

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**Contribuições para um Debate***Prof. Dr. Fabiano Pries Deivid¹***Resumo**

O ensaio visa discutir a Educação Física escolar (Efe) no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Aborda: i) os impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) na EFe; ii) análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de EF; iii) quem deve lecionar a EF neste segmento do ensino fundamental; iv) a fragilidade da formação profissional em EF no que concerne a este segmento de ensino; e v) a desvalorização da escola para atuação do professor de EF. Conclui-se que a EFe, no primeiro segmento do ensino fundamental, está à margem do processo educativo, apesar da LDBEN Nº 9394/96 incluí-la como componente curricular; os PCNs de EF apresentam-se como um “currículo mínimo”, prescrevendo objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas incompatíveis com a formação do professor atuante no primeiro segmento do ensino fundamental; a formação profissional em EF tem mantido a EF escolar do primeiro segmento do ensino fundamental à margem do processo de formação; a escola enquanto espaço de atuação do professor de EF está desvalorizado.

Palavras-chave: Educação Física Escolar – Formação Profissional – Ensino Fundamental.

Abstract

This essay discusses School Physical Education (PE) in 1st and 2nd grades of elementary school. It presents: i) the impact of Lei de Diretrizes e Bases (LDB) on PE; ii) an analysis of Physical Education's Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); iii) who should teach PE in schools; iv) the weaknesses of PE professional undergraduate course for the first four years of elementary school; and v) the school as a less valuable place. The conclusions are the following: (i) PE in the 1st and 2nd grades is out of educational process; (ii) the Physical Education's PCNs is presented as a “minimum curriculum” that is incompatible with the teacher training for the four years of elementary schools; (iii) the PE professional undergraduate keeps the questions about the first segment besides the educational process, and (iv) the school, as a workplace to the PE teacher, is losing value.

Key-words: School Physical Education – Professional Undergraduate – Elementary School.

Introdução

O presente ensaio tem por objetivo trazer à tona contribuições para o debate acerca da Educação Física (EF) enquanto componente curricular no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. A partir de discussão com alguns autores da EF, optei por abordar algumas questões polêmicas que atravessam a temática, a saber: i) os impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) na EFe; ii) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de EF e os seus eixos norteadores; iii) quem deve lecionar a EF no primeiro segmento do ensino fundamental; iv) a formação profissional em EF no que concerne a este segmento de ensino; e v) a desvalorização do espaço escolar enquanto espaço de atuação do professor de EF.

Impactos da LDBEN Nº 9394/96 na EF Escolar no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental

A LDBEN Nº 9394/96, em seu artigo nº26, § 3º, aborda a questão da inclusão da EF enquanto componente curricular da educação básica (formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio), nos seguintes termos: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 45).

Apesar do aspecto legal, onde se insere a EF de fato? Na realidade da educação pública, na educação infantil, que contempla os anos anteriores ao ingresso no 1º ciclo do ensino fundamental, a presença do professor de EF é quase inexistente; enquanto no ensino fundamental e médio, a sua presença tende a ocorrer somente a partir do 3º ciclo (5ª/6ª séries).

¹ Doutor em Educação Física e Cultura (UGF/RJ); Professor das disciplinas “Educação Física Escolar” e “Estágio Supervisionado II” na Universidade Estácio de Sá.

É comum ouvirmos pelos corredores das escolas, professores(as) de outras disciplinas comentando sobre a importância da EF no currículo escolar, utilizando argumentos, na maioria das vezes, centrados na importância do tempo de lazer, para que as crianças “liberem energia” depois de tantas horas de imobilidade da sala de aula.

De acordo com Freire (1992), o movimento corporal deve ser interpretado como um recurso pedagógico valioso no ensino fundamental, especialmente no primeiro segmento do ensino, pois “a mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança *interage*” (Freire, 1992, p. 81, grifo meu).

Apesar disso, segundo o autor, há um “exagero da imobilidade”, que causa preocupação ao se constatar crianças que sabem ler e escrever, mas são incompetentes do ponto de vista motor, num período em que a ação corporal deveria predominar sobre a ação mental e a criança deveria ser uma especialista em brincar e movimento.

