



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO CAMPO DE APRENDIZAGEM SOCIAL: PROPOSIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO

Cyro Souza Alfarth*
Thaiane Bonaldo do Nascimento**
Felipe Barroso de Castro***
Elizara Carolina Marin****

RESUMO

Esse estudo objetivou investigar a Educação Física escolar como campo de aprendizagem social. Para sua consecução identificamos como necessário compreender a função social da Educação Física, tendo como esteio a categoria aprendizagem social discutida na obra de Bracht (1992). Buscamos compreender o que um professor de Educação Física em específico pensa e propõe em torno da aprendizagem social no contexto de sua prática pedagógica. Para tal, realizamos uma entrevista em profundidade. Constatamos a dificuldade de transformação do processo educativo devido ao contexto de precarização do trabalho e as próprias normas impostas pela organização escolar. Contudo, o professor procura levar a cultura local dos estudantes para dentro do espaço escolar, efetuando debates e reflexões. Para além, não negligencia o trabalho com os esportes hegemônicos, mas elabora uma problematização sobre estes, buscando colaborar para a formação de cidadãos críticos.

Palavras-chave: Educação Física. Aprendizagem social. Escola.

THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AS A FIELD OF SOCIAL LEARNING: PROPOSITION AND MATERIALIZATION

ABSTRACT

This study aimed to investigate school Physical Education as a field of social learning. To achieve this, we identified as necessary to understand the social function of Physical Education, having as its mainstay social learning category discussed in the work of Bracht (1992). We seek to understand what a specific Physical Education teacher thinks and proposes about social learning in the context of his pedagogical practice. To this end, we conducted an in-depth interview. We note the difficulty of transforming the educational process due to the context of precarious work and the norms imposed by the school organization. However, the teacher seeks to bring the local culture of the students into the school space, making debates and reflections. In addition, he does not neglect working with hegemonic sports, but elaborates a problematization on these, seeking to collaborate for the critical citizens formation.

Key words: Physical Education. Social learning. School.

* Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. cyroalfarth@hotmail.com

** Graduada em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. thianebonaldo@yahoo.com.br

*** Graduado em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. felipecastro99@yahoo.com.br

**** Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006) e doutorado Sandúche pela Universidade Autônoma de Barcelona. elizaracarol@yahoo.com.br

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR COMO CAMPO DE APRENDIZAJE SOCIAL: PROPOSICIÓN Y MATERIALIZACIÓN

RESUMEN

Este estudio ha objetivado investigar la Educación Física como un campo de aprendizaje social. Para su consecución hemos identificado la necesidad de comprender la función social de la Educación Física, teniendo como soporte la categoría aprendizaje social discutida en la obra de Bracht (1992). Hemos buscado comprender lo que un profesor de Educación Física en específico piensa y propone relaciones al aprendizaje social en el contexto de su práctica pedagógica. Para tanto, hemos realizado una entrevista en profundidad. Hemos constatado la dificultad de transformación del proceso educativo debido al contexto de precarización del trabajo y las propias normativas impostas por la organización escolar. Sin embargo, el profesor busca llevar la cultura local de los estudiantes para dentro del espacio escolar efectuando debates y reflexiones. Además de esto, no negligencia el trabajo con deportes hegemónicos, pero realiza una problematización acerca de estos deportes buscando colaborar para la formación de ciudadanos críticos.

Palabras Clave: Educación Física. Aprendizaje social. Escuela.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço institucional que visa, ao menos a partir das propostas educacionais, a formação de um cidadão ativo e crítico. Nas palavras de Saviani (2005, p. 14), a “escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Não se trata, portanto, de qualquer conhecimento, mas sim de um conhecimento elaborado que é considerado fundamental para a vida do aluno.

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica contribui com a socialização do conhecimento sistematizado no processo histórico, relativo à sua especificidade, ou seja, a cultura corporal. A apreensão da cultura corporal, na visão de Castellani Filho (2011), é considerada a função social da Educação Física, a qual representa uma dimensão da realidade social. Trata-se de levar o estudante à constatação, demonstração, compreensão e explicação de uma parte da cultura.

