manifestar. As aulas de educação física podem se tornar espaços potenciais para romper com modelos tradicionais e hegemônicos de lidarmos com as atividades físicas e o corpo.

Entendo, como Betti e Zuliani (2002, p. 75), que “o professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento”. Logo, penso que a educação física possui um grande potencial transformador.

#### 4.5 “O professor de educação física não gosta de trabalhar.”

*Ué... ele está trabalhando?*  
DANILO (2011)

Naquele dia, na Escola Municipal de São Gonçalo, estava dando aula para a classe de alfabetização da professora Maria quando outra turma começou a entrar no meio da atividade. É importante dizer que nessa escola o espaço das aulas de educação física é o mesmo ocupado pelos alunos quando estão em tempo vago, o que revela as relações de reinvenção e uso dos espaços escolares. Assim, a definição do lugar onde acontece a aula de educação física não é algo que se dê sem tensão. Pergunto-me, ajudado por Certeau (1996): a “*invasão*” do espaço da aula de educação física não seria uma forma de os “*sujeitos praticantes*” se apropriarem ou reapropriarem do espaço, uma forma de subversão das regras, de afirmação do sujeito produtor, e não meramente consumidor?

Foi nesse contexto que vivi mais uma *ocasião* (CERTEAU, 1996) provocadora de inquietações e reflexões. Natalia, dirigente de turno, pediu que os alunos da outra turma se retirassem e fossem almoçar, alegando que estavam *atrapalhando a aula de educação física*, no dizer de Natalia, *o meu trabalho*. Então se deu o seguinte diálogo entre Danilo, aluno daquela turma, e a dirigente:

*Danilo: - Ué... ele está trabalhando?*

*Natalia: - Claro! Esse é o trabalho dele. O que você está pensando que ele está fazendo?*

*Daniilo: - Ele está brincando com a gente.*

*Natalia então foi à minha direção rindo e falou:*

*-Aí Renato. Ele está achando que você só tá brincando. Você não está trabalhando.*

(Caderno de campo, 30 de agosto de 2011).

A fala de Danilo provoca em mim, mais uma vez, um movimento que busca compreender as falas produzidas no cotidiano, tomando-as não como ignorância, desconhecimento de quem não sabe o que é educação física, mas como convite a desnaturalizar e estranhar o que fazemos e vivemos na escola. Nesse sentido, o diálogo travado entre Danilo e Natália remete a certos fios que aqui vou tentar enredar, sabendo que pensar sobre o vivido e ouvido é sempre um desafio: requer puxar alguns fios e deixar outros em adormecimento. Quem sabe em outro momento poderão ser despertados?

Um primeiro fio a ser puxado se encontra nos sentidos possíveis da palavra que representa a centralidade nesse diálogo: trabalho. Afinal, o que revela essa argumentação? Que concepções essa conversa traz sobre minhas aulas, sobre minhas ações como educador e sobre o campo da educação física em geral? Afinal, se o diálogo põe em xeque a natureza da atividade dos professores de educação física, a pergunta que se impõe, inicialmente, é: o que vem a ser trabalho?

Muitas vezes, as atividades que fazemos nas aulas de educação física não são identificadas como aula, nossas ações não são vistas como ensino, o que representa a ideia de que os professores desse campo não trabalham. A concepção hegemônica de aula pressupõe um conjunto de procedimentos de controle dos sujeitos, de seus corpos, de seu prazer. Assim, pensar em aula representa pensar em certa visão de trabalho. O sentido etimológico de *tripalium* é 'utensílio usado na agricultura', como nos mostra o verbete em Nunes (2008, p. 17): "instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, para processá-los". Outro sentido que encontramos para *tripalium* é 'instrumento antigo de tortura'. Neste caso, *tripalium* "consiste num gancho de três pontas, cuja função é a evisceração ou a

retirada e exposição das tripas, região de intensa dor e de lenta agonia. Foi criado e utilizado durante a Inquisição” (BONZATTO, 2011, p. 01).

Continuando a busca por possíveis sentidos historicamente construídos para a palavra *trabalho*, encontramos mais algumas pistas no contexto bíblico. Um exemplo se encontra em Gênesis 3:17-24:

<sup>17</sup> Jáve Deus disse para o homem: “Já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Enquanto você viver, você dela se alimentará com fadiga. <sup>18a</sup> terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas, e você comerá a erva dos campos. <sup>19</sup> Você comerá seu pão com o suor do seu rosto, até que volte para a terra, pois dela foi tirado. (BÍBLIA. A.T. Gênesis 3:17-19)

O sentido de trabalho aí estaria associado a uma forma de punição divina, ao “pecado” cometido pelos primeiros seres humanos:

Associado ao rigor do códex judaico, explicitado pela literatura bíblica do antigo testamento, emaranhou-se à cultura popular que a expulsão do homem do jardim do Éden, por pecado adâmico, significava sua condenação aos mais rígidos flagelos: daí o ideário popular, lembrado por Alice Monteiro de Barros segundo o qual se o homem trabalha é porque ele cumpre o castigo (“ganharás o seu pão com o suor de seu rosto” Gn: 3.19) (NUNES, 2008, p.17)

Pensar se as aulas de educação física se configuram como tempo-espço de trabalho (tanto para o aluno como para o professor) é retomar os sentidos históricos de trabalho, quais sejam, sofrimento, dor, punição.

Em outro contexto, o da Grécia antiga, trabalho possuía duplo sentido: *ponos*, que está associado a penalidade e esforço, e *ergon*, ligado à criação, realização de uma obra de arte (WOLECK, 2011).

Trabalho, portanto, é compreendido nesse contexto como atividade situada na interseção entre dor e criação.

E como é entendido o trabalho hoje? Marx (1996) discute que a lógica do trabalho na concepção capitalista gira em torno da mais-valia, consiste na diferença entre o valor da mercadoria produzida e o pagamento da força de trabalho. Isso quer dizer que o

aumento da quantidade de mais-valia por operário ocupado só era possível mediante criação de mais-valia absoluta, isto é, mediante prolongamento da jornada de trabalho ou intensificação das tarefas, de tal maneira que o tempo de sobretrabalho (criador de mais-valia) aumentasse, enquanto se conservava igual o tempo de trabalho necessário (criador do valor do salário). (GORENDER in MARX, 1996, p. 41).

O trabalhador não acumula riqueza pela mais-valia, seu trabalho é explorado pelo patrão, gerando o lucro. O trabalhador moderno, nessa perspectiva, torna-se novamente um escravo. A partir dessa ideia, me pergunto: que tipo de lucro nós, professores, geramos? Para quem?

Por outro lado, Marx (1997) nos mostra que também é o trabalho o meio pelo qual o homem pode se conscientizar de sua posição e, assim, lutar por mudanças. Foi através da consciência de classe e da formação de sindicatos que nós, trabalhadores, conseguimos melhorar nossas condições de trabalho e de vida, com a conquista de direitos como

jornada de trabalho fixa, férias, repouso remunerado, aposentadoria, normas de segurança, equipamentos de proteção, medicina do trabalho, seguro social, salário-desemprego, regulamentação do trabalho feminino e de menores etc. Dentre esses, merece destaque o reconhecimento, pela legislação dos países democráticos, do direito à greve e à negociação coletiva entre sindicatos e empresas. (BARSA, 2000, p.1)

Weber (1996), por sua vez, adverte sobre o “espírito do capitalismo”. O trabalho passa a ser entendido como uma ética de vida, uma vocação: trabalhar constitui mais do que uma busca pela riqueza, torna-se um dever moral. (POLLAK, 1996). Nesse contexto, o trabalho é algo enobrecedor, e não mais degradante (MARCELLINO, 2002). Contudo, uma área que busca a brincadeira, o lúdico e o prazer não é compreendida como trabalho. Essa concepção, sabemos, não atravessa exclusivamente a educação física. A esse respeito, lembro-me de Melo e Junior (2003, p. 35) quando mostram o quanto é tênue a relação entre trabalho e lazer:

Vamos retornar o exemplo do futebol. Será que todos que assistem ao jogo do Campeonato Brasileiro, ao qual você foi no domingo com sua família, estão tendo uma atividade de lazer? Não, pois o comentarista esportivo, o narrador e o jornalista estão lá trabalhando. Será que, para aqueles que jogam, é esta uma atividade de lazer? Também não, pois o atleta profissional está, naquele momento do jogo do campeonato, cumprindo sua jornada de trabalho. Cozinhar é uma atividade de lazer? Depende. Se estamos cozinhando no domingo, preparando um prato especial, por pura opção e porque temos como *hobby* a culinária, sem dúvida é essa uma atividade de lazer. Mas, se sou contratado como cozinheiro de uma rede de restaurantes, e tenho de diariamente organizar as tarefas da cozinha, isso é trabalho; o que não significa que esse mesmo cozinheiro não possa ter a culinária como atividade de lazer aos domingos.

É preciso, ainda, lembrar que o projeto escolar iluminista pressupõe a formação de um sujeito racional, cartesiano, pois

no centro da “mente” ele colocou o sujeito individual, constituindo por sua capacidade para raciocinar e pensar. “*Cogito, ergo sum*” era a palavra de ordem de

Descartes: “Penso, logo existo”. Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o “sujeito cartesiano”. (HALL, 2001, p. 27)

A escola trabalha na perspectiva de que é necessário, antes de tudo, ensinar a pensar. E pensar é visto como atividade lógico-racional. Essa lógica é responsável, ainda nos dias de hoje, por definir “propostas pedagógicas e rotinas escolares” (TIRIBA, 2008b, p. 3).

Saviani (2007) nos mostra que a palavra *escola* vem do grego e significa ‘lugar do ócio, do tempo livre’. A escola, hoje, é o lugar do tempo livre?

Ensinar tem sido compreendido e vivido como processo que dicotomiza corpo e mente. Ensinar tem sido fixado no conhecimento cognitivo, e não no conhecimento corporal. “Nesse aspecto, compreende-se a função que a escola exerce sobre a criança, pois a escola é onde mais se prega a obediência em nome do mais ‘nobre’ dos produtos: o conhecimento” (BONZATTO, 2011, p. 3).

Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e uma civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver, buscando suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência. (TIRIBA, 2008b, p.3)

Portanto, como já observado, essa não é uma dicotomia produzida no interior da escola, ela tem outra origem. Nessa perspectiva o professor de educação física não ensinaria, muito menos trabalharia.

Por outro lado, Amaral *et al.* (2004) nos mostram que devemos romper com a perspectiva de que não se pode ter prazer no momento do trabalho.

Segundo Melo e Junior (2003, p. 31), muitas vezes é

adotado equivocadamente de forma isolada, para definir lazer o prazer algo que deve ser considerado essencial para o ser humano. É lógico que esperamos que as atividades de lazer sejam sempre prazerosas, mas esse sentimento não deve ser compreendido como exclusividade dos instantes de lazer. O trabalho, por exemplo, deveria também dar prazer aos indivíduos.