O desenvolvimento de aspectos motores e cognitivos isoladamente contribui para o comprometimento do desenvolvimento potencial do aluno e sua aprendizagem escolar (Barbosa, 1999). Assim, aquisições cognitivas e sociais podem ser mais significativas para os alunos, se puderem experimentar, através de seu corpo, a matemática, o português, os estudos sociais, as ciências, ao invés destes conhecimentos serem apresentados de forma abstrata e ininteligível aos alunosⁱ.

Cabe-nos questionar, então: Por que não estamos entre os profissionais de educação que intervêm junto à educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental? Até que ponto a EF tem se legitimado no sentido de ser reconhecida na sociedade como uma área de conhecimento, construída sob bases teóricas sólidas? A EF apresenta características que lhe conferem uma hegemonia e uma legitimidadeⁱⁱ perante a sociedade?

Por uma análise crítica dos PCNs de EF

Ao lado da nova LDBEN Nº 9394/96, foram apresentados pelo governo federal, os PCNs: documentos direcionados aos profissionais de educação atuantes nos diferentes graus de ensino. Com uma estrutura básica formada por um documento Introdutório, um documento sobre os Temas Transversais (ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural, educação sexual, trabalho e consumo), e os demais, relacionados à cada área de conhecimento, os PCNs incorporam a idéia de:

“(…) Diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. (...) O termo ‘parâmetro’ visa comunicar a idéia de que (...) se constroem referências nacionais que possam dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 49).

Nos documentos referentes a cada área, os PCNs apresentam uma estrutura comum: a caracterização da área, os objetivos, os conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações didáticas. O PCN de EF, tem como princípios norteadores a inclusão, a diversidade e as categorias de conteúdos apresentados em blocosⁱⁱⁱ e classificados de forma conceitual, atitudinal e procedimental^{iv}.

No que tange ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, foco deste ensaio, os PCNs apresentam entre os inúmeros objetivos: Conhecer, valorizar e participar de manifestações da cultura corporal; adotar atitude cooperativa, sem discriminar; conhecer suas possibilidades corporais, avaliando o seu desempenho, comparando-o ao dos colegas; organizar-se em jogos e brincadeiras, demonstrando jogos extra-escolares, discutindo suas regras em grupo, resolvendo as situações de conflito; criar brincadeiras cantadas e coreografias, acompanhando o

ritmo e valorizando danças folclóricas; diferenciar situações de esforço e repouso, reconhecendo as alterações corporais do exercício; analisar padrões de estética e saúde e hábitos posturais (BRASIL, MEC, 1997).

Entre os *conteúdos* propostos para o primeiro segmento do ensino fundamental, destaca-se: brincadeiras individuais e simbólicas, jogos simplificados de ocupação do espaço, jogos pré-desportivos com habilidades básicas e jogos populares. Entre os *critérios de avaliação*, o PCN de EF enfatiza que o aluno deverá ser capaz de enfrentar desafios corporais em jogos e brincadeiras, respeitando regras; interagir com os colegas sem discriminar por razões físicas, sócio-culturais ou de gênero; enfrentar situações de competição respeitando regras; estabelecer relações entre a prática de exercícios e a saúde; valorizar e vivenciar manifestações da cultural corporal de maneira receptiva.

As principais *orientações didáticas* são evitar o automatismo do movimento, enfatizando a igualdade de oportunidades, a cooperação, o desenvolvimento de potencialidades, a atenção à diversidade, a recriação de regras, as atividades de uso do espaço, a reflexão crítica sobre a cultura corporal e as diferenças de sexo e gênero (BRASIL, MEC, 1997).

