



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Brasil

LIMA RODRIGUES, LEONARDO; BRACHT, VALTER  
AS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 32, núm. 1, septiembre, 2010, pp. 93-107  
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338553007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# AS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA\*

LEONARDO LIMA RODRIGUES

Mestre em educação física pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes)

Professor de educação física da Rede Municipal de Vitória (PMV/ES) (Espírito Santo – Brasil)  
E-mail: leolimarodrigues@gmail.com

VALTER BRACHT

Professor titular do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Doutorado na Universidade de Oldenburg (Alemanha)

Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef/CEFD/Ufes) (Espírito Santo – Brasil)  
E-mail: valter.bracht@pq.cnpq.br

## RESUMO

*A desestabilização das certezas proporcionou à educação física a sinalização da urgência em superar a busca de uma concepção e prática oficial, verdadeira. Por isso, novas exigências recaem sobre os estudos interessados na inserção desse componente curricular nas escolas, ganhando status o esforço de compreensão das decisões e das lógicas com as quais operam os professores que vivem nos cotidianos escolares. Isso implica novas exigências/cuidados, como o risco de uma relativização radical e um afastamento, em um grau indesejado, das questões estruturais mais amplas. Este texto visa à exposição dos desafios enfrentados, ao se afirmar a importância de compreender que tipo de culturas de educação física tem sido criado nas escolas. Para tanto, apresenta e baseia-se em um estudo etnográfico de dois casos de inserção da educação física no cotidiano de duas escolas públicas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura escolar; educação física; ação docente.

---

\* O presente trabalho contou com financiamento da Facitec (modalidade bolsa de mestrado). Não houve conflitos de interesses para realização do presente estudo.

## AS CULTURAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DA “MODERNIDADE SÓLIDA” À “MODERNIDADE LÍQUIDA”

A cultura da educação física (EF), esse conjunto de saberes e fazeres, de valores e comportamentos que configuram sentidos e significados vinculados às práticas corporais tematizadas e construídas por essa prática social no âmbito da instituição escolar, em função exatamente da sua radicação social, foi inicialmente (do início até meados do século XX) fortemente influenciada pela ética do trabalho como uma das construções e um dos suportes da chamada “modernidade sólida” (BAUMAN, 2001). A prática social EF fazia jus ao seu tempo, enaltecedo e fazendo suas as ideias de vigor físico aliado à força de vontade, vida ascética orientada na ética do trabalho (daí a condenação recorrente dos jogos de azar), de limpeza e asseio do corpo, de retidão corporal e comportamental, em suma, coerentes com a ética e a estética tipicamente modernas. A educação física da população almejava a formação de pessoas saudáveis e aptas fisicamente orientadas nos valores do trabalho, condição para a construção de uma nação também forte e orientada no crescimento e no desenvolvimento.

O descrito anteriormente foi sempre mais um ideário nem sempre seguido à risca nos cotidianos das escolas. Esse ideário deveria ser concretizado pelos métodos ginásticos, mas desde logo se fez presente na prática da EF uma prática corporal que posteriormente viria a subordinar a EF aos seus princípios (quase tomar o seu lugar ou tornar-se sinônimo de): o esporte. São conhecidos os debates entre aqueles que defendiam o esporte como melhor meio de EF e aqueles que defendiam a ginástica (muitos absorviam o esporte nos seus métodos de ginástica ou de EF). O esporte colocou-se no início do século XX no Brasil como um indicador de modernização das cidades (e das nações) e seu crescimento, como prática cultural, e sua presença marcante na vida nacional foram elementos que fizeram com que crescesse sua presença na EF e, portanto, na escola. Como ele foi recebido na EF com ressalvas e receios pedagógicos, o esporte que é absorvido pela EF é o “esporte virtuoso”, na feliz expressão de Lipovetsky (1994). Portanto, um esporte pensado como uma pedagogia. Se ele deve ser praticado, é porque promove uma série de valores, aqueles já identificados como promovidos e promotores da “modernidade sólida”.

À medida que o esporte se foi afirmando no plano da cultura (corporal) como manifestação hegemônica, a de maior peso político (e econômico), a EF foi-se rendendo a ele. As décadas de 1960 a 1980 do século passado foram decisivas nesse processo, já que a situação política mundial (Guerra Fria) colocou as condições de possibilidade para o engendramento de políticas governamentais que vincularam definitivamente a EF ao sistema esportivo, então já fortemente estruturado em

escala mundial. A cultura da EF vai ser a cultura esportiva (esportivização da EF), o cultivo do esporte (nem sempre) virtuoso.

