



EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: QUEM E POR QUÊ? PARA PENSAR A APROXIMAÇÃO DAS ALTERIDADES.

Francisco Jardel Paim de Freitas*
Bianca Rocha Gutterres**
Denise Grosso da Fonseca***

RESUMO

Este artigo problematiza as relações entre os sujeitos que transitam no contexto da Educação Física Escolar. Propõe uma reflexão acerca dos fazeres pedagógicos adotados pelos professores na mediação dos conflitos cotidianos nas aulas de Educação Física, originados a partir de relações de segregação e constrangimento, estabelecidas por parte de alunos que evidenciam um comportamento excludente e discriminatório com colegas menos habilidosos ou que não se sentem seguros para exporem seus corpos nas aulas de esportes coletivos. Também, defende a imperatividade do diálogo constante entre todos os sujeitos envolvidos nesse contexto, professores, famílias e alunos, e a promoção de vivências motoras diversificadas e situações em que os alunos possam exercitar a empatia, o respeito às diferenças e o auxílio mútuo, de modo a compartilharem suas próprias bagagens culturais como instrumentos de aproximação e desenvolvimento pessoal e do coletivo.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Respeito à diversidade. Esportes coletivos.

EXCLUDED FROM SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: WHO AND WHY? TO THINK ABOUT THE APPROACH OF ALTERITIES.

ABSTRACT

This article problematizes the relationships between the subjects who transit in the context of School Physical Education. It proposes a reflection on the pedagogical practices adopted by teachers in the mediation of daily conflicts in Physical Education classes, which are originated from segregation and embarrassment relationships, established by students who show an exclusionary and discriminatory behavior, with less skilled colleagues or that they don't feel safe about exposing their bodies in team sports classes. It also defends the imperative of constant dialogue between all the subjects involved in this context, teachers, families and students, and the promotion of diversified motor experiences and situations in which students can exercise empathy, respect for differences and mutual help, so as to share their own cultural background as instruments of approach and personal and collective development.

Keywords: School Physical Education. Respect for diversity. Team sports.

* Professor da Rede Estadual/RS. Mestrando em Ciências do Movimento Humano – ESEFID/UFGRS.

** Professora da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

*** Professora no PPGCMH/ESEFID/UFGRS. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS com Pós-doutorado pelo PPGCMH – UFRGS

EXCLUIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ¿QUIÉN Y POR QUÉ? PARA PENSAR EN EL ENFOQUE DE LAS ALTERIDADES.

RESUMEN

Este artículo problematiza las relaciones entre los sujetos que transitan en el contexto de la Educación Física. Propone una reflexión sobre las prácticas pedagógicas adoptadas por los maestros en la mediación de conflictos diarios en las clases de Educación Física, que se originan a partir de relaciones de segregación y vergüenza, establecidas por estudiantes que muestran un comportamiento excluyente y discriminatorio, con colegas menos calificados o que no se sienten seguros al exponer sus cuerpos en clases de deportes de equipo. También defiende el imperativo del diálogo constante entre todas las materias involucradas en este contexto, maestros, familias y estudiantes, y la promoción de experiencias motoras diversificadas y situaciones en las que los estudiantes puedan ejercer empatía, respeto por las diferencias y ayuda mutua, a fin de compartir sus propios antecedentes culturales como instrumentos de acercamiento y desarrollo personal y colectivo.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Respeto por la diversidad. Deportes de equipo.

1. INTRODUÇÃO

Dentro da escola, é comum que os professores de Educação Física observem, em seu exercício docente, a ocorrência sistemática de situações em que alguns alunos demonstram certo desconforto e constrangimento ao participarem das aulas das modalidades de esportes coletivos. Sempre que se chega ao período curricular dos esportes coletivos, em qualquer um deles, surgem alguns alunos que não se sentem à vontade para executar as atividades práticas. É possível perceber que estes alunos ficam desconfortáveis em executar os fundamentos dos esportes e, às vezes, evidenciam verdadeiro pânico na hora de participar dos jogos em equipe.

