



Educação Física Escolar sob a Perspectiva da Cidadania: Inclusão, Alteridade, Formação e Informação Plenas

Jackeline Castilho

Universidade Estadual Paulista de Rio Claro

Resumo

O interesse deste estudo se concentrou na reflexão sobre os princípios da cidadania, nas aulas de Educação Física Escolar. A metodologia utilizada foi a observação da atuação de professores de Educação Física, em quatro escolas públicas de Ribeirão Preto, SP, com aplicação de 230 questionários, em alunos de 4^a à 8^a séries. Os dados analisados, descritivamente, indicam que, à medida que se aproxima o final do Ensino Fundamental, o interesse e a motivação pela disciplina vai diminuindo. Isso gera a necessidade de estabelecer especificidade nos conteúdos, abranger novas didáticas, construir e conquistar o sentido da cidadania, através de vivências efetivas de inclusão, alteridade, direito as estruturas necessárias ao ensino-aprendizagem, à reclassificação, enfim, a uma educação física escolar de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física, Escolar, Cidadania

Abstract

The interest of this study was concentrated on the reflection on the Principles of the citizenship, in Physical Education's classes at school. The methodology used was the observation of Physical Education Teachers' performance, in four public schools of Ribeirão Preto, SP, with the application of 230 questionnaires, to students of 4th to 8th series. The analysed data indicates that the interest and the motivation for the discipline is decreasing by Elementary School. This fact causes the need to establish and specify the contents, to include new didacts, to build and to conquer the sense of citizenship, through effective inclusion, alterity, right of the necessary structures to teaching-learning, to the reclassification, and finally, to a quality School Physical Education. Keywords: Physical Education at School, Citizenship



Introdução

A inclusão de exercícios físicos na escola não é assunto novo, conforme evidencia Darido (2003), uma vez que esses passaram por inúmeras alterações desde o século XIII, da perspectiva higienista na década de 30, alternando-se para os modelos tecnicista, desportivista e biologista, amplamente criticados a partir da década de 80, o que ocasionou novas reflexões acerca dos modelos até então propostos.

Rompendo com o modelo mecanicista, a autora menciona diferentes concepções coexistindo na atualidade:

- a desenvolvimentista, que tem como principais temáticas as habilidades, as aprendizagens e o desenvolvimento motor na adaptação e oferece experiências de movimento ao aluno;
- a construtivista, que enfoca a cultura popular, o jogo e o lúdico na construção de conhecimento através da interação e ação do sujeito/mundo;
- a crítico-superadora, que a sua finalidade é a transformação social através da cultura corporal, como os temas: jogo, ginástica, esporte, dança, capoeira e outros, relacionados ao contexto-social dos alunos e à visão histórica;
- a sistêmica que amplia o enfoque anterior, inserindo motivos, atitudes e comportamentos também como temática principal;
- a psicomotricidade, que trabalha com a reeducação motora e prioriza o domínio do próprio corpo e a desinibição voluntária, substituindo o conteúdo predominantemente esportivo para o de valorização do esquema motor, da lateralidade, da consciência corporal e da coordenação viso-motora;
- a crítico-emancipatória, que desenvolve a transcendência de limites, conhecimentos e esportes;
- a cultural, a qual reconhece o papel da cultura, alteridade e técnicas corporais;
- os jogos cooperativos, os quais têm como conteúdo mais relevante a incorporação de novos valores e indivíduos cooperativos;
- a saúde renovada, que objetiva melhorar a saúde, desenvolver um estilo de vida ativo, conhecimentos e exercícios físicos;
- o Parâmetro Curricular Nacional¹, que, além de entender a Educação Física como uma forma de introdução e integração do aluno na cultura corporal do movimento, procura desfocar a ênfase na aptidão² física e no rendimento esportivo, para englobar aspectos cognitivos, motores, afetivos, estéticos e sócio-culturais; princípios de inclusão e aceitação da diversidade, legitimando as diversas possibilidades de aprendizagem, categorias de



conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) e pressupostos pedagógicos (construtivistas, desenvolvimentistas, críticos e psicomotores), no espaço de debate e em sua prática.

Colaboraram com estas reflexões outros autores, como Resende (1994), Resende e Soares (1997), Garcia (1999), Rodrigues (2002), os quais evidenciam que a Educação Física Escolar tem o direito e o dever de garantir elementos de autonomia aos alunos, bem como, inserção social e convívio com regras e regulamentos. E isso deverá atender adequadamente às necessidades e ao desejo dos jovens nos movimentos do cotidiano, suas aspirações de lazer relacionadas à cultura do movimento e gerenciando sua própria atividade motora nas dimensões da competição e da expressão.

90 Alguns autores divergem dessa perspectiva, como Conant (1963), reitor de Harvard, citado em Pereira (1998, p. 229) que alegou que o conhecimento produzido pela Educação Física não se caracterizava por ser próprio, portanto, " [...] se a EF produziu e vem produzindo, desde então conhecimento que não lhe pertence, essa área precisa definir o que pesquisar." Mais atualmente, Pereira (1998), seguindo essa linha, mostra-se bastante preocupado com a Educação Física como disciplina acadêmica, bem como, com os conhecimentos por ela produzidos, a adequação de métodos empregados e a qualidade das pesquisas realizadas.

