



OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

MATOS, Marcelo da Cunha¹

RESUMO

Uma das maiores discussões em torno da Educação Física Escolar está pautada na influência das abordagens pedagógicas que a disciplina sofreu ao longo de décadas, gerando inúmeras obras e trabalhos acerca do tema. Mais do que fazer elogios ou críticas a determinadas tendências, o presente artigo pretende analisar os sentidos que a Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental possui na produção acadêmica brasileira, a partir de periódicos A1, A2, B1 e B2 entre 2001 e 2013, e sua influência nas aulas dos graduandos durante o estágio supervisionado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mesmo com a constatação, pela ótica da produção acadêmica pesquisada, de que as abordagens desenvolvimentista, construtivista e a psicomotricidade são vistas como formas conservadoras de fazer educação física na escola, é percebido que os alunos-mestres ainda se relacionam mais com tais abordagens do que com as abordagens de cunho crítico como, por exemplo, a abordagem crítico-superadora, vistas como uma educação física progressista pela produção acadêmica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar - Abordagens Pedagógicas - Currículo.

ABSTRACT

One of the biggest discussions about physical education is guided by the influence of the discipline's decade-long pedagogical approaches, generating numerous works and papers on the subject. More than praise or criticize certain trends, this article analyzes the way physical education in kindergarten and the early grades of elementary school has been referred to in Brazilian academic production from A1, A2, B1 and B2 journals, between 2001 and 2013 and its influence on the lessons of the students during supervised the application of the Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Even with the finding, from the perspective of academic production researched that developmental approaches, constructivist and motor skills are seen as conservative ways of doing physical education at school, it is perceived that the student-teachers still relate more to such approaches than with the approaches of critical nature such as the critical-surpassing approach, seen as a progressive physical education by Brazilian academic production.

KEYWORDS: Physical Educadion - Pedagogical approaches - Curriculum.

¹Professor Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Email: prof.marcelomatos@gmail.com



INTRODUÇÃO

Assim como qualquer outra disciplina escolar, a Educação Física passou, historicamente, por processos de mudanças e pela busca de uma identidade, que ainda hoje podem ser percebidos nos currículos da Educação Básica através de abordagens pedagógicas² diferentes que regem o ensino da disciplina, além de diversos artigos que abordam como tema tais abordagens.

Dentre as mais destacadas podemos citar, primeiramente, a abordagem denominada desenvolvimentista que, pautada em autores como Tani (1987) e Tani *et al* (1988) é caracterizada pelo explícito direcionamento a crianças de quatro a quatorze anos. Os autores dessa abordagem advogam pela ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física (BRASIL/MEC, 1998). Nessa abordagem, a função da Educação Física não é contribuir para o processo de alfabetização, raciocínio lógico-matemático e tampouco buscar a solução dos problemas sociais do país (DARIDO, 2003).

A abordagem recreacionista tem como princípio os alunos decidirem o que vão fazer na aula, escolhendo as atividades e a forma como querem praticá-las. O papel do professor se restringe a oferecer o material e a controlar o tempo. Praticamente não existe intervenção por parte do docente. Esse modelo não é defendido de maneira aberta por professores, estudiosos ou acadêmicos, no entanto é bastante representativo no contexto escolar em qualquer que seja a fase de escolarização, em especial na educação infantil (DARIDO, 2003).

² Contrapondo uma concepção médico-higienista e militar sobre Educação Física, as abordagens pedagógicas são estudos, pensamentos, reflexões apresentados pelos seus idealizadores, cujos objetivos são descrever o papel da Educação Física na sociedade a partir da década de 80 a luz de estudos sobre Educação, Psicologia, História, Antropologia, Sociologia e Ciências da Saúde.

A psicomotricidade é a terceira abordagem que merece destaque. Nela, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio ou como instrumento que é preciso educar, dominar e treinar. O envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com a busca pela formação integral, onde os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores são entrelaçados de forma harmoniosa. Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo (DARIDO, 2003).

