

A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal

The physical school education's culture in EJA: between breaking with the notion of activity and the lack of corporal practices

Santiago Pich¹

Universidade Federal Santa Catarina (Brasil)
santiago.pich@yahoo.com.br

Mariana Purcote Fontoura²

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Resumo

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa referenciada no campo de estudos da cultura escolar, e aborda a cultura escolar específica da educação física de uma escola de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Curitiba – PR. Metodologicamente nos orientamos pelos conceitos e critérios da etnometodologia, o que nos levou a uma longa imersão no campo. Os principais resultados nos mostram a relevância na constituição da identidade docente na configuração da cultura escolar da educação física, bem como que a oferta meramente teórica da disciplina nos coloca frente a um paradoxo: por um lado nos sinaliza a necessidade de rompermos com a tradição da Educação Física enquanto “atividade”, mas também revela a necessidade da experiência corporal como substrato necessário para a elaboração teórica.

Palavras-chave: Educação física escolar; Cultura escolar; Educação de jovens e adultos.

Abstract

This paper is the result of a research based on the school culture concept, which object is the specific school culture of the physical education (PE) within a school for youth and adults situated in Curitiba - PR. Methodologically we followed the principles and concepts of the ethnomethodology, that led us to a long immersion in the research field. The main results of the research show the relevance of the teacher identity for constituting the school culture of the PE, as well the paradox resulting of a mere theoretical approach: on the one hand this school culture show us the importance of the disruption with the PE's tradition based on the notion of “activity”, and on the other hand reveal the necessity of the body experience as a fundament to build a theoretical construct.

Key-words: Physical education; school culture; youth and adults education.

Introdução

A disciplina escolar de Educação Física (EF) foi caracterizada ao longo de sua história como uma atividade prática. Apesar das diferentes concepções do seu objeto, sejam as que advêm de perspectivas da atividade física, motricidade ou cultura corporal de movimento, a prática corporal, o movimento,

sempre esteve atrelado a essa área de conhecimento, uma das suas singularidades frente a outras disciplinas escolares.

O presente artigo resulta de uma pesquisa do grupo “*Educação Física Escolar: Entre Práticas Inovadoras e o Desinvestimento Pedagógico*” da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e investiga a relação de uma professora de Educação Física com o universo do trabalho docente em uma escola pública da cidade de Curitiba – PR, na qual encontramos um aspecto peculiar da prática pedagógica da EF. A modalidade de ensino pesquisada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) especificamente o ensino médio no período noturno.

As aulas de Educação Física são na sua maioria de caráter teórico, abrindo exceções quando juntam-se as turmas de diferentes etapas, ensino fundamental e médio, ou quando há mais alunos para ser realizada alguma prática já que as turmas possuem um número baixo de alunos, em média três. A dinâmica da disciplina acontece com material didático em forma de textos elaborados pela professora com diversos conteúdos. Esses aspectos configuram uma cultura escolar (Frago, 1995, 2002) da Educação Física muito peculiar e que gerou o interesse para desenvolver o presente trabalho. Diante desse quadro, elaboramos o objeto da pesquisa: compreender as diferentes dimensões que caracterizam a cultura escolar da Educação Física de uma escola estadual na modalidade EJA situada na cidade de Curitiba – PR.

Esta pesquisa se pauta por um estudo de caso orientado pela perspectiva etnometodológica (Coulon, 1995 a,b). Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram o registro da observação das aulas ministradas pela docente em um diário de campo e a realização de entrevistas gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente. A coleta dos dados foi realizada em duas etapas: a primeira de setembro a dezembro de 2011, e a segunda de fevereiro a junho de 2012. A permanência em campo foi de uma vez na semana as terças no turno da noite, dia que aconteciam as aulas de Educação Física,

O texto se estrutura em 4 partes: iniciamos discutindo a legitimação da Educação Física escolar no ensino médio, posteriormente trabalhamos com o conceito de cultura escolar, para, a seguir caracterizarmos o EJA no Estado do Paraná, e finalmente analisarmos e interpretarmos os dados da pesquisa.