Dada a relevância da função social da Educação Física na escola, a pergunta que se coloca é: quais são as proposições sobre a aprendizagem social na Educação Física, bem como sua materialização, realizadas na escola pública? Objetivamos, a partir dessa indagação, investigar esse componente curricular como campo de aprendizagem social, explorando suas possibilidades e contradições.

Almejamos que essa pesquisa possa despertar novos olhares em relação ao trato desse componente curricular dentro das escolas, no que se refere à aprendizagem social. Provocar reflexões sobre uma Educação Física desvinculada do enfoque demasiado sobre os esportes de alto rendimento e voltada para um ensino em que todos possam ter acesso as

manifestações da cultura corporal. Nessa perspectiva, prioriza-se as questões sociais que permeiam o meio onde o aluno se encontra, em busca de uma transformação social desejada para que este mesmo aluno possa desempenhar seu papel como cidadão.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para efetivação do estudo identificamos como necessário compreender a função social da Educação Física, tendo como esteio a categoria aprendizagem social discutida na obra de Bracht (1992). Para compreender o que o professor de Educação Física pensa e propõem em torno da aprendizagem social no contexto de sua prática pedagógica, buscamos realizar um trabalho de campo que, como elucida Minayo (2007, p. 61) “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade”.

Identificamos como necessário selecionar docentes que pela sua formação, trajetória pessoal e profissional tivessem clareza (práxis) sobre a função social do componente curricular Educação Física. Para tal, dois procedimentos metodológicos foram necessários: a) Levantamento de professores com este perfil¹; b) entrevista em profundidade.

Minayo (2007) destaca que a entrevista em profundidade permite que o informante fale livremente sobre um tema. As perguntas elencadas pelo investigador são formuladas com a intencionalidade de dar mais profundidade às reflexões. Optamos por entrevistar apenas um professor, o qual encaixou-se no perfil que buscávamos para essa investigação. Esse professor possui formação nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física, finalizados respectivamente, em 2010 e 2013; possui pós-graduação lato sensu (2013) e strito sensu (2015) na área de Educação Física escolar.

Marcos (nome fictício escolhido a fim de preservar a identidade do entrevistado) atuou efetivamente no movimento estudantil durante seu período de graduação. Atualmente, participa de movimentos sociais urbanos e atua como professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na cidade de Santa Maria, com carga horária semanal de 20 horas.

Ainda, é importante salientar que a entrevista foi aplicada pessoalmente através de agendamento prévio com o professor. Com esse procedimento, buscamos assegurar uma coleta consistente, evitando possíveis perdas de amostra. O professor selecionado, ao

¹ Para tal, a mediação do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, foi fundamental.

apresentar interesse e disponibilidade de participação do estudo, foi devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo e os usos das informações obtidas, assim como, sobre o sigilo em relação a sua identidade e a confidencialidade da pesquisa. Esses procedimentos foram formalizados a partir da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: “EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUE?”

Segundo Castellani Filho (2011), a Educação Física já cumpriu inúmeros “papéis” na escola de acordo com os interesses políticos de cada época. Uma das marcas da Educação Física brasileira é, sem dúvida, a influência das instituições militares. No período da ditadura militar no país, não só os métodos de ensino adotados pela Educação Física foram os mesmos dos militares, como também os mediadores das aulas, ou seja, os instrutores (BRACHT, 1992).

Castellani Filho (2011) ressalta que a Educação Física contribuía para manutenção da ordem social em busca do progresso, pois cuidava da preparação da força de trabalho do homem brasileiro. No período do ensino militarista reforçou-se a concepção dualista de ser humano (corpo e mente), assim como o entendimento de que a Educação Física deveria preocupar-se com o treinamento de movimentos padronizados, os quais eram analisados isoladamente (KUNZ, 2012). A Educação Física era, em resumo, a própria instrução física militar, constituída dentro dos pressupostos sociais, ou seja, almejava um indivíduo acrílico e mantenedor da ordem social estabelecida (OLIVEIRA, 1983).