A relação de conflito entre as abordagens aparece quando a partir da década de 1980 surge dentro das discussões sobre Educação Física a abordagem pedagógica denominada crítico-superadora. Conforme afirma Darido (2003), esta abordagem possui representantes nas principais universidades do país, assim como apresenta inúmeras publicações na área, embora receba críticas quanto à sua aplicabilidade e a falta de propostas pedagógicas. Segundo a autora, a crítico-superadora defende a Educação Física como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, ancorado no discurso da justiça social e baseado no marxismo e neomarxismo.

OBJETIVO E METODOLOGIA

O escopo deste trabalho é fruto da dissertação de mestrado³ em educação, defendida em 2013. Nele, a discussão central era analisar os sentidos da disciplina escolar Educação Física nos cursos de Pedagogia, embasada pelas Teorias do Currículo (FERREIRA, 2013; GOODSON, 2008; SILVA, 2011).

Durante a referida dissertação, preo-

³ MATOS, Marcelo C. Sentidos de Educação Física Escolar nos currículos de pedagogia da UFRJ (1992-2008). Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.



cupei-me em compreender os enunciados que geraram possíveis 'interdições' e/ou 'autorizações' de determinados termos, conteúdos, métodos e ações pedagógicas entre autores da área. Nesse contexto, busquei analisar o que tem sido posto como Educação Física para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Neste artigo, redireciono meu foco para o ensino de Educação Física dentro do Instituto de Aplicação da UERJ, relacionando tais considerações sobre Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a atuação dos graduandos em suas aulas ministradas durante o estágio supervisionado. Buscarei perceber se os futuros professores de Educação Física comungam através de sua prática da mesma ideia que é passada pela produção acadêmica brasileira.

Situando este estudo no interior do campo do Currículo, busquei aproximações com autores que se posicionam no interior de perspectivas, cuja visão central é perceber que a emergência e a permanência de qualquer componente em um dado currículo envolve uma série de interesses sociais, embates, polêmicas, consensos e acordos entre os discursos e os sujeitos que os produzem e são por eles produzidos. Ao lado deles, entendo que para solucionar, ainda que contingencialmente, tais questões e conflitos, tornam-se necessárias a obtenção de 'adeptos', a fim de fazer prevalecer certas visões e ideais, as quais vão tentar definir, por exemplo, as propostas curriculares oficiais e as formas de hierarquização das disciplinas acadêmicas e escolares.

Nesse movimento, explorei minhas interlocuções com o campo do Currículo e, mais especificamente, com a História das Disciplinas Escolares, dialogando com curricularistas como Moreira (2005a, 2005b), Lopes (2006), Macedo (2001), Lopes e Macedo (2002, 2011), Silva (2008, 2011) e, principalmente, Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b, 1997, 2001 e 2008) e Fer-

reira (2005a, 2005b, 2007, 2008, 2013). Associo a esse referencial teórico as contribuições das teorizações do discurso de Michel Foucault (2010 e 2012), assim como de autores que já vem produzindo tal associação no campo do Currículo⁴ (SOMMER, 2007; VEIGA-NETO, 2003 e 2005).

Assumindo, portanto, a realização de uma pesquisa em História do Currículo que se articula com as Teorias do Discurso, busco reconhecer o campo do Currículo como produtor de "híbridos culturais" (LOPES e MACEDO, 2002, p. 16) que não mais se 'encaixam' em modernas formas de categorizar as produções acadêmicas por meio de binômios não intercambiáveis. Como já mencionado, tal posição converge com a produção do 'Grupo de Estudos em História do Currículo', cuja contribuição principal é investigar a história de diferentes currículos e disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, pondo em contato perspectivas teóricas críticas e pós-críticas a fim de avivar conhecimentos híbridos de ordem sócio-histórica (JAEHN e FERREIRA, 2012).

Deste modo, busco entender o que tem estado 'na ordem do discurso', assim como o que tem estado 'fora do discurso' (FOUCAULT *apud* SOMMER, 2007) sobre o ensino da Educação Física nestes segmentos de ensino. Isso me remete a pensar que

o foco não estaria no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais, no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas (SOMMER, 2007, p. 58).

