

NÍVEL MÉDIO DE ENSINO: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

FLÁVIO MEDEIROS PEREIRA*

RESUMO

Objetivando conhecer os conteúdos das aulas desenvolvidas regularmente no nível médio de ensino, utilizando-se de observações, registros, análises documentais, entrevistas e questionários, estudou-se o cotidiano escolar, pesquisando 99 aulas de Educação Física Escolar (EFE), ministradas por 11 professores, em cinco escolas, no início da década de 90. Considerando a realidade sócio-econômica-cultural circundante, refletida no cotidiano escolar, essas aulas foram criticadas e entendidas com apoio da concepção filosófico-pedagógica, que valoriza a interação prática-teoria, conteúdo-forma e imediato-futuro. Constataram positivamente as oportunidades únicas de os escolares contactarem com formas culturais alheias ao seu ambiente, possibilitadas pelo lúdico e pelos momentos prazerosos proporcionados pela EFE. Verificaram-se equívocos didáticos, na hegemonização paradigmática desportivo-recreativa, exclusões, imediatismos, simplificações pedagógicas, separação entre a prática e o conhecimento. PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Cotidiano Escolar, Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto compreende uma síntese de pesquisa, de cunho etnográfico, sobre o cotidiano escolar no Nível Médio de Ensino (NME). Como objeto central de estudo, pesquisaram-se as aulas regulares de Educação Física (EFE). Abstraíram-se, para fins redacionais, outros elementos da realidade escolar, como os processos de planejamento e avaliativos e da cultura física extra-escolar dos estudantes, tal

* Prof. Adjunto e Diretor da ESEF-UFPel, Doutor em Educação (UFRGS, 1993)

como se encontra em Pereira (1994) e optou-se por analisar os conteúdos de ensino, em interação com a forma como eles foram desenvolvidos.

Inicialmente, considera-se que *as ações práticas*, no caso presente, ações, individuais e coletivas, do conjunto professor-alunos-conhecimentos/práticas, enquanto atos intencionalmente educativos, visto ocorrerem em ambiente escolar, são os critérios de verdade das idéias pedagógicas em geral, e da EFE, em particular. Porém, o subliminar, o não-desejado e o contingente também têm suas realizações factuais nas realidades cotidianas.

Na cultura escolar atual, e na EFE, as diversas propostas didático-pedagógicas existentes, todo o idealizado teoricamente, tudo o que é projetado mentalmente, com todo o seu ideário filosófico-político-educacional, somente conseguem se objetivar, se materializar, se implementar de modo significativo, nos períodos de *aulas*. Os elementos pedagógicos e a interligação necessária entre planejamentos, objetivos, procedimentos de ensino, tipificadas ações de professor e ações de alunos, bem como os processos avaliativos, formais, inexistem noutros espaços e momentos em que os estudantes também vivenciam a escola. Requerimentos temporais e objetivos didático-pedagógicos explícitos não compõem os demais espaços existentes na ambiência escolar, tais como: períodos de espera antes, entre e após as aulas, intervalos para lanches-descanso ou mesmo quando, informalmente, os alunos encontram com seus professores na escola, mas em outras situações, como festas de aniversário da escola.

Resumidamente, as *aulas* compreendem unidades de trabalho docente, períodos de atividade educativa discente e espaços formais, didático-pedagógicos, os quais tipificaram e ajudam a diferenciar a ambiência escolar de outras instituições sociais.

Pelos seus objetivos específicos, educativos-formais, pela ocorrência institucional de aulas, pelos encontros previamente demarcados entre professor(es)-alunos-conhecimentos/práticas, é que as escolas se diferenciam de outros espaços culturais e de outros locais, nos quais também existem aglomerados de pessoas – e, por isso mesmo, possibilidades de algum tipo aprendizado – como praças, quartéis, *playgrounds*, prisões ou laboratórios de pesquisas, etc. Assim, é nas aulas de

EFE que se corporificam, objetivamente, o que é pedagógica e conscientemente projetado.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO.

O presente estudo foi desenvolvido no 53º município brasileiro em população (IBGE, 1997), situado na Zona Sul do Rio Grande do Sul (RS). Ao longo do ano a temperatura média é de 17,5 graus centígrados, no inverno, essa média cai para 12,4º, chegando até a zero grau às 7:30 horas, horário comum das primeiras aulas diurnas (Estação Agroclimatológica de Pelotas, 1997).

O Rio Grande do Sul é o estado mais meridional deste Brasil grandemente diversificado culturalmente. Seus habitantes, os gaúchos – com seus costumes, hábitos alimentares e características particulares –, também se diferenciam por sua miscigenação e pela influência de imigrantes europeus (Ribeiro, 1995).