A partir do início do Estado Novo e consequentes reformas educacionais, inicia-se um processo de desmilitarização da Educação Física e o esporte ganha espaço como principal conteúdo desse componente curricular. Já não bastava apenas a atenção sobre a saúde física, mas também a preocupação em disciplinar os indivíduos por meio da Educação Física, contribuindo com a construção de corpos dóceis e atléticos (OLIVEIRA, 1983).

Castellani Filho (2011) elucida que o crescimento da prática esportiva era carregado de sentidos e significados políticos e ideológicos. Tratava-se de uma visão de mundo e de sociedade, dentro das relações capitalistas, notadamente presentes no esporte e reproduzidas por ele. O esporte de competição passa a ser visto como um modelo de propaganda política, amortecendo a consciência das pessoas em relação à repressão e à ditadura que estava instalada no país.

Emerge a predominância de uma Educação Física competitivista, atrelada ao ideal de desenvolvimento da população. Em decorrência disso, a metodologia dos professores passou a limitar-se ao uso da pedagogia tecnicista, tentando reproduzir no meio escolar um cenário onde os esportes de alto rendimento tivessem mais espaço, visando, segundo Kunz (2012), obter futuros atletas bem-sucedidos.

A prática corporal esportiva foi importante para a política do corpo fisicamente saudável e livre de doenças, orientada, conforme descreve Kunz (2012), pelos princípios da concorrência e do rendimento. Foi principalmente a partir do esporte que a Educação física buscou encontrar legitimidade dentro da escola, explorando seu poder de socialização e a tarefa de “aprender coisas” sobre o esporte e a partir do esporte (BRACHT et al, 2007).

Através dos processos de militarização e esportivização, respectivamente, a Educação física se manteve competitiva e atendendo as necessidades da sociedade regente. Na visão de Bracht (1992, p.23), “passou-se do professor-instrutor e de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta”. Em suma, almejou-se uma educação que prezava pelo acomodamento e não pelo questionamento. Uma educação que ofuscava ou lançava uma cortina sobre as contradições da sociedade capitalista.

Já a década de 1980 caracterizou-se como uma época de muitas mudanças e transformações nos aspectos pedagógicos da área. Como argumenta Bracht (2014), novas formas de pensar a Educação Física e seu papel na escola emergem e, ao menos enquanto proposição, vão ganhando espaço no cenário das Universidades brasileiras, buscando legitimidade para a área.

No entanto, é a partir das abordagens críticas (Crítico-emancipatória e Crítico-superadora), assinala Bracht (1992, p. 48), que o tema aprendizagem social recebe a devida atenção de forma explícita. Nas palavras do autor, essas abordagens “ao invés de enfatizarem a adaptação do indivíduo aos valores e normas de comportamentos dominantes, postulam uma aprendizagem social ou um processo de sociabilização que leve o indivíduo ao questionamento destes”.

Reconhecidas as contribuições que as abordagens trouxeram para a área, muitas dificuldades ainda são encontradas para a efetivação dessas concepções no espaço escolar. Um aspecto que gera, ainda, muitas discussões é a formulação de um programa mínimo para a Educação Física na escola que organize seus conteúdos e suas especificidades, impasse que se manteve mesmo após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998).

Atualmente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), foram especificados e organizados os conteúdos da Educação Física, a etapa de ensino que devem ser trabalhados e o que deve ser desenvolvido dentro das possibilidades da área. Algumas críticas são colocadas para essa proposta que é considerada um “novo” primeiro passo para velhos problemas da Educação Física escolar. Dentre essas críticas, como assinala Rodrigues (2016), está a proposição de metas que parecem tentar homogeneizar ou uniformizar o processo educativo em todas as áreas, inclusive a Educação Física.