⁴ Nesse movimento, encontro-me filiado ao 'Grupo de Estudos em História do Currículo', formado por pesquisadores e estudantes associados ao 'Núcleo de Estudos do Currículo' da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ) que, mais recentemente, tem se interessado por esse instigante diálogo entre os estudos sócio-históricos e as teorizações sociais do discurso.



Verificarei, por meio de trabalhos acadêmicos relevantes da área, possíveis ideias consonantes que serão entendidas como discursivas dentro da temática em tela. Por meio do Portal de Periódicos da Capes⁵, foram selecionadas revistas de classificação Qualis A1, A2, B1 e B2 nos últimos doze anos, na área de Educação e de Educação Física. Dentre os periódicos selecionados, foram coletados artigos que continha a expressão 'Educação Física e séries iniciais'. Neles, buscava abordagens que privilegiavam a atuação da Educação Física na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após a coleta, foram encontrados vinte e um artigos em variadas revistas científicas.

No eixo temático proposto, tais textos versam sobre diversas questões a respeito da inserção da disciplina escolar Educação Física tanto na Educação Infantil, quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre essa variedade, é possível identificar objetivos, tais como: a importância pedagógica da inserção de um professor de Educação Física na Educação Infantil (CAVALARO e MULLER, 2009); a compreensão das professoras regentes sobre a Educação Física como prática pedagógica (FALKENBACH, 2006); os objetivos propostos pela disciplina e a sistematização de conteúdos de Educação Física em ambos os segmentos (COSTA e OLIVEIRA, 2002; KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009; SILVA; DAGOSTIN; NUNEZ, 2009); a formação profissional, os objetivos e a prática pedagógica dos professores que trabalham com Educação Física nas séries iniciais (ETCHEPARE *et al*, 2003); discussões acadêmicas e aspectos legais sobre a atuação do professor de Educação Física nestes segmentos em questão (PINTO, 2001; PEREIRA; NISTAPICCOLO; SANTOS, 2009); as representa-

ções sociais que os professores possuem sobre Educação Física na Educação Infantil e a sua construção identitária (MELLO *et al.*, 2012; RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2011); a formação dos graduandos em Educação Física e sua intervenção na Educação Infantil (AYOUB, 2005; FALKENBACH, 2006; LACERDA e COSTA, 2012); análise da prática curricular de um docente na Educação Infantil, assim como sua atuação cotidiana (NUNES e NETO, 2011); o esporte enquanto conteúdo de ensino pensando para a Educação Infantil (RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011); a educação do corpo e as práticas corporais nestes segmentos (RICHTER e VAZ, 2005, 2010; SAYÃO, 2002); a Educação Física como participante da construção da Educação Infantil como campo de construção de conhecimento (SILVA e PINHEIRO, 2002); a presença da Educação Física na Educação Infantil e sua interface com a Pedagogia de Projetos (SOARES, 2002).

Propondo analisar os textos pela ótica das teorizações do discurso, em diálogo com Foucault (2010), entendo os textos acadêmicos como espaços discursivos nos quais múltiplas articulações vêm sendo sócio historicamente produzidas, em processos de significação permanentes, visando à hegemonização de certos sentidos em detrimento de outros. Assim, identificar nesses escritos os sentidos dados à Educação Física e, por conseguinte, verificar o que está 'na ordem' – assim como o que está 'fora da ordem' – do discurso nessa disciplina escolar é de grande relevância para compreender quais são e como insurgem os processos articulatórios que produzem sentidos hegemônicos sobre esta área.

Tenho procurado considerar os discursos nesses trabalhos supracitados como monumentos, focando sobre os ditos, isto é, sobre a superfície dos textos. Conforme Sommer (2007) defende, não é a minha intenção buscar um determinado significado subjacente à materialidade. Na verdade, os discursos terão um sentido a

⁵ Webqualis; Disponível em <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>, acessado em 12 de abril de 2013.



partir da sua exterioridade, o que metodologicamente me impede de "extrair dos textos o que é "mesmo" que os sujeitos dos discursos queriam dizer" (p. 59). O objetivo é operar sobre os ditos e sobre a superfície dos textos, uma vez que o epicentro da problemática não está "no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais" (FOUCAULT, 2010, p. 193). Até porque, para Sommer (2007), a visão foucaultiana de discurso

rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado (...). Nesses termos, rejeita-se todo um conjunto de pressupostos linguísticos que têm implicado o estabelecimento da noção de discurso como realizações da fala de um sujeito produtor de significados (SOMMER, 2007, p. 58).