As situações observadas em meu cotidiano me mostram que há uma forte separação entre trabalho e prazer. Muitas vezes, tenho vontade de participar das aulas junto com meus alunos, mas acabo relutando, uma vez que, influenciado pela lógica tradicional de trabalho, penso no que irão dizer de minha postura. Historicamente, o professor é aquele que manda o outro fazer, não é aquele que faz.

O professor manda, coordena, medeia... mas não participa, não põe a mão na massa, como se diz popularmente. Aprendo que “sentir-se em lazer na profissão que exerce não descaracteriza nem o prazer nem o trabalho. Apenas mostra que é muito bom ter-se por profissão o que se faz por lazer” (AMARAL *et al.* 2004, p. 59).

A aparente desordem nas aulas de educação física é costumeiramente questionada. Não raro é confundida com “atividade recreativa ou de passa-tempo; ou que proporcione a compensação de rotina da sala de aula” (OLIVEIRA *et al.*, 2010). Por isso, o professor de educação física não é visto como alguém que está trabalhando, mas como alguém que está sempre brincando. Como assinala Santos (2002, p. 79), “a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância”. Sendo assim, implica-nos “reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância” (SANTOS, 2002, p. 79).

A fim de complexificar (MORIN, 2009) esta discussão, apresento outras situações, que podem trazer novas pistas.

Em mais um dia de trabalho na Escola Municipal de São Gonçalo<sup>35</sup>, as professoras da educação infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental se reúnem para tomar café e conversar sobre os acontecimentos do dia a dia. Fazia pouco mais de um mês que um novo professor de educação física havia se apresentado àquela escola. Contudo, naquela mesma semana, aquele profissional seria devolvido à Secretaria de Educação, tornando-se o centro da conversa entre as professoras, como podemos observar na anotação feita no meu caderno de campo:

*Escola Municipal de São Gonçalo: Em torno da mesa que fica em uma sala dos professores improvisada, as professoras iniciavam o turno da manhã com a conversa já tradicional de início de trabalho. Chegando à escola, verifiquei que o diálogo se passava sobre o outro professor de educação física da escola, que não ficou nem 2 meses e foi devolvido à Secretaria de Educação do município. Naquele momento, eu não sabia os motivos de referida devolução. Hipóteses eram levantadas, até que a professora Maria falou:*

*- Ele não aguentou o ritmo. Nesta escola, ele teria de trabalhar, e professor de educação física não gosta de trabalhar. Posso contar nos dedos, nestes vinte e tantos*

---

<sup>35</sup> Como já foi dito, o prédio anexo da Escola Municipal de São Gonçalo fica em uma Igreja Evangélica.



*anos de magistério, os professores de educação física que trabalharam.*

*Outras professoras faziam ar de concordância com aquela fala.*

(Caderno de campo, 04 de novembro de 2010)

Durante o tempo de pesquisa, essa afirmação apareceu com frequência, em distintas frases, mas com o mesmo significado. Ao falar sobre o professor de educação física, a professora Maria não se limitou a unicamente criticá-lo, ela qualificou toda a categoria de professores de educação física como profissionais avessos ao trabalho. Entendo que as falas do cotidiano são reveladoras de concepções, porém, isso não quer dizer que não tenham contradições. Será realmente que todos os professores de educação física não gostam de trabalhar, ou melhor, não estão dispostos a trabalhar de forma comprometida? Essa crença, que, por um lado, poderia ser insólita, demonstrou-se mais rotineira do que pensava, como podemos ver em outras anotações no caderno de campo:

*Escola Municipal de São Gonçalo: conversando no pátio com a tia Dalíla (que trabalha na limpeza da Igreja e da escola). Durante o intervalo entre as aulas de educação física do turno da manhã, parei um pouco no pátio para descansar, uma vez que o dia estava bem quente. Lá encontrei tia Dalíla, que trabalha na limpeza no prédio anexo da escola; então perguntei:*

*- Tia Dalíla, como a senhora está? Está bem quente hoje!*

*- Estava falando com as meninas [merendeiras] que você tem um pique! Outro dia, você deu uma corrida atrás dos lixeiros (tia Dalíla estava-se referindo ao dia em que tive de correr atrás dos garis da Prefeitura de São Gonçalo para que pegassem o lixo da escola). "Tá" sempre aí no meio das crianças. O outro professor (de educação física) dá uma bola para as crianças e fica sentado na porta do banheiro com a mochila nas costas.*

(Caderno de campo, 7 de outubro de 2010).

Em outro registro, a mesma questão aparece:

*Escola Municipal de São Gonçalo: Hoje foi dia da reapresentação. Mais um ano que se inicia e novamente todos os funcionários se encontram. Durante o café da manhã, todos os funcionários, incluindo eu, estávamos aproveitando o momento para contar as novidades. Durante a conversa, sentei ao lado da professora Lara, que, no decorrer do diálogo, perguntou sobre a minha pesquisa, pois estava curiosa sobre o mestrado, já que está pensando em cursá-lo. Durante a explicação, falei que a pesquisa estava relacionada a identificar as concepções de educação física presentes no cotidiano escolar. Lara me contou um fato curioso:*

*- Estava conversando com o meu professor da autoescola sobre os problemas de trânsito e a opinião dele era de que tirasse a educação física (do currículo escolar), que não serve para nada, e colocasse educação de trânsito, uma vez que os professores de educação física não trabalham mesmo. Aí eu não aceitei. Lembrei logo de você. Falei que até existem maus professores, mas o que trabalhava na escola onde eu trabalho era comprometido e fazia um trabalho muito bom para as crianças.*

*Daí em diante, a conversa mudou um pouco.*

(Caderno de campo, 1 de fevereiro de 2011)

Ainda na escola municipal de São Gonçalo, dois dias depois do registro anterior, me deparo novamente com a denúncia de que professores de educação física não trabalham:

*Escola Municipal de São Gonçalo: Ao chegar, pela manhã, encontrei Mariana, uma funcionária de serviços gerais. Como fomos os primeiros a chegar, sentamos e começamos a conversar. Durante a conversa, ela me perguntou como tinha sido as minhas férias, e eu respondi que ainda estava muito cansado, porque o mestrado não me havia dado folga e eu tinha medo de que isso fosse prejudicar o meu desempenho no trabalho. Mariana, então, me respondeu:*

*- Poxa, sempre vi você com as crianças de forma tão animada. Você me passa alegria em dar aula. Eu falei para a minha sobrinha, que dá aula de educação física: 'Você dá aula igual ao Renato, né? Ou fica enrolando?'. Ela (a sobrinha) ficou chateada. Mas eu tenho que cobrar,*

*porque eu só vi, até hoje, no município, você dando aula. Os professores de educação física costumam ficar sentados, lendo jornal, e mandam as crianças jogarem bola. Obrigam as crianças a fazerem as atividades e a desatenção é tanta que nem percebem quando as crianças já estão cansadas. Outro dia, minha neta passou mal devido ao esforço, porque o professor a largou jogando. Ela falou que queria parar e ele insistiu.*

*Nesse momento, chegaram outros funcionários e tivemos de parar a conversa para arrumar a escola para a reunião de início de ano.*

(Caderno de campo, 3 de fevereiro de 2011)

“O outro professor (de educação física) dá uma bola para as crianças e fica sentado na porta do banheiro com a mochila nas costas” (Caderno de campo, 7 de outubro de 2010); “professor de educação física não gosta de trabalhar” (Caderno de campo, 4 de novembro de 2010); “uma vez que os professores de educação física não trabalham mesmo” (Caderno de campo, 1º de fevereiro de 2011); “Os professores de educação física, costumam ficar sentados lendo jornal e mandam as crianças jogar bola” (Caderno de campo, 3 de fevereiro de 2011). Quatro comentários de mesmo teor em dias diferentes, por quatro interlocutoras diferentes, porém, na mesma escola.

Durante a reflexão sobre as situações e a escrita desta dissertação, pude perceber o quanto havia de contradições em minha prática, o que me fez olhar as críticas que apareciam nas falas dos sujeitos da comunidade escolar e me reconhecer em algumas delas. Assim, as análises das situações, além de reveladoras sobre o que os sujeitos da comunidade escolar pensam acerca da educação física, me auxiliaram a refletir sobre a minha própria prática. As situações funcionaram, diversas vezes, como um espelho. Um movimento que creio não ser importante e realizado apenas por mim, mas também por outros professores.

Os comentários presentes nas falas cotidianas me causaram grande inquietação. Como já discutido, a postura adotada por alguns professores de educação física pode tornar suas aulas um “recreio supervisionado”. Afinal, para entregar uma bola e assistir a pessoas correndo atrás dela, é necessário ser professor?

Por outro lado, o trabalho dos profissionais de educação física ocorre em ambientes abertos, como quadras, pátios e corredores, fato que resulta em sua maior visibilidade.

Há ainda outros aspectos que precisam ser trazidos a esta discussão.

Para Medina (1990), a educação física cresceu nos últimos anos, sendo criados inúmeros cursos, espalhados pelas diversas universidades do país. Porém, a qualidade na formação dos profissionais de educação física não acompanhou o mesmo nível que o crescimento quantitativo de cursos. Em sua maioria, as universidades estão “despreparadas para formar profissionais competentes” (MEDINA, 1990, p. 71).

Além disso, Verenguer (1997, p. 165) observa que muitas vezes “aliado aos problemas de competência técnica do professor de Educação Física pode-se afirmar que este não se identifica como educador e tem pouca consciência política”. Isso nos remete à questão da relação entre compromisso político e competência técnica do educador, já amplamente debatida nos anos 1980 por Mello (1982) e Nosela (1983).

Trago também para esta reflexão, a fim de complexificá-la, o debate sobre as condições de trabalho do profissional de educação física escolar. Temos vivido – e penso não ser “privilegio” apenas dos profissionais da rede pública – graves problemas de condições de trabalho, como falta de espaço físico adequado à prática da educação física, falta de materiais, como bolas e equipamentos auxiliares para todos os alunos, falta de locais para a higiene após as aulas e turmas lotadas.

Elisângela *et al.* (2006) descrevem a experiência de uma professora chamada Elaine que, assim como eu, é professora da rede municipal de São Gonçalo, além de atuar na rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, nas “seis escolas por onde a professora Elaine trabalhou, ela pôde observar a falta de material apropriado para as aulas de educação física, como também uma infraestrutura inadequada para o desenvolvimento das aulas” (ELISÂNGELA *et al.* 2006, p. 42). Sabemos que, para trabalhar com rolamento do judô, é necessário um piso adequado. Para alguns piques são necessários espaços seguros. Para a prática de esportes com bola devem existir ao menos bolas.

Creio que a criatividade seja fundamental para o trabalho de qualquer professor, mas uma prática cotidiana que se baseie numa espécie de “pedagogia do improvisado” não é provavelmente a mais adequada.

Sendo assim, chamo a atenção para a colocação de Elisângela *et al.* (2006) quando afirmam que podemos perceber que

[...] o profissional de Educação Física apresenta-se cansado, estagnado e sem perspectivas para buscar por mudanças que desloquem o seu fazer pedagógico da rotina que se estabeleceu nas suas aulas. Até mesmo no caso dos profissionais de uma formação mais antiga, onde os desportos compreendiam o principal conteúdo das aulas de Educação Física, encontram-se em situações semelhantes: desestimulados. (ELISÂNGELA ET. AL., 2006, p. 43-44)

As difíceis condições de trabalho, por diversas vezes, são fatores de potencial desestímulo à prática docente.