No mesmo sentido, Crum (1993) aponta um sério cepticismo quanto à relevância social da Educação Física, citando, além de uma crise de identidade, dúvidas quanto a sua legitimidade, em função de seu julgamento por valor utilitário. Esse autor esclarece que as disciplinas que transmitem competências necessárias para a participação na sociedade têm sua vaga garantida no tronco curricular, enquanto que aquelas que essencialmente são formais, por visarem à construção do caráter, do pensamento lógico e da formação social, como é o caso da Educação Física, ficam a margem do reconhecimento público e político.

Compactuando com a argumentação acima, tem-se a própria legislação, que ressalta no parágrafo 3, do artigo 26, da Lei 9.394³ de 20 de dezembro de 1996, o caráter facultativo da Educação Física nos cursos noturnos. Esse artigo, associado à expressão "integrada à proposta pedagógica," segundo Betti (1999), tem colaborado para perda do direito à



Educação Física, para a terceirização em academias, para a aceitação de frequência substitutiva e para a redução do número de aulas.

Essa baixa auto-imagem leva também à crise de identidade da disciplina, ou ainda, à perda das instâncias da cidadania (Direitos de 1ª, 2ª e 3ª gerações), por não levar em consideração a necessidade do cuidado com a saúde, do convívio social, do lazer e do relaxamento, conforme salienta Betti (1999).

Resende (1994, p. 32) destaca que, além da crise de identidade, existe “a crise da função social a ser desempenhada no sistema de Educação Formal, bem como a insuficiência ou inconsistência das linhas gerais de ação didático-pedagógica, calcadas numa perspectiva superadora nos modelos tradicionais.”

Independentemente destes pressupostos, contribuem para a melhora de imagem da disciplina os teóricos (HENRY, 1964; RARICK, 1967 apud PEREIRA, 1998), entre outros, os quais, há 30 anos, desencadearam um movimento de produção de conhecimento na área, através de teses e dissertações, focalizando a mudança no panorama sócio-político-cultural.

Essa mudança foi ampliada mais efetivamente a partir de 2000, devido a vários motivos como: a preocupação com a saúde; a normatização e legalização da profissão, com a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e demais Conselhos Regionais; com a abertura de programas de mestrado na área; com o retorno de profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo e a confirmação da vocação da Educação Física como ciência da motricidade humana, mesmo que no nível de discurso, conforme assevera Darido (2003).

Dessa maneira, a Educação Física vem sobrevivendo. Apesar de seu reconhecimento social precisar ser melhorado, a disciplina continua sendo, em última instância, uma das responsáveis pela criação de uma identidade escolar ao expor à comunidade o resultado da administração e do trabalho realizado pela instituição “escola” e de todos os envolvidos.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo objetiva investigar de que maneira a Educação Física tem inserido em seu contexto a difusão da ética, da cidadania e da inclusão, temas bastante relevantes na conjuntura atual da sociedade. Também permeia a inquietação sobre o papel do profissional desta área da redefinição axiológica.



Método

Este estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu-se por meio de uma pesquisa exploratória, a qual utilizou dois instrumentos para a coleta de dados, sendo um relativo a "Observação em campo da atuação de professores de Educação Física," em quatro escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, SP, com preenchimento de relatório e outro, referente a um "Questionário contendo perguntas mistas" aplicado a alunos dessas escolas.

A observação é uma forma de investigação que, apesar de adequar-se perfeitamente em alguns casos, possui algumas lacunas em termos de confiabilidade, em função da seletividade e parcialidade do observador. Porém, com o intuito de minimizar essas interferências, foram realizados um planejamento, uma preparação e uma sistematização da técnica, nos quais foram definidos os propósitos da pesquisa, o grau de participação do observador e a explicitação de seu papel, assim como o foco da investigação e a duração do trabalho.

O propósito da pesquisa direciona-se para a identificação, a determinação e a avaliação de aspectos como os princípios de inclusão, alteridade e formação e informação plenas.

Quanto ao grau da participação do observador, em função do contato ser pequeno (o número de horas totais estagiadas por cada série era de, aproximadamente, quatro horas) não houve grande imersão, sendo, portanto, uma atuação mais como espectador do que como participante. Segundo Junker (1971), esta situação enquadra-se no que se denomina Participante como Observador, o qual,

[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende [...] a preocupação é não deixar totalmente claro o que se pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias (JUNKER apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Em relação ao grau de explicitação do papel do observador, em cada escola assistida, na primeira semana, a investigação se deu apenas com observação, sendo que, posteriormente (geralmente nas últimas semanas), foi realizado um roteiro de perguntas e dúvidas referentes a cada escola, com o Professor responsável pela Educação Física e com a Secretária.