Adiante inicio as análises dos textos selecionados, buscando entender os sentidos de Educação Física posto como indispensáveis dentro da escola pela ótica de diversos acadêmicos da área.

RESULTADOS

Inicio tais elucidações dando destaque à sintonia existente entre as obras coletadas, cujas referências às críticas atribuídas às abordagens consideradas conservadoras da Educação Física estão constantemente presentes. É importante destacar que estas tendências ditas conservadoras da área também são impregnadas por discursos e os polos divergentes que buscam superá-las são igualmente discursos. Portanto, quando a disciplina sofre influências *médico-higienista ou biológica*⁶ (MEDINA, 1989; GHIRALDELLI JR, 1992; CASTELLANNI FILHO, 1991), *militaristas*⁷ (BRACHT, 1989), *biopsicológica*⁸ e

⁶ Enfatizava a busca do corpo saudável, com bons hábitos higiênicos e livre de doenças.

⁷ Seu principal objetivo era a constituição do corpo disciplinado, submisso a ordens, apto física e moralmente. Neste caso, a Educação Física era seleti-

*desportivas*⁹ (BRACHT, 1989) e, mesmo depois contrapondo todas as anteriores, das concepções críticas da Educação¹⁰ (GHIRALDELLI JR., 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992), entendo que pelo olhar histórico e metodológico que proponho neste trabalho, a 'junção' e 'mescla' de todas essas abordagens e seus respectivos discursos formam o que hoje conhecemos como Educação Física escolar.

Deste modo, o entendimento de que a disciplina escolar Educação Física é uma espécie de 'amalgama' dos discursos e movimentos anteriormente mencionados dialoga com os estudos que proponho fazer no campo do Currículo, pautado num deslocamento do

sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 262).

Destacando posições sobre o que "não deve ser" a Educação Física na escola, os pensamentos acadêmicos que circulam nos artigos selecionados cotejam possibilidades ditas 'inovadoras' que se opõem a uma Educação Física, até então, 'retrógrada' e 'conservadora'.

va, eliminando aqueles que eram considerados inaptos para a sua prática.

⁸ Reforçada principalmente pela incorporação dos discursos da Psicomotricidade, o qual destaca o aspecto psicomotor do desenvolvimento do corpo, em articulação com o cognitivo e o afetivo (SOARES, 1990).

⁹ Nesta, privilegia-se o corpo forte, rápido, ágil, vencedor e, acima de tudo, competitivo. Assim, como a tendência militarista, a Educação Física selecionava os alunos considerados mais aptos a praticar os esportes.

¹⁰ Intentam a formação do corpo cidadão, crítico, autônomo e politizado.



Buscando criticar a Educação Física de outrora, os discursos consonantes censuram sentidos considerados ultrapassados, tais como gestos técnicos e uma concepção de corpo instrumentalizada, mecânica e reprodutora de uma cultura hegemônica. A circulação dos discursos busca fazer críticas que visam “ultrapassar a lógica instrumental, que vem sendo debatida em nossa área já há algum tempo” (LACERDA e COSTA, 2012, p. 328).

Os discursos acadêmicos não enxergam mais certas abordagens como responsáveis pela disciplina. Isso porque outras ‘verdades’ foram autorizadas a serem ditas dentro da Educação Física, provenientes de um conjunto de relações no qual as regras e os padrões de conhecimento são produzidos (JAEHN e FERREIRA, 2012). Desta maneira, mais do que analisar a ação dos sujeitos, analiso os discursos construídos pelos sujeitos e sua corporificação na escola.

A negação dessas vertentes traz à luz uma idealização por uma Educação Física mais ‘atualizada’. Dentro da área é possível identificar variadas concepções, “todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, tecnicista, fruto de uma etapa recente da disciplina que durou até o final da década de 1970” (SOARES, 2002, p. 21), por mais que esta inovação trazida pela interdição do antigo possa potencializar tanto tendências progressistas quanto regressivas.