Tal como outros membros da federação brasileira, o Rio Grande do Sul também evidencia inúmeros problemas sócio-econômicos característicos de “nação emergente”, num mundo globalizado e de hegemonia ideológica capitalista. Conforme Pereira (1994), problemas sócio-econômicos históricos também se refletiam na Educação Escolar. E, no tocante o ensino escolar gaúcho, incluso o NME, de 1979 até 1991 ocorreram nove greves na rede estadual e uma na rede privada. De modo geral, as escolas estaduais também poderiam se tipificar pela singeleza de suas instalações para a EFE. Os estudantes eram, na sua quase totalidade, originários das camadas assalariadas da população. As alunas das escolas públicas iniciavam na adolescência a dupla jornada de trabalho e tinham menos possibilidades que os rapazes de se exercitar, de modo significativo, fora da escola. Já os alunos tinham nas diversas formas do futebol as práticas culturais majoritárias extra-escolarmente. Também, como regra geral, os professores necessitavam exercer de dois a três empregos para reforçar o orçamento familiar, o que se refletia em problemas didático-pedagógicos, em dificuldades de adequar horários e dias de aulas de EFE.

Segundo dados de 1994, a população gaúcha era de 9.578.600 habitantes. No Brasil havia 4.510.199 alunos matriculados no NME e

estudando em 13.449 escolas, sendo que 292.100 deles matriculados em 841 instituições no Rio Grande do Sul (IBGE, 1997).

A legislação sobre o NME, especificamente o Decreto nº 69.450, de 1970, que vigorava quando da coleta dos dados, enfatizava a prática desportiv-recreativa e rezava que as aulas tivessem a frequência de três vezes semanais. Mas, na realidade, em muitas escolas a então atividade – atualmente componente curricular da Educação Básica (art. nº 26/3, da Lei n.º 9.394/96) – Educação Física acontecia, factualmente, duas vezes por semana. Isto decorria que em várias instituições havia aulas de forma “dobradinhas”, dois períodos de aulas com seqüências num dia e um terceiro noutro dia da semana (Pereira, 1994). Atualmente, acompanhando preceitos constitucionais, a Lei nº 9.394/96, dentre outros pontos, salienta o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a preparação para o exercício da cidadania e vincula a Educação escolar com o trabalho e com as práticas sociais.

E, no Rio Grande do Sul, como genericamente no Brasil, a EFE no NME tem uma hegemonia prática eminentemente desportiva/recreativa, privilegiando esportes coletivos de quadra: handebol, basquete, futsal e voleibol e, secundariamente, diversas formas ginásticas (Moreira, 1992, Pereira, 1994, Guedes & Guedes, 1997, dentre outros).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Inserindo-se no campo dos estudos sobre o cotidiano escolar, utilizando-se de procedimentos metodológicos de cunho etnográfico, apoiados em Ezpeleta & Rockwell (1986) e OSIPOV (1988) – com observações e registros regulares, seqüenciais, metódicos e aproximados do objeto de estudo, análises documentais, questionários e *entrevistas* com *professores* e alunos – no início da década de 90, durante quatro semestres letivos, foram analisadas 99 aulas em cinco diferentes escolas, ministradas por seis professoras e cinco professores.

Na coleta dos dados, centraram-se as observações nas categorias *prática* e *conteúdo*, objetivando estudar quais os conteúdos ministrados regularmente nas aulas de EFE, mas sem hipóteses apriorísticas.

Observaram-se aulas para alunos de ambos os sexos, de todos os três adiantamentos do NME, tendo como ponto de referência, durante a maior parte das observações, uma escola pertencente à rede pública estadual, tipificada como de periferia urbana, com singelas instalações para a Educação Física. Como contrapontos, foram estudadas outras duas escolas da mesma rede de ensino, uma similar quanto às instalações materiais e outra ainda mais deficiente, e uma quarta escola, particular, pertencente a uma rede confessional católica, dispoñdo de ‘adequadas’ instalações para EFE. Anteriormente, em ‘estudo-piloto’, observaram-se aulas numa escola pertencente à rede federal de ensino, cuja ‘exuberância’ material-instalativa contava até com piscina térmica.

A escolha deste nível de ensino para ser estudado decorreu de anteriores experiências docentes do autor. As referências e categorias dialéticas - contradições, prática, desenvolvimento e totalidade surgem a partir das bases metodológicas de pesquisa, firmando-se quando do suporte teórico sobre as particularidades da Educação Física e da realidade encontrada. Assim, com afinidades transdisciplinares, interligando generalidades contextuais, sociais e particularidades culturais, a Educação Física é pensada e estudada imbricando componentes, aparentemente díspares e contraditórios, mas presentes e em ação no cotidiano escolar.

Como em todo embasamento teórico e metodológico, muito dos quais originalmente criados para outros contextos e temáticas, também neste estudo eles não são aceitos aprioristicamente, *in totum*. Essas proposições filosóficas e pedagógicas, como outras, não são atemporais ou universais. Assim, é requerimento de rigor teórico-metodológico que os referenciais sejam assimilados e implementados de modo crítico, atualizados e ambientalizados. As bases filosófico-pedagógicas deste estudo encontram-se na unicidade da experiência profissional do autor com o NME e em publicações anteriores, em especial em Pereira (1994). Este autor apóia-se também em Makarenko (1976 e 1981), com as proposições de exigir e respeitar os alunos, da ação política e de atribuição aos educadores de responsabilidade pelo trabalho pedagógico; em Suchodolski (1977 e 1984), na Educação, com essencialidade humana, voltada para o futuro e para “cultura de todos os dias”; Gramsci (1978), com a importância da competência docente no acelerar e disciplinar os processos pedagógicos; Snyders (1978 e 1992) e Saviani

(1986), pela política interagindo com a escola e no requerimento de se privilegiar o desenvolvimento dos conteúdos de ensino; em Heller (1982 e 1989), sobre as necessidades humanas e sociais – axiologia, subjetividade, sentimentos, contextualização, essencialidade e cotidianidade; em Cury (1985), com as categorizações e com os componentes básicos dos processos educativos; e Vazquez (1977) com a praxiologia.