Outro ponto que me chama a atenção é a dificuldade que temos em propor atividades mais livres na escola. Essa postura é muitas vezes identificada como negligência pedagógica.

Darido (2008), em pesquisa realizada com professores de educação física por entrevista e observação de suas aulas, identificou que muitos profissionais de educação física, para não se sentirem desnecessários em suas aulas e/ou para não abrirem mão de seu papel como professores, acabam por se colocar no centro das ações e decisões, mesmo sabendo que os alunos podem “comandar” a atividade:

No novo modelo o professor, para não sentir-se inútil, acaba apitando o jogo, mesmo reconhecendo que os alunos são capazes de resolver as regras do jogo e que isso seria até importante para eles, na medida em que permite a discussão e a participação ativa na resolução de problemas (DARIDO, 2008, p. 53).

Também para não se sentirem inúteis, muitos profissionais de educação física escolar colocam seus alunos no lugar da passividade (Darido, 2008). Contudo, em contato com Freire (1996), passo a entender que essa atitude pode ser mais do que um sentimento de inutilidade. Trata-se de uma relação de saber-poder na qual o professor reafirma sua posição como autoridade colocando o aluno na posição de *tabula rasa*. Ao aluno caberia “aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 1977, p. 150). Também eu já agi assim, como consta em uma de minhas anotações no caderno de campo:

*Colégio Estadual do Rio de Janeiro: aula de educação física, turma 702. Durante a aula de hoje, alguns alunos da 702, em especial Flávio, criticavam, a todo o momento, o fato de que eu parasse o jogo (futsal) para ensinar e*

*corrigir alguns equívocos de regra. Flávio falava: “Deixa solto, deixa ser “pelada”, se não, não tem graça”.*

(Caderno de campo, 25 de outubro de 2010).

Percebo que minha postura nesse momento foi determinada pelo desejo de ser um bom profissional. Fui formado a pensar que um bom professor deve ensinar, corrigir, estar no centro da aula todo o tempo. Contudo, a fala de Flávio me fez refletir sobre como estava desconsiderando os saberes e as formas de fazer de meus alunos. Afinal, por que as regras do jogo deveriam ser aquelas que eu tinha como certas? Ao mesmo tempo, minha ação de parar o jogo e corrigir demonstrava que eu acreditava numa aprendizagem afinada com uma concepção bancária, há muito denunciada por Paulo Freire (1970). Minha ação didática impedia que a aula fosse um lugar de descobertas, de formulação e gerenciamento de regras, de resolução de conflitos... Minha postura limitou as experiências que aquela atividade poderia proporcionar tanto aos alunos como a mim. Ali estava exposta uma de minhas tantas contradições.

Por outro lado, essa situação me faz pensar em outras questões não observadas por Darido (2008) acerca da postura dos professores. Nesta busca por nos reafirmarmos como a autoridade do momento de aprendizagem, nós, professores de educação física, acabamos por ignorar o conhecimento do aluno, como se apenas nós o tivéssemos. Mais do que permitir que as aulas sejam “livres”, talvez nós tenhamos dificuldade em aceitar que o aluno também possui conhecimento. Nesse momento, relembro Freire (1996, p. 22), que esclarece: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Meu papel como educador não é impor um conhecimento existente como quem faz uma cópia dos livros de regras de um esporte e a coloca na cabeça do aluno. Ensinar, como afirma Freire (1996), é criar possibilidades para que o conhecimento seja construído. Concordo com Oliveira (1983) quando afirma que

[...] em aulas – principalmente nas escolas, onde é pecado mortal – o professor está sempre pensando no lugar do aluno. Se uma corda é estendida na quadra e a tarefa consiste em “passar para o outro lado”, imediatamente o professor pede que o façam com um pé, depois com ambos os pés, saltando e girando no ar ou passando por baixo. Estão sendo dadas as possíveis soluções do problema que era dos alunos, e não do professor. Em lugar de ordens, deveríamos facilitar descobertas: “Quem consegue passar para o outro lado da corda?”. (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

Por distintas vezes, apitamos jogos mesmo sabendo que o aluno teria capacidade de apitar sozinho, orientamos movimentos mesmo sabendo que o aluno pode criá-los com autonomia. Temos dificuldade de compreender que o aluno sabe as regras (ou sabe certas regras, que podem não ser as oficiais, as legitimadas como as corretas, mas são legítimas), que naquele momento ele não precisa de um “dirigente”.

O que teria feito com que eu agisse daquela forma? Foi o medo de perder o poder? De perder a importância? Desvalorizei o conhecimento do aluno para valorizar o meu conhecimento como professor?

Talvez seja por ainda acreditar que o saber intelectual é fundamental para justificar a presença de uma área que nós, professores de educação física, por distintas vezes, utilizamos de estratégias como aulas teóricas e avaliações escritas em busca de legitimidade para a educação física na escola.

A esse respeito, uma situação ocorrida em uma das reuniões de professores de educação física do município de São Gonçalo me chamou a atenção. Antes de a reunião começar, estava conversando com um dos professores de educação física sobre a nossa prática. Em certo momento, esse professor fez o seguinte comentário:

*Eu falo para os meus alunos que educação física é aula teórica também. Nossos alunos ficaram mal acostumados. Eles acham que educação física é só recreação, futsal e queimado. Temos de pensar o que estamos fazendo com a nossa profissão. Daqui a pouco, país, sociedade vão rever nosso objetivo na escola. Talvez não sejamos nem mais disciplina obrigatória. Tudo que conquistamos vai ser jogado fora. Nós já estamos estabilizados, mas o que estamos deixando para os próximos profissionais? Se os profissionais de educação física continuarem com essa postura de bola... o que vai acontecer?*

(Caderno de campo, 31 de maio de 2011).

Essa fala provoca, em mim, algumas perguntas: o que é aula teórica? Qual a diferença entre teoria e prática? Por que o espaço “da teoria” representa o saber reconhecido e legitimado como saber escolar? O que representa no imaginário social e escolar ser “disciplina obrigatória”?

A fala desse professor revela o mesmo sentimento encontrado por Brasileiro (2010) quando nos diz que tanto a educação física quanto as artes têm quase como rotina se justificarem de seus possíveis papéis na formação dos alunos. Para a autora,

[...] nossas áreas de conhecimento têm em comum lidar com o corpo em sua expressão menos reconhecida, para além da expressão oral e escrita, nisso que se expressa/vive corporalmente. É preciso fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para então apreender. [...] a escola, lugar da palavra", vem se consolidando pela ordem do, "ler-escrever-contar". (BRASILEIRO, 2010, p. 742).

Assim, retomando a questão inicial, considero que discutir coletivamente na escola o que é trabalho, entendendo que as ações docente e discente se constituem como trabalho, é fundamental para pensarmos uma escola mais potente e potencializadora.

#### **4.6 "Vou fazer educação física porque é mais fácil": reflexões acerca da hierarquização das áreas de conhecimento escolar.**

*Quem sabe faz, quem não sabe ensina.  
E quem não sabe ensinar ensina Educação Física.  
(WOODY ALEN parodiando BERNARD SHAW)*

Estava em uma das escolas na qual investigo e leciono quando encontrei duas alunas que então cursavam o terceiro ano do ensino médio. Iniciamos uma conversa e acabei perguntando a elas sobre o futuro, já que sairiam da escola ao término daquele ano. A resposta de uma das alunas me chamou a atenção:

*- Vou fazer educação física, que é mais fácil. Assim, faço a faculdade com mais tranquilidade.*

(Caderno de Campo, 1º de novembro de 2010).

Essa fala, retomada agora na dissertação, me leva a pensar muitas questões. Vou me ater, porém, a algumas delas, sabendo que as escolhas que necessitei fazer convidam a outros muitos enredamentos, não possíveis de receber tratamento e atenção neste momento.

Também é necessário expressar que tomo a afirmação acima de minha aluna não como um modo de pensar unicamente a educação física, mas como uma



maneira de ampliar minha forma de compreender a produção do conhecimento na escola e fora dela. Sendo assim, mais que compreender o que a aluna quis dizer naquele contexto, uma pretensão inalcançável e arrogante, desejo que a fala da aluna exerça sobre mim um convite: o de querer ver mais, ouvir mais, compreender mais, porque,

[...] se, na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (FREIRE, 1996, p. 113).

Um dos caminhos que me permitiriam escrever sobre aquele encontro seria analisar o discurso da aluna afirmando-o como produto da ignorância e do desconhecimento quanto às características e dificuldades relativas à formação e atuação na área da educação física. Percurso mais fácil, ousou dizer.

Outro caminho, este mais difícil, exige que eu aprenda a ver e compreender os núcleos de bom-senso nas falas do outro, mesmo quando, num primeiro momento, essas falas se mostrem contrárias a valores e crenças que tenho como caros. Desafio que exige pensar no outro e em seus saberes como legítimos, o que faz reafirmar o radical convite de Maturana (2002) de *pensar o outro como legítimo outro*.

Assim, o meu desafio, em mais este encontro no e com o cotidiano escolar, é produzir um conhecimento que contribua para o *autoconhecimento* (BOAVENTURA, 2010), mais que produzir uma "verdade" sobre aquela conversa.

No (re)encontro com a fala de minha aluna, uma das questões pelas quais me senti instigado a pensar foi a ideia de "facilidade". Faço-me perguntas, mesmo sem saber se seriam questões pensadas pela aluna, afinal, como afirma Bakhtin (1992, p. 95), "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial". Não é possível, portanto, recuperar o sentido ideológico ou vivencial original que determinou o discurso da aluna, mas me posso deixar atravessar pelos sentidos que teci sobre aquelas palavras. E é com essa ideia que produzo mais este capítulo de minha dissertação.

Então, a partir da fala da aluna, me pergunto: por que fiz educação física? Considerava mais fácil? O que é um curso mais fácil que outro? Responder a essa questão me fez trilhar o percurso que constituiu este capítulo, mesmo sem haver ao fim a explicitação de uma resposta escrita.

Na escrita desta dissertação, tenho vivido a produção de dados através de redes que se trançam: falas, acontecimentos, encontros, desencontros, passagens por corredores, recreios, reuniões, salas de aula e – o que trago agora – sítios e salas de *chats*.

No *Google*, o mais utilizado sítio eletrônico de buscas, acessado em 27 de março de 2011, pude encontrar vasta quantidade de fóruns e comunidades *on-line* em que jovens desejosos de prestar vestibular conversam.