Por outro lado, para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a BNCC pode ser vista como uma proposta que traça linhas gerais que tentam sistematizar possibilidades para a Educação Física. Não significa que tudo tenha que ser ensinado da mesma forma e talvez avaliado da mesma forma em todo o país, o que seria impossível dadas as diferenças culturais e sociais que, inclusive, caracterizam a formação da sociedade brasileira. Para os autores,

[...] podem-se adequar os conhecimentos universais de acordo com as especificidades do contexto escolar, das diferentes modalidades de ensino e dos demais aspectos particulares. Ressalta-se, então, a necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte (BOSCATTO, IMPOLCETTO e DARIDO, 2016, p. 110).

Como a BNCC ainda está dando seus primeiros passos, não sabemos se ela alcançará os seus objetivos ou se a Educação Física terá sua importância assegurada, sobretudo, no que tange a aprendizagem social. Cabe, nesse momento, destacar que os diferentes momentos históricos que demarcaram as perspectivas teóricas da educação e da Educação Física estão aliados aos ideais societários. Ou seja, como assinala Bracht (1992, p.73), “a educação é ao mesmo tempo determinada e determinante da estrutura social”. Sendo assim, não podemos negar seu caráter político e ideológico. Cabe a nós tentarmos compreender a função social desse componente curricular atualmente e as possibilidades de sua materialização em meio as dificuldades do trabalho com a educação escolar.

A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E A MATERIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Atualmente a realidade educacional encontrada, principalmente nas escolas públicas das periferias, revelam um cenário pouco otimista. Evasão escolar, inadimplência e altos índices de reprovação são alguns dos fatores que dificultam o trabalho na escola e contribuem para a manutenção de um ambiente desestimulante, tanto para alunos quanto para professores.

Paralelo a esses fatores está também a organização enrijecida da escola. Horários, normas de convivência, proibições, punições, entre outros processos que, de acordo com o modo em que são operados, tornam a escola um lugar pouco atrativo para os estudantes e de difícil adaptação para professores que não se enquadram nesse “sistema de funcionamento”. Nosso entrevistado, Marcos, ilustra essa conjuntura:

A escola tem uma certa dinâmica. Os professores que há muitos anos trabalham ali, já chegaram à concepção coletiva de escola e da forma como ela tem que funcionar. Então tu entra com uma ideia e que não é a mesma das normas estabelecidas. Aí a todo momento tu é forçado a se enquadrar. [...] Ao final da minha aula a proposta da direção é que eu saia com os alunos em fila até o portão pra que eles vão pra casa. Então a escola acaba se limitando a sala de aula, voltada, ainda ao vestibular, sendo que a evasão escolar é muito alta.

Conforme o relato de Marcos, a estrutura física da escola exerce poder de vigilância sobre professores e alunos o que, em grande medida, reprime formas de organização e expressão entre docentes, entre docentes e alunos e entre os próprios alunos:

A infra-estrutura da escola reflete a estrutura de poder. A direção, a coordenação, na minha escola, fica nítido isso. A sala da direção, localiza-se bem no meio, então, a direção fica sabendo onde tu vai. A gente passa pela direção pra chegar em qualquer outro setor pedagógico ou secretarias. No meio do pátio tem uma coordenação, uma sala de vidro em que os alunos ficam a todo o momento sendo observados. [...] Então é um ambiente que priva muito a liberdade da criança.

Há também no espaço escolar uma hierarquização entre os docentes, assim como em relação aos espaços das aulas. Com isso, as disciplinas recebem “importâncias” diferentes. Dentro da sala se teoriza, ou se aprende algo estudando; fora dela não. Dayrell (2001) destaca que o espaço físico é uma construção social dos sujeitos sociais e, como complementa Bracht (1992), os espaços fora da sala de aula são importantes e necessários

devido a natureza da Educação Física. A ausência desses espaços pode comprometer a prática pedagógica do professor.