Na didática da EFE, embasou-se, principalmente, em Siedentrop (1983), em Pieron (1988) e em Banuelos (1992). Os suportes fisiológicos dos benefícios da exercitação física continuada, dentre outros, encontram-se em Morris *et alii* (1973) em Fox, Bowers & Foss (1991), Blair *et al.* (1989) e Paffenbarger *et alii* (1993).

Essa ampla e múltipla base filosófica, pedagógica, fisiológica e sociológica – pois a contextualização sócio-histórica é uma necessidade educativa fundamental – propicia as necessárias bases didáticas, reque-rendo que, no ambiente escolar, se desenvolvam otimizadamente aulas de EFE, hegemonzando conteúdos *com* ginástica, esportes, danças e atividades recreativas-ativas. Aulas *com* e não aulas *de* ginástica ou *de* esporte, o que tipifica essas formas culturais, como mediações formativas pedagógicas e também finalidades culturais. Aulas centradas em princípios políticos e pedagógicos, pluralistas e universalistas como fundamentos de sua própria forma de ser. Elas requerem, para suas implementações, competentes professores com aprofundados suportes teórico-metodológicos e práticas generalistas. Em interação dialética, tem-se como categoria central da EFE o *exercício físico educativo*, nas suas formas acima citadas, com imperiosa e diferenciada didática unindo o lúdico e o científico, pois uma das suas principais referências pedagógicas é a prática da cultura física permanente. Cultura continuada, em que a exercitação física requer ser realizada prazerosamente e interage com outras práticas sócio-culturais futuras, também autônomas, perenes, metódicas e conscientes.

4. O COTIDIANO CONSTATADO

Dentre outras regularidades no cotidiano escolar, foram encontradas nove diferentes tipos de “aulas”, incluídos os casos de ausência de aula de EFE para os escolares. Elas foram:

2.1 – Alunos sem aulas de EFE

Essa situação, que não pode ser considerada como aula de EFE, foi encontrada em todas as escolas estudadas. Acontecia quando, nos períodos formais de aulas de EFE, os estudantes, de fato, não tinham aulas dessa disciplina. Assim, eles permaneciam, sem nenhuma atividade motora significativa, sentados nas suas classes; vagavam pelas dependências da escola; agrupavam-se na biblioteca escolar para ler ou estudar; tinham aula de outra disciplina; ou eram dispensados e iam embora da escola. Os motivos da falta de aulas de EFE foram: a) impossibilidade de utilização dos locais regulares destinados à Educação Física devido a chuvas ou pelo fato de as quadras ou espaços esportivos estarem molhados, ou também em função de baixas temperaturas, em especial nos primeiros períodos do turno da manhã; b) ausência física do professor, que não se encontrava na escola naquele horário devido a doença, sua ou de algum seu familiar; reunião em órgão da administração escolar; a viagem para participar de evento sindical; ou a falta sem motivo esclarecido; c) mesmo com o professor estando na escola, em casos de ocorrência, no mesmo horário das aulas de EFE, de reuniões de conselhos de classe, de encontros com a administração escolar para tratar de algum problema surgido inesperadamente, de palestras ou de conferências sobre temáticas diversas, como sobre a AIDS. Essa situação foi registrada em 12,1 % do total de aulas observadas.

2.2 – O professor “solta” a bola e os alunos jogam

Realizando ou não o registro da presença dos escolares, a “chamada”, o professor apenas agrupava os alunos na quadra ou noutro espaço esportivo, entregava-lhes uma bola e abandonava o local. Postava-se à distância e ficava apenas a observar os estudantes, com apenas esporádicas intervenções quanto à disciplina. Os alunos se auto-organizavam e, em geral jogavam futsal e voleibol. Essa auto-organização e o desenvolvimento da prática desportiva implicavam uma escolha pelos próprios alunos das posições de jogo, da arbitragem, da duração/marcação de pontos, daqueles escolares que participariam mais ativamente e de outros que seriam excluídos da prática ou que agiriam como meros “auxiliares” dos mais hábeis ou voluntariosos. Quando o sinal sonoro anunciava o final do período, o professor retornava, pegava

a bola e, com os alunos, deixava o local. Esse tipo de aula representou 10,1 % das aulas observadas.

Esse tipo de “aula” também ocorreu, sem a presença de professores de EFE, em situações como naquelas em que, faltando o responsável por uma outra disciplina, se determinava que os alunos fossem para a área de Educação Física e se ocupassem com prática desportiva.

