



Educação Física escolar: concepções de jovens, adultos e idosos

School Physical Education: conceptions of young people, adults and elderly
Educación Física escolar: concepciones de jóvenes, adultos y ancianos

Debora Gomes 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil.
deboragomes@unicentro.br 

Rita de Cássia da Silva Oliveira 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
soliveira13@uol.com.br 

João Luiz Gasparin 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
joagasparin1941@gmail.com 

10.31668/praxia.v4i0.13145 

Resumo: A partir do levantamento das práticas e discursos que perpassam as publicações científicas relacionadas à Educação Física; das legislações educacionais de 1961 (Lei 4.024), de 1971 (Lei 5.692 e decreto 69.450) e de 1996 (Lei 9.394); assim como, dos relatos de ex-alunos que vivenciaram esta disciplina/atividade; esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a Educação Física escolar no Brasil, a partir das experiências de jovens, adultos e idosos, que tiveram aulas desta disciplina/atividade em diferentes contextos históricos. Foram utilizadas as seguintes fontes: legislações, documentos oficiais, livros, artigos, teses, dissertações e entrevistas. A Educação Física pode exercer um papel significativo diante do previsto/prescrito/orientado pelo campo político e acadêmico, na medida em que as condições objetivas e subjetivas sejam constituídas e acessadas pela comunidade escolar.

Abstract: From the survey of practices and discourses that permeate scientific publications related to Physical Education; the educational legislations of 1961 (Law 4024), 1971 (Law 5692 and decree 69450) and 1996 (Law 9394); as well as the reports of ex-students who experienced this discipline/activity; this research had the general objective of analyzing school Physical Education in Brazil, based on the experiences of young people, adults and elderly people, who had classes in this discipline/activity in different historical contexts. The following sources were used: legislation, official documents, books, articles, theses, dissertations and interviews. Physical Education can play a significant role in the face of what is foreseen/prescribed/guided by the political and academic field, insofar as the objective and subjective conditions are constituted and accessed by the school community.

Palavras-chave:

Educação Física.
Escola.
Ex-alunos.
Experiências.

Keywords:

Physical Education.
School.
Ex-students.
Experiences.



Palabras clave:
Educación Física.
Escuela.
Antiguos alumnos.
Experiencias.

Resumen: A partir del relevamiento de prácticas y discursos que permean las publicaciones científicas relacionadas con la Educación Física; las legislaciones educativas de 1961 (Ley 4024), 1971 (Ley 5692 y decreto 69450) y 1996 (Ley 9394); así como los relatos de ex alumnos que experimentaron esta disciplina/actividad; esta investigación tuvo como objetivo general analizar la Educación Física escolar en Brasil, a partir de las experiencias de jóvenes, adultos y ancianos, que tuvieron clases de esta disciplina/actividad en diferentes contextos históricos. Se utilizaron las siguientes fuentes: legislación, documentos oficiales, libros, artículos, tesis, disertaciones y entrevistas. La Educación Física puede jugar un papel significativo frente a lo previsto/prescrito/orientado por el campo político y académico, en la medida en que las condiciones objetivas y subjetivas sean constituidas y accedidas por la comunidad escolar.

Introdução

A Educação Física no Brasil, por meio de sua história, legislações, documentos oficiais, debates e estudos acadêmicos, bem como, das perspectivas dos alunos que a vivenciam, constitui o universo da “cultura escolar”.

Olhar para a Educação Física não somente para apontar seus problemas/limitações, como se pudessem ser resolvidos com propostas inovadoras, pela vontade dos professores, pela melhoria de infraestrutura e/ou ainda, com o passar do tempo, se tornou imprescindível na busca por compreendê-la como uma parte da totalidade social, que no contexto vigente, tem “uma limitação essencial, ineliminável” (TONET, 2010, p. 15). Isto significa que é preciso compreender a Educação Física com suas práticas corporais, a partir de outras categorias que circunscrevem a mesma, e exercem um papel decisivo na organização desta disciplina no contexto educacional.

Neste contexto, é frequente observar a perplexidade de pessoas (acadêmicos, profissionais de outras áreas), quando se deparam com a Educação Física, abordada nos documentos oficiais, bem como, sob o olhar do campo acadêmico, o qual muitas vezes, parece distinto e desconexo da visão dos que estão fora deste campo e que vivenciaram esta disciplina em diferentes escolas brasileiras.

Nos deparamos com a “crise” da Educação Física abordada pela área acadêmica, em detrimento da “eficácia simbólica”ⁱⁱ que esta disciplina/atividade tem exercido do ponto de vista dos demais sujeitos sociais: alunos, professores, pais, equipes pedagógicas... Tal dicotomia, nos leva à seguinte questão problematizadora: qual o significado atribuído para a Educação Física escolar (EFE) no Brasil, a partir das experiências de ex-alunos (jovens, adultos e idosos) que a vivenciaram em diferentes contextos históricos?