Quando são questionados acerca do motivo desse comportamento, surgem diversas justificativas: “Eu não sei, eu não gosto, eu não consigo, eu não quero.” Algumas vezes também são usados por esses alunos os discursos de não estarem sentindo-se bem de saúde, de estarem com alguma lesão específica, justamente no membro que seria necessário usar para executar o gesto do fundamento abordado na ocasião. Em relação às meninas, surge o discurso de não poderem participar da aula de Educação Física por estarem sentindo cólicas, o que, eventualmente, pode ser verdade, porém a discussão que queremos trazer aqui é a da reprodução de discursos diversos que os alunos que não se sentem seguros perante ao grande grupo utilizam para absterem-se da prática. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão acerca da origem desses discursos, de como o grupo percebe esses sujeitos e dos modos adotados pelos professores de Educação Física para mediar tais conflitos.

2. COMPREENDENDO AS RELAÇÕES

Uma interpretação plausível dessas manifestações é que, nesse momento, esses alunos sentem-se constrangidos e inseguros por não terem obtido a oportunidade, por diversos motivos, de se alfabetizarem na linguagem corporal, na dimensão esportivo-motora, de modo a desempenharem, com segurança e destreza, conseguindo dialogar com seus coetâneos dentro do jogo. Associado a isso, as reações de desrespeito, externadas por alguns colegas da turma, em relação às dificuldades evidenciadas por esses alunos, desestimulam qualquer esperança de evolução que os mais fragilizados nessa relação ainda possam ter. Nesse sentido, Schimitt (2014) entende que o corpo é significado nas relações vividas de forma localizada em um sistema social, e também considera que os sentidos atribuídos a este não são fixos, mas recorrentemente afetados pela própria ação dos atores que se relacionam.

Qualquer pessoa que ingressa em um contexto social novo sente-se insegura para relacionar-se com os demais sujeitos que já desenvolveram a expertise de transitar nesse lugar. Nessa relação, dois fatores apresentam-se como essenciais para uma boa adaptação neste novo contexto. Assim, o repertório motor já desenvolvido previamente por cada aluno é fator determinante na sua capacidade de integrar-se ao grupo. Com efeito, as experiências já vivenciadas por eles, que os ajudaram em sua constituição sociocultural e cognitivo-motora, ditarão o ritmo do seu trânsito no contexto específico da aula de esportes coletivos e, de modo mais amplo, em relação à aceitação do grupo.

Simultaneamente, o outro fator que influencia na qualidade das relações de aprendizado do aluno é o modo como ele é acolhido pelo grupo e pelo professor. Nesse sentido, não só a formação inicial e continuada bem como todo aprendizado que o professor constituiu, por meio de suas experiências cotidianas ao longo de sua carreira docente, devem oferecer-lhe subsídios para bem mediar esse conflito que ora se apresenta. Em relação aos seus pares, os alunos que se pretende inserir, e que pretendem inserirem-se nessa comunidade de aprendizado, que passa a ser a turma na aula de Educação Física, a forma como serão acolhidos pelo grupo e o auxílio que receberão na superação dos desafios próprios das aulas, evidenciarão o produto da formação e das vivências pelas quais cada sujeito da turma tenha passado ao longo de suas vidas. Assim, os modos que cada aluno vivencia usualmente para a resolução de seus conflitos próprios, agora, balizarão suas atitudes no sentido de agirem com solidariedade e empatia ou arrogância e prepotência em relação aos colegas que evidenciam dificuldades técnicas e emocionais, que se traduzem em insegurança para participarem

das aulas de esportes coletivos. Naturalmente, as inter-relações que ocorrerão nesta seara, caso sejam engendradas a partir do respeito recíproco pela alteridade enunciada por cada sujeito, promoverão o crescimento integral de cada indivíduo e do coletivo.

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. (FREIRE, 1978, p. 11).

Esse sentimento de desconforto para demonstrar suas dificuldades técnicas e emocionais é potencializado nas crianças e nos jovens, por uma série de fatores que são inerentes às idades. A insegurança emocional que algumas crianças e adolescentes demonstram em suas relações acabam refletindo-se, também, em suas interações dentro da escola. Quando esses corpos precisam se expor perante o grande grupo, isso fica mais latente, pois, como defendem Gallahue e Ozmun (2005), o fracasso em desenvolver e refinar habilidades esportivas e jogos, pelo menos em nível recreacional, pode levar a um sentimento de isolamento com relação a um time ou grupo social.