A Legitimação da Educação Física no Ensino Médio

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física passou a ser um componente curricular integrado ao processo educacional, e não mais uma “atividade” no currículo escolar, condição que vigorava no marco legal até então. Porém, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). A condição facultativa para o ensino noturno foi modificada em 2003, retomando a perspectiva da área relacionada à mera atividade.

Nesse sentido, o discurso construído na LDB apresenta contradições relacionadas às concepções da Educação Física escolar. Intencionalidades presentes no texto oficial demonstram interesses e visões diferentes, até mesmo contraditórias. Enquanto se avançou na concepção da área quando esta se torna um “componente curricular”, ou seja, uma disciplina que tem um saber, conhecimento a ser apropriado, se retrocede quando é concebida como facultativa, pois reafirma a condição da Educação Física como atividade paralela dentro da estrutura curricular da escola.

No entanto, somos sabedores de que não é tão somente das leis e da prática pedagógica escolar que depende a legitimação da Educação Física na escola, mas também a mudança de outras dimensões constitutivas da cultura escolar, dentre as quais destacamos as relações de poder entre as diferentes sub-culturas disciplinares (Frago, 2002), bem como de processos macro-sociais que sustentam a necessidade ou não desse tipo de saber/atividade na formação humana (Bracht, 1999a).

Vimos nos parágrafos anteriores que a condição da Educação Física se pauta pelo que González e Fensterseifer (2009) denominaram de “entre o não mais e o ainda não”, isto é, o campo acadêmico da Educação Física reivindica a saída da disciplina da Educação Física escolar da condição de “atividade”

para ser reconhecido enquanto “componente curricular”. Essa tensão se revela com particular força no ordenamento jurídico vigente. Entendemos que essa condição se torna mais complexa no nível médio da educação básica, temática que abordaremos a seguir.

O Ensino Médio No Brasil

No entendimento de Darido *et. al* (1999) o ensino médio vem passando por mudanças profundas no que diz respeito a discussão sobre as suas funções, embora ainda estejamos sob o impacto da reforma ocorrida na década de 60 que atribuía ao ensino médio um caráter terminal, diretamente voltado para a formação de técnicos de nível médio ou, para o ensino preparatório para a universidade

Para Kuenzer (1997) esta modalidade de ensino tem se constituído a mais difícil de enfrentamento ao longo da história brasileira no que diz respeito á sua concepção, estrutura e formas organização devido ao seu perfil de mediação entre ensino fundamental e formação profissional. É justamente esta mediação que lhe dá um caráter ambíguo, pois preparar para o mundo trabalho não é uma questão somente pedagógica e sim política, determinada pelas transformações das sociedades e da sua base produtiva. Como resultado se tem uma modalidade de ensino “sem identidade” Kuenzer (1997, p. 77).

O que a constituição federal dispõe é que o ensino médio, com duração mínima de 3 anos, seja voltado, idealmente, para pessoas entre 15 e 17 anos e tem como objetivos gerais: aprimorar o educando como pessoa humana e prepará-lo basicamente para o trabalho e cidadania (Brasil, 1996).

Neste contexto de contradições e conflitos, a disciplina de Educação Física no ensino médio ainda está à procura de construir sua(s) identidade(s), e, a partir dela avançar na conquista de legitimidade. Estudos realizados no ensino médio demonstram uma certa desigualdade educacional com os demais componentes curriculares juntamente com um desprestígio dos professores da área (Lemos, 2009) e constatada um quadro de repetição e monotonia na abordagem dos saberes dessa disciplina. Ainda, Lemos (2009) entende que a Educação Física escolar tem a colaborar com o aprimoramento do educando como pessoa humana, como cidadão e não, apenas, com a preparação física de pessoas.

Em pesquisa realizada por Darido *et. al*, (1999) junto a professores e alunos do ensino médio, os resultados indicaram que 42% dos alunos afirmaram que se afastavam das aulas porque elas eram sempre iguais, sem continuidade, a maioria dos alunos (78%) entrevistados acreditam que a Educação Física na escola não cumpre o seu papel porque transmite pouco ou nenhum conhecimento, o que estimulava os alunos a requisitarem dispensa. As aulas no ensino médio são quase sempre uma repetição mecânica dos programas de Educação Física do ensino fundamental. Em geral não apresentam características próprias e inovadoras.