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a Educação Física escolar no Brasil, a partir das experiências de jovens, adultos e idosos, que tiveram aulas desta disciplina/atividade em diferentes contextos históricos.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi organizada a partir do pressuposto do materialismo histórico, pautado em Edward Palmer Thompson, o qual, a partir do livro “A formação da Classe Operária Inglesa”, publicado no ano de 1963, apresenta os conceitos de classe, experiência, consciência de classe e cultura, sem limitá-las a “estrutura” ou “categorias”, mas “[...] como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas”, ou seja, traz à tona um debate na perspectiva marxista, no qual, além da análise e percepção dos mais explorados, aponta para a

relação histórica que se encontra em pessoas e contextos reais, uma “história vista de baixo” (THOMPSON, 1987, p. 10).

E. P. Thompson aponta para o fato de que a experiência não é algo somente emocional, uma vez que os seres humanos são racionais, por isso ao mesmo tempo que a “consciência social” influencia a experiência, esta também exerce influência sobre a “consciência social”, ou seja, se influenciam mutuamente.

Nós somos ao mesmo tempo, o pensamento e o ser, por isso, “mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o ‘real’, sentimos a nossa própria realidade palpável” (THOMPSON, 1981, p. 27, grifo do autor).

Para Thompson (1981, p. 15), a experiência é:

[...] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.

Neste sentido, o autor aponta para o fato de que devemos considerar que “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento” (THOMPSON, 1981, p. 16), por isso se torna um instrumento a ser analisado nos diferentes contextos na busca por entendimentos acerca das relações sociais, pois para o autor, ao nos voltarmos para a experiência é possível analisar o que existe entre o ser social e a consciência social.

Como base nesse pressuposto, buscamos compreender a Educação Física escolar sob um contexto mais amplo, o que significa entender que ela é resultante de mediações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos.

Foi um estudo transversal, tendo em vista a investigação com os sujeitos de uma população, cujas histórias estiveram imersas em momentos distintos de vivência da Educação Física.

Como critério de inclusão, os participantes deveriam ter concluído o Ensino Médio ou nível equivalente (segundo grau), ser jovens que, de acordo com o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, são consideradas as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, porém participaram apenas os de 18 anos ou mais; idosos que de acordo com Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003 são as pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos e adultos, que por exclusão em relação às leis citadas, são as pessoas com idade entre 30 e 59 anos (quadro 1).

Quadro 01 – Dados sócio demográficos dos entrevistados.

Ex-Aluno	Sexo	Município/Estado	Período	Sistema
EA1	F	Siqueira Campos/PR	1954 - 1965	Público
EA2	F	Imbituva/PR	1959 - 1970	Público
EA3	F	Irati/PR	1960 - 1970	Público
EA4	M	Curitiba/PR	1960 - 1971	Privado
EA5	M	São Paulo/SP	1963 - 1974	Público
EA6	F	Irati/PR	1966 - 1976	Público
EA7	M	Porto Alegre/RS	1971 - 1981	Priv./Púb.
EA8	F	São Paulo/SP	1972 - 1982	Privado
EA9	F	Lajes/SC – Cascavel/PR	1974 - 1984	Púb./Priv.
EA10	M	Santa Bárbara e São João Evangelista/MG	1975 - 1987	Púb./Priv.
EA11	F	Iporã/PR	1976 - 1986	Púb./Priv.
EA12	M	Ponta Grossa/PR	1976 - 1986	Púb./Priv.
EA13	M	Irati/PR	1983 - 1993	Público
EA14	F	Prudentópolis/PR	1984 - 1995	Público
EA15	F	Florianópolis/SC	1987 - 1997	Privado
EA16	F	Nova Palma/RS	1987 - 1997	Público
EA17	M	Apucarana/PR	1988 - 2000	Público
EA18	F	São Bernardo do Campo/SP	1989 - 1999	Púb./Priv.
EA19	M	Itapetinga/BA	1990 - 2000	Público
EA20	M	Palmeira/PR	1991 - 2001	Público
EA21	M	Itanhandu/MG	1993 - 2003	Púb./Priv.
EA22	F	Belém/PA – Manaus/AM	1997 - 2007	Púb./Priv.
EA23	F	Irineópolis/SC – Cruz Machado/PR	1997 - 2007	Público
EA24	F	Nova Iguaçu/RJ – Natal/RN	1998 - 2008	Privado
EA25	F	Natal/RN	1998 - 2008	Priv./Púb.
EA26	M	Foz do Iguaçu/PR	2000 - 2011	Privado
EA27	M	Anastácio/MS	2001 - 2012	Público
EA28	M	Cruzeiro do Sul/AC	2002 - 2012	Público
EA29	M	Uruçuí/PI	2002 - 2012	Público
EA30	F	Candido de Abreu/PR	2002 -2012	Público
EA 31	F	Irati/PR	1994 - 2004	Público
EA 32	F	Rebouças/PR	2010-2020	Público
EA 33	F	Irati/PR	2010-2020	Público
EA 34	M	Irati/PR	2009-2019	Público
EA 35	F	Fernandes Pinheiro	2003-2013	Público
EA 36	M	Irati/PR	2009-2019	Público
EA 37	F	Irati/PR	1991-2001	Público
EA 38	M	São Paulo/SP	2005-2015	Privado
EA 39	M	Ponta Grossa/PR	2010-2020	Privado
EA 40	F	Mallet/PR	2010-2020	Público