As múltiplas aprendizagens de crianças e adolescentes, tanto na dimensão motora quanto na relacional, constituem-se a partir de interações que desenvolvem o autoconhecimento corporal com a percepção de suas potencialidades e limitações. Para algumas crianças, a aquisição e o aperfeiçoamento de gestos motores específicos e eficientes passam pelo repertório constituído por meio de vivências motoras que, dependendo do contexto sociocultural no qual estão inseridas, algumas conseguem apropriar-se de modo mais célere que outras. Acerca desse fenômeno, Magill (1984) identifica como transferência de aprendizagem positiva, ou seja, pessoas que tiveram experiência anterior em certas habilidades motoras relacionadas possuem uma nítida vantagem na aprendizagem de novas habilidades.

Situação semelhante ocorre com os adolescentes, porém esses ainda contam com a dimensão fisiológica hormonal do desenvolvimento que lhes é latente nesse período da vida, trazendo a necessidade de novas adaptações do indivíduo com seu corpo. Como aponta Lee (2005), durante o desenvolvimento púbere, ocorrem mudanças corporais significativas que afetam o desenvolvimento motor – relativas ao aumento da massa corporal e à composição corporal, principalmente o crescimento muscular e do esqueleto.

2.1 Pensando uma aproximação

Todas essas questões atravessam a constituição de cada sujeito, fazendo com que, nas aulas de Educação Física, acabe por eclodir o resultado dessas relações quando da necessidade da exposição desses corpos e suas especificidades. Por outro lado, também são evidenciadas as dificuldades de alguns alunos que possuem um nível técnico superior em entender e respeitar as diferenças que os distinguem de seus colegas, não enxergando os demais aspectos relacionais que lhes aproximam e que podem contribuir com seu crescimento mútuo. Nesse sentido, o antropólogo francês David Le Breton defende que:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e tempo nos quais a existência toma forma através da fisiologia singular de um ator. [...] O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em um universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais. [...] O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõe graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. (LE BRETON, 2012, p. 07-08)

Dentro da escola, sobretudo, na escola pública, coexistem diversos sujeitos, cada um com sua bagagem cultural de experiências que o constituíram sujeito até aquele momento. Essa alteridade, na maioria dos casos, é desconhecida do grande grupo e, também, do professor, a quem cabe mediar as relações e os conflitos no ambiente escolar. É importante que o professor esteja ciente se o aluno teve ou não oportunidades de vivenciar situações, dentro e fora da escola, desde o seu nascimento, que puderam auxiliá-lo ou limitá-lo em seu desenvolvimento motor e emocional. A discussão com os alunos acerca dessas diferenças facilitará o engendramento de estratégias de interação entre o grupo, este que, sistematicamente, apresenta-se heterogêneo.

Como trabalhar com as diferenças individuais? Em primeiro lugar é fundamental reconhecer que elas existem. É preciso discutir com os alunos a existência das mesmas; refletir sobre as características individuais de cada um, sobre o nível de habilidades ou de conhecimento que cada aluno já conquistou ao chegar à aula. É o primeiro passo para barrar o preconceito, uma vez que não existe turma homogênea e que a diversidade pode ser um elemento importante quando bem explorada pedagogicamente. (FONSECA, 2015, p. 46)

O déficit motor dos alunos que se sentem constrangidos em participar de jogos de esportes coletivos formais é fator importante, porém secundário nessa relação. A gênese

do discurso de negação e segregação à participação dos sujeitos com menor habilidade motora nas aulas dos esportes coletivos formais dentro da escola é o desrespeito às limitações técnicas e à diversidade sociocultural de cada sujeito. Esse fator traz implícito, em suas narrativas, a opressão que usualmente vemos ocorrer em outros lugares da sociedade. Nesse sentido, Freire (1999) aponta que desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades, é bem mais que isso, significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas.

Com efeito, torna-se imperativo que, no currículo vivido da Educação Física Escolar, seja garantida a oportunidade da experimentação e da vivência de atividades corporais, de jogos, danças, esportes e brincadeiras, nas quais os alunos possam desenvolver a cultura cotidiana da atividade física. Desse modo, será possível aumentar as chances de que esses sujeitos mantenham o gosto pela cultura corporal do movimento ao longo da vida, como defende Diehl (2008).