A sobrecarga de trabalho docente e a burocracia que envolve o trabalho, entre outros elementos, dificultam práticas aparentemente simples como o diálogo e a interação entre os professores. No entanto, não significa que ações conjuntas estão totalmente inviabilizadas, como expõe Marcos:

A relação com os professores se dá mais nas reuniões pedagógicas. Na escola, chego e já tem que entrar na aula [...] e daí tu vê os colegas na sala dos professores, na hora do recreio. Ali conversa um pouco e depois já sai. Então se estabelece uma relação ainda bastante incipiente, assim, inicial. Mas tem vários professores com ideias que também movimentam a escola, e que, aos poucos, a gente vai se aproximando.

Os gestores, por sua vez, para assegurar a estrutura vertical de poder da escola, adotam posturas diferenciadas com os docentes que tem pouco tempo de experiência ou com aqueles que possuem engajamento com movimentos sociais. Essas posturas se traduzem em afrontas que vão desde a própria rejeição, até mesmo práticas de assédio moral.

Tem muitas coisas que a gente faz e a direção não aceita. Ela tem práticas de assédio moral muito forte na escola pra quem é novo. E muitas vezes ela se utiliza de mecanismos de isolar os professores novos do grupo caracterizando como diferente. Só que isso não pega, aos poucos a própria prática pedagógica vai desmascarando isso. Mas isso é parte do assédio moral que a gente sofre também na escola por chegar com ideias que vão mexer naquelas estruturas que já estão consolidadas.

O exercício de poder da gestão escolar ocorre de diversos modos na tentativa de formatar os professores e suas práticas pedagógicas ao que é por ela aceitável.

A direção a todo o momento tenta me enquadrar no que a escola quer. É uma briga. Todo dia tem um bilhete que chega sobre a minha aula por mão de algum aluno, dizendo que tem aluno meu fora da sala, que está incomodando outros, ou que deixei o portão aberto, que tem mais alunos no pátio. Então, a todo o momento a minha aula está sendo testada, está sendo verificada. [...] Pra quem é professor novo tem que estar bem convicto do trabalho que está fazendo.

A partir do que descreve Marcos, evidencia-se uma disputa de interesses entre aquilo que já está estabelecido pela escola e as novas propostas para o processo educativo que visam uma educação crítica. Como explana Bracht (1992), a ação transformadora do

professor de Educação Física não deve restringir-se aos muros da escola, uma vez que a educação não termina nos muros da escola.

Voltar o olhar à aprendizagem social no âmbito escolar, mais especificamente no componente curricular Educação Física, requer ver além do desenvolvimento das capacidades físicas e motoras. Fundamentalmente, destaca Bracht (1992), deve-se promover uma experiência social, ou seja, um processo essencial da socialização do aluno no meio onde vive em prol da participação, da autonomia e da criticidade destes.

Bracht (1992) define a socialização como a sequência de experiências de aprendizagem social cujo resultado é a integração do indivíduo na sociedade, ou seja, não é um processo neutro e sim um processo que ocorre em contextos específicos e no bojo de valores específicos. Para ele,

A socialização envolve a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, a exemplo da família, da escola, do esporte, e ainda através dos meios de comunicação (BRACHT, 1992, p. 72).

No entanto, compete à escola pública, segundo Bracht (1992), que por sua vez faz parte do contexto que engloba a sociedade, desenvolver uma ação pedagógica com “força transformadora”. O caminho utilizado por Marcos, nessa direção, foi o de entender a dinâmica da escola e dos alunos primeiramente, como descreve:

Fiz um diagnóstico da prática social deles, daquela comunidade, quais são as demandas, as carências e as necessidades e como a Educação Física pode estar contribuindo. A partir daí eu fui construindo um conteúdo pra trabalhar com eles em aula. A gente identificou que eles tinham acesso ao skate, a cultura hip-hop, de forma bastante precária, mas era algo que eles reivindicavam na escola e que não tinha, mas que na comunidade era presente. A questão do grafite, da cultura de rua, assim, aos poucos, eu fui introduzindo [...]. Então parte da própria prática social deles, do que eles têm de entendimento, pra daí, formular conteúdos que avancem em diversos temas que a gente debate na escola desde a violência, a questão de gênero. A gente vai trabalhando com questões que ocorrem no cotidiano e, de uma forma didática, de uma forma pedagógica, tenta contribuir para eles refletirem sobre isso.