Foram apresentados questionários aos alunos, respondidos sem maiores problemas. Todas as anotações de campo foram realizadas fora do local pesquisado. Em função do pequeno tempo de imersão por série, não houve envolvimento pessoal na vida do grupo, apesar de que, tratando-se de crianças, houve uma certa curiosidade sobre a presença do observador. Com relação às Diretorias das escolas, foi enviada uma carta de próprio punho, solicitando o Estágio de Observação, acompanhada de Declaração de Matrícula, na qual constava o pedido oficial do Centro Universitário para estagiar naquela entidade, o Projeto e o Currículo.

O foco da investigação concentrou-se na observação dos princípios de cidadania: inclusão, formação e informação plenas e alteridade. Com o intuito de “checar” esses resultados, foram entrevistados 230 alunos de quatro escolas, por meio de um questionário composto por dez perguntas, sendo seis fechadas e as demais abertas. Além da obtenção de dados pessoais, as perguntas estavam direcionadas para descobrir sobre apreciação da disciplina, materiais que mais gostavam de praticar, sobre as brincadeiras e desportos preferidos, outros conteúdos aprendidos e a questão sobre cidadania: alteridade e parceria como construção permanente de conhecimentos e das aulas, abordados e citados por Perrenoud:

Não se aprende sozinho, afirma o CRESAS⁴, (1987), insistindo no papel das interações sociais na construção dos conhecimentos. O mesmo autor coletivo defende (1991) uma verdadeira pedagogia interativa. Isso supõe que o professor seja capaz de fazer os alunos trabalharem em equipe (PERRENOUD, 2000, p. 63).

Para um melhor entendimento da duração do trabalho, localizamos e caracterizamos a participação de cada escola na pesquisa, sendo que a Escola 1 é localizada em importante avenida de acesso da cidade, que divide reconhecidos bairros de Classe Média, Zona Leste. É uma escola estadual, que funciona desde 1953, atendendo 840 alunos do Ciclo 1. Foram 28 horas observadas e 34 questionários respondidos por alunos de 4^o série. A Escola 2 localiza-se a 200 metros da Escola 1, também estadual. Lá funcionam Ciclo 2, Ensino Médio, Sala de Recursos e Educação Física Adaptada para Deficientes Visuais. Atende aproximadamente 3.000 alunos durante os três períodos. Foram 28 horas observadas e 23 questionários respondidos por alunos de 5^o, 14 por alunos de 6^o, 24 por alunos de 7^o e 18 por alunos de 8^o série, totalizando 79 entrevistados.



A Escola 3 é a uma escola estadual da Zona Norte, inaugurada em 2001, num bairro periférico, próximo à Rodovia Alexandre Balbo ? Anel Viário Contorno Norte. Atende a um conjunto habitacional, recentemente urbanizado, bastante familiar, classe baixa, porém vizinho a bairros pobres e reconhecidamente violentos. Possui em torno de 400 alunos distribuídos em Ciclo 1 e 2, até 6ª série, nos períodos matutino e vespertino. Foram 50 horas observadas e 23 questionários respondidos por alunos de 4ª série, 23 questionários de alunos de 5ª e 25 questionários de alunos de 6ª, totalizando 73 entrevistados.

A Escola 4 é localizada na Zona Norte da cidade. Essa escola é municipal e tem aproximadamente 1.600 alunos, provenientes de vários conjuntos habitacionais, classes baixas, atendendo-os nos três períodos, inclusive com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Foram 10 horas observadas e 44 alunos questionados, sendo 19 alunos de 7ª série e 25 de 8ª série.

A duração do trabalho foi de quatro meses, num total de 116 horas, com 230 alunos entrevistados de 4ª à 8ª série e observação de quatro professores.

94

Análise e discussão dos resultados

Os dados foram analisados de forma descritiva, tendo em vista a natureza do estudo, por meio da utilização da técnica de análise de conteúdo temático, a qual, conforme salienta Richardson (1989), evidencia apenas o tema recorrente nas respostas, facilitando, assim, a compreensão das mesmas. Para facilitar a visualização, os temas foram analisados separadamente e são apresentaremos a seguir.

Inclusão

Verificou-se a inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem (principalmente com relação à faixa etária), o que é regulado pela Lei 9394/96.

Essa percepção foi confirmada no questionário, quando os dados pessoais foram apresentados: nas 4ª séries, em torno de 81% dos pesquisados tinham entre nove e dez anos; nas 5ª séries, 61% estavam com onze anos;

nas 6ª séries, 76% com doze anos; nas 7ª séries, 71% com treze anos e nas 8ª séries, 65% com quatorze anos. Esses percentuais demonstram que, nas escolas pesquisadas, cerca de 17 a 20% de alunos que freqüentam de 4ª a 8ª série, estavam dois anos acima da idade própria para a série.

No Parecer CEE 67/98 - Normas Regimentais para Escolas Estaduais⁵, em "Organização da vida escolar," que trata das formas de ingresso, classificação e reclassificação, o Artigo 73 define-a com relação à correspondência idade/série e avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, e o Artigo 75, que estabelece que o aluno poderá ser reclassificado, em série mais avançada, com defasagem de conhecimentos ou lacuna curricular de séries anteriores, desde que suprimindo a defasagem através de reforço e recuperação, adaptação de estudos ou pela adoção do regime da progressão parcial.