Diante desse panorama em que a criança não é estimulada a brincar e o adolescente não tem oportunidades de interagir em diferentes ambientes, como esperar que se transformem em adultos com interesses voltados à atividade física? Que se tornem indivíduos com mais agilidade, mais flexibilidade, mais resistência, mais velocidade, fatores que lhes proporcionarão uma vida adulta e uma velhice saudáveis? Como essas pessoas irão escolher as atividades que mais combinam com seu estilo se não possuem opção para tal? (DIEHL, 2008, p. 18)

Naturalmente, cada sujeito tem mais afinidade com uma ou com outra modalidade esportiva. Muitas vezes, por influência dos pais, irmãos mais velhos ou qualquer outro adulto mais próximo, que tenha lhe apresentado uma modalidade específica precocemente, é despertado na criança o interesse e o prazer por esta prática desportiva. Assim, a criança que vivenciou desde cedo um repertório mais amplo de gestos motores apresentará mais facilidade no aprendizado dos fundamentos dos esportes, conseqüentemente poderá apresentar mais equilíbrio emocional para se relacionar dentro do jogo com seus pares. Essa maturação e aperfeiçoamento esportivo devem ser bem conduzidos dentro da escola, sob pena de esse aluno adquirir uma soberba e passar a subjugar e segregar seus colegas que não tiveram as mesmas oportunidades de aprendizado esportivo, originando situações que podem inibir e traumatizar os sujeitos que ainda não atingiram esse mesmo nível. A essa relação, Saffioti (1989) atribui o nome de “*Síndrome do Pequeno Poder*”, que dá origem a processos de dominação e segregação, caracterizados pela mesquinhez, sempre com lugar numa relação interpessoal.

Na verdade, a exorbitância do pequeno poder, característica da síndrome, revela a extrema fragilidade do seu ator. Ao tentar agigantar seu poder, não faz senão apequená-lo ainda mais. Entretanto, a síndrome do pequeno poder tem consequências nefastas para as pessoas por ela atingidas. (SAFFIOTI, 1989, p. 19)

Todavia, a criança que, por motivo de segurança, restrição de espaço, superproteção dos pais ou qualquer outra motivação, esteve com suas oportunidades de vivências motoras restritas ou tenha sido precocemente inibida emocionalmente ou culturalmente de brincar ou jogar em diferentes espaços e com outras crianças poderá apresentar mais dificuldade em aprender qualquer fundamento de esportes coletivos formais.

Isso poderá configurar um prejuízo nas relações dentro da aula de Educação Física, e, mais amplamente, poderá evidenciar dificuldades em suas relações nos demais âmbitos sociais por onde transitar. Nessa dimensão de aprendizados, a partir da diversidade de experiências já vivenciadas e da amplitude de recursos que enriqueceram o repertório da linguagem corporal que cada sujeito elaborou, se apropriou e internalizou, tornando-se capaz de relacionar-se em nível satisfatório em muitos lugares, é que se legitima o papel do professor de Educação Física. A promoção de desafios que possam provocar o aluno de modo a que este supere suas limitações, perceba que se transformou e que não é mais o mesmo que antes é que legitimarão e qualificarão a atuação do professor de Educação Física do contexto escolar.

Ainda nessa perspectiva, é possível vislumbrar o papel da escola como espaço de experiências diversas que vão constituindo o sujeito, oferecendo-lhe a oportunidade de saber-se, apresentando-lhe o mundo e o capacitando a estar e atuar nesse mundo. É nesse sentido que reside a necessidade, a relevância, e, sobretudo, a responsabilidade da atuação do professor como facilitador dessas relações.

Aqui, o mundo é um espaço público, e, para viver nele ou para habitar essa esfera, as pessoas devem aprender ou apropriar-se de coisas específicas (por ex. uma língua particular, competências básicas...). Daí que a escola, nessa linha de pensamento, seja concebida como a “intro-dução” ou o “caminho para dentro” do mundo como espaço público [...]. (SIMONS, MASSCHELEIN, 2017, p. 205)

Dada a complexidade dessas relações, o papel do professor passa a ser muito importante, pois cabe a ele não só identificar as necessidades e intencionalidades de cada sujeito do grupo bem como o perfil técnico-emocional coletivo.