Uma análise e interpretação deste documento, efetuada por um grupo de intelectuais da EF e editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, 1997), permite identificar pontos críticos nos PCNs: a aparência de um currículo nacional mínimo e detalhado, que homogeneiza a avaliação, os conteúdos, os objetivos e as orientações didáticas; a falta de ancoragem na realidade social, na educação pública e na EF, pressupondo um aluno, um professor e uma escola ideais; a falta de rigor histórico, ignorando a produção historiográfica da EF brasileira; a articulação de aspectos incompatíveis de tendências pedagógicas numa única proposta curricular de ensino da EF; o posicionamento dos temas transversais como orientadores na escolha dos conteúdos e não como questões que os permeiam; o uso de inúmeros termos sinônimos da EF^v, sugerindo a mudança do nome da EF para “educação corporal”, ignorando discussões acadêmicas e epistemológicas; a desconsideração da produção acadêmica entre 1980-90, assim como programas de pós-graduação, eventos científicos e grupos de estudo; o excesso de referências da psicologia, concebendo um sujeito universal, abstraído de sua realidade; a superficialidade com que se aborda a questão de gênero, reforçando o sexismo; a falta da consulta às entidades políticas e científicas da EF, na construção do PCN de EF; a manutenção do pensamento etapista no trato dos conteúdos, apesar da organização dos ciclos (Soares, 1997; Souza, Vago, Mendes, 1997; Grupo de Trabalhos Ampliado da Educação Física, 1997).

Onde está a competência técnica para o ensino da EF no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental? Refletindo sobre a formação profissional.

Diante deste quadro, em que o professor de EF inexistente nos primeiros anos escolares e raramente encontra-se vinculado ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental; como um profissional de educação, sem formação superior em EF, terá condições de desenvolver um trabalho com os seus alunos, com fins de atingir sequer uma pequena parte destes aspectos propostos pelo PCN de EF?

Sabe-se que a formação para o magistério (curso normal do ensino médio e o normal superior) é frágil e na maioria das vezes não instrumentaliza os futuros professores a atuarem com a EF no primeiro segmento de ensino (Freire, 1992). Muitas vezes, inclusive, as aulas de EF destes cursos reproduzem as aulas tradicionais, em que o aspecto motor, com ênfase no esporte como conteúdo central, a execução de fundamentos esportivos, a *performance* técnica e o ensino de regras são os objetivos finais, balizando critérios de avaliação (Barbosa, 1999).

Este contexto nega o desenvolvimento de conteúdos teóricos, não fornecendo conhecimentos básicos necessários à atuação dos futuros professores-regentes, com a EF no primeiro segmento do ensino fundamental.

Esta prática “vazia”, sem uma reflexão crítica e uma profundidade teórica condizente com o contexto de formação profissional no ensino médio e superior, contribui para o quadro existente, no qual os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental vêm-se marginalizados da EFe, sendo destinados a eles, apenas um período semanal para a recreação não-dirigida, uma vez que os professores-regentes admitem não terem o conhecimento necessário para desenvolverem o conteúdo específico da EF, além de não receberem orientações dos professores de EF que atuam nos cursos de formação de professores (Barbosa, 1999).

Isso nos remete a duas questões que pretendo abordar neste momento, de forma simultânea, visto que se relacionam e não podem ser tratadas separadamente: quem deve lecionar a EF neste segmento do ensino fundamental? E como a formação profissional em EF se comporta no que concerne a este segmento de ensino?

A discussão sobre o papel de EF nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental enfrenta questões problemáticas. Há duas correntes centrais, de acordo com Freire (1992), que se posicionam distintamente em relação a quem deve ministrar as aulas de EF: uma defende a inclusão de um especialista na área que, à parte do trabalho feito na sala de aula pelo professor-regente, seria responsável pela EF; outra defende a permanência do quadro atual, argumentando que o contato com um único professor é mais adequado ao aluno neste grau de ensino, evitando o risco de fragmentação do conhecimento. No contexto da educação pública brasileira, a solução menos onerosa para o governo vem sendo utilizada e a EF vem sendo “excluída” simbolicamente do currículo, através da inexistência do seu representante: o professor licenciado pleno.

Também é preciso refletir sobre a formação profissional em EF, que tem privilegiado o “saber fazer” em detrimento de um aprofundamento teórico e uma reflexão sobre os seus conteúdos (Ghilardi, 1998). A relação entre a teoria (conhecimentos produzidos) e a prática (aplicação destes conhecimentos) nos cursos de formação profissional, particularmente na EF, tem desencadeado debates e reflexões que convergem para um mesmo ponto comum: é preciso redimensionar os currículos e estabelecer relações coesas entre as disciplinas práticas e teóricas, visando atingir uma práxis que se concretizará na prática pedagógica dos futuros professores.