Em um desses fóruns, chamado *Yahoo Respostas*, encontrei postadas as seguintes perguntas: “Qual o curso superior mais fácil de concluir?”<sup>36</sup>, “Qual o curso mais fácil para se formar na faculdade?”<sup>37</sup>, “Qual a faculdade mais fácil de fazer?”<sup>38</sup>. Após analisar as muitas respostas a essas questões, apresento uma amostra das que mencionam as áreas de conhecimento relacionadas como as mais fáceis, todas pertencentes ao campo das chamadas ciências humanas:

- Acho que Pedagógia!;
- O que mais tem, talvez por ser o mais fácil, seja o de Filosofia;
- Filosofia, Teologia;
- Educação Física! Por isso muitos fazem, é barato e o mais fácil para se formar!;
- Pedagogia, Hotelaria, Turismo;
- O mais fácil é EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>39</sup>...;
- Bacharelado em Música.

Por outro lado, à pergunta “Qual o curso mais difícil de fazer?”<sup>40</sup> as respostas indicam carreiras que pertencem ao campo das chamadas ciências exatas:

- Existem cursos mais difíceis de se concluir (Matemática, Física, Engenharia etc.);
- Concordo com você, fiz Química Industrial na Federal e achei muito difícil;
- Medicina, é claro!;

<sup>36</sup> Fonte: Yahoo respostas, <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060710190041AAunvrD>>, acesso em 27 de março de 2011.

<sup>37</sup> Fonte: Yahoo respostas, <[http://br.answers.yahoo.com/question/index;\\_ylt=Ah3rl59GDInteiQEktiL6lbX7At.;\\_ylv=3?qid=20080724140757AAhBGM5](http://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=Ah3rl59GDInteiQEktiL6lbX7At.;_ylv=3?qid=20080724140757AAhBGM5)>, acesso em 27 de março de 2011.

<sup>38</sup> Fonte: Yahoo respostas, <[http://br.answers.yahoo.com/question/index;\\_ylt=AvBSp5RvR7zU.rxOGU0C1BDX7At.;\\_ylv=3?qid=20080612154314AAIqWeS](http://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AvBSp5RvR7zU.rxOGU0C1BDX7At.;_ylv=3?qid=20080612154314AAIqWeS)>, acesso em 27 de março de 2011.

<sup>39</sup> Mantive a formatação original do texto postado no sítio.

<sup>40</sup> Fonte: Yahoo respostas, <[http://br.answers.yahoo.com/question/index;\\_ylt=AsoxR2fSFwBMsAFk3inWqeXX7At.;\\_ylv=3?qid=20090424111328AARKJuQ](http://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AsoxR2fSFwBMsAFk3inWqeXX7At.;_ylv=3?qid=20090424111328AARKJuQ)>, acesso em 27 de março de 2011.

– Vixi... Tem vários cursos difíceis. Cada um com suas particularidades. Eu fiz Matemática, quase fiquei doido, mas sou apaixonado por Matemática. Da turma que começou com 60, menos de 20 se formam... A maioria acaba desistindo no meio do caminho;

– Creio que o curso de Matemática... Porque hoje em dia é raro você ver um professor formado em Matemática. Ou desistem na metade do curso... E vão dar aulas... Ou os professores que ensinam Matemática são formados em outros cursos, como Engenharia Civil... entre outros, pois a área da Engenharia o curso todo e só cálculos... E os formandos acabam aprendendo Matemática até mesmo sem querer... E ficam aptos a dar aulas...;

– Se for pra estudar... Engenharia... vc vai se ferrar por 6 anos.. não vai ter vida.. amigos... namorado... família... vc vai ser um ninguém... Mas depois nem Buda compete com vc...

– De se fazer? Acredito que seja Engenharia, seja em que área for, o curso de Engenharia dá um trabalhinho;

– Física médica.

Essas informações dialogam com a matéria publicada no jornal *O Globo Online*<sup>41</sup> no dia 10 de agosto de 2006, com dados divulgados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre o valor salarial de quarenta e duas áreas de trabalho. Nas primeiras dez posições, encontravam-se medicina; as engenharias civil, elétrica e eletrônica, além de engenharia química e industrial; direito, geologia; ciências econômicas; agronomia e propaganda e *marketing*. Entre as últimas colocadas, encontravam-se as áreas ligadas à educação, como matemática, artes, biologia, educação física, letras, história, geografia, pedagogia e ciências. No meio do *ranking* salarial das profissões, encontravam-se as áreas de química e física. Mesmo sabendo que esses dados não são recentes, apresento-os porque revelam as relações de poder e prestígio que certas áreas ainda possuem.

Pude, então, observar que as profissões ligadas às áreas de medicina, engenharia e direito aparecem com melhor remuneração salarial. Por outro lado, as carreiras consideradas mais fáceis de ser cursadas se encontram recebendo as piores remunerações, como pedagogia e educação física. A esse respeito, vale ressaltar uma matéria publicada na revista *Veja* em fevereiro de 2010<sup>42</sup> que destaca que menos de 2% dos estudantes do ensino médio brasileiro pretendem cursar o

<sup>41</sup> A esse respeito ver: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/08/10/285213784.asp>>

<sup>42</sup> A esse respeito, ver: <[veja.abril.com.br/100210/prestigio-zero-p-087.shtml](http://veja.abril.com.br/100210/prestigio-zero-p-087.shtml)> acesso em: 31 de março de 2012.

magistério. Ainda de acordo com a matéria, entre as carreiras que mais exercem fascínio pelos jovens encontram-se direito, engenharia e medicina.

Esses dados podem nos levar a crer que a questão salarial está diretamente ligada apenas ao campo de formação: menor salário em áreas humanas (vistas como menos duras e mais fáceis de ser cursadas) e maior em áreas exatas e tecnológicas (vistas como mais duras e mais difíceis de ser cursadas). Sabemos que a discussão é mais complexa que isso e exigirá maior aprofundamento do que posso fazer neste momento.

Voltando aos dados publicados pelo Globo *On-line*, estes mostram que as áreas consideradas mais difíceis são as mais bem pagas, com exceção de uma: matemática. Apesar de ser considerada nos fóruns *on-line* uma área “dura”, ela não se encontra como uma das mais bem pagas, juntando-se ao patamar de outras áreas pertencentes à educação. Seria pelo fato de ser uma área ligada à educação?

No ano de 2010, o governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral Filho, afirmou, em entrevista ao jornal *O Dia*<sup>43</sup>, que daria um aumento salarial para os professores de química, física e matemática, buscando, segundo ele, diminuir a falta desses profissionais nas escolas estaduais. Contudo, esse aumento não seria extensivo aos professores de outras áreas. Essa política salarial do governo, não aprovada até o presente momento (2012) por sua inconstitucionalidade, deixa entrever a falta de atratividade da carreira docente.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação realizou um estudo sobre o ensino médio e a falta de professores qualificados para algumas áreas do conhecimento. O relatório, que recebeu o título de “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”<sup>44</sup>, mostra que tem diminuído a procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor e que há falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas. O documento destaca, ainda, que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, em outubro de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

---

<sup>43</sup> A esse respeito, ver:

<[http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2011/1/estado\\_vai\\_contratar\\_1\\_362\\_professores\\_134847.html](http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2011/1/estado_vai_contratar_1_362_professores_134847.html)> acesso em: 19 de abril de 2011.

<sup>44</sup> A esse respeito, ver: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> acesso em: 14 de abril de 2012

(UNESCO), no Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão.

Diante desse cenário, na discussão sobre quais fatores têm interferido no decréscimo da demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica, é necessário levar em conta as condições de trabalho, o que inclui o salário. Mas não apenas.

Embora exerça forte influência, o aspecto salarial não explica todas as razões que envolvem a escolha ou atratividade de uma profissão. Outros elementos, sejam de ordem individual, sejam de natureza contextual, também marcam as escolhas profissionais. Em certas ocasiões a inserção profissional se dá por oportunidades pontuais.

Outro aspecto a ser levado em consideração nesta discussão está relacionado à imagem e prestígio social que a carreira docente possui. Se é verdade que o magistério como um todo vive um declínio, é verdade também que há uma (des)valorização diferenciada entre as áreas e níveis de ensino. Assim, vemos em Lopes (1999, p. 184) que

[...] o maior poder das ciências físicas frente a outros saberes reflete-se curricularmente na maior carga horária dedicada à Química, Física e Matemática [...], no processo de avaliação mais rigoroso e na natural valorização conferida aos alunos que têm bom rendimento nessas disciplinas.

Perceber em algumas áreas mais prestígio que outras, também dentro do contexto escolar, faz lembrar-me de uma situação ocorrida no Colégio Estadual do Rio de Janeiro. Durante o intervalo da aula de educação física, acabei conversando com o aluno Manuel, da turma 804, 8º ano. Durante o diálogo, Manuel me fez algumas perguntas:

*Manuel: - Professor, se eu perder em matemática e português eu repito, mas se eu perder em espanhol, artes e educação física, eu não perco o ano né? Porque são disciplinas fraquinhas.*

*Eu então respondo:*

*- Não, senhor. Educação física tem o mesmo valor que matemática e português.*

*Manuel: - Mas quem falou isso? Em educação física a gente só fica brincando. Quem falou?*

*Renato: - A lei.*

*Manuel: - Ah! Se é assim, sim!*

(Caderno de Campo, 10 de novembro de 2011)

Tanto a situação quanto os dados anteriores me fazem confirmar que existe uma hierarquização de saberes sociais que se reflete na escola, tanto na maneira como é organizado o currículo escolar como nas formas e critérios de avaliação, incluindo o consenso velado (ou explícito) de qual disciplina pode determinar a retenção de um aluno em um ano de escolaridade.

Outro dado que podemos trazer para a discussão são as áreas de conhecimento avaliadas no PISA (Programme for International Student Assessment, que, no Brasil, foi nomeado de Programa Internacional de Avaliação de Alunos)<sup>45</sup>: leitura, matemática e ciências. Por quê?

Retomando um caminho histórico, lembro que a escola surge, de acordo com Saviani (1985), como instituição fundamental para o projeto de sociedade moderna. A solução para a “erradicação da ignorância” passa a ser vista no espaço e na ação da escola. Dessa forma, caberia à escola *reproduzir e transmitir* os conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 1985), agindo como uma espécie de antídoto contra a ignorância.

Em busca desse feito, a centralidade da escola e de seu processo educacional fica nas mãos dos professores, uma vez que seriam estes os detentores/representantes do saber válido, ou seja, o conhecimento científico. A escola nasce, portanto, produzindo e sendo alimentada por uma hierarquização de saberes, na qual o saber científico ocupa o lugar de destaque. Lembra ainda Saviani (1985) que o modelo escolar moderno pressupõe também uma divisão de alunos por classes de acordo com o desenvolvimento de cada um, um professor por turma e a fragmentação e hierarquização do conhecimento através de disciplinas escolares.

Esse modelo escolar, que se sustenta até os dias de hoje, produz e é produzido por uma concepção curricular. Lopes (1999, p. 161) assim analisa a situação:

Tanto maior é a função ideológica de um currículo, quanto maior a sua capacidade de se fazer ser compreendido como único possível, legítimo e correto, trata-se de

<sup>45</sup> A esse respeito, ver: <[http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/program\\_79.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_79.php)> acesso em: 14 de abril de 2012

um currículo eminentemente seletivo, na medida em que restringe quais são capazes de ser formados sob suas bases. Como argumenta Bernstein, a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes escolares reflete a distribuição de poder no interior desta mesma sociedade e os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos individuais.