O apresentado até o momento, e a correspondente opção teórico-metodológica adotada, não privilegia os processos concretos que se desdobram no chão das escolas. São generalizações próprias de análises que têm como objetivo abarcar tempos históricos amplos e produzir uma visão sintética desses processos. A diversidade de práticas produzidas no contexto de determinada hegemonia não pode ser contemplada nesse tipo de análise (são limitações que precisam estar claras para nós). De qualquer forma, parece válida a afirmação de que, no momento atual, temos menos espaço para a afirmação de uma EF “oficial”<sup>1</sup>.

Assim, embora os estudos diagnósticos mostrem ainda a hegemonia do ensino dos esportes nas escolas, portanto, configurando-se uma tradição bastante cristalizada, a desafeção das tradições está mais presente no momento atual, criando espaço para a construção de culturas escolares de EF que postulam outros significados para a sua inserção na vida da escola.

A seguir apresentamos um estudo etnográfico sobre o processo de construção de duas culturas escolares de EF. Com isso, buscamos suprir uma lacuna e superar as limitações de análises mais estruturais como a que apresentamos na primeira parte deste texto, focando o cotidiano escolar, *buscando compreender como são construídas concretamente diferentes culturas escolares de EF, identificando quais fatores (de ordem contextual, de formação profissional etc.) atuam nessas construções.*

As informações foram obtidas a partir da imersão de um mesmo pesquisador, simultaneamente, no cotidiano de duas escolas durante o período de um ano. As observações foram registradas em caderno de campo e as entrevistas gravadas e posteriormente transcritas.

As duas culturas escolares de EF dizem respeito a duas construções desse componente curricular em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória (ES). Nessas duas escolas, dois professores, J e M, atuam na organização desse componente, escrevendo, no cotidiano e no currículo das escolas, duas educação físicas com roupagens diferentes e funções distintas, embora apresentando, também, traços comuns.

Duas são as vertentes de trabalho que sustentam teoricamente a pesquisa, uma no âmbito do currículo e outra no âmbito do cotidiano. Não havendo espaço-tempo para o desenvolvimento dessas discussões, informamos, ao menos, que

---

1. Aqui nos referimos a uma concepção de educação física “patrocinada” pelo Estado, que na modernidade sólida, na visão de Bauman (2001), é entendido como o principal responsável pela construção da ordem.

buscamos, em Sacristan (2000) e Certeau (2000), elementos para fundamentar nossas incursões.

Estruturalmente, acreditamos que Sacristan vem contribuindo, sobremaneira, para a compreensão dos desdobramentos do currículo na concretização de uma cultura escolar. O autor parte de uma densa análise das funções e características do currículo desde sua elaboração, das leis que organizam e direcionam a política educacional/curricular, até a medição do resultado, o currículo avaliado. Nossa pesquisa, no entanto, concentra-se, principalmente, no *currículo vivido* e no *currículo modelado pelos professores*, dimensões do currículo nas quais buscamos compreender os impactos das decisões dos professores nas vidas das duas escolas.

Os estudos do cotidiano auxiliam na medida em que podemos, com as observações e com o levantamento das informações presenciais, lançar um olhar sobre esse presente de maneira que tomemos as informações como um processo inacabado, uma trajetória eivada de dúvidas, entraves, conquistas, retrocessos e superações. Procuramos valorizar as narrações não documentadas, esquecidas e quase perdidas, para nos ajudar na tarefa de retratar os processos que culminaram em duas construções distintas de EF.

Temos abordado a temática da construção da EF, considerando a lógica de que a escola é uma instituição social que trata estratos da cultura (em uma concepção mais ampla), segundo uma seleção metódica de conteúdos culturais, representados, mormente, pelos diferentes componentes que compõem os currículos escolares, nos quais a EF tem figurado. Discursar sobre a vida que há nas escolas exige superar a ideia de mera transmissão de conhecimentos. Esses conhecimentos são, antes, reelaborados e ocupam funções diferentes em cada escola, em um grau elevado de especificidade. Pode-se afirmar, então, que esse processo de reelaboração remete a uma das características mais interessantes da escola: a produção cultural. Sendo assim, ao discorrer a respeito da forma como a EF tem sido inserida por meio da prática de dois professores, tencionamos lidar com a lógica de que essa inserção faz parte da produção cultural que se dá na escola – a inserção da EF tem sido abordada como uma forma de produção cultural. Considerando a particularidade da prática de um dado professor, juntamente ou em relação aos demais sujeitos escolares com os quais dialoga, cria uma parcela da cultura que é produzida na escola, *cria uma determinada cultura escolar de EF*.