É constatada a existência de múltiplas propostas e abordagens para a Educação Física na escola bem como uma deficiência na formação inicial e continuada dos que trabalham com este nível de ensino que está relacionada às dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolverem sua prática pedagógica e terem clareza da função da disciplina no ensino médio (Darido *et. al*, 1999).

Para González e Fensterseifer (2010) há uma lacuna na produção de um saber no desenvolvimento de programas estruturados dos temas/conteúdos envolvidos na disciplina ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade e que precisa ser pensado por todos os envolvidos na área.

Contudo, existem características próprias em cada escola. De acordo com Pich (2009) cada uma possui uma dinâmica própria, produz uma cultura específica. No campo pesquisado, a modalidade de ensino em foco é o ensino médio na educação de jovens e adultos. Para compreender sua especificidade é preciso adentrar nos ambientes em que essa cultura é produzida para decifrar seus códigos, normas, valores e práticas (Ibid.). Neste sentido entendemos que o conceito de cultura escolar pode nos auxiliar como uma ferramenta teórica relevante para compreendermos o contexto investigado.

O conceito de Cultura Escolar

Para Pich (2009) o campo de estudos da cultura escolar é baseada nas teorias da ação

“que privilegiam a diversidade e a singularidade dos indivíduos e das instituições em detrimento da determinação estrutural, da análise externalista. As escolas e seus atores passam a ser concebidos como agentes construtores do seu cotidiano, que detêm um alto ou relativamente elevado grau de autonomia para construí-lo”. (p. 239)

Vários autores se ocuparam dos estudos culturais na educação. Entre eles se destacam Jean-Claude Forquin, André Chervel, Dominique Julia e Antonio Viñao Frago. Referenciaremos nosso trabalho no último dos autores citados.

Viñao Frago em seu estudo intitulado “Historia de la educación e historia cultural” considera a cultura escolar como o “conjunto de aspectos institucionalizados” da escola, e a define da seguinte maneira: “Y si, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (Frago, 1995, p. 69). Ainda, segundo Frago (2002):

“La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación.” (p. 59).

Na análise de Pich (2009) Frago se posiciona a favor da singularidade de cada instituição escolar na constituição de uma cultura escolar própria, preferindo o termo culturas escolares, no plural para melhor caracterizar essa situação. Nesse sentido, para o autor a singularidade é constitutiva da cultura escolar, na forma como se constitui em cada estabelecimento escolar, embora existam elementos comuns. No entendimento de Frago (2002):

“Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares (...) Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas.” (p.64).

No campo pesquisado há uma clara especificidade. Uma vez que a EJA no Paraná possui um público específico, horário diferenciado, modos próprios de se ensinar e aprender. Esses elementos são condicionados pelas especificidades da rede estadual de ensino, bem como pela dinâmica criada pelos dirigentes e professores da escola investigada, o que torna singular cultura escolar da instituição escolar investigada.

Há mais elementos importantes para compreender a cultura escolar que dizem respeito à relação da escola com o contexto macro-social, o estado, as políticas educacionais, as concepções de educação. Nas palavras de Pich e Alves (2010) Frago é favorável de uma compreensão de cultura escolar na qual prima a estabilidade da dinâmica institucional e não a visão da escola como espaço de reprodução do sistema macro-social. A escola, diante das reformas educacionais, por exemplo, vai adequá-las a sua própria dinâmica de funcionamento.

A cultura escolar de cada escola é vista como um conjunto de diferentes culturas interagindo entre si, entre ela, a cultura dos alunos, dos pais, dos professores, dos agentes administrativos, gestores da política educacional, especialistas educacionais e pelas políticas educacionais (Frago, 2002).

“Hay, pues, culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como subculturas más específicas. Pero dichas instituciones no operan en el vacío. Actúan dentro de un marco legal y de una política

determinada que tiene su propia cultura.” (Ibid., p.65).

Educação de Jovens e Adultos no Paraná

Ao longo de décadas a manutenção de uma modalidade de ensino voltada ao público de jovens e adultos tem sido marcado por conflitos de interesses de diferentes segmentos sociais e descontinuidades nas políticas públicas que atendam essa faixa específica da população, como mencionado nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná. (Paraná, 2006)

Outra mudança é marcada pela tensão da função social da Educação de Jovens e Adultos, que no início era voltada para o mercado de trabalho, no entanto com as transformações nas concepções de ensino, a modalidade de ensino objetiva a formação humana e cidadã (Ibid).