Fonte: elaboração dos autores.

O grupo foi formado por dez jovens, dez adultos, dez idosos e dez acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física que poderiam ser jovens, adultos ou idosos, integrantes da comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati e que de acordo com a idade dos mesmos, vivenciaram a Educação Física a partir da década de 1950 (quadro 1), e transitaram por escolas



orientadas pelas legislações educacionais de 1961 (lei 4.024), 1971 (lei 5.692 e decreto 69.450) e 1996 (lei 9.394).

Os ex-alunos (EA) foram selecionados a partir da disponibilidade em participar da pesquisa, que foi assegurada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidoⁱⁱⁱ, assim como o fato de terem estudado em diferentes regiões do Paraná e do Brasil.

O estudo foi organizado da seguinte forma: revisão, fichamentos e discussão da literatura; elaboração/organização de roteiro de entrevista semiestruturada, entrevistas e análise dos elementos que delinham o objeto de estudo, a partir das seguintes fontes: legislações, documentos oficiais, livros, artigos, teses, dissertações da educação e da Educação Física^{iv}, além das entrevistas.

A revisão de literatura foi realizada a partir do núcleo referente ao tema de pesquisa: Educação Física Escolar: experiências/memória de jovens, adultos ou idosos, com base na consulta aos sítios do *Scielo*, *Crossref* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Neste sentido, o estudo se voltou para a análise das experiências de ex alunos, que atualmente já se encontram fora do contexto de escolarização básica, na busca pelos significados atribuídos por eles à Educação Física escolar vivenciada em diferentes períodos e contextos históricos.

Desenvolvimento

Enfocamos a Educação Física, a partir da concepção de educação institucionalizada, a educação formal; uma vez que anterior a esta forma, a mesma se refletia nos interesses comuns do grupo,

[...] ou seja: não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. [...] Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava em três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamento se palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2007, p. 38).

A divisão dos capítulos foi realizada de acordo com a linearidade do tempo e com base nas legislações educacionais de 1961 (lei 4.024), 1971 (lei 5.692 e decreto 69.450) e 1996 (lei 9.394), bem como, no “Diagnóstico da Educação Física de 1971” e na Base Nacional Comum Curricular de 2017^v.

É possível afirmar que o período da década de 1960 e 1970 no Brasil, a educação e, em especial, a Educação Física e o esporte receberam do governo um olhar que resultou em uma quantidade até então, não observada, de programas e ações voltadas para a área, pelo menos do ponto de vista do “papel”.

A ideia explícita e implícita era – e podemos ponderar que ainda permeia o universo simbólico da área –, de que a Educação Física deveria se traduzir em atividades esportivas e recreativas, experiências e vivências em que o fator determinante era a exercitação corporal, entendida como necessária para equilibrar e compensar as demais disciplinas do currículo. Uma Educação Física estruturada a partir da constituição necessária de sujeitos fortes física e moralmente, numa perspectiva de servir às necessidades do país em detrimento da real necessidade do desenvolvimento físico, motor, cognitivos, social, cultural..., do ser humano.

Para Mello (2014, p. 135), “[...] até a década de 1970 no Brasil, o suporte teórico da Educação Física continuava dominado pelas ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física, mas direcionado para o esporte como único conteúdo”. Tal enfoque pode ser observado nos relatos de atividades descritas pelos entrevistados no estudo, os quais estudaram no período nas décadas de 1960 e 1970.