Reconhecemos as dificuldades da efetivação de um estudo com essas características, pois, elevando o *status* das relações que são construídas/estabelecidas entre os sujeitos escolares, corremos o risco de nos afastar da compreensão das influências das características sociais mais amplas que acometem os sujeitos e as escolas estudadas. Interessa-nos compreender como os professores se envolveram

nos debates políticos da EF na trajetória de suas formações iniciais e as repercussões que esses eventos tiveram na efetivação de suas práticas. Outros elementos importantes são as decisões administrativas que recaíram sobre as práticas desses professores, buscando compreender como essas decisões influenciaram/influenciam as respectivas inserções da EF.

Forquin (1993, p. 167) define cultura escolar

[...] como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

A respeito dessa afirmação, estamos de acordo com Forquin, quando discore sobre a tradição seletiva da escola. Mas, em relação à constituição da cultura escolar, acreditamos serem os conteúdos culturais selecionados apenas uma parte. Sacristan (2000), quando diz ser o currículo a própria cultura escolar, faz uso de sua lógica complexa de entendimento do currículo para nos alertar das várias influências, interferências, alterações e caminhos outros que um projeto educacional pode tomar, considerando as contingências da vida escolar e as decisões dos sujeitos escolares. Alerta que, para além do que é selecionado e organizado, há práticas ocultas, contrárias às arbitrariedades curriculares oficiais. Há um currículo oculto, paralelo ao oficial, o qual pode ser responsabilizado, também, pela constituição de uma cultura escolar. Em relação ao exposto, vislumbramos a viabilidade de relacionar alguns conceitos tratados por Certeau (2000), no que se refere à arte de *fazer com*: atitudes não oficiais, não expectadas por aqueles que se encarregam de sistematizar a maneira como irão portar-se os sujeitos, consumidores de suas produções simbólicas; atitudes que produzem significados setoriais, difíceis ou impossíveis de serem assimilados pelo sistema organizador porque se encontram em estágios pré-sistematizados, não representam uma prática discursiva.

A EF, segundo Vago e Cachorro (2003), disputa um lugar, no complexo meio escolar, entre os demais componentes curriculares. É necessário compreender a escola como um espaço-tempo de disputas acerca da legitimidade dos diferentes conteúdos culturais que podem figurar nos currículos. Essa postura teórica visa conferir um maior *status* aos dispositivos de organização internos e às práticas ali estabelecidas, tais como representações, tempos e espaços, agentes escolares, acontecimentos, práticas, como dispositivos internos estruturantes da cultura escolar.

Esses pontos possibilitam tomar a EF como um componente curricular, objetivando analisar como se insere na cultura escolar e, também, que tipo de cultura de EF tem sido construída a partir dessa inserção.

Seguindo a lógica exposta, ao apresentar as primeiras impressões sobre a forma como está sendo inserida/construída a EF nas duas situações estudadas, reportar-nos-emos a essas inserções como criação de diferentes culturas de EF na Emef 1 – *a criação de uma cultura aderente às expectativas da escola* – e na Emef 2 – *a criação de uma cultura não escriturada*.

## A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ADERENTE ÀS EXPECTATIVAS DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA NÃO ESCRITURADA

A Emef 1 foi escolhida como uma situação exemplar, indicada por dois informantes da Secretaria de Educação de Vitória, que situaram esta como uma escola na qual a EF se notabiliza pelo trabalho com práticas esportivas, pelo desenvolvimento de projetos esportivos extracurriculares e pela participação da escola em competições estudantis. Para podermos compreender melhor a forma como a EF tem sido inserida nessa escola, recorremos a extratos de memórias das trajetórias da Emef 1, da EF dessa escola e do professor J, que se confundem, levantando informações que ajudam a compreender a organização atual desse componente curricular. Essa escola iniciou seu funcionamento em 1993, sendo construída, em um espaço público de lazer, uma quadra de comunidade. O professor J iniciou sua atuação nessa escola no segundo semestre de 1994, sendo por isso um dos professores que participou da formulação do projeto político-pedagógico da escola. Essas informações são importantes na medida em que, por elas, podemos compreender as motivações que esse professor teve para decidir, organizar e criar um espaço para si na escola e para a EF no currículo.