No ano de 2002, foi realizado o Fórum Paranaense da EJA, com o intuito de reforçar a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais por meio de reuniões plenárias em várias regiões do estado e também através dos Encontros Paranaenses da EJA (EPEJAs). Este movimento paranaense, além de outras amplas discussões a partir de 2003 que envolviam vários sujeitos educacionais, inclusive professores, aliado a outros de caráter nacional, auxiliaram nas discussões e iniciativas para análise das propostas pedagógicas da EJA vigentes, a oferta no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo ensino-aprendizagem e ampliação do direito à educação pública e de qualidade. (Ibid.).

Do processo citado acima resultou a redefinição da proposta pedagógico-curricular da EJA da Rede Estadual de Educação, onde foram selecionado e mantido algumas características de organização na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de:

“Permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana.” (Ibid, p.25).

A partir de 2006, a proposta pedagógico-curricular de EJA, contempla:

“Cem por cento da carga horária total na forma presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula dos(as) educandos(as) é feita por disciplina ou pode se dar na organização coletiva e/ou individual. A organização coletiva destina-se, preferencialmente, àqueles que têm a possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, preferencialmente, àqueles que não tem possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que necessita, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização.” (Ibid, p.25).

Neste contexto das políticas educacionais, a nossa atenção se volta em como o campo pesquisado se apropria destas, e compreender a sua dinâmica, principalmente na disciplina de Educação Física, que é ofertada somente na modalidade individual no campo investigado.

O campo investigado

A escola pesquisada pertence à rede estadual de ensino, e se encontra localizada em um bairro residencial. A situação econômica da região é de classe média a média baixa. A proveniência dos alunos é dos bairros próximos à escola. A escola oferta ensino do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período diurno, e EJA no período noturno.

Há na escola um total de 65 professores distribuídos nos períodos, entre eles cinco docentes específicos de Educação Física. A Educação Física no Projeto Político Pedagógico da escola é apresentada

como uma reprodução das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Isto indica que não houve uma elaboração dos próprios professores sobre o que eles pensam e/ou projetam de Educação Física nesta realidade. Não há uma intencionalidade ou documento específico para Educação de Jovens e Adultos, o que nos leva a questionar se é possível fazer esta equivalência de um documento direcionado ao ensino regular para esta modalidade de ensino.

A Professora

O caso estudado diz respeito à prática pedagógica da professora Camila³, que é docente da escola pesquisada, com carga horária de 20 horas, distribuídas em dois dias no período da tarde no ensino fundamental e à noite no EJA. Ela tem 29 anos e formou-se em Educação Física, licenciatura plena, por uma universidade federal, no ano de 2004; de acordo com ela quando o curso passa a ter uma maior abertura para as pesquisas e questões sócio-filosóficas.

No período da graduação participou de vários grupos de pesquisa e atividades de extensão universitária que envolviam variadas temáticas, entre elas movimentos sociais, dança, ações pedagógicas na idade madura, relações de gênero e jogos cooperativos.

Possui Especialização em Educação Física escolar (2005) e Mestrado em Educação também realizado em uma universidade federal (2007). Atualmente é Professora do curso de Pedagogia em uma instituição particular com carga horária de 8 horas. Também é sócia-proprietária de um Centro de Cultura Corporal, atuando como focalizadora de danças circulares, jogos cooperativos e *iso stretching*. Atuou como tutora no grupo sobre Gênero e Diversidade na Escola de formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Já realizou vários cursos de capacitação de professores da rede de ensino estadual e municipal do Paraná.

As danças circulares são um marco importante no processo de formação pessoal e profissional de Camila, com as que ela teve contato no período da graduação. Atualmente ela é referência em Curitiba nesse campo. Em muitos momentos ela relata ser na dança o momento em que ela mais se realiza pessoal e profissionalmente. Ela realiza vários cursos em danças circulares, e afirma ser ao mesmo tempo um momento profissional e de lazer.