No campo acadêmico, as décadas de 1960 e 1970 no Brasil, foi um período de uma consequente produção relacionada ao fenômeno esportivo, o que ocorreu uma década depois em relação aos países desenvolvidos da Europa e América do Norte. Desta forma, segundo Bracht (2003, p. 20), a produção científica em torno do objeto de estudo “esporte”, resultou da própria relevância social, cultural e política que o mesmo passou a ocupar na sociedade do período e, “por sua vez, aqueles que atuam no campo ou tem interfaces com ele privilegia o tema do esporte porque é ele que oferece as melhores possibilidades de acumulação de capital simbólico por via de seu tratamento científico”. Ou seja, tais estudos se tornam necessários e salutares, na medida em que garante ao pesquisador uma chance de maior reconhecimento tanto no próprio campo quanto fora dele.

Os ex-alunos destacaram que as aulas que no período (1958 a 1973) em que estudaram os anos finais do Ensino Fundamental eram “[...] um pouco empírico [...] abria o espaço de jogo, jogava a bola” [...] (EA5); “não tinha regras do jogo, era mais participar da atividade, sem interesse de aprender técnica” (EA1); “nós íamos direito para o jogo, ninguém me ensinou a fazer manchete [...] aprendi sozinha” (EA6); “jogava vôlei” (EA2). Apenas EA3 relatou que “fazíamos exercícios físicos que consistiam em flexões, levantar braços, girar a cintura, correr e depois jogávamos vôlei ou tênis de mesa” e EA4 relatou a realização de fundamentos além de jogar: “não tinha essa rotina de aquecimento antes, alongamento depois, não existia, chegava

direto nos fundamentos, arremessa assim, passe assim, dribla assim, faz bandeja assim, depois jogava”.

Neste sentido, é possível inferir que apesar de tentativas oficiais de sistematização da Educação Física no período, esta ainda, reafirmava seu status de “atividade” no cotidiano escolar.

Outro elemento a ser considerado, era que nesse período ainda eram poucas as escolas de formação de professores de Educação Física, e os modelos previam formação para técnico esportivo, médico esportivo ou professor de Educação Física, porém não havia com precisão a delimitação de atuação de cada um, os quais tinham nas escolas, um espaço privilegiado de atuação (OLIVEIRA, 2003).

Desta forma, o esporte foi e continua tratado como meio de sucesso e positividade na vida de todos (alunos e professores), uma vez que é vinculado à disciplina necessária à vida coletiva, saúde, lazer..., aspectos salutaros uma vez que possam ser acessados sob a perspectiva “dogmática” e não “pragmática”.

Para os EA entrevistados, a Educação Física vivenciada nas décadas de 1960 e 1970 trouxe como significados/aprendizados em relação ao esporte, aspectos destacados tanto pelos documentos oficiais, quanto pelo campo científico.

A relação esporte, coesão social e condições físicas necessárias para o trabalho, foram evidenciadas pelas políticas educacionais do período, que atribuíam a esta perspectiva uma dialética necessária a sociedade que se almejava e para isto, a Educação Física era meio necessário a esta lógica.

Esperavam com a Educação Física moldar comportamentos, forjasse a almejada coesão social por meio de pessoas fortes, disciplinadas de acordo com o que o “país” necessitava, pessoas capazes de fazer o que for necessário, apenas “agir” em prol do progresso econômico do país.

Segundo Castellani Filho (1999, p. 6), isso demonstra “[...] o cotejo das forças políticas que nela habitam e se expressam, seja na forma concebida para a sua estruturação acadêmica e de formação profissional, seja na defesa de uma certa formatação para o seu entranhamento na educação escolar [...]”.

A década de 1980 no Brasil é marcada, no campo da educação, pelo debate em torno das práticas pedagógicas, o que exigiu do campo científico da Educação Física o trato do objeto de estudo sob a ótica do viés pedagógico, por meio de matrizes teóricas distintas, porém em comum, se sustentam nas ciências humanas e sociais. “Essa vertente vai representar não só um polo de resistência política no campo, defendendo interesses não-dominantes, interesses, aliás ligados aos do sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte” (BRACHT, 2013, p. 24).

Esta visão trouxe para a Educação Física uma concepção que ampliou seu universo de atuação e conseqüentemente, passou a exigir do professor além de conhecimentos das ciências naturais, em especial de bases biológicas, do crescimento e do desenvolvimento motor, conhecimentos em torno das ciências sociais e humana, o que segundo Bracht (1999, p. 77), “fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física”, ou ainda de acordo com Daolio (2007, p. 1), os debates em torno da Educação Física que se centrava nas ciências naturais, passaram a ser divididos com “conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras”.

Para os EA entrevistados, a Educação Física vivenciada na década de 1980 e primeira metade da década de 1990 se traduziu em fazer exercício e/ou jogar, este segundo mais forte para os mesmos.

Nos chama a atenção o fato de que embora as aulas sejam em sua maioria com turmas mistas (meninos e meninas), as meninas ainda não jogam futebol (EA11, EA14), e os meninos não jogam vôlei (EA10, EA12, EA13). Apenas EA15 e EA16, não apontaram distinção entre as atividades de meninos e meninas.