2.3 – O professor organiza a turma em grupos e “solta” a bola

Após a chamada, com ou sem um leve período de preparação psicofísica – o “aquecimento” – o professor escolhia um esporte, ou deixava a cargo dos alunos, e dividia a turma em grupos de dois a quatro. As equipes eram determinadas por; a) os alunos que se apresentassem como goleiros escolhiam os demais membros da sua equipe; b) o próprio professor determinava quais alunos, inclusive os já conhecidos como os mais fracos esportivamente, se encarregariam das escalões de seus times; c) a partir de contagem realizada pelos escolares dispostos lado a lado, como consequência, o tempo efetivo de exercitação física, de prática desportiva dos escolares ficava reduzido, devido ao fato de grupo(s) de alunos necessitarem ficar esperando os demais jogarem, para posteriormente entrar em quadra. Ocorriam casos em que os grupos que mais venciam eram os que mais praticavam, os vencedores permaneciam e os perdedores deixavam a quadra. Noutros casos, o tempo era matematicamente dividido e todos os grupos tinham o mesmo tempo de prática desportiva. A arbitragem era realizada pelo professor ou por algum aluno, em geral por aquele que, por algum motivo – como por dispensa médica permanente ou por lesão articular acidental –, não pudesse participar ativamente da aula. Quando não arbitrando, o professor permanecia próximo da quadra observando e supervisionando os escolares. Esse tipo de aula foi observado em 18,2 % da casuística.

2.4 – Práticas desportivo-recreativas múltiplas

O “dia livre” caracterizou-se como o tipo de aula em que os escolares determinavam o conteúdo das atividades, escolhendo a prática recreativa que lhes aprouvessem. Em três escolas estudadas era tradição que uma vez por semana os escolares tinham liberdade de escolha –

dentre a gama de formas esportivas usuais - do tipo de esporte que gostariam de praticar. Assim, na maior parte da aula, os alunos praticavam, recreativamente, esportes como futsal, voleibol e basquete. Um grupo podia iniciar e acabar a aula praticando somente um esporte, mas freqüentemente, numa mesma aula, os escolares se alteravam a prática de um esporte para outro. Por exemplo, após uns dez minutos jogando futsal, um ou dois alunos deixavam a quadra e iam jogar “vinte e um”, nas tabelas de basquete ou, então, passavam a compor as equipes de voleibol. Quando o professor não comandava o processo de “aquecimento”, os alunos, autonomamente – salvo esporádicas repetições de algum fundamento desportivo, como chutes a gol, toques/manchetes ou bandejas –, nunca o realizaram. Nestas práticas desportivas, nem sempre o número legal de participantes era respeitado, sendo possível se jogar futsal 4 x 4 ou 6 x 6, voleibol de trios ou com sete jogadores em cada equipe e basquete com três contra três em meia quadra. O professor se limitava a observar aos estudantes, intervindo raramente. Havia casos em que certos alunos apenas iniciavam as atividades e logo abandonavam a área de EFE. Esse tipo de aula equívaleu a 23,2 % do total de aulas observadas.

2.5 – Aula de aprendizado e prática desportiva

Após um período de aquecimento, de duração sempre aquém de 10 minutos, de cunho ginástico, em que se incluíam caminhadas e corridas, já com bolas do esporte a ser praticado, uma grande parte da aula era destinada ao aprendizado, fixação e aperfeiçoamento de fundamentos desportivos, com os alunos se exercitando em duplas, trios ou pequenos grupos. Na parte final da aula era realizado um jogo, com as mesmas características do item 2.3. Houve casos, minoritários, em que a prática desportiva final foi muito reduzida. Os esportes ensinados foram: handebol, basquete e voleibol. Nunca se assistiu a um só caso em que este tipo aula contemplasse o futsal. Em virtude da popularidade deste esporte, os professores consideravam que seus fundamentos já compunham o acervo cultural dos escolares, sendo desnecessário o seu aprendizado formal em aulas regulares de EFE. Esse tipo de aula contou sempre com a participação efetiva do professor durante todo período

de aula. Ele agia ensinando, corrigindo, incentivando, questionando, formulando problemas de cunho técnico-tático aos escolares e, quando da arbitragem do jogo, relembrava situações de aprendizado, censurava e elogiava. Esse tipo de aula representou 9,1 % das aulas observadas.

2.6 – Aula de Ginástica e prática desportiva

Tipificada pela aula em que o professor dirigia, na forma de comando, a exercitação ginástica dos alunos na primeira parte da aula, já na segunda parte eles praticavam um esporte coletivo. Foi um tipo comum quando as aulas eram “dobradinhas”. Na primeira aula, o conteúdo era ginástica, compreendendo as formas: ginástica localizada, Ginástica 2 a 2, sem implementos ou música, objetivando, principalmente, o desenvolvimento de força repetitiva e da flexibilidade e, a seguir, com auto-organização ou por diretivas do professor, ocorria a prática desportiva. Houve casos em que, na parte gímnica, os alunos se exercitavam junto com as alunas, separando-se no momento da prática desportiva. Em geral, os rapazes praticavam futsal e, secundariamente, voleibol, que era preferido pelas moças. O professor ou algum aluno arbitrava os jogos, que ocorriam simultaneamente ou então; enquanto um grupo jogava, o outro esperava. Nunca se invertia a ordem, sempre a ginástica precedia o esporte – que já servia como “aquecimento” – e sempre o tempo destinado ao esporte era maior do que o da ginástica. Esse tipo de aula ocorreu em 14,1 % das aulas observadas.