Essa relação diversificada que a professora Camila estabelece com o conhecimento e contato com outras formas de linguagem como a dança permite-lhe compreender:

“a realidade de forma enriquecida, uma vez que a formação de sua sensibilidade colabora para o processo de seu crescimento individual. Importante destacar que esse tipo de formação influencia significativamente seu trabalho pedagógico, permitindo-lhe pensar novas elaborações em relação ao ensino.” (Bracht et al., 2010, p. 14).

Em diversas pesquisas de Bracht e colaboradores, é chamado à atenção para o fato da relação diversificada com a cultura:

“Esse processo de formação configura uma via de mão dupla, como um processo de retroalimentação da vida-trabalho e trabalho-vida, pois além de contribuir para as soluções de problemas e para o engendramento de novas metodologias de ensino, as influências dessa formação sensível apresentam-se como latente possibilidade renovada de elaboração de sua prática, de sua realidade profissional (...) Esse tipo de formação é essencial e reforça a ideia de que não é possível dissociar o professor da ‘pessoa’; conseqüentemente, não é possível desvincular sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica.” (Ibid., p.15)

Um ponto que chama atenção é o fato de Camila sempre salientar a sua necessidade de alternar nas áreas em que trabalha como escola, pós-graduação, dança etc. Não tem pretensão de ficar com 40 horas semanais na escola para “manter a sanidade mental” (Entrevista 16/12/2011). Esse distanciamento, considerado necessário, da sala de aula pode ser um sinal benéfico de exercício de reflexão sobre a sua

prática pedagógica. Visto que ela leva muitas situações que ocorrem na escola para as aulas de docência superior, onde é realizada a problematização dessas questões.

A formação inicial da professora condicionou fortemente a sua concepção de Educação Física e de identidade docente, e realiza seu trabalho docente tendo esses conceitos como horizonte balizador. Vejamos o que Camila nos diz a esse respeito:

“Eu percebo que existe um pano de fundo, que a minha formação deu bases sólidas pra que eu possa me colocar no ambiente de trabalho, justificar as minhas escolhas perante toda a equipe de professores, ter clareza do que eu quero como objetivos, fazer meus planejamentos, então eu me sinto bem respaldada pela minha formação inicial, acho que a cada dia aprendo um pouco mais na formação continuada e to sempre em busca”. (Entrevista 16/12/2011).

Podemos perceber também, que durante o desenvolvimento da sua carreira profissional Camila se entende como uma trabalhadora intelectual, devido à sua formação inicial, que teve forte influência da corrente pedagógica progressista do movimento renovador da Educação Física brasileira, e a participação durante a graduação em projetos de pesquisa, que a levaram a produzir trabalhos acadêmicos e a participar de eventos científicos da área.

Nas palavras dela:

“Particpei de vários projetos, sem fronteiras da terceira idade, o projeto Q dança com a Lucia⁴, o projeto Residência de Maria com a professora Sofia e o projeto de movimentos sociais com a Beatriz esses foram os quatro projetos, e através deles eu participava do EVINCI, do ENEC, e do...de um encontro que tinha em Pelotas, é Encontro Brasileiro de Extensão universitário, entre outros, Encontro Brasileiro de Ciências do Esporte, em Caxambu, era sócia do CBCE, então desde os primeiro ano recebia as revistas do CBCE, publiquei vários artigos, fiz tudo que tinha direito.” (Entrevista 16/12/2011)

Diante da formação profissional da professora Camila, a nossa atenção se volta a como se dá essa relação com sua prática pedagógica na cultura da escola pesquisada.

Elementos da Cultura Escolar

O espaço no qual era desenvolvida as aulas de Educação Física na EJA no ano de 2011 era um laboratório de informática, dividido com a disciplina de inglês. Já no ano de 2012, era reservado o espaço da biblioteca, porém juntamente com a turma do ensino fundamental da mesma disciplina, ficando desta forma um espaço pequeno e não muito propício para aprendizagem devido a quantidade de turmas e dois professores atuando em aulas diferentes. Após alguns meses a disciplina começou a ser ministrada ministrada nas salas de aula que, de acordo com a pedagoga, foram liberadas para a disciplina. Percebe-se nestas situações o lugar que a Educação Física ocupa na escola, considerada uma disciplina marginalizada perante as outras. Outro ponto a destacar é que geralmente os pedagogos vêm da universidade com uma visão muito restrita dessa área de conhecimento, baseada somente na psicomotricidade. Nesse sentido, os dirigentes escolares colaboram para que esta disciplina escolar seja inferiorizada em relação aos demais componentes curriculares.