Os cursos de graduação têm dicotomizado a teoria e a prática, abandonando a primeira enquanto instrumento balizador da segunda. Abordo esta questão pelo fato de, na maioria dos cursos, a abordagem sobre a EFe para o primeiro segmento do ensino fundamental passa despercebida, diluída nas disciplinas práticas, nas quais o enfoque desportivizante, do rendimento e da *performance*, anula qualquer discussão sobre a forma de aplicabilidade destes conteúdos entre escolares do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental.

Alunos participam das aulas de disciplinas como Voleibol, Futebol, Dança, *Handball* etc. que pouco diferem das aulas de EF encontradas nas escolas de ensino médio. Questiona-se então: a capacidade de execução de técnicas perfeita dos esportes é fundamental para o ensino da EF? Neste caso, os atletas não seriam ótimos profissionais do ensino da EF? Melhores do que nós? Não seria ideal que o futuro profissional reunisse elementos teórico-práticos essenciais para o ensino dos elementos da cultura corporal, que o diferenciem do leigo, portanto, penso na aplicabilidade prática da Aprendizagem Motora, da Cinesiologia, da Psicologia do Desenvolvimento, da Fisiologia, da Didática da EF, entre outras disciplinas que tendem a serem ministradas desvinculadas das disciplinas práticas nos cursos de formação superior em EF.

Da mesma forma, a Prática de Ensino ou o Estágio Supervisionado, disciplinas que proporcionam uma vivência prática na realidade do mercado de trabalho, têm se concentrado em atividades direcionadas ao segundo segmento do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e ao ensino médio (além das atividades não-formais).

Quando muito, os alunos de graduação em EF encontram um “porto seguro” em relação ao primeiro segmento do ensino fundamental, naquelas disciplinas relacionadas à teoria do lazer e da recreação, onde vivenciam aulas eminentemente práticas, onde se brinca de roda, estafetas, contestes, brincadeiras cantadas etc., muitas vezes, sem uma reflexão profunda sobre os significados destas manifestações da cultura corporal enquanto conteúdo da EF, quanto mais sobre a sua aplicabilidade e adequação aos diferentes graus de ensino. Os jogos e as atividades recreativas, tendem a ser desenvolvidas no sentido mais vulgar nos cursos de graduação e posteriormente em hotéis e escolas, sem a devida contextualização e adequação aos objetivos e aos critérios estabelecidos para o ensino da EF.

Este argumento é compartilhado por Santos (2001), que faz uma análise específica no campo da Teoria do Lazer e da Recreação, apresentando uma visão crítica sobre o ensino da recreação e a produção teórica disponível sobre o tema, centrada em apresentar jogos e atividades recreativas sem uma reflexão teórica sobre quem são as crianças que participarão dessas atividades? Quais são os seus níveis de motivação e desenvolvimento motor e cognitivo? Quais as atividades podem ser desenvolvidas como sendo desafiadoras? Qual o papel do professor e do aluno no consumo e na recriação destas atividades?

Nesta perspectiva, o professor de EF encontra-se fragilizado por não possuir uma atuação baseada no conhecimento teórico. Um empirismo que não é capaz de explicar os “porquês disso ou daquilo” (Ghilardi, 1998). Pauta a sua prática num empirismo concreto, em que o sucesso é medido pela satisfação da criança e não pelo uso potencial do jogo e suas diferentes possibilidades, no ensino e aprendizagem de aspectos sócio-cognitivos, a serem desenvolvidos em respeito às fases de desenvolvimento psicológico e físico dos escolares.