O professor J chamou o processo de construção da escola como uma “invasão da escola num espaço de lazer da comunidade”. Por mais que a construção de uma escola demande estudos e vise a melhorias, não se pode descartar o impacto que essa ação acarreta, como, por exemplo, o que ele chamou de “cultura da violência”, segundo ele, consequência, também, desse processo. Lembrou que qualquer atividade que a escola desenvolvia, era interrompida por invasões de membros da comunidade, causando certa tensão entre professores e demais agentes educacionais e membros da comunidade, sendo essa situação favorecida por não haver muros delimitadores, o que causava sérios problemas para os professores de EF que atuavam fora do prédio da escola. Segundo a análise do professor J, nessa época, havia um grupo de professores de EF “extremamente tecnicistas”, o que, na sua concepção, não colaborava para um melhor relacionamento e envolvimento dos alunos nas aulas.

O quadro exposto anteriormente ilustra a cultura de EF que o professor J herdou, que determinou o estabelecimento da relação entre esse professor, os

alunos e os demais agentes escolares, situando dificuldades e algumas escolhas que teve de fazer. A descrição que o professor J fez, sobre as dificuldades que enfrentou, remete diretamente aos “problemas de relação professor-aluno”, mormente as questões de indisciplina. Como resposta a essa demanda, estipulou, como primeiro objetivo pedagógico, a organização das aulas, envolvendo normas de disciplina, de respeito, das relações entre os alunos, desses com o professor e com as atividades.

A primeira coisa que eu trabalho com o aluno é a questão de organizar como vão ser as nossas aulas. *Eu tenho essa preocupação muito forte no primeiro e no segundo mês, mais do que mesmo a questão dos conteúdos inicialmente* (professor J, grifo nosso).

Na prática desse professor, o esporte ocupa um lugar central, seja por ser o conhecimento privilegiado nas aulas e do próprio currículo da EF, explorando questões como saúde, obesidade, atividade física, informando aos alunos o valor do esporte como fator promotor de saúde, mas também por ser o meio pelo qual interfere diretamente na conduta e na motivação deles. O professor justifica essa seleção devido à preferência por parte dos alunos:

[...] eu tenho uma preocupação maior com o objeto gesto esportivo. Eu acho ele muito importante, é um atrativo, é inerente, todo mundo gosta muito do esporte, eu uso ele muito nas aulas, não como fim, mas como meio. Então eu tenho essa preocupação de passar isso pra eles, de seduzir, também, para as aulas a questão do esporte (professor J).

Discorrendo acerca das motivações presentes em suas decisões e escolhas diante da organização da sua prática, situa três elementos, expostos em ordem de prioridade (também com íntima relação com os enfrentamentos propostos pela escola): 1) motivar os alunos, tratando de um conhecimento de que gostam e valorizam, aumentando as participações nas aulas; 2) atuar em conjunto com os “professores de sala”, explorando o “desejo do esporte”, motivando os alunos com dificuldades de aprendizagem ou sem vontade de estudar; 3) divulgar o esporte entre as comunidades atendidas pela escola, oportunizando aos indivíduos das comunidades “[...] alguma possibilidade de acesso ou, quiçá, até conseguir alguma coisa através desse esporte”.

Compreendemos a indicação do trabalho com o esporte como uma forma de contribuição por parte da EF para a superação de situações problemáticas da relação professor-aluno, estabelecendo um trabalho coletivo com outros professores.

Há uma forte preocupação, por parte do professor J, para que a EF seja respeitada, por isso cuida para não perturbar a rotina da escola quando do deslocamento dos alunos pela escola. Outra situação problemática para ele é a saída para levar alunos para os jogos estudantis em horário em que deveria dar aulas. Esse

professor acredita que todos esses detalhes geram situações desagradáveis para ele e para a EF da escola, por abalar de alguma maneira a rotina da escola. Para superar essas situações, busca apresentar contrapartidas para a escola das vantagens que o trabalho com os esportes traz no enfrentamento das questões de motivação e indisciplina dos alunos.

Por isso, percebemos nessas tentativas a participação da EF na escola como uma ferramenta motivadora e disciplinadora dos alunos. Não queremos suscitar nos leitores a construção de uma imagem negativa da prática desse professor, mas chamar a atenção para a emergência do desenvolvimento da compreensão da forma como ele assimilou e reage a várias demandas, considerando também seus desejos, escolhas e motivações pessoais. A função motivadora e disciplinadora dos alunos se constitui em uma possibilidade diante dessa riqueza de informações e decisões com as quais esse sujeito vem sendo confrontado.