Na Educação de Jovens e Adultos as disciplinas têm caráter individual ou coletivo. No ano de 2011 a escola ofertava as disciplinas de Educação Física e Artes somente na modalidade individual e as demais disciplinas tinham as duas opções. Em 2012 foi aberta turma coletiva de Educação Física. Na pesquisa foi acompanhada somente a turma da modalidade individual. Os alunos que ingressam tem dois anos para completar a carga horária nesta modalidade e se o aluno não comparecer, não leva falta apenas deixam de completar a carga horária.

Na disciplina o número de alunos é baixo, em média três alunos. As aulas são na sua maioria de caráter teórico, abrindo exceções quando juntam-se as turmas de ensino fundamental e médio ou quando

há mais alunos para ser realizada alguma prática que acontece ou na própria sala, cancha de esporte ou no pátio. Na visão de Camila: “As vezes queria variar nas aulas, fazer danças circulares, mas com dois alunos nem dá.” (Diário de campo 24/10/2011)

Neste sentido o conhecimento próprio da Educação Física está dissociado de uma vivência prática, transformando a disciplina como chamaria Betti (1994) num discurso sobre o movimento, perdendo assim sua especificidade. Para o autor a finalidade da Educação Física seria uma ação pedagógica com a cultura corporal de movimento. “Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se” (Betti, 2002, p. 75).

Não há nenhum documento oficial que oriente para que as aulas de Educação Física sejam teóricas, essa é uma cultura criada pelas escolas e seus sujeitos já que os alunos podem se matricular e frequentar a escola a qualquer momento do ano, diferente do ensino regular onde todos os alunos começam ao mesmo tempo.

A dinâmica da disciplina de Educação Física acontece com base no material, que é constituído por textos elaborados pela professora sobre diversos conteúdos: História da Educação Física, Yôga, Respiração, Dança, Dança Afro, Esportes, Jogos cooperativos, Diversidade Sexual na escola, Vigorexia, Doping, Lazer, Alongamento, Obesidade entre outros. Os textos têm um direcionamento crítico e geralmente há questões para responder sobre a temática envolvida.

Sinteticamente o aluno chega à sala de aula e a professora lhe entrega o texto para ler e responder as perguntas, depois corrige as questões juntamente com ele e dialoga sobre os conceitos principais do texto e sobre as impressões do aluno com relação a certo conteúdo e a relação com sua vida pessoal. As perguntas são relacionadas ao conteúdo próprio do texto e muitas delas são relacionadas à história de vida pessoal onde os alunos respondem de acordo com a opinião e vivência deles. Isto é, essa mediação dos saberes se dá para que a dimensão conceitual em questão leve aos alunos a colocarem sua história de vida como objeto de reflexão.

Neste sentido, a prática pedagógica da professora Camila traz aspectos de algumas propostas pedagógicas críticas da Educação Física, como a de Elenor Kunz (1994), sistematizada na obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”. Esta abordagem traz à tona a reflexão sobre a possibilidade de ensinar os conteúdos da Educação Física, por meio da transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar em uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. (Kunz, 1994). Outra referência teórica importante para a professora é Valter Bracht, em particular sua obra “Educação Física e Aprendizagem Social” (1992), que potencializa o desenvolvimento de um trabalho docente referenciado na pedagogia crítica.

A professora Camila tem como característica comum conceber a dimensão teórica como constitutiva do seu trabalho docente. Ela aborda nos textos e nas suas aulas os aspectos sócio-culturais, filosóficos e históricos das práticas corporais e da Educação Física, como as questões de gênero, homossexualidade, desigualdade social, padrões corporais e estéticos ao longo da história.

As aulas são de caráter individual, porém há vários momentos em que ela se torna coletiva, pois o tema do texto de algum aluno acaba sendo debatido por todos. A professora tem um conhecimento aprofundado dos temas propostos nos textos o que faz ter uma postura em que se coloca muito bem diante das discussões, provocando a reflexão dos alunos diante do que eles tinham como concepção de algo com o que foi dialogado com a professora.