Marcos acentua que utiliza um caderno didático a partir do qual ele desenvolve as aulas. Esse caderno funciona como um instrumento de sistematização do debate dos conteúdos a serem tratados, utilizado no começo de cada aula. Para Marcos o objetivo maior de seu trabalho é “elevantar o padrão cultural dos alunos”, socializando os elementos

que historicamente a humanidade foi construindo em torno da cultura corporal. Fundamentalmente, em suas palavras, procura “contribuir para uma formação que emancipe”.

As contradições que se expressam na escola estão também presentes na infraestrutura disponível para o componente curricular da Educação Física, tanto em relação aos espaços físicos, quanto em relação aos materiais. A maioria das escolas públicas dispõe precariamente de infraestrutura para o trabalho com os conteúdos hegemônicos, ou seja, os esportes coletivos. Na escola de Marcos não é diferente, com o agravante de que inexistente infraestrutura para se trabalhar os conteúdos que advêm da cultura da comunidade. Realizar adaptações tem sido um caminho para garantir tais conteúdos, todavia não com a qualidade desejável. Vale elucidar a experiência de Marcos:

Acho que a gente teria que ter acesso ao que tem de melhor das novas tecnologias, o que tem melhor do skate, da bike, do rap, de equipamentos de mídia. Hoje a gente não tem isso. Para as aulas de rap eu levo a minha caixa de som e o meu computador. Aí os alunos utilizam o meu computador, vão ali mexem nele, na minha caixa de som, por que a escola não dá esse suporte, a educação como um todo, a educação pública. Além de não ter os materiais a gente precisa montar. O skate, esses dias quebrou e a gente conseguiu peças com os próprios alunos. Eles foram trazendo peças e a gente montou um skate. A rampa, a gente mesmo montou com umas mesas velhas da escola. A escola não apoia muito essa iniciativa, porque é uma iniciativa cara e que parece não estar em consonância com que a escola requer para os alunos. É uma cultura um pouco marginalizada o próprio rap, hip-hop [...] O rap é uma cultura que faz com que eles relatem essa realidade deles e as vezes não é bom para a escola escutar isso e todos esses problemas que tem ali.

No trabalho pedagógico do professor devem estar presentes elementos que fazem parte da cultura que os alunos levam para a escola. A escola não está inserida na comunidade como uma instituição a parte dos problemas sociais que permeiam aquele local. No entanto, reforça Marcos, não se trata de negar a cultura hegemônica, mas utilizá-la como passaporte para problematizar e ampliar o conhecimento com fins de apropriação crítica e interação social. O seu trabalho com o Futsal é um bom exemplo:

Eu trabalho com o Futsal. Na escola a gente trabalha com uma equipe também de futsal. Então a gente tem participado dos jogos, não como algo que vá inculcar neles que vão ser atletas, mas algo que a escola permita coletividade, interação entre eles, para além da sala de aula. Então isso faz bem, assim, ter esse contato extra sala de aula com o aluno, vivenciar outros momentos fora da escola. Acho que o esporte é importante na formação da pessoa, por mais que estejam organizados para uma ou outra

equipe ganhar. Acho que ele tem um elemento pedagógico importante que a gente tem que saber explorar. Não podemos negar o esporte.

Como elucida Bracht (1992, p.65), é imprescindível desenvolver uma pedagogia “que possibilite aos indivíduos pertencentes à classe dominada, aos oprimidos, o acesso a uma cultura esportiva desmistificada”. Trata-se, na visão do autor, de analisar criticamente os conteúdos, situá-los e relacioná-los com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural, sendo esse um componente básico das pedagogias críticas.