INTERDIÇÕES E PERMISSÕES DE DETERMINADAS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem denominada desenvolvimentista se tornou nos discursos acadêmicos uma das tendências superadas discursivamente. Sua concepção voltada para aprendizagem motora a fim de melhorar e promover o desenvolvimento motor é alvo de críticas, combatendo o que está estabelecido dentro da escola.

A sobreposição de ideias sobre qual caminho a ser seguida pela Educação Física imprime um efeito de confusão, em que a referida disciplina não sabe qual posicionamento adotar, chegando, enfim, a um solucionável encontro com as abordagens histórico-críticas, responsáveis por elucidar a trajetória da disciplina em âmbito educacional.

Os discursos dominantes contra o aspecto desenvolvimentista demonstram que a “intenção de instrumentalização do movimento humano persiste, o que mantém um entendimento reducionista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano” (SILVA e PINHEIRO, 2002, p. 51), tais como os aspectos funcionais do jogo, brincadeira e do movimento, todos numa visão instrumental de conteúdos (PINTO, 2001). Mais do que isso, “essa instrumentalização não faz frente às abordagens funcionalistas de corpo, homem, educação e sociedade (...)” (SILVA e PINHEIRO, 2002, p. 51).

Igualmente criticada, a abordagem recreacionista também surge nos discursos acadêmicos como espaço para severas críticas sobre sua utilização dentro da disciplina escolar educação física. Os apontamentos pautam-se na mera “ocupação do tempo e do espaço na escola (...)”. Assim, o tempo escolar da Educação Física é considerado como “compensatório” (SOARES, 2002, p. 23). Pesquisas indicam sua forte influência e a prática regular dessa abordagem como predominante nas aulas (FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006; ETCHEPARE *et al*, 2003), mesmo ela sendo constantemente “questionada quanto a sua forma de trabalho” (MARCELLINO apud FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006, p. 95), isto é, num momento livre para as crianças, sem uma perspectiva pedagógica sobre as atividades. “Quando se fala em recreação, remetemo-nos ao tempo em que a Educação Física, principalmente destinada às crianças, era baseada no objetivo da recreação apenas, ten-

do como referência a psicomotricidade” (LACERDA e COSTA, 2012, p. 335).

Sobre a psicomotricidade, ela é outra abordagem que está fora da ordem do discurso acadêmico sobre Educação Física. A disciplina, que a partir da década de 70¹¹, passou a sofrer fortes influências, principalmente dos estudos do francês Jean Le Bouch (DARIDO, 2003), também recebe duras críticas. A principal consiste em supor que a Educação Física não possui conteúdos próprios, sendo encarada apenas como meio para aquisição de outros conhecimentos, colaborando com as demais disciplinas escolares como, por exemplo, a matemática, língua portuguesa, ciências, entre outras.

A ingerência da Psicomotricidade vista pelos acadêmicos é oriunda da Psicologia do desenvolvimento (SAYÃO, 1999). Ambas estão associadas e fortemente censuradas em suas práticas discursivas. A primeira tem ocupado um espaço ‘oferecido’ pela psicologia para ingressar nos cursos de Pedagogia como, por exemplo, através de disciplinas acadêmicas: “uma das únicas disciplinas que trabalham o conhecimento sobre “movimento” é a Psicologia da Educação I que vê esse saber através da abordagem Psicomotricista” (CAVALARO e MULLER, 2009, p. 245). Destarte, a psicomotricidade proporciona um sentido diferenciado de “movimento” aos graduandos em Pedagogia, distinto do sentido dado aos universitários de Educação Física, que o estudam “nos seus aspectos: fisiológicos, psicológicos, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista, entre outros” (CAVALARO e

MULLER, 2009, p. 245), considerando esses aspectos mais ‘completos’ e ‘verdadeiros’.

A Psicomotricidade sofre críticas tanto no seu manejo dentro da escola quanto da sua ‘doutrinação’ na formação de professores. Sobre o primeiro, a forte notabilidade “principalmente pela via das práticas psicomotoras” (RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011, p. 193), legitima a Educação Física na Educação Infantil e também no curso de Pedagogia. A Psicomotricidade, inclusive, chega a ser confundida com a Educação Física em ambos os níveis de ensino, substituindo o sentido amplo desta disciplina escolar pelo sentido desta vertente específica (CAVALARO e MULLER, 2009).