A inclusão de alunos mais velhos em salas de ensino regular reflete a ausência de uma reclassificação mais apurada dos alunos ao ingressarem tanto na escola, quanto na série própria de sua idade. Betti (1999, p. 85) ao tratar do assunto relacionado à Educação Física, concorda comentando que esse aluno deveria ser incluído, através da reclassificação, "em turma mais ajustada à sua faixa etária e desenvolvimento físico."

Por não acontecer a reclassificação na prática, observou-se que o aluno encontra-se inserido fisicamente na sala ou na quadra, porém apresenta problemas, que vão de entrosamento à conduta, comprometendo, em função das interferências geradas, o interesse e andamento da aula. Os professores apresentavam, de maneira geral, dificuldades em lidar com tantas heterogeneidades. Mesmo assim, percebeu-se, em todas as séries amostradas, um alto índice de aprovação da disciplina; sendo de 90% de alunos da 4ª série; 100% dos alunos da 5ª; 98% da 6ª série; 100% da 7ª e 93% da 8ª série.

Corroboram para a explicação do fenômeno, Medina (1993), com o conceito de Educação Física Revolucionária; Freire (1997, p.13) ao tratar "corpo e mente" como componentes que integram um único organismo, sendo que "ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para emancipar;" ou ainda, Bailão, Oliveira e Corbucci (2002), que defendem a idéia de que a aula de educação física é o espaço da liberdade, onde a criança realiza atividades próprias de sua idade, revelando suas habilidades, capacidades em atmosfera lúdica e recreativa.



Contudo, nessa amostragem, apareceu um vestígio de 2,3 % de desagrado com relação à disciplina a partir da 6ª série, que aumentou para 7% na 8ª série. Como as amostras foram obtidas em várias escolas e conseqüentemente, a opinião dos alunos reflete a aceitação das didáticas e metodologias de professores e dinâmicas administrativas diferentes, há necessidade de um aprofundamento na amostragem, para se fazer uma generalização.

Com relação aos motivos elencados para se gostar da disciplina, as 4ª, 5ª e 6ª séries responderam em torno de 25,4%, 40,8% e 35,6%, respectivamente, que apreciam a aula, descrevendo-a com os termos: "legal, bom" e "acredita ser a melhor aula." Já, 7ª (27,3%) e 8ª (36,7%) séries, a motivação vem da prática de esportes e de ginástica, denotando uma preocupação estética. Betti (1999) descreve este panorama, evidenciando que:

[...] Os alunos tomam contato precocemente com as práticas corporais e esportivas do mundo adulto. Há aulas de ginástica aeróbia na TV, médicos dão entrevistas falando dos benefícios [...] as revistas femininas e para adolescentes sugerem exercícios para 'perder barriga', 'levantar o bumbum' (BETTI, 1999, p. 91).

96

Para o autor, a Educação Física Escolar precisa contextualizar-se, articular as informações veiculadas pelas mídias, ou ainda, as preocupantes exigências estéticas relacionadas ao culto ao corpo, mediante reflexão crítica, ressignificando-as.

Destaca-se ainda nesta pergunta, três importantes depoimentos de alunos de 8ª série: duas meninas da Escola 4, que comentaram sobre: "não gostar de jogar bola" e "não saber jogar nada, machucar-se e reclamar sobre a violência de outras meninas" e um aluno, da Escola 2, que expôs sobre o fato de "não gostar da aula por não se enturmar."

Esta situação é confirmada principalmente no Ciclo 2, no qual acontece o "clássico", meninos jogam futebol, enquanto gordinhos, menos hábeis, são excluídos ou pseudo-incluídos e algumas meninas ficam sentadas na arquibancada, esperando o sinal para a próxima aula. As demais meninas fazem uma rodinha de voleibol, num pedaço da quadra, pois, na maioria das escolas, não existem redes para a prática do esporte. Muitos adolescentes estão acima de seu peso, mas nem por isso aproveitam a oportunidade de realizar alguma atividade física.



Fox (1988, p.28) tece considerações a respeito dos diferentes padrões de comportamento adquiridos também em aulas, ao comentar que “podemos imaginar que ao sair da escola, a atividade física não se tornará um hábito para a maioria desse tipo de alunos, por causa das lembranças desagradáveis que eles têm.”

E a aparente situação de estigma trazida por esses alunos, que Goffman (1982) refere-se como uma situação em que o indivíduo está inábil para aceitação social plena. Sendo os ambientes sociais os principais responsáveis para estabelecer estas categorias, como, por exemplo, numa aula de Educação Física, quando esta visa apenas à performance, os gordinhos e os menos coordenados, os indivíduos mais sensíveis, os medrosos, os tímidos, entre outros, têm grande probabilidade de serem assim estigmatizados, conforme elucida Goffman:

Isto é facilitado, e claro, pelo fato de que os papéis de estigmatizado e normal são simplesmente complementares, mas exibem ainda paralelos e semelhanças surpreendentes. Aqueles que desempenham cada um dos papéis podem evitar o contato com o outro como um meio de ajustamento; cada um deles pode sentir que não é completamente aceito pelo outro e que sua própria conduta está sendo cuidadosamente observada – no que pode ter razão. Cada um pode ficar com seus “iguais” só para não ter que enfrentar o problema (GOFFMAN, 1982, p. 144).