Tal fato, pode ser atribuído a uma cultura em que se defende a ideia de papéis de acordo com o sexo, ou ainda, do ponto de vista biológico à diferença de força e tamanho entre meninos e meninas, o que nem sempre se confirma.

Para Freire (2009, p. 189), “qualquer que sejam os argumentos da separação por sexo na escola, eles nunca serão mais fortes que a invocação do prejuízo que já tem acarretado em nossa sociedade essa divisão hierárquica de papéis”.

É possível observar pelos relatos uma transição entre as perspectivas, Educação Física/Ginástica e Educação Física/Esporte, porém, já com indícios de limitação em relação às modalidades esportivas, bem como, a maneira de apropriação dessas práticas corporais, oferecidas em sua essência, apenas pelo espaço de jogar.

Esse descompasso, em relação ao vivenciado no cotidiano da Educação Física escolar fica evidenciado na falta de oportunidades descritas pelos ex-alunos, que em relação ao esporte, se descreveram como “aptos” ou não para sua prática, diante das possibilidades que encontram em meio aos “jogos” na Educação Física.

Para os ex-alunos, a perspectiva das aulas de Educação Física era de que para os que tinham as habilidades necessárias para jogar era algo que consideravam importante e “gostavam”, já para os que se encontravam autorrotulados em relação ao seu corpo ou suas habilidades para o esporte, era um momento ‘ruim’, iam porque eram ‘obrigados’.

O significado atribuído à Educação Física por EA 10, 11, 13, 14, 15 e 16, desloca de uma perspectiva de “divertimento, lazer, gostava, prazerosa...”, para uma

perspectiva de “terror, ansiedade, ruim, angústia, frustração, indiferença, tortura...”, decorrentes das vivências em relação ao esporte.

Não queremos tratar o esporte como um problema na Educação Física, a questão é como este é abordado, ou seja, o “Esporte na Escola”, que simplesmente tenta traduzir as práticas inerentes há um processo de treinamento, o que é muito distinto do “Esporte da Escola”, que deve ser sistematizado de forma a oferecer oportunidades concretas de vivências e tomada de consciência para todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

Avançar em relação à lógica do esporte de rendimento, para uma concepção de esporte que, enquanto “prática cultural da sociedade”, pode ser instituído com códigos próprios pautados na “prática pedagógica escolar” necessária à vivência de diferentes conteúdos na Educação Física escolar.

Como Bracht (1997, p. 17), afirma: “[...] a Educação Física, em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”.

Além das questões significativas apontadas no campo científico para a Educação, a década de 1990, representou também no campo das políticas educacionais, o momento em que pela primeira vez a Educação Física foi denominada como “disciplina” (LDB 9.393/96).

Apesar de todos debates e avanços no campo científico, a década de 1990 e 2000 continuou marcada pela ausência (EA 25, 26, 29 e 30) ou presença discreta/previsível da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos que relataram ter Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EA 22, 23, 24, 27 e 28), esta foi marcada pelas seguintes atividades: “brincar com bola, correr, pega-pega, alerta, brincadeiras de roda, queimada, futebol, bandeirinha, vôlei”.

Tais atividades compõem o universo da cultura corporal de movimento, porém, quando pensamos em quatro anos de escola, vividos estes ex-alunos, nos deparamos com uma limitação em relação às possibilidades existentes em torno da Educação Física.

Destacamos que os ex-alunos que estudaram pós LDB de 1996, não se depararam com a realidade de separar meninos e meninas nas aulas, porém, identificamos tal separação de acordo com a participação em atividades distintas, meninos futebol, meninas vôlei. Inclusive EA 28 enfatizou que “os homens normalmente não jogavam vôlei, só futebol mesmo”.

Questões relacionadas à distinção de tratamento em relação a meninos e meninas ainda constituem o universo das aulas de Educação Física, ou seja, embora

não exista uma separação efetiva entre os mesmos e os programas de aulas, comum nas escolas dos séculos XIX e XX no Brasil, é possível identificar que atitudes tendem a “preservar” preconceitos e manter culturas que consideram a existência de determinadas atividades para homens e outras para mulheres e/ou ainda, de que eles são fortes e melhores enquanto que elas são frágeis e sem condições de realizarem as mesmas vivências física e motoras em igualdade de papéis.

Diante de elementos (aulas, aprendizagem, avaliação...) descritos pelos EA que vivenciaram a Educação Física no período pós LDB, buscamos ainda, identificar os significados atribuídos por eles a esta disciplina no século XXI.