Respondendo a essas interdições, a tendência mais marcante como postulada à ordem do discurso acadêmico atual é a abordagem denominada de crítico-superadora, trazendo consigo o desafio de

realizar propostas (...) que fossem diferentes dos papéis tradicionalmente assumidos pela Educação Física no âmbito da Educação Infantil, que considerassem as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais e que levassem em conta a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos (AYOUB, 2005, p. 150).

Sobre os temas a serem abordados nessa perspectiva, é possível identificar questões relacionadas à cultura corporal, enfatizando sua dimensão sócio-histórica, além da responsabilidade que os professores possuem como mediadores no processo de apropriação do acervo de formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal como linguagem (AYOUB, 2005).

Além disso, é comum o interesse pelos discursos em firmar como tema principal da disciplina a denominada “cultura corporal” (AYOUB, 2005; SILVA, 2005; SILVA; DAGOSTIN; NUNEZ, 2009; SILVA e

¹¹ O discurso da Psicomotricidade no âmbito da Educação Física ganha impulso tanto pela ida de professores brasileiros ao exterior como pela vinda ao Brasil do Dr. J. Le Bouch em 1978 para ministrar um curso de Psicomotricidade e dirigido especialmente para professores de Educação Física das universidades brasileiras. É neste período também que crescem as publicações sobre o assunto como a tradução, para o português de autores como o próprio J. Le Bouch, J. Chazaud, P. Vayer, Lapierre e Aucouturier (SOARES, 1996).



PINHEIRO, 2002; CAVALARO e MULLER, 2009; ETCHEPARE *et al*, 2003), "por ser reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área" (SILVA, 2005, p. 128).

Entretanto, é nesse momento que, como pesquisador da área curricular, identifiquei uma situação reflexiva e conflituosa entre minha análise na dissertação de mestrado com a prática pedagógica enquanto professor de Educação Física do Instituto de Aplicação da UERJ: ainda é recorrente dentre os alunos-mestres que se apresentam para o estágio supervisionado o afastamento teórico das discussões que envolvem esta abordagem pedagógica 'permitida' no ensino da Educação Física. Ao analisar as aulas ministradas pelos graduandos durante o ano letivo de 2015, nenhum deles apropriou-se da abordagem crítico-superadora. As mais utilizadas foram as abordagens recreacionistas e desenvolvimentistas.

É importante salientar que não é pretensão deste artigo classificar ou muito menos (des)qualificar as referidas abordagens. Inclusive, as aulas ministradas foram satisfatórias e cumpriram com seus objetivos específicos. O que cabe aqui é problematizar se a produção acadêmica em voga tem chegado aos estudantes de modo a mudarem sua forma de atuarem.

Ora, se pela produção acadêmica brasileira foi percebida o advento deste novo ideal de Educação Física, por que tais estudantes de graduação não possuem um arcabouço mínimo sobre tal assunto?

CONCLUSÃO

Fica nítida nas discussões teóricas analisadas a existência de uma dicotomia acerca do estabelecimento direto de relações entre o ensino antigo/conservador/desinteressante e o novo/progressista/interessante que não alcança o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Faz necessária a problematização disto a fim de articular as

'tradicionais' abordagens de educação física a uma associação direta com a disciplinarização como uma forma de ensino fragmentado e desinteressante, o qual seria 'solucionado' pelas abordagens críticas da Educação Física, mais politizadas, integradas a um sentido de criança como sujeito sócio-histórico e produtora de cultura.

Entendo, portanto, que os discursos hegemônicos sobre o que não é Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental pautam-se, basicamente, na interdição dessas três abordagens:

Recreação entendida como compensação de energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas; Psicomotricidade como instrumental e reparação para as atividades 'futuras' – a alfabetização – ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por certa crença no 'espontaneísmo'; Desenvolvimento Motor que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado à Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas do 'futuro' (SAYÃO apud SILVA e PINHEIRO, 2002, p. 50, grifos da autora).