Sabendo que escola e sociedade não são instâncias apartadas, me pergunto: assim como para sociedade é importante o desenvolvimento dos saberes técnicos e científicos diante da busca pelo desenvolvimento tecnológico, seriam esses saberes também os valorizados dentro do contexto escolar? Segundo Lopes (1999, p. 184), os conhecimentos científicos são mais “valorizados, por servirem ao avanço da técnica e, portanto, do desenvolvimento econômico”. Já Forquin (1993, p. 105) afirma que “o que vale como saber nas instituições de ensino é inseparável do que se define como cultura legítima no interior da sociedade global”.

Assim, podemos entender que na escola não é valorizado um saber que desqualifica/desconsidera o que não pertence à ciência moderna (SANTOS, 2000). E se são os saberes ditos técnicos aqueles que se consideram fundamentais para o desenvolvimento tecnológico e econômico de uma nação, os que não pertencem a esse campo, como não só a educação física mas também música, artes, línguas, literatura, filosofia, sociologia, acabam por ocupar as margens da importância curricular. Em resposta a essa concepção, podemos citar Santos (2006, p. 94): “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental considera importante”.

A respeito da educação física, pesquisas como as de Betti e Liz (2003) e Faria *et al.* (2007) constataram que os alunos consideraram português e matemática as disciplinas escolares mais importantes. Em contrapartida, áreas de conhecimento como artes e educação física foram classificadas como de menor importância no currículo escolar.

Voltando à *ocasião* (CERTEAU, 1996) ocorrida no Colégio Estadual do Rio de Janeiro relatada mais acima e buscando reler o diálogo com outras lentes, vejo que, ao ter respondido ao meu aluno que era a *lei* que reconhecia a educação física como disciplina tão importante quanto qualquer outra, utilizei-me de uma *estratégia* (CERTEAU, 1996) impondo um mecanismo de *poder*, de *disciplina* (FOUCAULT, 1977) a fim de manter uma ordem. Por outro lado, o aluno, ao supostamente aceitar o argumento, utilizou-se de uma *tática* (CERTEAU, 1996) para defender-se. Diante de minha postura, Manuel compreende a relação de poder existente naquele momento e, a partir de um *conhecimento praticado* (CERTEAU, 1996), que é criado

para a sobrevivência no cotidiano, sabe como se deve comportar. Seja por gostar de mim, seja por não querer me enfrentar, seja ainda por não querer ser reprovado, o aluno cede ao meu argumento utilizando-se de uma ação calculada, jogando com a *ocasião* (CERTEAU, 1996) que lhe foi imposta, uma vez que ele sabe que lei é poder e não há argumento.

Por outro lado, no momento da situação, fiquei incomodado com a fala de Manuel e respondi de forma seca e fria seu questionamento. Acredito ter perdido esse momento para com ele complexificar a indagação. Contudo, tanto a posição tomada por mim quanto o questionamento de Manuel revelam pistas referentes à atual posição em que se encontra a educação física e outras disciplinas das ciências humanas, como, por exemplo, as já mencionadas música, artes, línguas, literatura, filosofia, sociologia etc. Essas pistas podem ser mais bem compreendidas nas palavras de Bracht (2011, p. 15) quando afirma que, “em termos legais, a EF no Brasil tem um lugar reconhecido no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, embora isso não elimine de imediato seu crônico déficit de legitimidade”.

Quando pensamos em educação física, Faria *et al.* (2007) nos ajudam a compreender a dimensão dessa área de conhecimento. Os autores identificaram que 47% dos alunos entendem que educação física deveria ser uma disciplina optativa. Para os autores, essa postura dos alunos se daria em “crítica à própria legislação (BRASIL, 1996), [já que os alunos acreditam] que essa disciplina não deveria ser um componente curricular obrigatório. Apenas 30% dos alunos dão legitimidade à educação física e concordam com sua obrigatoriedade” (FARIA *et al.*, 2007, p. 335).

Seguindo essa linha de discussão, Carvalho (2006, p. 20) ressalta 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 as demais disciplinas – Matemática, Língua Portuguesa e Geografia, entre outras.

A fala de Carvalho leva a pensar o quanto a educação física vem sendo desqualificada em certos contextos enquanto área de conhecimento na escola. Nessa perspectiva, a educação física escolar exerceria o papel de “tapa-buracos” ou “recreio dirigido” (MATTOS, 2006). Essa perspectiva não se restringe unicamente à



educação física, aplica-se também a outras áreas de conhecimento, como a arte, por exemplo, que, por distintas vezes, é classificada como área que “não deve fazer parte do currículo da escola porque ‘aqui fora’ não vinga, ou seja, não logra sucesso” (BRASIL, 2008, p. 50).

A esse respeito, no que se refere à educação física, recordo-me de uma situação ocorrida na turma 702 da EJA no final do ano letivo de 2011. Um familiar de um dos meus alunos foi até a direção saber qual o resultado final daquele estudante. A diretora, então, levando-o até a mim, perguntou-me sobre suas notas. Respondi que o aluno havia passado. Então, o responsável me perguntou:

*- Qual é a sua matéria?*

*Eu respondi que era educação física. Então, o responsável replicou:*

*- Educação física? Eu quero saber português, matemática, história... Quero saber se ele passou em uma dessas. Educação física é claro que passaria.*

(Caderno de Campo, 08 de agosto de 2011).

Que lições podemos aprender com esse diálogo? Que pistas essa situação traz para continuarmos a pensar sobre escola, currículo, avaliação, hierarquização de conhecimentos escolares?

A fala do responsável pelo aluno me faz pensar: como é possível construir outra relação com o conhecimento na escola que vá além da dinâmica avaliativa, entendida como medição? Como construir uma relação não apenas com a educação física mas também com as outras áreas de conhecimento que seja pautada não pela relação utilitarista, na qual o valor está em quanto possa servir para o mercado de trabalho, mas pelo grau de contribuição para a vida humana?

Pelo que tenho vivido e visto nas situações cotidianas e nas leituras realizadas, a educação física tem sido compreendida como um componente curricular obrigatório, mas de frequência discente compulsória, o que resulta no que Betti (2009) chama de terceirização da educação física. Para o autor,

[...] a “terceirização” da Educação Física (como é possível ‘terceirizar’ uma relação pedagógica?), a não-obrigatoriedade de frequência, a aceitação de frequência substitutiva em academias e clubes, e a drástica redução do número de aulas têm sido algumas das consequências dessas interpretações, instituindo uma liberalidade

abusiva, que mais atende aos interesses de “enxugamento” do currículo. (BETTI, 2009, p. 214).

Essa fala de Betti me faz lembrar outra situação vivida na escola e registrada em meu caderno de campo.

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 planejamento daquele ano. Os professores formaram grupos de acordo com sua área de conhecimento: os professores de matemática formaram um grupo, os de geografia, outro, os de educação física, outro, no qual eu me encontrava. Quando terminamos a elaboração do plano de curso, fomos até o grupo de matemática a fim de discutirmos as novas mudanças na estrutura de ensino que o Estado estava propondo para aquele ano escolar. Diante do fato de termos acabado antes do fim do tempo estipulado, um dos professores de matemática nos disse:

*- Pra vocês de educação física está fácil. É só dar uma bola, um futebol, e já deram conta de atender ao currículo. Para a gente (área de matemática) não vai dar tempo.*

(Caderno de campo, 2 de fevereiro de 2011).

Em que medida aquela fala representa não uma opinião individual, mas uma imagem de muitos outros e outras? O que significaria, naquela perspectiva, "atender ao currículo"? Que representações de professor, de aula, de aluno, de escola, de planejamento estariam em conflito e confronto naquela fala? A fala daquele professor, insinuando ser fácil lecionar educação física, levou-me a mais alguns questionamentos: por que esse professor crê ser fácil cumprir o planejamento de educação física? Não estaria implícita, em sua fala, a dicotomia corpo-mente, já discutida em momento anterior, segundo a qual as atividades corporais seriam mais fáceis de ser vividas do que outras? O planejamento da educação física seria menor ou menos complexo do que o das ditas “áreas nobres”, como português e matemática?

Por outro lado, muitas vezes, as aulas de educação física são pensadas unicamente como atividades recreativas ou como “aplicação” de modalidades esportivas. Dessa forma, a crítica daquele professor, que aponta a facilidade de

planejar e dar aulas de educação física, encontra pontes com a prática de certos educadores.

Carvalho (2006) confirma que a postura de alguns professores contribui para uma visão da educação física como lugar da ausência de planejamento e intervenção didática:

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 em que eu trabalho o professor de Educação Física fica sempre lendo jornal na aula, quer dizer... o que ele chama de aula' (P 21). (CARVALHO, 2006, p. 75).

Por outro lado, a visão descrita pelo autor pode apresentar, de certa forma, um olhar simplificado sobre o que vem ocorrendo com a educação física escolar, uma vez que sua afirmação dá a impressão de uma culpabilização unilateral dos professores de educação física. Afinal, é importante levar em conta a advertência que faz Bracht (2011, p. 19-20) a respeito das pesquisas em educação física:

É preciso não cair no simplismo da mera denúncia ou culpabilização desses professores. O fenômeno é bem complexo e envolve uma série de fatores. A própria falta de reconhecimento da disciplina escolar EF e, conseqüentemente, do trabalho dos professores de EF é um dos fatores que levam os mesmos a desinvestir **[de suas aulas]**. (Grifo meu).

Contudo, Carvalho (2006) também verifica que a menor importância dada à educação física não se deve apenas ao comportamento dos professores dessa área: há também a concepção de que as atividades que englobam movimento, vivências corporais passam por uma simplificação desses gestos e conteúdos, vistos como “*simples brincar*”. Carvalho (2006, p. 76) aponta ainda 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”. Contudo, entendo ser a brincadeira algo cultural. Esta não pode ser diminuída em relação a outras práticas. Para J. B. Freire (1991, p. 13), “existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino”. A brincadeira é, muitas vezes, um modo de compreender e modificar a realidade, já que “a criança não é um corpo isolado em quarentena, ela está inserida na cultura do seu tempo e é socialmente ativa, pois, através da brincadeira, atua no mundo que a rodeia, interpretando e

produzindo significações” (FLORES, 2006, p. 98). Na brincadeira a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e constrói o mundo à sua volta. “A criança relaciona-se com o seu mundo e, conseqüentemente com o mundo dos adultos através das representações que são possibilitadas pela fantasia, pela simbologia e pelo lúdico” (MATTOS, 2006, p. 81). Ou seja, o lúdico, o jogo, a brincadeira são potencialidades de aprendizado social. Enquanto brinca, a criança amplia o seu conhecimento do mundo.

A criança revive/ressignifica as experiências observadas no mundo adulto ao repetir os gestos, situações e comportamentos do grupo a que pertence. Sendo assim, entendo como Mattos (2006, p. 86) que “os espaços do jogo e da brincadeira também são espaços privilegiados para a construção de conhecimento”. Dessa forma, compreendo que brincar é uma atividade complexa, contrapondo-me, portanto, à ideia de que as aulas de educação física podem ser traduzidas pejorativamente como “simples brincar”.