Apesar da palavra “gostar” ter sido evitada durante a entrevista, os EA 24, 25, 26, 27 e 30 a utilizaram quando questionados qual significado/sentido atribuíam as aulas de Educação Física.

EA 24 mencionou que não gostava, em seus relatos, destacou “[...] que não jogava, era bem difícil, [...] não tinha pique, não sabia correr, não sabia jogar, as outras meninas tinham mais força”, ou seja, uma aluna que fez parte da “periferia” da Educação Física, ao passo que os que “participavam/jogavam”, mesmo que fosse somente futebol ou vôlei, simplesmente atribuíram o significado de “gostava da Educação Física” (figura 7).

Observamos ainda que a questão de “sair da sala de aula” e “fuga”, também foram atribuídos como significado da Educação Física por EA 22 e 23. Já EA 29 afirmou que “era muito superficial, era uma coisa que eu achava muito sem sentido [...]”.

Para os acadêmicos ingressantes no curso de Educação Física do campus de Irati, a relação saúde física e mental ficou expressa com frequência nos significados atribuídos pelos mesmos, ou seja, a questão de ser espaço de fuga e, ao mesmo tempo, de livre expressão e alegria foi afirmado pelos futuros profissionais da área.

Os significados atribuídos à Educação Física escolar, a incorporação/assimilação por sujeitos (individuais e coletivos), esteve mediada pelas ações cotidianas, tarefas conjunturais e estratégicas (determinadas pelo nível de desenvolvimento das relações estabelecidas no contexto das políticas educacionais, das instituições escolares, da Educação Física, bem como, o contexto cultural em que se encontram imersos), que se colocavam a tais sujeitos nos espaços escolares que ocupavam.

Afinal o que é Educação Física? Uma pergunta responsável por suscitar distintas opiniões, mas também reflexões de diferentes atores sociais inseridos em diferentes contextos, sejam eles constituídos de professores, alunos, pais, familiares e/ou pesquisadores – estes últimos travam um debate publicado desde a década de

1990^{vi} –, as quais nos colocam diante de questões como: o que?, para que?, porque?, para quem?, enfim, qual o significado da Educação Física?, pois afinal, o processo de ensino aprendizagem é sempre permeado por um sentido/significado, o qual buscamos compreender sistematicamente em nosso cotidiano.

Diante do exposto, os relatos em relação às vivências da Educação Física na escola, parece ser estruturado e sistematizado sem o aporte de substantivas reflexões realizadas seja no campo das políticas educacionais, dos documentos oficiais ou da própria ciência exponencialmente destacada a partir de 1990.

A maneira como a legislação e os documentos orientadores impactam sobre o cotidiano escolar, e ainda, sob o significado atribuído aos diversos membros escolares, dentre eles, os alunos, são distintos, não somente porque falam de lugares e/ou ocupam posições distintas na sociedade, mas, porque não podemos desconsiderar

[...] as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração (BARROSO, 2005, p. 734).

De qualquer forma, o confronto de ideias e concepções desencadeado no campo acadêmico nas legislações e nos documentos oficiais, adentraram superficialmente e/ou equivocadamente o cotidiano escolar, com isso, o que se tem, são significados atribuídos do ponto de vista restrito da Educação Física escolar, ou seja, uma prática social que suscita concepções funcionalistas, tecnicista, instrumental, dentre outras, pautada de maneira geral, em experiências particulares. Isso acontece mesmo diante da continuidade e avanço no que se refere a quantidade e qualidade de publicações no campo científico.

Considerações finais

A organização escolar anterior a LDB de 1961 e vigente até o momento, teve sempre como pano de fundo, o projeto civilizador burguês, que na medida em que passa a exigir da sociedade a cultura letrada, se vê obrigado a criar condições para que as pessoas se apropriem desta e atendam conseqüentemente as “necessidades” da sociedade vigente, logo a Educação Física sempre esteve subjugada às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática...

Seja como legislação, política educacional, programas de governo e/ou demandas emergenciais, a Educação Física está garantida, porém, a legitimação social desta disciplina no contexto escolar, parece estar longe de ser conquistada.

É importante mencionarmos que a legalidade é salutar, pois sem a mesma teríamos limitações em relação à defesa da permanência da Educação Física na escola,

porém tal legalidade não a tem garantido, uma vez que sua obrigatoriedade se encontra fragilizada, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, temos nos deparados com questionamentos sobre seu papel e permanência no ensino médio.

Cabe destacarmos, que ao ser tratada como “disciplina”, a EFE deve incorporar elementos que não adentravam a condição de “atividade”, isto significa que do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem a Educação Física como disciplina escolar deve estar atenta para atender questões como: quais são e como diferenciar seus objetivos/conteúdos, como sistematizá-los, ensiná-los, como avaliar ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio. Questões estas que ainda apresentam lacunas diante dos relatos dos EA entrevistados neste estudo.