O professor J idealiza um trabalho totalmente integrado com os outros professores. Diz que esse trabalho está sendo desenvolvido mais no que diz respeito ao trabalho acerca da *disciplina* dos alunos, do que no sentido da compreensão coletiva de casos específicos de cada aluno. Mas esse trabalho é limitado por falta de espaços formais para a discussão de cada caso; o espaço-tempo que é utilizado é o conselho de classe, direcionado para casos restritos.

Por mais que tenha um número reduzido de aulas, considera ter um relacionamento mais próximo com os alunos do que outros professores que possuem mais aulas. Acredita, com isso, compreender melhor alguns problemas trazidos pelos alunos. Por esse viés, justifica inclusive o aumento do número de suas aulas.

Ele afirma que a peculiaridade da EF proporciona essa aproximação com os alunos e, por mais paradoxal que pareça, essa peculiaridade gera certo incômodo à escola.

[...] a EF, ela sempre foi vista à parte não só dentro dessa escola, mas dentro de qualquer escola, até mesmo pelas particularidades que nós temos, que é a questão do movimento, que [...] na sala é o tempo todo: "senta aí menino, senta aí menino".

Essas colocações do professor J indicam que ele vê esse trabalho, em conjunto com os professores, como uma possibilidade de valorização da EF como um componente curricular. Primeiro, ele chama a atenção para a necessidade de um trabalho coletivo na escola; segundo, valoriza o fator relacional específico que remete às características da EF, a forma como está organizada e como são trabalhados seus conteúdos. Ela gera uma relação mais próxima e pessoal com os alunos; e terceiro, quando fala sobre o aumento do número de aulas, pois não se pode desconsiderar

que o número de aulas denota a valorização de certos componentes curriculares em detrimento de outros.

Em uma realidade em que o movimento e o contato entre os alunos é mais evidente e desejável nas aulas de EF, o movimentar-se e os contatos físicos entre os alunos são tidos, muitas vezes, como um problema ou até indicador de indisciplina. É conveniente relembrar o incômodo que o corpo impõe à escola (Bracht, 1999), que muitas vezes pode aproximar-se do incômodo que a EF impõe à escola quando da sua inserção.

A segunda situação, que tem como representante o professor M, foi indicada pelos informantes como interessante devido ao esforço que ele faz no trato com os conteúdos da EF, trabalhando-os no sentido de “ressignificá-los”. Não foi possível identificar na fala dos informantes uma explicação mais concreta relativa às representações dos conteúdos da EF que ajudasse na compreensão do que seria essa *ressignificação*.

O professor M tem uma longa trajetória na Emef 2, pois já participava dela antes mesmo da sua inauguração oficial, quando funcionava como um anexo de outra escola da mesma rede de ensino.

Falando sobre como organiza seu trabalho hoje, disse que essa é uma forma nova, que vem sendo construída ao longo do tempo. Disse que a bola tinha, em suas aulas, um papel central, situação que o incomodava. A forma como trabalha hoje, então, partiu da necessidade de ressignificação de sua prática, pautando-a para além da utilização das atividades com bola, buscando ampliar as formas de trabalho com os alunos.

O primeiro formato que elaborou veio de um desafio que ele impôs a si e aos seus alunos: trabalhar seis meses sem a utilização de material nenhum. Em suas palavras:

[...] eu acho que eu precisava, também, romper com a tradição da EF da qual eu fazia parte... e eu não sabia como fazer diferente. Foi um desafio, também, que eu vi como necessidade para fazer um trabalho diferenciado com as crianças. Entendendo que essa supervalorização das atividades com bola, em especial as atividades esportivas, era prejudicial para quem queria uma sociedade diferente, valores diferentes, que estão expressos nesses objetivos que eu tenho claro hoje, por isso chamo de objetivos históricos (professor M).

O professor M valorizou essa experiência por considerar que aprendeu a pensar para além das limitações impostas pela bola. Em um primeiro momento, afirmou sentir muitas dificuldades, pois não sabia o que fazer, que atividades propor, pois só sabia trabalhar com esse material. Esforçando-se para lembrar como lidava com os conteúdos, disse que as brincadeiras serviam como preparação para o

esporte. Por exemplo, a seleção de brincadeiras de correr e o saltar visavam à introdução do atletismo.