2.7 – Aula de EFE com caminhadas

Esse tipo de aula foi mais comum na escola mais carente de instalações para a EFE. Comum nos meses de inverno, quando, devido ao frio, às chuvas ou à umidade, o local destinado à EFE impossibilitava qualquer prática. No período destinado regularmente à EFE, toda a turma de alunos, juntamente com o professor, deixava a escola e, caminhando, se deslocava pelas ruas da cidade. O modo de vestir dos escolares muitas vezes incluía, quase como “uniforme”, o uso de calçado tipo tênis, calças *jeans* ou de agasalho esportivo e camiseta de algodão. Eles se deslocavam sem realizar qualquer tipo especial de preparação. A chamada dos

estudantes era realizada no final do percurso. A intensidade da exercitação era fraca, pois o ritmo era “de passeio”. O grande grupo por vezes era subdividido em três ou quatro grupos menores, utilizava as calçadas; o percurso incluía ruas do centro da cidade em direção aos bairros periféricos. Muitas vezes necessitavam parar a caminhada nos sinais de trânsito. Nas escolas de periferia, as caminhadas se desenvolviam pelo bairro ou ao redor do quarteirão onde se situava a escola. Esse tipo de aula ocorreu em 2,1 % dos casos observados.

2.8 – Aulas somente com conteúdos ginásticos

As formas gímnicas mais comuns foram: ginástica localizada (individual e em duplas), majoritariamente sem música de fundo, com e sem implementos: bastões, arcos, maçãs, *medicine-balls*; exercitação em circuito, com e sem implementos, e ginástica localizada seguida de corridas contínuas. Havendo grande ênfase em exercícios de flexibilidade, a tipologia dos exercícios variava de acordo com a capacidade do professor, muito vinculada ao seu passado gímnico-desportivo. Ainda que correr ao redor da quadra de voleibol e exercícios visando à flexibilidade fossem usuais, percebia-se muito da origem desportiva do professor quando da seleção e aplicação de exercícios ginásticos para suas turmas. Assim, professores que sabidamente haviam sido atletas de handebol propunham exercícios ginásticos característicos deste esporte, o mesmo ocorrendo com os que anteriormente haviam praticado o futebol. Esse tipo de aula ocorreu em 9,1 % das aulas observadas.

2.9 – Aula com testes motores

Nunca utilizados pelos professores como o único parâmetro para definir os conceitos atribuídos quadrimestralmente aos alunos, já que nem sempre foram utilizados por todas as escolas estudadas, os testes de proficiência física compuseram os processos avaliativos formais, como parte dos próprios conteúdos de EFE, devido ao significativo número de aulas regulares, seqüenciais, exigidas para sua aplicação. Em todas as escolas estudadas encontrou-se discrepância entre os conteúdos desenvolvidos em aulas cotidianas de EFE – privilegiando a prática desportivo-recreativa – e os testes motores aplicados. Em seus processos

de implementação, os testes motores sempre contaram com o auxílio dos alunos da turma a ser testada. Sob supervisão e registro do professor, os alunos ajudavam na aplicação dos testes contando o número de passagens de seus colegas, durante o teste de Cooper ou fixando os pés do colega contra o solo durante o teste abdominal. Os principais testes foram: a) teste de andar/correr por 12 minutos (teste de Cooper), para determinar o $V0^2$ max.; b) teste de sentar-alcançar, (Wells & Dillon, modificado) para determinar a flexibilidade no nível tronco/quadril; c) teste de deitar-sentar (de força repetitiva-resistência muscular localizada) para determinar o número máximo de repetições do exercício para a musculatura abdominal, durante 60 segundos. Em uma escola, além destes, os alunos também se submetiam a mais seis diferentes testes, nem todos com validade e fidedignidade comprovadas. Esse tipo de aula ocorreu em 2 % das aulas observadas.

Outros tipos de aulas também foram encontrados no cotidiano escolar do NME, ainda que não observados diretamente durante a coleta de dados. Confirmados através de informes dos professores, de depoimentos de alunos e de verificação nos registros de aulas nos diários de classe, foram registradas como aulas de EFE: *assistência a filmes*, na própria escola, com temáticas de alguma forma relacionada com a Educação Física, como *Flashdance*; *passeios ciclísticos*, como festividades da escola ou da cidade; participação em *competições esportivas*, ainda que, em jogos de voleibol ou atletismo, somente uma minoria dos alunos de um mesmo adiantamento participasse ativamente, as aulas eram anotadas para toda a turma; e *aulas teóricas*, desenvolvidas em salas de aulas, quando da introdução a um conteúdo, como handebol, em que se utilizava o quadro-verde para transmitir noções de dimensões da quadra e fundamentos de regras. Em geral, a primeira aula do ano letivo se constituía em informes verbais. Em dias de mau tempo, em algumas escolas, rara e esporadicamente, com os alunos em sala de aula, o professor discorria sobre temas como noções de anatomia humana, Cinesiologia e Fisiologia do Exercício. Numa escola, os alunos que não participavam, praticando, das aulas de EFE, tinham a tarefa de, na biblioteca escolar, resumir um certo número de regras desportivas. Noutra, para escolares na mesma situação, havia textos com temáticas relacionadas à estética e saúde, de revistas populares, que os alunos deveriam ler. Porém, conteúdos de cunho sociológico nunca compuse-

ram, de nenhuma forma, a parte “teórica” das aulas de EFE. E, no cotidiano escolar, nunca se encontrou nenhum caso de aplicação de prova teórica de EFE.

