

# **LER E ESCREVER: PARA PREPARAR PARA O MERCADO OU PARA COMPREENDER A REALIDADE SOCIAL? OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

*LIPPI, Bruno Gonçalves – Pref. Municipal de SP – bruno.lippi@uol.com.br*  
*SILVA, Silvio Sipliano da – Pref. Municipal de SP – silvio.sipliano@yahoo.com.br*

## **Resumo**

Na última década, a educação básica tem sido freqüentemente objeto de debates, discussões e preocupações da sociedade civil, dos meios de comunicação e de alguns setores da sociedade. Tudo isso tem pressionado o poder público municipal, estadual e federal na implementação de políticas, de diversas origens e intenções, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. No que tange à realidade paulista, no âmbito estadual e municipal, constata-se uma avalanche de ações para a produção de materiais pedagógicos e ações para a formação de professores que focalizam as preocupações em torno da aquisição da competência leitora e escritora de nossas crianças e jovens. Paralelamente a isto, enquanto professores da rede pública municipal de São Paulo, nós temos participado de encontros e grupos, nos quais são debatidas experiências pedagógicas, pautadas em práticas que valorizam as vivências cotidianas de nossos alunos. Em função disso, neste ensaio, procuraremos fazer uma reflexão a partir das expectativas de construção curricular do componente Educação Física neste contexto de mudanças e inovação, buscando entender como o discurso do “ler e escrever” é interpretado por essa área do conhecimento.

**Palavras-Chave:** Educação Física; cultura; linguagem.

## **1. O mundo em que vivemos e as escolas que construímos**

As últimas décadas foram caracterizadas por intensas transformações na sociedade, estas ocorreram nos campos político, econômico, social e cultural. Tais transformações foram tão intensas que alguns estudiosos do momento histórico o define com características singulares (Bauman, 2001; Giddens, 1991). Segundo estes autores, estamos superando a modernidade ou, pelo menos, passando por uma reconfiguração de seus fundamentos. A época moderna, que se fundamentou nos ideais iluministas e nos pilares da ciência e da racionalidade, começou a ser contestada quando suas promessas não foram cumpridas, entre elas, a melhoria das condições de vida da população via desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, segundo os autores a sociedade vem se reconfigurando e abrindo

espaço para outras características como a incerteza, o individualismo, a fragmentação, o multiculturalismo - características dos tempos “pós-modernos”.

A globalização e as revoluções tecnológica e dos meios de comunicação estão entre os elementos que modificaram as referências que balizam as relações sociais na contemporaneidade. O barateamento dos meios de transporte, a diminuição das fronteiras entre os estados nacionais e a produção de novas tecnologias de meios de comunicação têm aproximado os diferentes povos e culturas e promovido um entrecruzamento de hábitos, valores, costumes, significados, tudo isto têm provocado um reordenamento das relações sociais. Vejamos dois exemplos: A união de homossexuais<sup>1</sup> e a mulher inserida no mercado de trabalho, ações recriminadas em décadas anteriores, hoje, tornaram-se ações presentes no cotidiano e, paulatinamente, aceitas socialmente; outro exemplo é a existência de novas formas de comunicação: telefonia móvel, TV digital, videoconferência, DVD blue ray, blogs, e-mails, chats e outras formas de comunicação, as quais permitem pessoas que nem se conhecem pessoalmente conversarem informalmente, estabelecer negócios comerciais ou até manter contatos amorosos. Enfim, estes exemplos demonstram que as recentes modificações da conjuntura social têm provocado um intercâmbio de informações, conhecimentos, idéias, pessoas, imagens produzidas a partir de diversas origens culturais, o que tem forçado novos parâmetros e limites para as relações entre as pessoas, os grupos sociais, as instituições, as empresas e as nações.

A luta pelos direitos sociais também provocou uma mudança no cenário educacional, pois com a democratização do acesso e a ampliação das políticas de permanência e continuidade dos estudos alterou a configuração dos frequentadores da escola, agora, composta por diversos e diferentes grupos culturais e sociais, cada qual com seus valores, conhecimentos, costumes e expectativas. Enfim, é de fácil constatação que a educação escolar não está imune às transformações econômicas da sociedade contemporânea, ao processo de globalização e da pós-modernidade cultural.