97

Essas turmas são bastante desmotivadas e desmotivantes, o que já não acontece com as turmas de treinamento, que estão sempre presentes nos horários e dias combinados. Além de estarem motivadas, realizam os exercícios para melhorar os fundamentos do esporte, jogam entre si, ocorrendo rodízio de jogadores a cada cinco minutos de jogo, e a aula flui bem.

Fox (1988) ao averiguar a perspectiva de pessoas que participaram das aulas de Educação Física na vida adulta, divide os ex-alunos, em três grandes grupos: os aproximadores, aqueles que percebem recompensas no exercício/esporte; os evitadores, que percebem-no como uma experiência potencialmente negativa e os neutros, que não têm fortes sentimentos sobre e que são mais dependentes das circunstâncias sociais e ambientais do que de convicções fortes.

Articulando o público das “turmas de treinamento” com o que o autor denomina de “aproximadores” e completa:



Podemos imaginar, por exemplo, que quando o sucesso na educação física é grandemente medido pela aquisição de habilidades atléticas ou esportivas, a maioria dos "aproximadores" são aqueles que desenvolvem níveis mais elevados do que seus colegas (FOX, 1988, p. 9).

Tendo esta compreensão, a questão da cidadania dentro do Princípio da Inclusão nas aulas de Educação Física, deve permitir o acesso a todos, homogeneização do capital cultural do movimento, igualdade de oportunidades, flexibilidade de conteúdos, experiências específicas do profissional com a inclusão além de atitudes positivas e, como descreve Rodrigues (2002), em sua experiência portuguesa na Educação Física Inclusiva que a escola inclusiva procura atender, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos, sejam elas culturais, étnicas, entre outras, adequadamente e com qualidade.

Formação e informação plenas

Essa questão passa pela fundamentação, operacionalização no processo ensino-aprendizagem; acesso e instrumentação teórico-prático. Destacam-se neste item a infra-estrutura e sua conservação; a disponibilidade de materiais; conteúdos e didáticas apresentadas e integração da formação e informação.

Sobre a infra-estrutura para a atividade física oferecida pelas escolas, de uma forma geral é basicamente a mesma, ou seja, quadra poliesportiva descoberta, cercada por alambrados de arame e uso do espaço coberto da cantina, diferindo, eventualmente, apenas na disponibilidade de materiais (bolas de futebol, de vôlei, bolas pequenas de plástico, cordas e arcos), nas propostas pedagógicas de cada professor e no apoio administrativo.

Notou-se, nas escolas onde funcionam o Ciclo I, poucos problemas de vandalismo e agressividade; enquanto que, nas escolas que trabalham com o Ciclo II, ocorre aumento na agressividade dos alunos, vandalismo contra as estruturas e furto e depredação de materiais e equipamentos.

Com relação aos materiais mais apreciados; 64,5% dos alunos da 4ª série apreciam o uso da bola. Acompanham esta opinião 76,1% da 5ª; 94,9% da 6ª; 100% da 7ª e 99% da 8ª série. Pelos percentuais apresentados em todas as séries, detecta-se que a bola é o material preferido e mais utilizado, mas questiona-se este resultado.



Várias hipóteses foram levantadas acerca do “signo bola.” Ela acontece em função da atração pelo futebol, reconhecidamente o esporte nacional, com alto índice de adesão na prática do público em geral e no significativo imaginário de sucesso financeiro e social; ou porque crianças preferem, segundo Boris (1971) citado em Vayer e Destrooper (1986), formas arredondadas; ou por ser a única possibilidade de equipamento; ou por faltar imaginação e conhecimento dos professores; ou por existir uma acomodação por parte de todos ou ainda, porque é realmente o material preferido. Caberia um maior aprofundamento na questão.

Na literatura, apontam-se vários materiais utilizados, tanto em jogos como em brincadeiras. Miranda (2002), ao sugerir 210 jogos infantis divide-os em 54 jogos para a faixa etária de quatro a seis anos, sendo que destes apenas 5 (9,26%) usam bola; dos 113 indicados para o público de sete a nove anos, em 33 aparecem a bola como material utilizado (29,20%), e dos 43 jogos para a dez a doze anos, nove precisam de bola (20,93%).

Almeida (1997) também contribui neste sentido, sendo que, dos trinta jogos competitivos sugeridos pelo autor, seis fazem uso da bola, o que corresponde a 20%, percentual bem próximo aos levantados em Miranda. Marcellino (2002), em seu “Repertório de atividades de recreação e lazer,” direcionado para o *target* de hotéis, acampamentos, prefeituras e clubes, levanta 162 jogos, sendo que dezoito (11,1%) utilizam bola. Portanto, percebem-se inúmeras opções que não contemplam a bola como único material necessário.