Neste contexto, é preciso ressaltar a desvalorização da escola enquanto espaço de atuação do professor de EF. De acordo com Alexandre Vaz (2001), este quadro se agravou após o advento da regulamentação da profissão e da crença na expansão do mercado de trabalho desta área, estabelecendo o mercado não-formal, representado pelas academias, hotéis, clínicas etc. como o espaço que confere *status* ao professor de EF, onde ele é respeitado; enquanto à escola, resta a representação do profissional mal remunerado, desvalorizado, que ocupa um espaço profissional de menor *status*.

Considerações Finais

Em se tratando da situação atual da educação, como poderemos nos inserir neste espaço do ensino fundamental, no seio de um governo que tem dispensado a formação superior como requisito relevante para lecionar no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental?

Penso que o início desta caminhada poderá ser feito com uma prática comprometida com um projeto político-pedagógico transformador, balizado pelas teorias críticas da educação (Saviani, 1995; Luckesi, 2002) e da EF (Coletivo de Autores, 1993), com o objetivo de se legitimar esta disciplina no currículo escolar, a partir da intervenção real de seus professores e não por imperativos legais, como a LDBEN e os PCNs, com limitações práticas de aplicação na realidade da escola pública.

É preciso, também, modificar as aulas de EF no curso normal em nível médio e superior, oferecendo conhecimentos acerca da cultura corporal, que possibilitem que os futuros professores-regentes possam desenvolver, ainda que de forma não ideal, a EF com os seus alunos, garantindo-lhes o direito de se movimentar e terem acesso aos conteúdos da cultura corporal.

Por fim, os cursos superiores de formação em EF precisam redimensionar os seus currículos, estabelecendo uma relação positiva entre a teoria e a prática, reorientando a ênfase dada no “saber fazer”, em

direção a uma reflexão crítica sobre os seus conteúdos, atribuindo maior atenção à EFe, especificamente no que diz respeito ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Referências

- BARBOSA, C. L. de A. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CBCE. (org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO de AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.
- DEVIDE, F. P.; RIZZUTI, E. V. Transformações periféricas nas representações sociais de alunos sobre a Educação Física Escolar após intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas. v. 22, n. 3, p. 117-136, 2001.
- FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione, 1992.
- GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. *Motriz*. Rio Claro. v. 4, n. 1, p. 1-11, 1998.
- GRUPO DE TRABALHO AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. PCN: Um olhar crítico para a superação. In.: CBCE (org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas Ciências do Esporte. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro. v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, G. A. S. de; DEVIDE, F. P. Proposta temática para a Educação Física escolar no ensino fundamental: um relato de experiência. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro. v. 8, n. 2, p. 80-86, 2001.
- SANTOS, E. S. dos. O ensino de recreação: repensando algumas práticas. *Movimento*. Porto Alegre. Ano VII, n. 15, p. 89-105, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SOARES, C. L. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In.: CBCE (org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUZA, E. S.; VAGO, T. M.; MENDES, C. L. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In.: CBCE (org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- VAZ, A. F. Regulamentação da “Profissão”: desejos e mal-estares. *Movimento*. Porto Alegre. Ano VII, n. 14, p. 20-27, 2001.

ⁱ Exemplos de como a EF, através do movimento, pode auxiliar a desenvolver estas aquisições cognitivas e sociais no ensino fundamental, são propostos por Barbosa (1999), Freire (1992), Oliveira, Devide (2001), Devide, Rizzuti (2001).

ⁱⁱ Interpreto estes termos no sentido conferido por Lovisolo (1996).

ⁱⁱⁱ Os PCNs de Educação Física apresentam os conteúdos classificados em três blocos, a saber: o de Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; o de Conhecimentos sobre o Corpo; e o de Atividades Rítmicas e Esportivas.

^{iv} Os conteúdos conceituais estão ligados aos conceitos, fatos e princípios referem-se à construção de capacidades intelectuais para se operar com símbolos, idéias e imagens. Os procedimentais dizem respeito ao “saber fazer”, tornando a prática o objeto da aprendizagem, enquanto os atitudinais estão relacionados às normas, valores e atitudes que orientam as ações no ambiente escolar (BRASIL, MEC, 1997).

^v Entre os quais, encontram-se: motricidade humana, habilidade motora, aprendizagem motora, cultura corporal, educação corporal.