Para ele, essa forma de trabalhar encerrava um dilema, pois já participava de discussões com outros professores, indicando que era preciso um esforço de superação dessa lógica, valorizando a EF por outros vieses, mas, em sua prática, não sabia como romper com ela, não sabia como concretizar o que se constituía em anseio pessoal.

Outro momento importante vivido pelo professor M foi o enfrentamento da visão de disciplina auxiliar que se tinha da EF na escola, como facilitadora da tarefa dos demais componentes. Particularmente, em relação a essa questão, seu envolvimento com textos que reivindicavam para a EF um espaço na escola, por tratar de uma parte específica da cultura, o fez incorporar a noção de que os conteúdos da EF são elementos da cultura, e não, como concebia anteriormente, os aspectos psicomotores. Isso o auxiliou a participar com mais autoridade nas discussões pedagógicas da escola, defendendo outro tipo de inserção da EF. Foi quando começou a compreender e tratar a EF como uma disciplina que tem um conteúdo a ensinar, e não mera atividade.

Falando sobre os critérios de seleção das atividades e sobre o tempo que permanece explorando essas atividades, em aulas sucessivas e/ou em anos letivos sucessivos, informou que o primeiro critério é a relevância que o conteúdo tem para os alunos, mostrando a eles a importância de seus interesses e preferências relativas às atividades. A dinâmica que tem adotado é a seguinte: cada aluno lista ao menos três atividades que consideram mais significativas no ano anterior e que gostariam que fossem repetidas; ele avalia as atividades citadas, ordena e estipula os períodos para cada grupamento de atividades; o professor considera a proposta dos alunos diante dos objetivos de não privilegiar determinados tipos de materiais e não supervalorizar determinados conteúdos; quanto à manutenção de uma dada atividade nas aulas, o “termômetro” é o tipo de envolvimento que as turmas mantêm com os conteúdos, sendo fortes critérios o nível de *prazer* que a participação na atividade traz aos alunos e os *tipos de interações* que são possibilitadas por meio das atividades, entre ele e os alunos, entre alunos e entre os alunos e as atividades, propondo contribuições, ressignificando as atividades. Uma vantagem de trabalhar as atividades em sucessivas aulas é a criação e a valorização das “táticas”: ações que os alunos criam por conta do acúmulo de experiências em uma dada atividade. Segundo o professor, é preciso dar tempo para que os alunos estudem as atividades, criem formas pessoais de fazer e participar, o que possibilita a experimentação de graus maiores de complexidade das atividades.

Em suma, o professor M criou uma organização lógica dos conteúdos que tem relevância para ele, uma lógica que entende e transmite para os alunos, que par-

ticipam ativamente do processo e percebem a organização dos conteúdos no transcorrer do ano.

A formação inicial desse professor (ocorrida entre 1986 e 1989) não proporcionou, segundo ele, os conhecimentos necessários para superar uma série de limitações, responsáveis por dificultar pôr em prática o que ele mesmo buscava como ideal, uma superação da EF esportivizada e da competição exacerbada e excludente, enfim, outra participação da EF na educação de seus alunos.

As alterações que imprimiu em sua própria prática são um forte indício da imbricação entre a alteração dos rumos dessa prática e a alteração dos códigos da EF da Emef 2. Considerando que, em um primeiro momento, ele possuía uma série de informações técnicas que o impulsionavam num sentido, por meio das suas intervenções e seus enfrentamentos, suas tentativas, suas leituras, suas experiências, pôde produzir outra prática e essa produção culminou em uma mudança de rumo, na criação de uma prática docente não esperada, não prevista, não escrutinada. A concretização desses anseios influenciou sobremaneira a cultura de EF da Emef 2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo etnográfico realizado teve como objetivo demonstrar a possibilidade de se efetivar diferentes construções de EF nas escolas, com sentidos diferentes e ambos legitimados, e como essas diferentes construções estão vinculadas a aspectos relativos ao contexto concreto de inserção dessas escolas, às características assumidas pelo seu cotidiano (sua cultura escolar específica) e às idiossincrasias das diferentes trajetórias pessoais e profissionais dos seus professores de EF. Assim, não nos interessava, neste momento, avaliar as práticas dos professores, e sim tomá-las como expressão das diferentes possibilidades de inserir a EF na vida das escolas.