À medida que o tempo de observação nas escolas foi passando, percebeu-se que as situações-problema se repetiam. Principalmente, o desinteresse pelas atividades físicas propostas nas aulas a partir de quatorze anos, faixa etária correspondente à 8ª série, ou final de segundo ciclo em São Paulo, não só na prática, mas também relacionado aos conteúdos como, o desconhecimento dos próprios alunos de temas transversais afins com a Educação Física, como a Educação pelo Movimento e Educação Motora, o Desenvolvimento de Múltiplas Habilidades e Competências, a Educação para a Saúde e a Administração do *Stress*.

Autores como Resende e Soares (1997) propõem pressupostos, fundamentos conceituais e orientações didático-pedagógicas, visando nortear as intervenções de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica. Amplia a discussão Garcia (1999), com a configuração de currículo



(tradicionalista, empírico-conceitual, reconceitualista), diferenciando ainda as duas grandes correntes científicas propostas para embasar a Educação Física: a motricidade humana e a relação físico-educativa.

Crum (1993, p.134), levanta a possibilidade da ausência de um real empenho no ensino entre os profissionais de Educação Física quanto ao ensino-aprendizagem, gerando o que o autor define como “círculo vicioso do fracasso auto-reprodutor da disciplina”, ocasionado, ora pela concepção biologistas, referendado pelos treinos da forma física; ora pela ideologia pedagógica, que leva facilmente a aula de Educação Física ao caráter de recreios supervisionados ou de entretenimento. Betti (1999) afirma:

É claro que não devemos eximir de responsabilidade os próprios professores do ensino básico, que muitas vezes deixam a desejar em termos de qualidade pedagógica, assim como os pesquisadores e professores universitários, em sua maioria, desinteressados quando o tema é Educação Física Escolar (BETTI, 1999, p. 86).

Valle (1999) citado em Betti (1999) levanta outra problematização acerca do assunto:

Quando os docentes começam a se organizar em termos didáticos e políticos a fúria legislativa do poder hegemônico desloca a atenção do professor de seu trabalho em sala de aula para problemas de interpretação, análise e compreensão das novas normas. Instala-se a descontinuidade no trabalho docente em prejuízo a formação do aluno (VALLE apud BETTI, 1999, p. 86).

De qualquer forma, a Educação Física Escolar, até mesmo para se manter como disciplina na grade curricular precisa definir seus conteúdos, aplicá-los na prática e avaliar se realmente os alunos estão aprendendo-os, pois não se tem a consciência de que se pode aprender brincando.

Com relação às brincadeiras que ocorrem durante as aulas observou-se que 92% dos alunos da 4ª série; 91% da 5ª; 92% da 6ª; 86% da 7ª e 72% da 8ª série responderam que ocorrem brincadeiras. As brincadeiras são mais freqüentes nas 4ª séries, em função da grade curricular, diminuindo à medida que se encerra o Ensino Fundamental, em função do próprio desenvolvimento psico-cognitivo e físico dos alunos. Isso prioriza, em alguns momentos, as práticas recreativas e em outros as práticas competitivas, obedecendo, também, às indicações do PCN, apesar de se observar, efetivamente na prática, a



estimulação precoce para a participação em jogos competitivos. Tal fato contribui para a exclusão, o abandono da prática e uma diminuição no ponto de ápice esportivo, momento de desempenho máximo ao atingir o pico do desenvolvimento físico, motor, mental e técnico.

Ainda referindo-se a esta questão, em todas as escolas pesquisadas houve confusão, tratando-se dos conceitos de brincadeira, recreação, jogos, esportes, desportos, competição e atividades físicas; muitas vezes apontando vôlei e futebol como uma brincadeira. Isso aponta para o fato de que o conteúdo específico da área, proporcionado pelo professor de Educação Física dessas escolas, está sendo deficitário no que se refere à sua identificação e diferenciação.

Com relação às brincadeiras que os alunos mais gostam, verificou-se que essas variam de acordo com a cultura de cada escola. Foram apontadas a queimada, unânime em todas as escolas, com os seguintes percentuais (na 4ª série, 21,62%; na 5ª, 23,8%; na 6ª, 39,5%; na 7ª, 7,14% e na 8ª, 7,14% citaram a queimada) e dentre as outras brincadeiras pertencentes a tradição da região, foram citadas: "raspa chapéu, osso, pega na base, brincadeiras com bolas".

A queimada, também citada em Betti (1999), como uma forma tradicional de jogo, pode transformar-se numa oportunidade de participação ativa, mediante o rodízio dos "queimados," incluindo-os novamente no jogo.

Ao serem questionadas sobre a participação na prática de desportos, 42% das crianças das 4ª séries acreditavam não praticar desportos, em função da grade curricular. Nessa série, durante o preenchimento do questionário, muitos alunos perguntaram, novamente, sobre o conceito de desporto, alegando que o desconheciam. A partir da 5ª, 6ª e 7ª séries, respectivamente com 87%, 94,9% e 93%, os alunos acreditavam participar de algum tipo de desporto. Já nas 8ª séries, este percentual foi reduzido para 74%, denotando um certo desinteresse no grupo pesquisado.

Dos 46% de alunos de 4ª série que acreditam praticar algum desporto, foram apontados como modalidades praticadas: o basquete e o atletismo (14,51% e 11,29%, respectivamente), associando-os às brincadeiras de encestar e de corrida.