Esse entendimento acerca das aulas de educação física, o qual considero simplificado, pode estar relacionado com o conceito mais tradicional de estrutura escolar, na qual os alunos deveriam ficar sentados em cadeiras enfileiradas dentro de salas copiando o conteúdo do quadro. Castro (2007), ao entrevistar algumas pedagogas na busca por compreender as representações sociais da comunidade escolar do município de Cachoeiro do Itapemirim a respeito do que viria a ser um bom professor de educação física, verificou, na fala da professora Suellen, a ideia de que professor de educação física não dá aula. Para Castro (2007, p. 52), essa resposta se apoia

[...] 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. (CASTRO, 2007, p. 52).

Mais uma vez, retomo o que deveria estar já superado: a concepção bancária de educação, denunciada há muito por Paulo Freire (1970). Por que, ainda, nos habita a ideia de que uma boa aula deveria garantir formas de controle e silenciamento de corpos e mentes? Por que, ainda, é tão forte a ideia de que a escola deve ser lugar de “disciplina”, de formação de “corpos dóceis”, conforme denuncia Foucault (1977)? Por que, ainda, é hegemônica a organização do espaço

escolar e das aulas através da distribuição e demarcação de carteiras, divisão por classes, hierarquia por idade? Foucault (1977, p. 134) observa que

[...] a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Contudo, se é verdade que a aula é ainda, hegemonicamente, lugar de controle, também é verdade que pode ser (e é em muitos casos) um “acontecimento” (GERALDI, 2010), como lugar no qual os alunos devem não só aprender as respostas, mas também a fazer perguntas, a ser curiosos (FREIRE, 1996). Pensando o ensino como *produção de conhecimento* (GERALDI, 2010), a organização tradicional da sala de aula e a concepção tradicional de aula tornam-se reduzidas/limitadas em comparação com um universo de possibilidades de formação/produção de conhecimento.

Lembro-me de Mattos (2006), que, ao pesquisar sobre o que as professoras primárias pensavam a respeito de atividades lúdico-corporais realizadas com seus alunos, descobriu que a escola supervaloriza nas séries iniciais a sala de aula como espaço privilegiado para a construção e troca de saberes.

Por outro lado, há professores de educação física, e também não fujo a essa prática, aqui fazendo uma autocrítica, que acabam por adotar essa estrutura mais tradicional de ensino, passando a dar aula de educação física dentro das salas de aula. Secundarizamos ou, por vezes, abandonamos a característica principal da educação física: o movimento. Bracht (2011) identifica que, na tentativa de mudar a visão desqualificante da educação física e valorizá-la como área de conhecimento, muitos professores de educação física

[...] utilizam-se de estratégias como: aula teórica em sala de aula, provas e trabalhos teóricos/escritos; solicitação de tarefas de casa, entre outras. Ou seja, valem-se de instrumentos largamente utilizados pelas disciplinas escolares consolidadas (Matemática, Português, Ciências...). (BRACHT, 2011, p.18).

Nos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997), encontramos um panorama do que vem ocorrendo nas escolas em relação a essa disciplina. Se, por um lado, parece haver o reconhecimento de sua importância como campo de formação dos estudantes, por outro as condições de sua existência na escola e o tratamento que

vem recebendo dão pistas de que ainda há muito a se avançar na implementação e sobrevivência da educação física nas escolas:

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 em 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).

Entendo que essa suposta marginalização da educação física se alinhe à racionalidade da era moderna, iniciada por Descartes (HALL, 2001) e já mencionada em momentos anteriores da pesquisa, em que a fragmentação dos saberes, a objetividade exacerbada e as separações corpo/mente, razão/emoção e homem/natureza se tornam supervalorizadas e impregnam diferentes áreas das ciências humanas e sociais (ZOBOLI, 2007).

Refletir sobre o cotidiano é, como nos esclarece Certeau (1996), mergulhar em um espaço de contradições, é encontrar, no dia a dia, o lugar da complexidade, um lugar que abrange muitos elementos. Dessa forma, é também no cotidiano escolar que percebo que há aqueles que valorizam a área de educação física escolar. Nessa perspectiva, apresento aqui duas situações, ambas ocorridas na Escola Municipal de São Gonçalo. A primeira se deu no dia do meu aniversário. Tanto eu quanto a dirigente de turno Natália fazemos aniversário no dia 14 de setembro. Então, ao chegarmos à escola, nos parabenizamos e comentamos o fato de que estávamos entre os poucos profissionais da escola que não faltavam no aniversário. Um aluno que havia chegado cedo à escola ouviu nossa conversa e nos falou:

*- Parabéns tio. Obrigado por você ter vindo. Você é que faz aniversário, mas a gente (alunos) é que ganha o presente.*

*A dirigente de turno Natália então fala:*

*- Eles amam educação física.*

(Caderno de campo, 14 de setembro de 2010).

Essa criança me ajuda a compreender que, várias vezes, tentamos justificar a presença da educação física por diversas razões. Contudo, em muitos momentos, acabamos por desmerecer algo fundamental em qualquer área de conhecimento, e não apenas na educação física: o sentido. A fala daquele aluno me mostra o quanto o prazer também é importante na escola e na vida. Todavia tanto o prazer como o bem-estar vêm sendo deixados de lado. Vivemos em um mundo onde a produção, a correria nos fazem dar maior valor a questões que nos deem retorno quantitativo. Segundo Marcellino (2002, p. 60),

[...] a concentração da riqueza e os baixos níveis de qualidade de vida levam o trabalhador a ocupar grande parte do seu chamado “tempo livre” com atividades necessárias à sua sobrevivência. Dentro desse quadro figuram as horas extras, os “bicos”, o transporte demorado e ineficiente, e até mesmo a venda de parte ou totalidade de suas férias.

Dessa forma, valores como o cuidado com o corpo, bem-estar e afetividade são esquecidos.

Penso que, nesse contexto, a questão que deve ser pensada remete a uma pergunta feita por Bracht (2011, p. 18) quando este procurava compreender como os professores de educação física vêm-se mobilizando na busca pela valorização da área: “como construir uma prática ao mesmo tempo prazerosa, que continue motivando os alunos a frequentar a escola e que possua um conteúdo de aprendizagem considerado relevante?”. As respostas não são simples nem óbvias, mas é preciso exercer a capacidade de se perguntar sempre.

A outra situação que me chamou a atenção ocorreu após o término de uma aula de educação física do 1º ano na Escola Municipal de São Gonçalo. Como de costume, fui até a cozinha beber água. Nesse momento, dirijo-me à merendeira e digo que estava cansado, pois as aulas haviam-me esgotado. Então, a merendeira Helen fala:

*- Poxa você gosta de trabalhar com educação física né? Eu estava conversando com as meninas que eu não sabia como educação física era importante. Eu estou fazendo o técnico em pedagogia e estou tendo a disciplina de educação física. Quanta coisa... Quanto conhecimento... Quanta coisa valiosa para as crianças... Jogos cooperativos, jogos como é que é mesmo? De disputa...*

*Eu interfiro perguntando se não seriam competitivos. Ela então continua:*

*- É isso mesmo. Brincadeira para coordenação... quanta coisa importante para o desenvolvimento da criança. Eu pensava que educação física era só brincadeira. Não sabia que tinha objetivos. Eu falei com o professor que eu estava surpresa e ele falou que as pessoas fazem semestres inteiros, pós-graduação sobre esses assuntos. Eu agora fico olhando a sua aula e falando com as meninas assim: acho que ele está trabalhando isso, acho que aquilo. Analisando para poder treinar.*

(Caderno de campo, 27 de setembro de 2011).

A conversa com Helen me ensina que é possível a mudança do ponto de vista, ou da vista do ponto, como prefere Boff (1997), sobre o que se vê ou se vive. Helen também me ensina que vemos melhor o que compreendemos, como alerta von Foerster (1996).

Helen passa a ler, refletir, discutir sobre educação física, ela começa a perceber outros valores na área. Helen me faz pensar que talvez um dos caminhos seja problematizarmos com os alunos, pais e professores o porquê das atividades que fazemos e os seus objetivos. Não tenho a ingenuidade de acreditar que essa é uma solução para a mudança de compreensão de todos, mas penso ser uma possibilidade ao menos de discussão.

É ainda Helen quem dá uma pista quando afirma: “Não sabia que tinha objetivos”. Esse parece ser um dilema pelo qual passam também muitos professores de educação física. Quais serão os objetivos da educação física escolar? É possível uma definição universal para tal prática? Retomando os estudos de Ghiraldelli Jr. (2003), vemos que, segundo o autor, não é simples a definição de conteúdos e objetivos para a educação física.

Ou seja, parece que vivemos um hiato. Outra leitura possível do atual momento que vive a EF é a de que, em função da inexistência hoje de uma “EF oficial”, instalou-se um quadro de maior pluralidade de visões de EF, o que é visto por alguns como algo negativo, com o argumento de que assim “cada um faz o que quer!” Entendo, ao contrário, que é preciso não apenas conviver e respeitar essa pluralidade como condição de uma sociedade democrática, como compreendê-la como produtiva, como fator de criatividade (BRACHT, 2011, p. 15).

Dessa forma, acredito que seja essa diversidade da área um potencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois “o contexto em que o professor



trabalha, os seus problemas, a sua clientela, o seu espaço, é que vai determinar, em grande medida, a escolha e a adoção de diferentes conteúdos e estratégias” (DARIDO, 2008, p. 68)

As falas apresentadas neste capítulo me ajudam, se não a alcançar respostas para os problemas que a educação física e outras áreas de conhecimento vivem, ao menos a desnaturalizar concepções e práticas que não estão apenas no outro, estão também em mim.

## 5 (IN)CONCLUSÃO: EM UM NOVO ESTADO DE EPOC<sup>46</sup>

*Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.*  
FREIRE (1996)

Se, no início da dissertação, busquei o memorial como aquecimento, num processo de aproximação com a temática desta dissertação pelo caminho da minha história, chego ao fim deste texto em um novo estado de EPOC (Excesso de Oxigênio Consumido Pós-Exercício). Digo novamente porque, enquanto aguardava a qualificação, também considero ter entrado em um estado temporário de EPOC.

Assim, me sinto em relação à presente pesquisa: mesmo que tenha aqui encerrado a dissertação, após este *suado exercício* de reflexão e escrita, passo por um processo de “metabolização” das problemáticas aqui pensadas. Contudo, neste momento se faz necessário concluir. Não que esta conclusão seja definitiva, até porque os meus pensamentos, ideias e reflexões também não são. “A dinâmica do mundo e da vida social cotidiana não nos permite estabelecer leis definitivas” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 50). O simples fato de ser humano me leva a uma natureza de transformações contínuas. Como observa Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Neste momento, trago as conclusões que obtive destes dois anos de pesquisa. Contudo não as trago como verdades absolutas. Vejo que o período do mestrado fez-se um momento importante em minha formação, em minha prática, uma vez que me trouxe novos olhares sobre o meu trabalho e me possibilitou ver e compreender o que ainda não havia conseguido.