Os desafios que se impõem aos professores que exercem a militância no âmbito da socialização e construção do conhecimento e, no caso deste estudo, via instituição escolar, são grandes. Requer convicção, perseverança, formação constante, além de “estar conectado com tudo que está acontecendo, com todos os debates que ocorrem não só na área, mas do próprio mundo do trabalho”, assinala Marcos.

Sob estes pressupostos, a Educação Física contempla conteúdos, instrumentos e ferramentas pedagógicas privilegiadas que podem colocar o aluno em contato com a sua realidade para questioná-la. Nesse ponto, Marcos destaca:

Acho que a Educação Física tem uma diversidade de possibilidades, mais do que as demais disciplinas, por que ela foge daquele ambiente bastante tradicional da sala de aula, que reproduz mecanicamente muita coisa. Então ela te abre um leque assim de possibilidades de trabalho com a cultura, com a arte, com as linguagens, que é algo que necessita ser mais explorado.

Em resumo, para Marcos, a Educação Física enquanto campo de aprendizagem social permite que os alunos “se identifiquem com ela [a Educação Física], não se neguem através dela, mas se reconheçam através e se sintam parte da sociedade, do mundo, e não marginalizados”. E, como via de mão dupla, abre possibilidades para o professor conhecer e compreender, de perto, a juventude, o que os alunos estão pensando, assimilando, referenciando e perspectivando. Nas palavras de Marcos “é algo muito importante para nós professores que formulamos conteúdos, que pensamos a realidade também e tentamos transformar isso numa prática pedagógica. A gente tem que estar em consonância com aquilo que os jovens pensam hoje”.

Trata-se de desmistificar a relação professor e aluno, como se esse último não tivesse voz ou não pudesse opinar e explicar sua condição. Os alunos veem o mundo e o interpretam a partir de suas perspectivas ou do que as experiências vividas os levam a pensar. Portanto, não há como desconsiderar suas realidades, bem como o contexto social de uma forma geral. Precisamos considerar esses elementos junto ao trabalho na escola para

que o ensino deste e daquele conteúdo possa fazer sentido na vida do aluno e para que ele possa ter uma aprendizagem significativa. O professor não é apenas o mediador desse processo, mas também um facilitador para que essa mediação seja possível e propositiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as dificuldades para a materialização da Educação Física escolar como campo de aprendizagem social, conforme assinala a pesquisa, derivam: dos diferentes papéis historicamente assumidos dentro do espaço escolar relacionados aos ideais societários hegemônicos, ora via instituições militares, ora pela promoção da saúde, pelo esporte, etc.; do contexto da precarização dos espaços e materiais da escola pública; da gestão escolar e consoante relações, hierarquias, vigilâncias, punições que impelem e restringem o professor ao modelo estabelecido de escola e de educação, dentre outros.

Dentro de limitações impostas, compreendemos que a atuação de Marcos condiz com o que Bracht (1992) denomina de aprendizagem social, uma vez que o professor procura levar a cultura local dos estudantes para dentro do âmbito escolar, efetuando debates e reflexões. Para além, ele não negligencia os esportes hegemônicos, mas elabora uma problematização sobre estes. Assim, Marcos procura ofertar para os estudantes vivências variadas, buscando colaborar para a formação de cidadãos críticos.

Compreendemos que o professor deve cumprir o seu papel de mediador e facilitador no processo de produção de conhecimentos, e no cerne dessa produção, deve haver espaço para o trabalho com a cultura da comunidade onde a escola está inserida, bem como dos alunos. Para que a aprendizagem social possa ser materializada dentro da escola devemos partir do princípio de que na relação professor-aluno há uma interação horizontal. Nesse sentido, o aluno também é sujeito de seu aprendizado social.

Almeja-se, assim, uma Educação Física desvinculada dos ideais dominantes e que permita aos alunos o acesso ao conhecimento das manifestações culturais. Busca-se a construção de conhecimentos significativos em conjunto com os alunos para que estes possam produzir sentido a partir daquilo que é vivido na escola.

REFERÊNCIAS

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas e um casamento** (in) feliz. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf Acesso em: 25/09/2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 61-78.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set. 2016.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.