5. O COTIDIANO QUESTIONADO

É com profunda tristeza que se critica essa cotidianidade, em que foram encontradas várias situações demeritórias, ainda que se ressaltem a importância e as positivities das práticas desportivo-recreativas. Não é motivo de orgulho, nem é com morbida satisfação que se divulgam dados em que, equivocada mas compreensivamente, as práticas pedagógicas deixaram a desejar. Com isto, podem-se propiciar argumentos contrários à Educação Física e à escola pública. Pior seria esconder a verdade e aceitar que a EFE seja censurada com base em dados não fidedignos, ou deixar que o senso comum critique a escola, ou que a censura a ela feita viesse de pessoas que a conhecessem superficialmente, de olhares de fora de seus muros. A crítica aqui feita tem que contribuir positivamente, pois visa a alertar para os problemas, sempre destacando que se é ferrenhamente a favor da existência de aulas regulares de EFE, aulas estas que melhor atendam aos escolares e à sociedade. Daí a proposição de desenvolvimento cotidiano, ao lado da prática educativa de exercícios físicos, de conteúdos cognitivos em espaços didáticos, para informações e discussões. Isto propicia que a EFE objetive a necessidade pedagógica de buscar perenidade e autonomia nas práticas culturais imediatas e futuras. Pois, concordando com Suchodolski (1984, p. 119), “Na concepção da educação dirigida para o futuro, o presente deve ser submetido a crítica e esta deve acelerar o processo de desaparecimento de tudo o que é antiquado e caduco....”

Apoiando-se na referências filosófico-pedagógicas citadas, a crítica feita ao cotidiano constatado, centra-se nas interações dialéticas de *prática* e *teoria*, e de *conteúdo* e *forma*, em que as polarizações pendem para as primeiras. Em particular para a EFE, a prática ainda é o critério de verdade, de implementação de idéias possibilitadas pela realidade e pelo nível de desenvolvimento social, político, tecnológico e científico. E, em conformidade com Snyders (1978) e Saviani (1986),

os conteúdos educativos são fundamentais, pois é no que verdadeiramente se ensina aos alunos que os processos educacionais se concretizam, auxiliando na formação das subjetividades e elevando o teor cultural da sociedade. São nos conteúdos desenvolvidos que a EFE se afasta das mistificações.

Na primeira situação, com estudantes sem práticas de EFE, as escolas se aproximavam das instituições medievais. Também pareciam pertencer aos cursos noturnos, em geral destinados aos alunos-trabalhadores, em que, como regra, os escolares não dispõem de aulas práticas de EFE. Assim, a escola, fugindo da formação da cidadania e da negação das adversidades culturais de seu meio, contribuía para que, no máximo, se mantivessem os níveis de aptidão cognitivo-motora propiciados pela sociedade. Sociedade esta, cujas diferenças e mazelas, histórica e socialmente estabelecidas, envolviam a EFE. Em razão desta omissão, no cotidiano escolar se implementava uma escola conservadora e excludente.

O “lúdico pelo lúdico” e o liberalismo se operacionalizavam imbrincadamente nos tipos de aulas 2, 3 e 4. Os professores não exploraram as ricas possibilidades educativas destes tipos de aulas, que, em conjunto, representaram 51,5 % de todas as aulas observadas. Nunca criticando a existência de liberdade, mas sim valorizando o ideário e os benefícios sociais, científicos e culturais decorrentes do pluralismo e da ausência de censuras, dogmas e fundamentalismos, verifica-se que o liberalismo encontrado no cotidiano concretizou posições conservadoras, apolíticas. E, conforme Vazquez (1977, p 12),

O apoliticismo cria, assim, um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem fortemente para manter a ordem social vigente. O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais e, com isso, fica desembaraçado o caminho para que uma minoria se encarregue dessas tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe.

Além do observado e do analisado documentalmente, durante as entrevistas, os escolares confirmaram que os professores não abordavam a política como um elemento da realidade que se refletia no cotidiano – como no caso das inúmeras greves do magistério – e, quando o faziam, era sob apenas a sua ótica partidária individual. Assim, a política, quando era tratada, era apenas em período eleitoral e não acontecia de modo pluralista, conscientizador, mas sim com inferências proselitistas.

E o professor ausente, tão criticado por Snyders (1978) pelo seu não-envolvimento com o desenvolvimento das aulas, contribuiu para que processos de exclusões e privilégios fossem reforçados. Nessas aulas, os alunos tiveram quase a total autonomia participativa, porém o que ocorria era que os mais fortes e habilidosos e os grupos preexistentes hegemonizam as práticas. Os fracos e inabilidosos, ou seja, para os que também ou até mais necessitavam da EFE, ficaram num plano muito secundário, onde, por vezes, até eram impedidos de participar. Em concordância com Cury (1985), quanto destaca que as idéias pedagógicas em geral têm raízes no liberalismo, estes tipos de aula, à semelhança da economia de mercado, com o “deixar fazer”, privilegiaram a individualidade e a capacidade de distinguir somente por méritos individuais e de grupos. Nada contra a liberdade de possibilidades e sempre contra situações que engessam as condições educativas por rigidez programáticas, mas *o cada um por si mesmo*, além de antidemocrático, é também profundamente antieducativo e depõe contra a necessidade da existência de um educador com formação universitária para trabalhar nas escolas.