Temos claro que a possibilidade de desenvolver estudos como este, considerando a diversidade de inserções/construções da EF, faz parte de um arranjo de fatos que nos remete à trajetória da EF no contexto social e acadêmico brasileiro. Seja no âmbito da EF como área acadêmica ou como prática social, percebemos o enfraquecimento das bases de sustentação do modelo que legitimava a EF na escola, a saber, o do desenvolvimento de uma nação forte e livre das mazelas orgânicas e funcionais, a preocupação com a aptidão física/saúde e a disseminação do esporte e a caça dos talentos esportivos. Como os lugares ocupados pela EF sempre estiveram historicamente assegurados por força de lei, por fazer parte dos planos de modernização da nação, bem como do estabelecimento da nação como uma potência esportiva internacional, com a alteração do quadro social brasileiro e com a efetivação de paulatinos deslocamentos para a iniciativa privada, seja da

questão da saúde, seja da questão do esporte, a justificativa para a presença da EF na escola se viu fortemente abalada. Essas condições objetivas e as críticas elaboradas no plano acadêmico colocaram as condições de possibilidade para o surgimento de propostas sugerindo outras possibilidades de justificação da EF.

Essa situação presente, de suspensão, dúvidas e maior diversidade, tem exigido, por parte dos centros de pesquisa em EF, a compreensão do que tem sido feito nas escolas. E, animados pelos avanços no âmbito da pesquisa das ciências sociais e humanas, a compreensão da figura do professor como sujeito e da escola como uma instituição viva, que desempenha, dentre suas tarefas específicas, a produção de uma cultura específica, tem desenvolvido o interesse nas diferentes roupagens com as quais se tem manifestado a EF nas escolas. Nessa situação, parece-nos não caber mais a procura de uma verdadeira EF, mas sim a compreensão e análise das repercussões que uma dada inserção da EF causa em uma realidade escolar específica.

É certo que essa situação nos apresenta novos desafios, um deles remete ao relativismo: Será que as decisões que os professores de EF nas escolas tomam, levando a formas variadas de inserção da EF, diferentes culturas de EF, são todas válidas (pluralismo radical)? Tudo vale?

Mesmo que, em âmbito acadêmico, tenhamos avançado acerca da impropriedade de uma “EF oficial”, uma verdadeira EF, podem ainda ser ouvidas manifestações saudosas de professores que viveram as “certezas” de uma “EF oficial” patrocinada pelo Estado, em que a função social da EF era por ele determinada, e, por isso, suas práticas fortemente objetivadas segundo os interesses de seu mantenedor.

Esse quadro de desestabilização da verdade e multiplicação de efeitos de verdade não acometeu apenas a EF, mas esse movimento é muito mais amplo. Uma discussão profícua a esse respeito foi efetivada por Forquin (1993), considerando o impacto dessa desestabilização na escola, operando com a lógica de cultura escolar, tencionando um debate sobre cultura entre a pedagogia e a sociologia do conhecimento.

A superação de duas concepções da relação entre a escola e a cultura foi importante para a valorização da escola como produtora de cultura: a superação da *reificação da cultura*, quando se faz da cultura uma realidade substancial, que existe independentemente das ações e das intenções dos indivíduos; e a *interação entre as sociedades*, todas as sociedade estão em um processo contínuo de interação, superando a ideia de existência de uma sociedade monocultural. Nesse caso, à escola precisam ser dados outros deveres para além da lógica de salvaguardar a verdadeira cultura de um dado país ou sociedade. “O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (idem, p. 126).

Podemos dizer, então, que na área da EF ocorreu essa *mestiçagem*, as diferentes identidades pleiteadas para a EF e o debate epistemológico que sinaliza diferentes verdades e funções sociais para a EF produziram diferentes projetos sociais, visando fundamentar tipos de inserção/construção, recaindo sobre a figura dos professores a decisão e a concretização de possibilidades de trabalho com a EF, criando diferentes culturas de EF e, recorrendo a Vago e Cachorro (2003), diferentes afirmações sociais para a EF.

É preciso, no entanto, fazer diferença entre as atribuições da instituição escolar, as escolhas dos professores referentes à organização dos componentes curriculares e os debates epistemológicos que buscam avançar na análise dessa instituição diante do seu dever social, e especificamente de cada área acadêmica que se ocupa em discutir determinados conteúdos culturais de que tratam os currículos. Segundo Warnock (1997 apud FORQUIN, 1993, p. 154), as escolhas pedagógicas efetivadas nas escolas direcionam-se às tarefas práticas, aos direcionamentos educacionais concretos, não operam segundo a lógica do relativismo, não havendo, assim, problema algum em desenvolver suas inferências segundo

[...] a ideia de objetividade, [e da] existência de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos num dado momento, depositados nos documentos que são como uma memória impessoal e pública, independente de adesões e de expressões individuais particulares, e com base nos quais alguma coisa como um desenvolvimento do saber é sempre possível.