Destaca-se aqui a importância da linguagem falada, expressa através das palavras. Para Betti (1994) a compreensão (crítica) só é possível através das palavras, sendo assim instrumento importante para o professor de Educação Física, que auxilia o aluno “a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.” (Ibid., p. 41)

Pode-se notar também um paradoxo, pois se a tradição da Educação Física reside na prática de atividades corporais, no caso estudado, porém, há uma “curvatura da vara”, ou seja, a disciplina é exclusivamente teórica o que nos aponta também seus limites.

Camila relata gostar muito de ministrar aulas na EJA:

“...por ser um ambiente mais maduro, onde os alunos sabem o que querem como objetivo de vida. As aulas são mais silenciosas e tranquilas, há um desgaste menor com relação ao ensino fundamental regular. Procuro saber qual é o objetivo do aluno, e auxiliá-lo o máximo que puder.” (Entrevista 16/12/2011).

Há muito diálogo com os alunos que vão além das discussões dos textos, sobre a história de vida, seus anseios, frustrações, trabalho, família etc. Como consequência há uma relação professor-aluno bem próxima e horizontal, o que pode auxiliar na própria significação dos conteúdos das aulas.

A disciplina enfrenta muitos limites também. A professora Camila relata a dificuldade de realizar práticas corporais com os alunos, já que o número de alunos é reduzido e pela própria organização das disciplinas na EJA. Ela expõe que no começo quando ela era recente na escola, tentava fazer mais práticas, tentou modificar essa cultura, porém comenta que “a escola vai conformando a gente” (Diário de campo - 03/04/2012). Deste modo os professores, vão se apropriando da cultura escolar, seus hábitos e normas para poder realizar seu trabalho.

Nota-se também um desinteresse dos alunos com relação à disciplina, pois consideram os textos além de serem extensos demais, que não é uma forma atrativa para eles construir conhecimento relativo à cultura corporal de movimento. Quando questionados se os textos extensos deveriam ser modificados somente na disciplina de Educação Física ou nas demais, têm-se os seguintes comentários: “Sim, só na Educação Física. Eu acho que em todas as outras. Eu não faço atividade física então isso (os textos) não faz muito sentido.” (Diário de Campo 03/04/2012).

Podem-se tecer vários comentários diante das falas dos alunos. As experiências de muitos com a tradição de um ensino de Educação Física muitas vezes pautadas por “movimento pelo movimento”, ou somente pela prática de atividades físicas, durante a escola regular que não incluía outras formas de apropriação do conhecimento, os impediu de ter outras referências de aprendizado na disciplina. Para Betti (2002) aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, são necessárias, mas não suficientes.

A escola e suas condutas também colaboram para não inverter esse quadro, secundarizando o valor do conhecimento específico da Educação Física na formação do aluno, e não oferecendo espaços adequados para aprendizagem, oferecendo resistência à possibilidade de realizar práticas, pela oferta de turmas somente individuais. Assim, para eles não há uma ancoragem na prática, é uma reflexão relacionada ao “saber sobre o saber fazer” (Bracht, 1999b), que não encontra o substrato corporal necessário para ser produzida (Betti, 1994).

Quando questionados pela professora se preferiam textos mais superficiais, porém em maior quantidade ou os textos tradicionais, eles mostraram preferência pela primeira opção. O que nos leva compreender que os alunos têm uma relação superficial com o conhecimento que advém da sociedade da informação. Em contrapartida, a professora argumenta:

“Se for deste modo, o aluno fica com conhecimento raso, não se entende algo em duas páginas, isso é sucateamento da educação. É preciso ir mais fundo para ter entendimento mais claro. E na Educação Física não é diferente. Ficaria pobre. O conhecimento que você vê aqui não é um conhecimento que você vê na tv, jornal. Eu acho que a Educação Física tem que ser refletida como a filosofia. Você sabe que existe a dança, ginástica, mas o que dentro delas?” (Diário de campo – 03/04/2012).

Os alunos ainda guardam uma relação com a Educação Física de que ela não seria tão importante quanto às outras disciplinas, ainda mais que é percebido, através da observação das aulas que a maioria deles está ali para conseguir uma certificação.