Nas aulas tipos 5, 6 e 8, com crítica similar aos tipos anteriores, as ações docentes foram mais significativas, mais ativas. Nestas aulas, a forma educativa dos professores não conduzia os alunos a perguntarem *por que, como, quando, para e para quem* que eram realizados determinados exercícios como propõe Pereira (1988). As ações docentes eram de comando “não autoritário”, não houve gritos ou ordens de cunho militar e os alunos não tiveram possibilidades didáticas de discordar ou de obter informes científicos sobre o que era realizado.

A ginástica ficou numa posição muito secundária no cotidiano escolar, tal como noutros estudos (Pereira, 1995 e 1998a), sendo usada como auxiliar para a prática esportiva e privilegiando o desenvolvimento da flexibilidade. E Pereira (1989) já defendia o uso didático de suas diversas formas como elemento constituinte do cotidiano da EFE, devido

à plasticidade e à objetividade da ginástica em atender as necessidades individuais e coletivas dos escolares.

Nas aulas com caminhadas, em que pese criatividade de seu uso, tal como noutros tipos, verificou-se a ausência de interação entre prática e teoria. Salvo as exceções citadas, dos “dispensados”, quando ocorriam, informes teóricos eram breves, de forma verbal, com linguagem não científica, e entremeados durante as atividades práticas. As caminhadas eram desenvolvidas com uma baixa intensidade de esforço físico. A frequência cardíaca alvo ou de reserva, como parâmetros de autocontrole, tal como informam Fox, Bowers & Foss (1991), nunca foi tratada. Assim, as caminhadas aproximaram-se de passeios coletivos em meio urbano e se afastaram de conteúdos de EFE desenvolvidos pedagogicamente.

Tendo uma visão de conjunto da realidade estudada, da interligação entre os vários elementos permeadores da EFE: sociais, culturais, econômicos, pedagógicos etc., sem separar os conteúdos desenvolvidos das respectivas realidades materiais e instalativas existentes e das precárias condições salariais dos docentes, mas atribuindo a esses profissionais uma significativa parcela de responsabilidade, em especial na parte didático-pedagógica das realidades encontradas. Podem-se salientar dentre algumas outras *positividades* da EFE no cotidiano escolar a) atividades motoras diferenciadas, sob a forma de exercício físico, das demais situações corporais do ambiente escolar; b) momentos lúdicos e de prazer com as práticas desportivo-recreativas; c) relativa melhoria individual no condicionamento físico e nas habilidades motoras e desportivas, em especial no tocante à flexibilidade e aos gestos técnicos de esportes “não populares” (handebol e basquete); d) contato com cultura diferente de seus ambientes, com possibilidades únicas de prática gímnica e desportiva.

Como *negatividades*, também *muito resumidamente*, critica-se: a) a deficiente estimulação motora e cognitiva; b) a conseqüências pedagógicas nefastas da separação entre a prática e a teoria, hegemonizando e num patamar deficitário em relação à prática; c) a imediatização pedagógica e o privilégio do lúdico em si mesmo, verificando-se a ausência de comprometimentos para com a exercitação física futura; d) as “simplificações pedagógicas”: empiricismo, praticismo, desconhecimentos etc., os quais contribuem, a sua maneira e de forma conformista,

para a desvalorização da cidadania, da alienação sócio-política e das exclusões culturais.

Cumprе salientar que as formas culturais que se implementaram objetivamente no cotidiano escolar, em especial as ações docentes, a forma e o conteúdo dessas aulas, não eram contestadas pelos escolares. Assim, havia aceitações tácitas das formas e dos conteúdos das aulas, os quais se justificavam pela tradição, costumes e por uma hegemonia desportivo-recreativa de há muito constatada no NME.

Generalizando a crítica a essas realidades, concorda-se com Pieron (1988, p. 24):

A permisividade, a improvisação, a falta de estruturação do trabalho nas aulas, incluídos a seleção dos objetivos de aprendizagem realizados pelos próprios alunos, são fatores que parecem influir negativamente na qualidade dos resultados e na atividade favorável frente à escola.

Os problemas aqui tematizados também poderiam ser encontrados há muito tempo. Eles contribuem para que os escolares, quanto testados cognitivamente, continuem evidenciando sérias deficiências. Pereira (1998b), confrontando resultados de estudos realizados em 1984 e em 1998, verificou que – apesar de nesse espaço de tempo ocorrerem grandes mudanças políticas, econômicas e culturais – não ocorreram alterações positivas e lineares nos conhecimentos de estudantes de última série do NME, quando da identificação de músculos envolvidos na realização de exercícios ginásticos elementares.