A escola precisa organizar-se de uma forma que contemple a nova dinâmica social presente na contemporaneidade. Na verdade, está lançado um campo de lutas pela validação de certos modos de organizar a educação escolar. Apesar de diversas nuances, podemos identificar duas propostas antagônicas e frontalmente opostas: a proposta

---

<sup>1</sup> Segundo o IBGE (2007), existem, pelo menos, 17 mil casais homossexuais que moram juntos no Brasil.

neoliberal e a proposta crítica/multicultural. Se de um lado, os setores conservadores questionam insistentemente a desatualização dos currículos escolares, promovem a produção de materiais de suporte pedagógicos unificados e lutam pela entrada de conhecimentos específicos necessários à preparação profissional dos trabalhadores do setor produtivo, como exemplo dessa luta, podemos citar a desenfreada construção e inauguração de ETECs<sup>2</sup> e FATECs<sup>3</sup> inauguradas no Estado de São Paulo e o novo modelo de ensino técnico integrado ao curso de Ensino Médio na rede estadual paulista. Por outro lado, os setores progressistas questionam a divulgação de saberes de um determinado grupo social e forçam a validação e a legitimação de conhecimentos de grupos sociais historicamente oprimidos, como por exemplo, a aprovação da Lei Federal nº 10.639 e a sua alteração recente que obriga a inclusão de conteúdos sobre a história, a arte e a cultura africana e indígena

No campo específico da Educação Física, sob a lógica neoliberal é concebida como uma atividade que pode ser abordada e vivenciada em espaços complementares (escolinhas de esporte, academias, clubes, parques, no contra turno escolar, ONGs, entre outros), e sob a lógica crítica/multicultural é vista como necessária ao processo de escolarização e de formação para a participação cidadã, adquirindo *status* semelhante aos demais componentes curriculares. Freire (2001) defende ser curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos, por meio de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável, ao mesmo tempo em que uma educação pautada na curiosidade e diálogo fica preterida e esquecida. Para o autor romper com esta lógica passa por estimular professores e alunos refletirem sobre a importância da curiosidade e do diálogo.

Nós, alinhados com uma perspectiva crítica e dialógica, cremos que o espaço escolar não pode continuar sendo um espaço legitimação do conhecimento científico, este que historicamente disseminou os valores de um determinado grupo social hegemônico. Logo, defendemos a bandeira de uma escola enquanto espaço democrático de socialização das culturas<sup>4</sup>, reconhecendo as produções culturais dos diversos grupos sociais.

---

<sup>2</sup> Escolas Técnicas Estaduais

<sup>3</sup> Faculdades de Tecnologia

<sup>4</sup> A expressão no plural é intencional, pois reconhece a existência de uma diversidade cultural

## **2. As manifestações da cultura corporal e suas formas de organização na escola.**

Nesta perspectiva, a Educação Física deve buscar elementos de fundamentação nos campos da linguagem e da cultura. Pensar as práticas corporais no campo da linguagem significa considerar os gestos como uma forma de comunicação não-verbal, ou seja, as manifestações corporais são textos repletos de códigos foram construídos socialmente. Dessa forma, o futebol, a capoeira, o balé, a ginástica artística, a queimada entre outras manifestações da cultura corporal são textos que produzidos em determinados contextos histórico-sociais, logo, são dotados de intencionalidades, emitem mensagens e formam identidades sociais e culturais. Por isso, ao organizarmos situações didáticas com o intuito de desenvolver a competência leitora e escritora acerca da cultura corporal, faz sentido que essas manifestações sejam expostas aos alunos de forma que eles possam apropriar-se dos signos e dos significados impressos, ao mesmo tempo em que tenham condições de analisá-las e reconfigurá-las.

Também, é preciso conceber a EF no campo da cultura. A cultura concebida como elemento mediador das relações sociais. Pois, estas são demarcadas pelos valores simbólicos atribuídos as ações cotidianas ou produtos culturais num intrincado campo de lutas, onde pessoas e grupos sociais numa correlação de forças desiguais tentam validar determinados significados em detrimento de outros, a partir de seus referenciais. Assim, os significados são subjetivamente validados e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes em nossas ações, instituições, rituais e práticas (HALL, 1997). Logo, as manifestações da cultura corporal são entendidas como um conjunto de práticas que expressam significados de diversos grupos sociais e culturais, concomitantemente, tais práticas agem de forma regulatória e organizativa das relações sociais.

A este respeito Freire (1996) advoga que pensar certo impõe aos professores e à escola o dever de respeitar os saberes trazidos pelos alunos, saberes socialmente construídos na prática comunitária, acrescentando a importância de se discutir com os alunos as razões se ser destes saberes em relação ao ensino dos conteúdos escolhidos nos planos escolares.

Nesta lógica rompemos com o paradigma da Educação Física, que fundamentava suas práticas pedagógicas nos referenciais das ciências biológicas, ao mesmo tempo, contrapomos ao modelo tecnicista que aponta para modelos curriculares centralizados e

legimitadores da cultura dominante. Freire (1996) assevera que a aprendizagem onde alunos e alunas se assumem como sujeitos, é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se intitulam donos da verdade. Neste sentido, os pressupostos da Educação Física numa abordagem cultural ancoram-se numa concepção de escola voltada para a transformação social; desvelamento das relações assimétricas de poder; e democratização do acesso às produções culturais dos diversos grupos.