Quem são os alunos que constituíram uma aversão ao esporte? Essa aversão formou-se por falta de oportunidades na infância ou pela segregação imposta pelos mais habilidosos? Os menos habilidosos, do ponto de vista motor, evidenciam alguma vontade de aprender a jogar o esporte e melhorar seu desempenho técnico e relacional com o grupo?

Os que possuem mais habilidade técnica apresentam, também, habilidade emocional e empatia suficientes para compreenderem essa relação a ponto de colocarem-se à disposição da evolução do grupo? Essas e outras questões emergem nesse contexto, colocando o professor diante de um grande desafio, exigindo-lhe não somente conhecimento técnico e didático para ensinar os fundamentos dos esportes coletivos e suas regras, de modo ortodoxo, mas um conhecimento mais amplo, que vai transcender os aspectos tradicionais da Educação Física. Desse modo, o professor deve atuar no sentido de criar um ambiente onde cada sujeito, com sua bagagem cultural, necessidades e intenções, sintam-se seguro, prestigiado e identificado com o grupo, para atuar colaborativamente, aproximando suas diferenças em prol do desenvolvimento coletivo.

A atuação significativa do professor junto a cada aluno, junto a cada turma, de modo a transcender os métodos tradicionais, pressupõe a ruptura com paradigmas dentro da escola. Isso só é possível a partir do diálogo periódico com as famílias e sistemático com seus colegas professores dos demais componentes curriculares, pois, como aponta Freire (1999), é bem pobre essa divisão teórica que se faz do ser humano, classificando em compartimentos estanques seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Assim, torna-se imperativo que o professor e, conseqüentemente, a escola, como um organismo vivo, possam aprender a tratar os alunos não de forma fragmentada, compreendam-nos e apliquem conceitos como interação, dialética, e outros que ofereçam uma perspectiva mais global e integrada, promovendo o protagonismo dos alunos.

No contato com as famílias, é que o professor vai buscar subsídios para conhecer, compreender, interpretar e traduzir a complexidade de cada sujeito. Na maioria das vezes, as famílias e os próprios alunos não possuem conhecimento suficiente de si mesmos, não têm noção de suas potencialidades, possuem uma visão distorcida do seu papel na relação escolar e desconhecem como a escola pode auxiliá-los. É esse (des)entendimento em relação à escola e essa ausência de identificação com o contexto escolar que se traduzem na desvalorização da função docente por parte de alguns segmentos da sociedade, pois, na medida em que o cotidiano escolar não dialoga com a realidade e com as perspectivas dos alunos, o distanciamento entre esses atores tende a perpetuar-se. Cabe ao professor, a partir dos subsídios trazidos pelos alunos e por suas respectivas famílias, fazer essa aproximação, desvelar o mundo a esses sujeitos, trazê-los à tona, de modo que passem a compreender quem são, o lugar que ocupam em seus contextos e como podem passar a transpor os limites que, historicamente, lhes são impostos por barreiras sociais e culturais.

2.2 A Práxis

Esses atravessamentos presentes no contexto escolar que comumente passam despercebidos tecem essa rede complexa de relacionamentos, os quais envolvem a todos esses sujeitos aqui enunciados, necessitam de um olhar mais atento e de uma práxis mais lúcida por parte de todo o corpo docente, das equipes pedagógicas e das famílias. Tais elementos poderão contribuir para que haja uma ação sinérgica, garantindo oportunidades para a constituição de sujeitos protagonistas em seus contextos sociais, para além dos muros da escola, para o mundo, para a vida.

REFERÊNCIAS

- DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2008.
- FONSECA, D. G. Em busca de uma pedagogia relacional. In: FONSECA, D. G. e MACHADO, R. B. **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1999.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LEE, P. A. Adolescência. In: GALLAHUE, D. L. e OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
- MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. A escola: formas, gestos e materialidades. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SAFFIOTI, H.I.B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (org.) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.
- SCHIMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Florianópolis: Tese (Doutorado em Educação), UFSC, 2014.