Sendo assim, emana pelos discursos acadêmicos a preocupação em elaborar outras maneiras de ensinar esta disciplina escolar, conforme explicitado nas reciosas citações adiante: "seria possível desenvolvermos um trabalho corporal (...) que pudesse diferenciar-se da psicomotricidade e buscar outros enfoques? Seria possível construirmos um trabalho que não reforçasse alguns papéis tradicionalmente assumidos pela Educação Física escolar?" (AYOUB, 2005, p. 150).

Segundo esses trabalhos, a forma como ela é gerida pelas instituições de ensino, a sua função pedagógica, seu caráter superficial, alheio à sistematização,



assim como seu formato 'livre' geram conflitos dentro da área, interditando determinadas ações e buscando um espaço de legitimação e notabilidade escolar.

É justamente nas brechas que se abrem (ou que abrimos) que temos conseguido realizar propostas de Educação Física que não se curvem à hegemonia do esporte, ao "rola-bola", ao "laissezfaire" (ou "abandono pedagógico"), ao "momento do parque", ao "momento do corpo", entre tantos outros equívocos que têm acompanhado as práticas educativas na Educação Física (AYOUB, 2005, p. 145-146).

Por isso, é de extrema importância nossa atuação como docente de um instituto de aplicação no que tange à orientação de estágio, cujo objetivo é constituir-se em campo de formação de estudantes dos cursos de licenciatura da UERJ, concatenado com as mais variadas fontes e metodologias de ensino.

Conforme relatado anteriormente, fica clara a presença de dois polos na qual a Educação Física se encontra e regularmente se chocam. De acordo com os discursos acadêmicos, um lado refere-se às concepções conservadoras, pautadas num ensino em abordagens que não enxergam o corpo como produtor de cultura, sendo usado de forma instrumentalizada, reprodutora, mecânica e isento de funções emancipatórias, o que o coloca como um corpo biologizante. No outro extremo, discursos que combatem a visão anterior e buscam uma aproximação com as concepções críticas de educação, abordando sua interface com a cultura e suas produções em âmbito corporal. Afinal, qualquer forma de cultura se dá pelo corpo, ganhando vulto o termo cultura corporal¹² dentro da área de Educação Física.

Após estas considerações, identifico

¹² Principalmente a partir da obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, elaborado por um Coletivo de autores (1992).

que tal problematização existente na área aproxima-se da perspectiva de Popkewitz (2001), cujas relações encontram-se em meio a elaboração de um par binário que, ao mesmo tempo em que assume a Educação Física como uma produção do corpo, define e diferencia o próprio corpo como o outro dessa relação (FERREIRA, 2013), confrontando e, paralelamente, aproximando o corpo biológico e o corpo cultural. Neste contexto, os discursos mais atuais sobre o que é Educação Física no cenário escolar consideram o corpo biológico como objeto de estudo que não exprime completamente a sua função. Entretanto, abrir mão das concepções acerca do corpo biológico é também proporcionar uma Educação Física incompleta. Afinal, o eixo que relaciona ambos os binarismos é o corpo no ambiente escolar. Porém, a "estrutura dos binários não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto 'cria' o que é 'bom' e normal" (POPKEWITZ, 2001, p. 48).

De um lado deste binarismo, o corpo biológico está impregnado por discursos que possuem conteúdos que privilegiam a aquisição de habilidades motoras, valências físicas e gestos técnicos. Pelo outro lado, a cultura corporal surge na área da Educação Física com força, propondo contrapor os aspectos motores, expondo seus objetivos e conteúdos com ideias relacionadas à linguagem corporal e a valorização da autonomia, criticidade e expressividade, todos igualmente participantes de uma ordem do discurso acadêmico.

O corpo – objeto central do estudo da Educação Física – é parcialmente censurado para dar lugar a um 'outro' corpo, cultural, que não ainda consegue "romper com práticas ainda hoje hegemônicas na Educação Física" (RICHTER e VAZ, 2005, p. 79) e se consolidar de maneira interventiva dentro de um ambiente escolar. Além disso, esta faceta do corpo inclusive permite, por meios de discursos acadêmi-



cos, que outros agentes possam abordá-lo, não sendo propriedade exclusiva da educação física (AYOUB, 2005; RICHTER e VAZ, 2010. LACERDA e COSTA, 2012).