Já para as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, séries, o desporto mais citado foi o futebol, com 39,3%; 30,4%; 35,4% e 24,6%, seguido de perto pelo vôlei, com 21,3%; 30,4%; 20%; 18,5%. Novamente, por meio dos depoimentos de 7ª e



8ª séries observa-se que a prática de uma modalidade reflete a tendência e/ou a especialidade do professor e/ou a cultura esportiva da escola, quer seja por política ou pela infra-estrutura oferecida pela escola.

Um grande percentual de alunos não respondeu o porquê de não praticarem desportos (71% da 4ª, 85% da 5ª, 95% da 6ª, 98% da 7ª e 83% da 8ª), refletindo necessidade de maiores estudos, com relação ao tema.

Daqueles que sinalizaram não praticar qualquer desporto, o motivo de 9% da 4ª série foi a falta de tempo, principalmente dos seus pais. Isso indica a dependência de transporte e incentivo familiar na prática de qualquer atividade física.

Já nas 5ª séries, os motivos foram "machucados ou lesões," a resposta para não gostar do esporte específico que está sendo praticado na aula, ou ainda, conforme o depoimento de um aluno de 10 anos – 5ª série), isso acontecia porque este tinha vergonha.

Nas 8ª séries, alunos alegaram os seguintes motivos para não praticar esporte: "acho chato"; "tem muitas brigas e não dá para jogar;" " existe no time pessoas que me excluem". Soares (1996) descreve bem esta situação ao comentar:

O que confirma a necessidade da aula ser de fato, um lugar de aprender coisas e não o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão 'praticar' o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar (SOARES, 1996, p. 11).

Alteridade

Finalmente, os alunos foram inquiridos sobre alteridade, na questão: "Não se aprende sozinho, é importante a participação da classe na construção da aula. Sendo assim, existe a necessidade de TODOS os alunos participarem das aulas TODOS os dias, em TODAS as brincadeiras? Explique por quê?"

Apesar do alto índice de alunos que não responderam, (9,68% da 4ª; 39,53% da 5ª; 22,50 da 6ª; 51,61% da 7ª e 46,43% da 8ª); pode-se coletar o pensamento das crianças com relação ao ensino mútuo e à integração presentes na dinâmica das aulas de Educação Física.

Dos alunos que responderam, a resposta mais freqüente na 4ª série foi "sem o grupo não dá para brincar," com 35,48%; na 5ª, 32,56% acreditam "gostar de brincar com o grupo;" na 6ª série, 27,50% acreditam que "a aula



rende melhor com a participação do grupo;" na 7ª série, 29,03% dizem que "sem o grupo não dá para brincar" e na 8ª, houve empate de duas respostas, com 28,57%: "sem o grupo não dá para brincar" e "gostamos de brincar em grupo."

Durante a aplicação dos questionários, alguns alunos discordaram da informação contida no enunciado desta questão. Na 7ª série, um aluno comentou que não vê importância do outro na aula de Educação Física. Na 8ª série, três alunos discordaram da afirmação, alegando que "muitos alunos não gostam de esporte e das aulas de Educação Física, e por este motivo só atrapalham; e "muitos alunos têm preguiça e prejudicam o andamento da aula."

De certa forma, a maioria dos entrevistados percebeu a necessidade do outro e do grupo, para que as atividades acontecessem. Mas, há necessidade de mais estudos para detectar se: os alunos percebem o outro (tanto colega como professor), como um elemento, uma peça no jogo ou se, realmente, o consideram, não como objeto, mas como sujeito humano, ou ainda, em que nível isso acontece.

Todorov (1991) ressalta três níveis de alteridade: o axiológico, o qual tem a ver com o julgamento do outro feito pelo eu; o praxiológico, que se relaciona à identificação ou ao distanciamento do outro e o epistemológico, referindo-se ao conhecimento ou ignorância em relação ao outro.

Analisando as variáveis na perspectiva da cidadania, Palma Filho (1998, p.108) discute, em linhas gerais, os elementos que caracterizam o conceito de cidadania, evidenciando que "[...] apesar de direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada, não é dada, resulta em um agir conjunto, é uma construção coletiva, opondo-se, portanto à concessão, ao privilégio."

Coutinho (1994) citado em Palma Filho (1998, p. 114), assegura que é a ordem social democrática que permite a manifestação da cidadania, considerando a "[...] individualidade como inerente à condição humana, e a cidadania como a qualidade que se explicita, quando a ordem social permite a participação de modo pleno nas decisões que são tomadas pelo conjunto social."

Nesse sentido, a Educação Física, a qual é referida neste texto, através de seus conteúdos, formas e intervenções, possibilita a vivência da cidadania. Porém, seu ensino-aprendizado dentro dos princípios de inclusão, alteridade, formação e informação plenas, nas aulas da disciplina, precisa ser ético, consciente, melhor estruturado e efetivamente colocado na prática.