Uma preocupação do final do século passado, porém, que continua “assombrar” o período atual, na qual o debate em torno de recursos físicos, materiais, humanos, conteúdos, planejamentos, concepção teórica metodológicas, número de aulas semanais..., de maneira explícita e implícita ocupa um grande espaço no debate em torno desta área de conhecimento.

Educação – Educação Física –, e política se relacionam e isso fica demonstrada na história esboçada ao longo do estudo. Ambas são determinadas por uma série de fatores sociais e em comum se caracterizam como práticas sociais, logo é necessário reconhecer a importância e influência das políticas educacionais e programas de governo na história da Educação e conseqüentemente, da Educação Física.

Educação – Educação Física –, e política são delimitadas por atribuições específicas e inconfundíveis e “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (SAVIANI, 2012, p. 88); todo, e qualquer conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, sejam eles cognitivos, afetivos, físicos, motores..., garantem a legitimidade, bem como, a necessidade histórica da educação e, conseqüentemente, da Educação Física na escola.

A educação institucionalizada se constitui a partir de um aparato social e político, por isso, mesmo ao considerar a Educação Física escolar como fenômeno social isolado e parte de uma totalidade social, é possível afirmarmos que esta, enquanto construção social e história, é modificada pela história social dos homens, assim como pode modificar essa história, portanto, é um instrumento salutar na forma como as pessoas se relacionam na sociedade.

Educação Física como componente curricular está explícita e assegurada na legislação atual, porém cabe às comunidades escolares garantir primeiro a Educação

Física prevista no Projeto Político Pedagógica da Escola, a fim de que se desdobre em Plano de Ação, Planejamento, Plano de Aulas e possibilitem as vivências efetivas e inerentes às manifestações da cultural corporal, para isto, é imprescindível além de políticas educacionais, a garantia recursos físicos, materiais e humano, assim como planos que assegurem uma jornada de trabalho em dedicação exclusiva ou tempo integral, a ser cumprida em uma única escola com carga horária suficiente para as atividades fora do contexto de aula, mas imprescindíveis e inerentes ao cotidiano escolar; algo perseguido ao longo dos séculos pela área, mas sentido e vivido pelos atores sociais que estiveram imersos nas aulas de Educação Física na escola.

É preciso reconhecer que a história da Educação Física relatada por EA também confere a identidade e constitui o universo simbólico da área, pois mesmo ao identificar lacunas e problemas, ela nos conduz até onde nos encontramos em relação à área, afinal, somos todos sujeitos históricos que por diferentes vivências fomos conduzidos ao que hoje compreendemos em relação à Educação Física escolar.

O relato das vivências daqueles que não somente “assistiram”, mas estiveram imersos na estrutura cotidiana ofertadas pela Educação Física escolar em diferentes contextos e tempos da história, foram considerados salutar, uma vez que desmistifica tanto o que é posto de cima para baixo (legislação, documentos oficiais...), quanto o que é apresentado como possibilidade no campo científico.

O que temos é uma Educação Física escolar limitada, seja por condições objetivas, seja por condições subjetivas resultantes do movimento interno e externo das legislações, documentos oficiais e do campo científico, e que, diante de sua presença no cotidiano escolar se reflete em uma materialidade que traduz uma EFE, ora como reflexo explícito e/ou implícito das políticas educacionais e do campo acadêmico, ora resultante de um universo simbólico próprio, materializado por ações/formulações provenientes de um “telefone sem fio”, mas ambas imersas nos significados sociais que trazem em si ideais, valores, modos de ver e ser a escola, a educação e a Educação Física.

Conforme afirma Castellani Filho (2020, p. 24), “[...] no exato momento em que ela, EF, se depara com variadas possibilidades de intervenção pedagógica, maior é sua dificuldade de se fazer presente e se afirmar no ambiente escolar”.

Pensar a Educação Física a partir de uma concepção de mundo, de sociedade, de educação, de escola..., enfim, de uma concepção que vá além da visão fragmentada do aluno, se torna necessário, na medida em que o “aluno-atleta-paciente-soldado-robô...”, seja superado e tratado a partir do princípio da alteridade, como “aluno/sujeito histórico-cultural”.

Romper com as concepções Higienista, Militarista, Esportivista, Instrumental na EFE é algo apontado pelos documentos oficiais e consolidado no campo científico, porém não podemos perder de vista que a “crise da Educação Física”, apontada especialmente a partir da década de 1990, traz em si, uma nova crise.