Dessa forma, esta dissertação me auxiliou a refletir sobre minha própria prática, sobre o meu cotidiano, sobre as decisões que tomo como professor. Contudo, busquei não apenas falar da minha prática, busquei investigar minha experiência nas *ocasiões* (CERTEAU, 1996) ocorridas em meu cotidiano escolar e compreender outras perspectivas a respeito da educação física, procurando

---

<sup>46</sup> Após a prática de exercícios de longa duração (aeróbios) ou de elevada intensidade (ex.: contrarresistência), a taxa metabólica permanece acima dos níveis de repouso. A esse fenômeno dá-se o nome de EPOC (excesso de oxigênio consumido pós-exercício).

identificar minhas próprias contradições, a partir das reflexões que pude fazer através das falas dos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1996), do dia a dia da escola.

Contudo, antes de chegar à reflexão sobre as situações ocorridas em meu cotidiano de trabalho, realizei uma pesquisa de cunho bibliográfico na qual busquei mapear a produção acadêmica no que se refere à educação física escolar. Se pude concluir que nas revistas e congressos de educação física há pouca produção referente à educação física escolar e no que diz respeito ao campo da educação, essa produção é quase nula, a produção desta dissertação mostra que é possível fazer pesquisa em educação física escolar e, mais do que isso, que é possível criar um elo entre os estudos de educação física e o campo da educação.

Ainda que não tenha realizado uma profunda análise dos textos que fizeram parte do levantamento bibliográfico, pude identificar que boa parte dos artigos de educação física escolar destina-se a olhar esse campo de estudo na perspectiva dos professores, em especial de educação física, dos alunos dos diferentes níveis de ensino ou ainda dos pesquisadores. A visão de outros sujeitos da comunidade escolar, como inspetores, agentes de segurança, merendeiras, secretárias, entre outros, sobre a educação física ou são secundarizadas na produção acadêmica ou mesmo não aparecem. Compreender o que dizem e pensam esses sujeitos sobre a educação física me ajudou a compreender outras perspectivas de educação física escolar e não as que tradicionalmente são ouvidas e legitimadas no espaço acadêmico e escolar.

Dessa forma, procurei ouvir a *comunidade escolar*, os sujeitos comuns (CERTEAU, 1996), do cotidiano escolar, que vivem o dia a dia da escola, e não mais unicamente o ponto de vista exclusivo de professores e alunos. Tendo a consciência de que não dei conta de abordar todos os meus questionamentos e inquietações uma vez que, concordo com Fontoura (2011) que nem sempre se consegue cumprir todos os objetivos delineados em uma pesquisa.

Nesse contexto, tenho encontrado uma complexa e nada homogênea rede de relações e interações que se configuram no interior das escolas pesquisadas, o que me ajudou 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 precisam também ser problematizados para que não pareçam *congelados*.

Apresento a seguir lições e aprendizados que tive após as discussões abordadas durante a escrita da dissertação:

No subcapítulo 4.2, **“Você sabe quem é o mais novo professor de educação física?”: reflexões acerca do exercício da profissão docente. Afinal quem pode ser professor de educação física?**, a *ocasião* (CERTEAU, 1996) ocorrida na Escola Municipal de São Gonçalo com os inspetores de turno Olga e Silva me ajudou a refletir sobre quem pode ou deve ter o direito a dar aula de educação física para turmas de educação básica. Percebi que essa questão vem sendo debatida no campo da educação física, junto à discussão sobre a Resolução nº 7 e o Projeto de Lei nº 5186/2005. A discussão a respeito dessas leis inspirada pela *ocasião* ocorrida na Escola Municipal de São Gonçalo me levou a pensar no “desperdício de experiência” descrito por Santos (2008) e na existência de uma única forma de conhecimento válido diante da lógica da ciência moderna (SANTOS, 2008). A situação que vivi na escola me mostrou que a formação universitária pode não ser pré-requisito para a qualidade no trabalho, nem a falta de formação acadêmica pode definir que um trabalhador seja alguém despreparado para exercer certa função. Por outro lado, percebi também que não se pode negar a importância da formação universitária, uma vez que o conhecimento acadêmico pode contribuir para um pensar mais amplo e mais complexo, em diálogo com o saber oriundo da prática. Se por um lado percebi que a formação universitária não garante a qualidade do trabalho, pude concluir que tampouco o conhecimento prático pode garanti-la. Percebo, assim, que o mais interessante seria a união entre os dois tipos de conhecimento/formação, que não são divergentes; ao contrário, se enriquecem juntos.

No subcapítulo 4.3, **“Você viu o professor de educação física?”: reflexões sobre identidade docente**, se a princípio pensava que a identidade do professor de educação física se caracterizava como única, exclusiva e idêntica para todos os profissionais, a situação ocorrida com Izadora na Escola Municipal de São Gonçalo me levou a refletir e questionar meus próprios conceitos. Compreendi que não existem identidades. Ou seja, a ideia referente a qualquer profissão ou pessoa não pode ser fechada, uma vez que nós estamos em contínuo processo de mudanças, transformações e formação. Por isso passei a entender, como Nóvoa (1995), que não se pode falar de *uma identidade*, mas sim de *processos identitários*.

No subcapítulo 4.4, **“Professor, hoje tem educação física?”: reflexões sobre a diferença**, a ocasião (CERTEAU, 1996) que deu origem a essa pergunta, feita por uma de minhas alunas na Escola Municipal de São Gonçalo, me fez refletir sobre a *diferença* nas aulas de educação física. Pude perceber que, muitas vezes, a educação física estimula o espírito excludente e seletivo, algo que parece ser uma herança de seu passado (GUIRALDELLI JR., 2003), passado esse apresentado no capítulo IV desta dissertação. Percebi que se fazia necessário pensar a Educação Física pela perspectiva da inclusão. Nesse sentido, Skliar e Souza (2003) me ajudaram a compreender que a inclusão, nas aulas de educação física, não deveria acontecer pela busca da homogeneidade, ou similitude, mas pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Reconhecer nas diferenças não apenas seus limites mas suas possibilidades.

No subcapítulo 4.5, **“O professor de educação física não gosta de trabalhar”**, faço uma discussão a respeito de uma afirmação que ouvi sobre o professor de educação física: o de não gostar de trabalhar. Primeiramente, investiguei a concepção de trabalho, relacionando-o à sua origem etimológica, que se encontra na ideia de sofrimento, sacrifício e obrigação moral. Essa visão se contrapõe às ideias de lazer e prazer, muitas vezes associadas às aulas de educação física. Outra questão abordada por mim foi a dicotomia corpo-mente produzida na sociedade, a qual tem reflexos na escola, na organização curricular e na hierarquização de saberes.

No subcapítulo 4.6, **“Vou fazer educação física porque é mais fácil”:** **reflexões acerca da hierarquização das áreas de conhecimento escolar**, a fala de uma de minhas alunas do Colégio Estadual do Rio de Janeiro, fazendo menção de que cursaria a faculdade de educação física porque considerava ser mais fácil, produziu em mim inúmeros questionamentos, entre os quais destaco este: por que algumas áreas de conhecimento seriam tidas como mais fáceis do que outras? Aprendi com Forquim (1993) que os saberes legitimados na sociedade de forma global são também os saberes mais valorizados nas instituições de ensino. Com base nisso, compreendi que muitas vezes professores das áreas de conhecimento da escola dadas como de menor importância passam a buscar fórmulas, instrumentos, proximidades com a estrutura mais “dura” e características de ensino das áreas de conhecimento legitimadas no cotidiano escolar. Contudo, a pesquisa também me fez ver que áreas vistas por muitos como de menor importância podem

ser vividas na escola como de grande importância, como me fez compreender a fala de um de meus alunos na Escola Municipal de São Gonçalo.

A reflexão acerca dessas *ocasiões* (CERTEAU, 1996) cotidianas me auxiliou a perceber contradições em minha própria prática. As *ocasiões* serviram como uma espécie de espelho, no qual, através das críticas que apareciam nas falas dos sujeitos, pude observar minhas próprias incoerências. Portanto, esta dissertação também corroborou o meu crescimento como professor de educação física em meu cotidiano escolar. Ao escutar a comunidade escolar sobre educação física, pude refletir, questionar-me e tomar novas decisões a respeito do meu trabalho.

Outro ponto marcante foi a possibilidade de ressignificar o conceito de pesquisa, até então para mim uma ação marcada pela busca da neutralidade e objetividade e pelos percursos metodológicos. Vivi uma pesquisa que foi acontecendo. O cotidiano, as situações presentes no dia a dia me atravessaram e me foram levando a autores, conceitos, temáticas, novas situações e capítulos. Percebi que as falas do cotidiano me levaram a uma viagem pelos mais diversos campos do conhecimento. Em cada uma das *ocasiões* (CERTEAU, 1996), tive de mergulhar e estudar temas e assuntos distintos.

Finalizo com a certeza de que saio diferente deste mestrado/pesquisa de quando o iniciei. A pesquisa me balançou, me (des)construiu, me inquietou, e já não posso retornar a um estado basal<sup>47</sup>. Assim, esta dissertação é concluída não apontando respostas, mas fazendo um convite a pensarmos novas perguntas e olhares sobre o tema, no desejo de colaborar com novas pesquisas. Usando as palavras de Chaluh (2008a, p. 12), quem sabe este texto tenha sido uma “provocação a partir da qual cada um consiga voltar sobre si mesmo e perceber os sentidos produzidos”.

---

<sup>47</sup> Utilizei a palavra basal em referência ao metabolismo basal corporal, que é o consumo de O<sub>2</sub> do corpo humano necessário apenas para a sobrevivência. Ou seja, nesse momento, o corpo se encontra quase imóvel. Ex.: quando a pessoa está dormindo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Antonio Bettine de; MONTAGNER, Paulo César; GUTIERREZ, Gustavo Luis. A inserção da regulamentação da profissão na área de educação física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 275-292, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3051/5838>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

ALVES, Cathia; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Adulto e lúdico: atuação do profissional de Educação Física no lazer. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 103-112, jan./mar. 2010.

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

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, ano/v. 14, n. 002, 2001.

ALVES, Nilda *et al.* (Org.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMARAL, Fabíola; ROIZEN, Izabel; VIEIRA, Joana. Trabalho e lazer: uma união criativa. *Eclética*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 56-59, jan./jun. 2004.

ANJOS, Roberto Corrêa. As incoerências dos educadores de gabinete. Educação Física sem professor de Educação Física. *CREF-1*, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[www.cref1.org.br/noticias/as\\_incoerencias\\_dos\\_educadores\\_de\\_gabinete.pdf](http://www.cref1.org.br/noticias/as_incoerencias_dos_educadores_de_gabinete.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

ANTUNES, Alan Rodrigo; GEBRAN, Raimunda Abou. Importância da Educação Física no contexto escolar a partir das perspectivas dos alunos. *FIEP Bulletin*, v. 78, 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/78/1/31>>. Acesso em: 14 set. 2010.

ANTUNES, Fabiana Helena Chiorboli *et al.* Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999 – 2003. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 179-184, 2005.

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. v. I, p. 1-10.