Assim, lembrando ser uma pesquisa datada, particularizada e desenvolvida sob determinada concepção pedagógica, de certa forma pode-se declarar a *falência do paradigma esportivo-recreativo escolar*. Sob a ótica “das necessidades pedagógicas” (Pereira, 1994), que atribui vital importância às ações docentes, reclama-se para o professor de EFE – como profissional de nível superior e como educador qualificado para elevar científica e culturalmente a sociedade – parte da responsabilidade para com a aptidão cognitiva-motora dos escolares. Centra-se a atenção nas práticas pedagógicas, porque, ao defender e justificar a necessidade da existência de um professor de EFE, ele requer responsabilidades e competências implementadas na prática. Em concordância com Gramsci

(1978), os equívocos pedagógicos decorrentes dessas ações docentes, mesmo que contribuam para que os alunos se tornem mais instruídos, não conseguirá torná-los mais cultos.

As concretizações pedagógicas encontradas, decorrentes dos tipos de aulas analisadas, apontam para problemas interligados. Um no campo das individualidades, vinculado, objetivamente às práticas pedagógicas cotidianas. Outro, relacionado com condições sociais, culturais e econômicas, as quais interagem e condicionam a Educação escolar e a EFE. Para auxiliar na primeira problemática, ousa-se propor como embasamentos, para as práticas pedagógicas da EFE, dentre outras, as referências bibliográficas aqui citadas e, de forma inter-relacionada, para alterar a segunda, fazem-se necessárias amplas participações, democráticas e conscientes, políticas e culturais.

ABSTRACT

Secondary school: Physical Education classes as pedagogical realization in school
quotidian.

In order to know the contents of the classes given regularly in secondary school by observing, taking notes, analysis documents, interviews and questionnaires, we have studied the daily classes schedule of various schools. We researched 99 Scholar Physical Education Classes (SPEC) in five schools at the beginning of the nineties. Considering the surrounding cultural socioeconomic reality which is reflected in the daily running of the school these classes were discussed and understood as a support of philosophical-pedagogical concept-form and immediate future interactions. The only opportunities the students had to get in touch with different cultures through games and intertaimments were the pleasant moments offered by SPEC. Unfortunately, we noticed pedagogical mistakes in the recreational sport paradigmatical hegemonization, exclusions, immediatisms, pedagogical simplifications, and the separation between practice and knowledge. Due to these factors unconsciously liberal and conservative ideas were accepted and not questioned.

KEY-WORDS: Physical Education, Scholar Cotidian, Pedagogy.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANUELOS, T. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos. 1992.

- BLAIR, S. N. *et al.* Physical fitness and all-cause mortality: a prospective study of healthy men and women. *JAMA*. v. 262, p. 2395-2401, 1989.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 69.450, 1971.
- _____. Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Autores Associados, 1985.
- ESTAÇÃO AGROCLIMATOLÓGICA DE PELOTAS. *Informes de temperatura do ar e precipitação pluviométrica*. Pelotas. EMBRAPA/UFPel, 1997.
- EZPELETA, J. & ROCKEWLL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FOX, E. L., BOWERS, R. W. & FOSS, M. L. *Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1991.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUEDES, D. P. & GUEDES, J. Características dos programas de Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*. v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário estatístico*. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.
- HELLER, A. *Teoria de los sentimientos*. Barcelona: Fontanamara, 1982.
- _____. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MAKARENKO, A. S. *Banderas en las torres*. Moscou: Progreso, 1976.
- _____. *Conferências sobre a educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.
- MOREIRA, W. W. *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Ed. Unicamp. 1992.
- MORRIS, J. N. Vigorous exercise in leisure-time and the incidence of coronary heart disease. *Lancet*, P. 1333-339, 1973.
- OSIPOV, G. (Org.). *Libro de trabalho del sociologo*. Moscou: Progreso, 1988.
- PAFFENBARGER, R. S. *et al.* The association changes in physical activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men. *New England Journal of Medicine*, v. 328, p. 538-545, 1993.

- PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física*. São Paulo: Ícone, 1988.
- _____. Concepção dialética de esporte escolar. *Motrivivência*, n. 2, p. 55-66, 1989.
- _____. *O cotidiano escolar e a Educação Física necessária*. Pelotas: Universitária, 1994.
- _____. *A Educação Física no 2º Grau e as mudanças antropométricas, cognitivas e motoras dos escolares*. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995. (Relatório de Pesquisa).
- _____. *Aptidão e conhecimento: a Educação Física Escolar e a qualidade de vida*. Pelotas: ESEF/UFPel, 1998a. (Relatório de Pesquisa).
- _____. *Conhecimentos de Educação Física e cultura gímnico-desportiva extra-escolar de estudantes de 2º Grau no RS: sobre duas pesquisas de 1984 e de 1998*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21. São Paulo, out. 1998.
- PIERON, M. *Didáctica da las actividades física y deportivas*. Madrid: Gymnos, 1988.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- SIEDENTROP, D. *Developing teaching skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield, 1983.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes, 1978.
- _____. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.
- SUCHODOLSKI, B. *La educación humana del hombre*. Barcelona: Laia, 1977.
- _____. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte, 1984.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- VAZQUÉZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.