Nesse sentido, a crise atual da EFE se depara com a necessidade de se romper com o que está realmente possibilitado aos EA e os atuais, para isso, precisamos reconhecer que em sua maioria, a EFE no Brasil se configura num espaço de apenas “jogar bola” para alguns, ou ainda, de acordo com Oliveira (1999, p. 121), precisamos reconhecer que

[...] o que se viu historicamente foi um conjunto práticas físicas sendo institucionalizadas sem um corpo próprio de conhecimentos que justificasse sua legitimação. Essa constatação se faz importante, pois é um dos elementos que me permitem afirmar que a Educação Física escolar deve passar por uma renovação absolutamente total se quiser ter fôlego para se manter nos currículos escolares.

Enfim, corroboramos com González e Fensterseifer (2009, p. 12, grifo do autor), na medida em que constatamos que “[...] a EF se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”.

Referências

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. Epistemologia, Ensino e Crítica: desafios contemporâneos. *In*: GOMES, Ivan M.; ALMEIDA, Felipe Q. de; VELOZO, Emerson L. (Orgs.). **Epistemologia, Ensino e Crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. Às voltas com o futuro: minhas incursões na Educação Física escolar. **Poiésis**, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, jan./jul. 2020.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

- DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-216, jul./dez., 2005.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, João B. **Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 1. reimp. São Paulo: Scipione, 2009.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTENSEIFER, Paulo E. Entre o “Não Mais” e o “Ainda Não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- MELLO, Rosângela A. **A necessidade da Educação Física na escola**. São Paulo: Instituto Luckács, 2014.
- OLIVEIRA, Marcos A. T. de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968- 1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- OLIVEIRA, Marcos A. T. de. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola Básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 2, p. 119-135, jun./jul., 1999.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TONET, Ivo. A propósito de “glosas críticas”. *In*: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-37.

Recebido em: 01/06/2022
Aprovado em: 11/07/2022
Publicado em: 01/08/2022

ⁱ “O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (CURY, 1989, p. 36).

ⁱⁱ “Quando se fala em eficácia simbólica, está-se referindo aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentido a certas ações coletivas” (DAOLIO, 2005, p. 218).

ⁱⁱⁱ O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado em 30 de outubro de 2018.

^{iv} Ao longo do estudo foram utilizados autores da Educação Física de diferentes matrizes teóricas, ou seja, consideramos o conhecimento existente em torno do objeto de estudo. Nesse sentido, “cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de ‘crítica’, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo, em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2011, p. 18).

Esta opção se justifica ainda, devido ao fato de que apesar do questionamento em relação aos papéis assumidos pela Educação Física, partirem do viés do questionamento da educação em relação à sua função na sociedade capitalista, “a crise” – afinal a crise não foi desencadeada somente na Educação Física, mas sociedade – instaurada na disciplina não foi debatida somente por autores da matriz do “materialismo histórico”; “[...] os principais e teóricos que norteavam as discussões na Educação Física não se utilizavam desse referencial ou o utilizavam em conjunto com outros, às vezes com posições antagônicas. [...] Ou seja, nunca houve na Educação Física uma hegemonia do materialismo histórico. Houve denúncias dos problemas internos dessa prática social e do capitalismo, um crescimento nos últimos anos do que se chama ‘progressista’ ou ‘renovador’, com fundamentação teórica na Fenomenologia, na Teoria Crítica e nas várias tendências pós modernas” (MELLO, 2014, p. 25-26).

^v Os capítulos completos estão disponíveis na tese “Educação Física Escolar no Brasil: aspectos históricos e científicos, políticas educacionais e concepções de ex-alunos (1960 - 2010)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3423>.

^{vi} Revista de Educação Física da UFRGS – Movimento: Mas afinal, o que é Educação Física (Adroaldo Gaya, v. 1, n. 1, 1994); Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual (Celi Nelza Zulke Taffarel, Micheli Ortega Escobar, v. 1, n. 1, 1994); Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos (Hugo Lovisollo, v. 2, n. 2, 1995); Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “O que é Educação Física” (Valter Bracht, v. 2, n. 2, 1995). No ano de 2011, no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) de Porto Alegre, ocorreu o Painel Literário “Temas polêmicos da Revista Movimento”, atividade informal, com a reunião de autores que escreveram na sessão de temas polêmicos da Revista Movimento da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema desta atividade era “Mas afinal o que é Educação Física?” Valter Bracht (UFES), Hugo Lovisollo (UERJ), Celi Taffarel (UFBA) e Adroaldo Gaya (UFRGS), participaram e foram mediados pelo Professor Marco Paulo Stigger (UFRGS), no qual, de maneira conflituosa, mas com argumentos que representam as diferentes trajetórias acadêmicas, trouxeram à tona mais uma vez, as questões pertinentes à identidade da Educação Física.