ARROYO, Miguel. *O Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. *Cidadania e Educação Física: um encontro*

(im)possível. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa *et al.* *A influência do aquecimento ativo específico e geral no desempenho da força*. Trabalho final do curso de Pós-Graduação em Fisiologia do Exercício e Avaliação Morfofuncional. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 2007.

AZEVEDO, Edson Souza; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. *Revista Kinein*, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *Educação Física. O que ella é – o que tem sido – o que deveria ser*. s/e. São Paulo; Rio de Janeiro: Proprietários, 1920.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPEd*, Belo Horizonte, n. 5, p. 187-216, set.1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENCICLOPÉDIA Barsa. Rio de Janeiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

\_\_\_\_\_. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito da História. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c.

BEGGIATO, Claudson Lincoln. *A importância da Educação Física na percepção de uma comunidade escolar*. 2009. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. São Paulo: *Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v1 n°1 p. 73-81. 2002.

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



BÍBLIA. A.T. Gênesis. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. 80. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BONZATTO, Eduardo Antônio. TRIPALIUM: O trabalho como maldição, como crime e como punição. *Revista Eletrônica UNISEP/ Direito em Foco*, 3. ed, mar. 2011.

BORGES, Camila de Andrade *et al.* Como os estudos sobre a escola têm abordado as questões referentes aos processos de ensino na Educação Física. *FIEP Bulletin*, v. 78, 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/78/2/63>>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 48, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. *Salto para o Futuro*, ano XXI, boletim 12, set. 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Fragmentos Autobiográficos. Memória e formação contínua de professores. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 16, n. 63, p. 107-118, jul./set. 2001.

BRASIL. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9615/98 – institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 5186/05 – institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 2005a. Disponível em: <[www.cev.org.br/biblioteca/projeto-lei-n-5186-2005/](http://www.cev.org.br/biblioteca/projeto-lei-n-5186-2005/)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9696/98 – dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 2005b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Resolução nº7*. Brasília: CNE/MEC, 2010. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article) >. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 742-750, jul./set. 2010.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 3. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2001.

BURGOS, Miria Suzana. Estilo de vida: lazer e atividades lúdico-desportivas de escolares de Santa Cruz do Sul. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./mar. 2009.

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

\_\_\_\_\_. O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas. *CBCE*, 2007. Disponível em: [www.cbce.org.br/cd/resumos/165.pdf](http://www.cbce.org.br/cd/resumos/165.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2010.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

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*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHALITA, Ana Lúcia; MELO, Leandro Siqueira de; ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. Integrando projetos na escola: diálogos transversais. *SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO*, 4., ago./set. 2010, São Gonçalo.

CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, alteridade e formação na escola. Comunicação apresentada na 31ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4710--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CONFED. *Profissionais de Educação Física unidos pela população!* Rio de Janeiro: ano IX, nº 36, junho, 2010.

COSTA, Simone Berto da; FREITAS, Alexandre Motta; RUFFONI, Ricardo. Os principais fatores que justificam a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *FIEP Bulletin*, v. 78. 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/78/1/80>>. Acesso em: 14 set. 2010.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. As relações de gênero e o cotidiano do professor de Educação Física: em prol de uma pedagogia não-sexista. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 1996, Niterói.

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

\_\_\_\_\_. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e ações. *Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Volume I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ELISÂNGELA, Higor Cruz da Silva; ANDRADE, Borges de; CARNEIRO, Elaine de Brito. A representação social dos professores de educação física de escolas públicas sobre suas práticas pedagógicas. *Corpus et Scientia*, v. 2, n. 1, p. 41-46, maio 2006.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. 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 FÍSICA ESCOLAR, 11., 2007, Niterói.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 101-117.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. Eu brinco, tu brincas, como brincamos? In: SOUZA, Cristina Calli; WESCHENFELDER, Noli Valentina (Org.). *Cultura, Infância e Sociedade*. Constituindo uma Comunidade de Leitoras. São Paulo: Amujá, 2006.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Percursos de formação e experiências docentes: Um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Residência Pedagógica: percursos de formação e experiência docente na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 11-20.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1991. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Um ensaio sobre a cegueira e o conhecimento. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Org.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, dez. 2006.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUEDES, Adrienne Ogêda. O corpo na escola: experiências alternativas. O corpo nosso de cada dia. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 4, abr. 2008.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Educação Física progressista*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

IZA, Helion Massami; JUNIOR, Luiz Gonçalves. A perspectiva docente sobre a Educação Física dos cursos superiores da Universidade Federal de São Carlos. *Motriz*, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 75-80, 2000.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. Escola, experiência e verdade. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 4, abr. 2008.

KOKUBUN, Eduardo. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEANDRO; Marcilene Rosa. *Educação Física no Brasil uma História Política*. 4<sup>o</sup>-1424B. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Educação Física) – Centro Universitário UNIFMU, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3097/1/educacao-fisica-no-brasil-uma-historia-politica/pagina1.html>>. Acesso em: 7 set. 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Como, onde e quando se formam os professores? In: GARCIA, Regina Leite (Coord.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, Raul (Ed.). *Ensino Dinâmico de pesquisa*. s/e. São Paulo: DCL, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, livro 1.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: representações do jornal *O Globo*. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 247-265, set./dez. 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

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

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MELO, Victor Andrade & JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves. *Introdução ao lazer*. Barueri: Manole, 2003.

MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. CD-ROM.

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; LARA, Larissa Michelle; RINALDI, Leda Parra Barbosa. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-102.

\_\_\_\_\_. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 55-61, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Narrativas de docentes e futuros docentes da Faculdade de Formação de Professores. In: FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira de; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudard; HEES, Martha Pereira das Neves (Org.). *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2004, p. 117-125.

\_\_\_\_\_. *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTTA, Juliane Almeida Prado *et al.* A produção científica sobre a educação física escolar no Brasil: análise dos estudos apresentados no Simpósio Nacional de Educação Física. *FIEP Bulletin*, v. 78, 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/78/2/65>>. Acesso em: 14 set. 2011.

MOYA, Leisi Fernanda. *O ensino da Educação Física no ensino médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina*. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

NETO, Marcia de Franceschi. *Lazer: opção pessoal*. Brasília: Departamento de Educação Física, Esporte e Recreação, 1993.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

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

NUNES, Renata Leonel. *O emprego assalariado formal: reflexões sobre sua (des)centralidade no capitalismo contemporâneo*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Clélia da Silva *et al.* Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. *Efdeportes/Revista Digital*, Buenos Aires, año 15, n. 143, abr. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba: *Educar em Revista*, s/v, nº 29, 2007.

\_\_\_\_\_. *Boaventura & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

OLIVEIRA, José Roberto Gama de; VALDANO, Jorge; COELHO, Paulo Vinícius. *Futebol passo a passo: técnica, tática e estratégia*. São Paulo: Lance, 2006.

OLIVEIRA, Mariza Soares de *et al.* Pesquisa em movimento: discutindo algumas contribuições da orientação coletiva para a formação docente. In: SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, São Gonçalo.

OLIVEIRA, Tânia Mara Casalide *et al.* Expectativas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do 1º distrito do município de Duque de Caxias quanto às aulas de Educação Física escolar. *FIEP Bulletin*, v. 79, 2009. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/79/2/11>>. Acesso em: 14 set. 2010.

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

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coord.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./mar. 2008.

POLLAK, Michael. Max Weber: Elementos para uma biografia sociointelectual (parte II). *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 85-113, out. 1996.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In: PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Gepec/FE, 2005.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.788-798, jul./set. 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação física escolar. *Motriz*, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. Rio de Janeiro: *Estudos de Pesquisas em Psicologia/UERJ*. Ano: 4, nº 2, 2º semestre de 2004.



RIBEIRO, Sonia Maria; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.

ROBERGS, Robert A.; ROBERTS, Scott O. *Princípios fundamentais de fisiologia do exercício*: para aptidão, desempenho e saúde. São Paulo: Phorte, 2002.

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

ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.24, n. 1, p. 121-34, jan./mar. 2010.

SANTOMÉ, Jujo 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. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salette Campos de (Org.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Luis Roberto dos; CAUDURO, Maria Teresa. Educação Física escolar: a concepção do aluno do ensino médio. *FIEP Bulletin*, v. 78, 2008. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/78/2/77>>. Acesso em: 14 set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SGARBI, Paulo. O valor da nota-conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser Deus. Comunicação apresentada na 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2508--Res.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Será que as escolas de tempos idos podem ser qualificadas como melhores que as de hoje? O que as fariam melhores? O que havia nelas que não há nas de hoje...? *Portugal: A página da educação*, n.185, série II, verão 2009. p. 108. Disponível em:

<[http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_13546/Doc/P%C3%A1gina\\_13546.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13546/Doc/P%C3%A1gina_13546.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SILVA, Afonsa Janaína da; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942-949, out./dez. 2010.

SILVA, João Bosco da. *Educação Física, esporte, lazer: aprender a aprender* fazendo. Londrina: Lido, 1995.

SILVA, Lílian Pereira dos Santos. *Efeito agudo do aquecimento neuromuscular sobre o desempenho da força*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; CARNEIRO, André Bartholomeu. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso superior de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.12, n. 1 p. 9-21, jan./abr. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. Caxias do Sul: UCS, 2007. Disponível em: <[http://ead.usc.br/orientador/turmaA/Acervo/web\\_F/web\\_H/file.2007-09-105492799236.pdf](http://ead.usc.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-105492799236.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2011.

SKLIAR, Carlos Bernardo; SOUZA, Regina Maria de Souza. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. *Publicações Educação de Surdos Artigos* – Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=Publica%E7%F5es%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos%20Artigos>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Diferenças. As armadilhas de um sistema de exclusão. *Folha Dirigida*. Entrevista referente ao especial dia do professor. 2003a. Disponível em: <[http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_05/EntCarlosSkliarFdg.htm](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2011

\_\_\_\_\_. Diferenças. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003b.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 07-32.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação Física, raízes europeias e Brasil*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOLER, Reinaldo. *Jogos cooperativos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Brincando e aprendendo na educação física especial: planos de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *Salto para o Futuro*, boletim 01, mar. 2007.

SOUZA, Juliano de; FREITAG, Liliane da Costa; FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. Histórias de exclusão nas aulas de Educação Física e Jogos Estudantis da Semana da Pátria: considerações acerca do processo de construção de um objeto de pesquisa. *Efddeportes Revista Digital*, Buenos Aires, ano 14, n. 138, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd138/historias-de-exclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2011

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5–24, jan./ abr. 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

TIRIBA, Léa. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a Pedagogia. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 4, abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 4, abr. 2008b.

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

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, v. 11 n. 2 p. 164-175, jul./dez. 1997.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996.

WOLECK, Aimoré. O trabalho, a ocupação e o emprego: Uma perspectiva histórica. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-05.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZOBOLI, Fabio. *A Episteme de Cisão Corpo/Mente*. As práxis da Educação Física como Foco de Análise. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Física e cisão corpo/mente: considerações a partir da história da Educação Física brasileira. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 4, n. 1, p. 72-88, jan./abr. 2009.