Essa lógica está atrelada à representação de que a pedagogia não tem nenhum interesse na “teoria dos paradigmas”, ao contrário, visa formar nos alunos conhecimentos sólidos no interior de um quadro de referência conceitual particular antes de sugerir-lhes a existência de possibilidades de pensamento radicalmente diferentes. Por isso, aqueles que trabalham nas escolas se ocupam com questões que lhes parecem virtuosas e com elevado valor social, motivo pelo qual conseguem justificar diferentes inserções de componentes curriculares em diferentes currículos.

O crescente questionamento daqueles conceitos basilares da EF coerentes com o universo simbólico da “modernidade sólida” (BAUMAN, 2001) tem levado à revisão deles, norteada pela ideia da ausência de um critério último ou definitivo. “A perspectiva epistemológica da dúvida sistêmica leva a uma convivência com a incerteza, a um antifundamentalismo, na medida em que a ciência é destituída da sua posição de critério de julgamento da verdade [...]” (BRACHT, 2003, p. 27)

Os professores de EF no Brasil, em suas formações nos currículos anteriores à resolução n. 03/87, tinham acesso amplo às técnicas, recebendo informações do que fazer, envolvidos, principalmente, em práticas corporais, como se o que eles fossem ensinar passasse necessariamente pela aprendizagem objetivada de movi-

mentos estandardizados, em contrapartida, tinham pouco acesso às informações do por que fazer. Considerando isso, não nos surpreende a sensação de maior segurança por ter mais bem definido o que se deveria ensinar.

Assumimos, então, a ideia de que melhor do que a segurança da certeza (de uma verdadeira EF) é a autonomia e a autoridade para criar novas educações físicas, coerentes com os seus contextos específicos. Isso não significa abandonar a necessidade de indicar e fundamentar as concepções de educação, de homem e de sociedade presentes nessas práticas, mas de fazê-lo com base em princípios democráticos, ou seja, de assumir o critério da sua discutibilidade.

### The cultures of physical education

*ABSTRACT: The destabilization of certainties made the physical education face the urgency of overcoming the search for an official, true conception and practice. In this sense, new requirements focus on the studies involving the insertion of this curricular component in the schools, assigning importance to the effort of understanding the decisions and the rationales that underlie the teachers' actions in the school. This implies new requirements/cares, such as the risk of a radical relativization of – and a deviation from – broader structural issues in an undesirable degree. This text aims at presenting the challenges faced by this area and at showing the importance of understanding what type of physical education cultures have been created in the schools. For achieving this goal, this study is based on an ethnographic study of two cases of insertion of physical education in the routine of two state schools.*

*KEY WORDS: School culture; physical education; teacher's action.*

### Las culturas de la educación física

*RESUMEN: La desestabilización de las certidumbres proporcionó a la educación física la señalización de la urgencia en superar la busca de una concepción y práctica oficial, verdadera. Por ello, nuevas exigencias recaen sobre los estudios interesados en la inserción de ese componente curricular en las escuelas, ganando status el esfuerzo de comprensión de las decisiones y de las lógicas con las cuales operan los maestros que viven en los cotidianos escolares. Eso implica en nuevas exigencias/cuidados, como el riesgo de una relativización radical y un alejamiento, en un grado indeseado, de las cuestiones estructurales más amplias. Ese texto objetiva a la exposición de los desafíos enfrentados al se afirmar la importancia de comprender que tipo de culturas de educación física tiene sido creadas en las escuelas. Para tanto, el texto basase en un estudio etnográfico de dos casos de inserción de la educación física en el cotidiano de dos escuelas públicas.*

*PALABRAS CLAVES: Cultura escolar; educación física; acción docente.*

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes* [online], v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999 [citado 29 jun. 2006]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdt/ccedes/v19n48a05.pdf>>. Acesso em: 19 out 2010.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 13-30.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo e “mente”*. Campinas: Papirus, 1983.

SACRISTAN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAGO, T. M. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 197-222.

\_\_\_\_\_.: CACHORRO, G. Introdução: cultura escolar e educação física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 191-196.

Recebido: 9 set. 2009

Aprovado: 12 mar. 2010

Endereço para correspondência:

Valter Bracht

Rua Edson Queiroz do Vale, 18, Condomínio Mar Azul

Bairro Manguinhos – Serra-ES

CEP 29173-079