Deste modo, como docente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, cujas funções compreendem lecionar para a Educação Básica, assim como atender aos graduandos da universidade, preocupo-me em não marginalizar determinadas abordagens pedagógicas que têm regido o ensino da Educação Física em minha prática docente, tampouco tornar reclusas as ideias oriundas de alunos-mestres que chegam até nós, professores, para o estágio supervisionado. Ainda que tais estudantes demonstrem uma forma instrumental e similar de ministrarem suas aulas, devemos colaborar para ampliação dos seus repertórios metodológicos e teóricos.

Embora essa tipificação de abordagens pedagógicas nos auxilie no entendimento dos movimentos que puderam influenciar a disciplina escolar Educação Física, percebemos que eles não foram estanques e não ocorreram em ordem cronológica. Na verdade, é nosso dever menos classificar os [ou conferir qualquer juízo de valor aos] currículos desse componente curricular e mais perceber que a Educação Física apropriou-se de diversos conhecimentos e práticas em todos esses momentos históricos, em diversos contextos sociais, utilizando-os para se legitimar como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1989, 122p.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: História que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Revista Educar*, n. 34, p. 241-250, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, J. C. K.; OLIVEIRA, A. A. B. O eixo movimento na educação infantil: uma proposta de planejamento. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 13, n. 1, p. 115-121, 2002.

DARIDO, S. C., *Educação Física na Escola: questões e reflexões*, 1ª ed. Guanabara Koogan, 2003.

ETCHEPARE, L. S. *et al.* Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2003.

FALKENBACH, A. P. *et al.* Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Movimento*, v. 12, n. 1, p. 81-103, 2006.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 212p. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2005a.

_____. A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular. Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-16, 2005b.

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista (UFMG)*, v. 45, p. 127-144, 2007.

_____. Currículo de Ciências: investigando as ações do Centro de Ciências do Estado da Guanabara, Brasil, nos anos de 1960/70. In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto, p. 1-7, 2008.

_____. *Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia*. Rio de Janeiro, 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunci-*



ada em 2 de dezembro de 1970. 20ª ed. Campinas: Loyola, 2010.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagógica crítica-social dos conteúdos e a educação brasileira*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 230-254, 1990.

_____. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, mayo-ago. 1991.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995a, 239p.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1995b.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Currículo: Teoria e História*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem fronteiras*. v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. *Revista Motriz*, v.15 n.2, p.458-468, 2009.

LACERDA, C.G.; COSTA, M.B. Educação

física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v.34, n.2, 2012.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 129, p. 619-635, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

_____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo ...e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 1989.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 309-313, 2005b.

PINTO, R. N. A formação de professores para educação infantil: desafios para a universidade. *Revista Pensar a Prática/UFG*, v.4. p. 135-148, 2000-2001.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 2001.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 41, p. 181-195, 2011.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos



sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. *Revista Movimento*, v. 17, n. 04, p. 65-81, 2011.

SAYÃO, D. T. *A Disciplinarização do Corpo na Infância: Educação Física, Psicomotricidade e o Trabalho Pedagógico*. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). *Educação Infantil em Debate: idéias, invenções e achados*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

_____. *Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil*. In: VAZ, Alexandre; SAYÃO, Deborah; PINTO, Fábio (orgs). *Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, v.15 n.3 p.592-599, 2009.

SILVA, E. F.; PINHEIRO, M. C. M. A Educação Infantil como campo de Conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. *Revista Pensar a Prática* 5: 39-57, 2001-2002.

SOARES, C. L. A Educação Física no ensino

de primeiro grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 3, p. 89-92, 2002.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 2, p. 6-12, 1996.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, (São Paulo), p. 61-9, jan/dez, 1991. VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Currículo e História: uma conexão radical. In: M. V. COSTA (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 4ª. Ed., 2005.

Recebido em: 25/02/2016

Aceito em: 03/06/2016