Entretanto a apropriação dessa postura possibilita à professora Camila estabelecer clareza sobre a sua função social como professora, os sentidos da escola e o papel da Educação Física. O interesse com a formação humana, e a prática reflexiva dos alunos são aspectos característicos de sua prática pedagógica.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa percebemos a multiplicidade de fatores que envolvem o nosso objeto de estudo. Emergiram como pontos importantes presentes na cultura escolar, a formação profissional inicial e continuada, formação cultural, estrutura da EJA e caráter teórico da disciplina.

A formação inicial e continuada da professora é um elemento importante na medida em que ela se vê como trabalhadora intelectual, aspecto acentuado pelo fato de ter que produzir seus textos nas aulas e que orienta suas práticas de modo crítico e reflexivo. As aulas teóricas, do ponto de vista do discurso do movimento, permitem ressignificar as práticas corporais dos alunos. De fato, os alunos são mobilizados a repensarem sobre as práticas corporais. Contudo, esse movimento de “curvatura da vara” da tradição da Educação Física, também apresenta suas limitações por conta da falta da prática corporal necessária para poder mobilizar a linguagem falada para teorizar sobre ela. Assim, observamos que a experiência da construção de uma cultura escolar específica da Educação Física no EJA nos mostra tanto a importância da elaboração teórica para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar, bem como, pela sua falta, demonstra a necessidade da presença da linguagem corporal como um componente fundamental para a formação humana nas aulas de Educação Física escolar.

Nesse sentido, entendemos que, mais do que nunca, o sentir corporal e a reflexão em primeiro lugar não conceitual sobre esse sentir, complementada (e tensionada) por uma reflexão conceitual sobre esse sentir, podem abrir perspectivas promissoras para uma cultura escolar da Educação Física ainda por vir.

Notas

(1) Licenciado em Educação Física (IPEF), Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSC) e Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED/UFSC).

(2) Licenciada em Educação Física (UFPR).

(3) Nome fictício.

(4) Todos os nomes são fictícios.

Bibliografia

Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao estudo da educação física. *Discorpo*, (São Paulo) n.3, pp.25-45.

Betti, M.; Zuliani, L.R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, (São Paulo) 1(1), pp. 73-81.

Bracht, V.(1992). Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister.

Bracht, V. (1999a). A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, (Campinas), n. 48, pp. 69-88.

Bracht, V. (1999b) Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí.

Bracht, V. et al. (2010). Inovação Pedagógica na Educação Física. O Que Aprender Com Práticas Bem Sucedidas? *Ágora Para La Ef Y El Deporte*, 1(12), pp. 11-28.

Brasil. (1996). Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial (Brasília)

Bracht, V. et al. (2003). Presidência da República. Lei no 10.793, de 1o de dezembro de 2003. Diário Oficial (Brasília).

Coulon, A. (1995a). Etnometodologia. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

Coulon, A. Etnometodologia e educação. (1995b) In: Sociologia da educação – 10 anos de pesquisa. FORQUIN, J.-C. (Org.), p. 299-350. Petrópolis: Vozes.

Darido, S. et. al. (1999) Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. *Motriz*, 5 (2), pp. 138-145.

Frago, A. V. (1995). Historia de La educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, (São Paulo), n. 0, pp. 63-82.

Frago, A. V. (2002). Sistemas escolares , culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata.

González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. *Cadernos de Formação RBCE (Campinas)*, 1(1), pp. 09-24.

González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. *Cadernos de Formação RBCE (Campinas)*, 1(02), pp.10-21.

Lemos, F. R. M. (2009). Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm>

Kuenzer, A. Z. (1997). O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), n.04, pp. 77-95.

Kunz, E. (1994). Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí.

Paraná. (2006) Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de: http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf

Pich, S. (2009). *Cultura escolar*, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. *Motrivivência*, n. 32/33, pp. 230-257.

Pich, S.; alves, I. (2010). Educação Física e Cultura Escolar: Entre Práticas Inovadoras e o Abandono do Trabalho Docente – O Caso da Cidade de Itajaí – Sc. *Anais do V Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte*. Recuperado de: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbe/vcsbe/schedConf/>