Considerações finais

A educação permite a aquisição de noções, desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, formação de hábitos (atenção, observação, organização) e de atitudes (valorização, interesse e curiosidade). Porém, não deve visar apenas à autorealização do aluno e o enfoque para o trabalho, mas as questões de cidadania, como inclusão social, alteridade e formação e informação plenas, com aceitação consciente, construção e conquista dos valores: sociais como a moral, ética, direitos, deveres, justiça e valores referentes a ajustamento ao grupo, como cordialidade, cooperação e confiança.

De maneira geral, o que se observa na escola é uma grande dificuldade de se ultrapassar a barreira das diferenças, das políticas e do plano somente das idéias, da descontextualização, da agressividade e violência, do vandalismo, da desmotivação para o aprendizado, complementação, aprofundamento e da articulação de conteúdos.

Se por um lado, essas crianças e adolescentes não percebem a importância de aprender a se expressar de várias formas, a necessidade de adquirir cultura, de desenvolver meios que permitam articular todos estes aprendizados para sua inserção social, além de não aproveitarem a oportunidade de vivenciar a cidadania, em todos os seus aspectos, nas aulas de Educação Física Escolar; por outro lado, os próprios professores não valorizam esses aspectos dentro do contexto de sua aula, ou não sabem seduzi-los para que percebam a importância desse conteúdo.

Torna-se premente, com base nos resultados desta reflexão, a promoção de mudanças axiológicas vitais, tanto no contexto da formação desses professores, por meio da abertura de espaços de reflexão apropriados para essas discussões, como também, a implementação dentro das escolas, de políticas públicas capazes de levar o conceito de educação para além da visão minimizada de apenas apreensão de conhecimento. Precisa-se tomar uma direção assumidamente reflexiva, capaz de catalisar no próprio profissional as mudanças nos níveis de atitude e de conduta, necessárias para que as relações ali existentes possam ter um caráter humanizador e para que se alcance a tão almejada educação significativa.



Notas

¹ Parâmetro Curricular Nacional, disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 27 abr. 2003.

² Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 3 do artigo 26, disponível em www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm. Acesso em: 27 abr. 2003.

³ CRESAS é sigla do *Centre de Recherche Education Specialisee et de Adapta*, que reúne vários autores franceses.

⁴ Normas Regimentais para Escolas Estaduais, disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15_Parecer_CEE_67-1998. Acesso em: 02 maio 2003.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A explosão recreativa dos Jogos**. São Paulo: Estrutura, 1977.

AMORIN, Janaina Speglich de. **Uma janela para todos: As novas mídias informatizadas no trabalho pedagógico com a diversidade**. 2003, 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) ? Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BAILÃO, Manuela; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de; CORBUCCI, Paulo Roberto. **Educação física inclusiva e as múltiplas inteligências**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, ano 8, n. 49. Acesso em: 22 jun. 2002.

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n.1, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Educação física e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 2/3, p. 84-92, abr./set. 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/lf9394.shtm. Acesso em: 27 abr. 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. (Brasília: MEC/SEF, 1997). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 27 abr. 2003.

_____. **PARECER CEE 67/98 – Normas regimentais para escolas estaduais de 18 de março de 1998**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebll/15_parecer_cee_67-1998. Acesso em: 2 maio. 2003.

CRUM, Bart. A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 7 e 8, jan./fev./mar.1993.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.



FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada** – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FOX, Ken. Children's Perspective on Physical Education. *British journal of physical education*, United Kingdom, v. 19, n. 1, 1988.

GARCÍA, Emilia Fernández; ESTRADA, José Antonio Cecchini; SÁNCHEZ, María Luisa Zagalaz. **Didáctica de la educación física en la educación primaria**. Madrid: Síntesis, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Repertório de atividades de recreação e lazer: para hotéis, acampamentos, clubes, prefeituras e outros**. Campinas: Papirus, 2002.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1993.

MIRANDA, Nicanor. **210 Jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p.101-121, jul. 1998.

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 2, n.12, p. 228 – 248, jul./dez. 1998,

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POZZOBON, Maria Elizete; SQUITH, Alan. **Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na Educação Física Escolar**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital, Buenos Aires, v. 7, n. 37, jun., 2001. Acesso em: 18 jul. 2002.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso**. Disponível em: www.efmuzambinho.org.br/refelnet/perspec/helder.htm. Acesso em: 11 nov. 2004.

RESENDE, Helder Guerra. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, Helder Guerra; VOTRE, Sebastião. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.



RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Sousa et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Anegeyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para Educação Física Escolar Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-148, jan./abr. 2002.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24/25, p. 73-81, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supl2.htm>. Acesso em: 29 jul. 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAYER, Pierre; DESTROOPER, Jean. **A dinâmica da ação educativa para as crianças inadaptadas**. Tradução da editora de La dynamique de l'action educative: chez lês infantes inadaptes. São Paulo: Manole, 1986.

Jaqueline Costa Castilho Moreira
Pesquisadora do Laboratório de Estudos do Lazer
DEF/IB/UNESP- Rio Claro
End. Rua Ceará, 2766, Rio Claro /São Paulo
CEP 14090-300
E-mail: jackycastilho@uol.com.br

Recebido 27 set. 2004

Aceito 21 out. 2004