Segundo Neira e Nunes (2006), estas relações ganharam corpo especificamente no âmbito escolar devido à influência das análises promovidas pela teorização crítica a respeito da função social da educação e, particularmente da Educação Física que, numa óptica cultural, observou as discussões pedagógicas em busca das transformações da sociedade.

Nesta direção, podemos inferir que tomando como base um referencial teórico crítico da linguagem e da cultura, o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal. Neira e Nunes (2006) destacam que a luta pela significação manifestada mediante as práticas corporais, configuram um movimento permanente no jogo do poder cultural. Neste sentido, conclui-se que os comportamentos corporais são, antes de tudo, culturais. Portanto, não existe uma forma universal e natural de andar, correr, saltar, dançar, lutar, jogar, empinar pipas, etc. Assim como, também não existem modos corretos de compor-se à mesa, rezar, comer, fazer a higiene pessoal, vestir-se, etc.

Na abordagem cultural da Educação Física, as manifestações são analisadas tomando como referência sua ancoragem social, ou seja, não se discute apenas qual prática corporal ensinar, mas também, os condicionantes histórico-sociais que determinaram as principais características daquela manifestação e como aquela prática corporal que hoje assume determinados significados foi se transformando historicamente. Assim, busca-se questionar a quais grupos sociais pertencem os valores difundidos no currículo, ou quem produziu determinado conteúdo de ensino e ao que e a quem ele serve. Freire (1996) afirma que:

[...] é uma pena que no caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação e deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (...) (p. 49).

Por isso, a mediação e o diálogo, na perspectiva freireana, são os princípios centrais que organizam uma Educação Física numa abordagem cultural, pois apenas por meios destes que os representantes dos diversos grupos sociais poderão entrar em contato com os problemas subjacentes a cada cultura, assim entendê-los não como estranhos. Para tanto, os professores atuam conjuntamente com seus alunos por meio da mediação, sendo necessário desocultar seus valores pessoais para não reprimir determinados saberes culturais que a *priori*, pareçam estranhos ou equivocados. Essa proposta se opõe aos regimes autoritários que são inimigos da curiosidade e do diálogo:

[...] o poder autoritário é bisbilhoteiro e não curioso, indagador. Já a dialogicidade é cheia de curiosidade e inquietação, de respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam (...). No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe a razão por que o faz. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem ouve de que está vivo. (FREIRE, 2001, p. 80).

Logo, apresentamo-nos opositores aos apelos e aos incentivos financeiros dos setores produtivos para apropriação instrumental da competência leitora e escritora pelas nossas crianças e jovens sem qualquer reflexão crítica. Defendemos aqui um olhar crítico para a realidade social, em outras palavras, tomando como referência os escritos freireanos, é preciso ensinar nossas crianças e jovens a ler a realidade social, repleta de desigualdades e injustiças, para atuar nela sempre para transformá-la com um viés democrático e de justiça social, por isso nos opomos as idéias e discursos que focam na necessidade de apenas a ler e escrever os códigos alfabéticos.

No campo da Educação Física, fazendo uma analogia, uma prática pedagógica preocupada somente com a aquisição e o desenvolvimento das habilidades motoras esportivas seria o mesmo que ficar limitado à leitura e a escrita instrumental no que tange à alfabetização. Freire (2001) realiza o seguinte comentário sobre esta perspectiva pedagógica no ato de ensinar e aprender “Treiná-los, e não formá-los, para que se adaptem sem protestar. Protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra o silêncio necessário a quem produz” (p. 81).

Por isso, temos nos preocupado em organizar situações didático-pedagógicas que ampliem a compreensão dos alunos acerca das manifestações corporais, para que não apenas apropriem-se mecanicamente das formas de jogar futebol, de brincar, de fazer

ginástica, de dançar e lutar, mas que entendam as interferências dos diversos grupos sociais e culturais que os constituíram enquanto produções e patrimônios culturais.

### **3. Nossos percursos metodológicos**

Neste sentido, temos fundamentado nossas ações pedagógicas na abordagem cultural esmiuçada em Neira e Nunes (2006), esta proposição defende um diálogo com a comunidade escolar, asseverando que tal discussão visa atender centralmente dois objetivos – sensibilizar os educadores e educadoras para a necessidade de se repensar o currículo da Educação Física a partir de referenciais oriundos das ciências humanas; e, reconstruir a prática pedagógica do componente com base no diálogo, estabelecido a partir do patrimônio cultural dos alunos e da comunidade onde estão inseridos. Para organizarmos a prática pedagógica, a partir desses pressupostos teóricos que deslocam a Educação Física para o campo da linguagem e da cultura, lançamos mão de elementos didáticos: mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação. (Neira e Nunes, 2006; SÃO PAULO, 2007).

O mapeamento configura-se como o momento de reconhecimento das manifestações corporais valorizadas pelos grupos sociais que compõe a escola. Dialogando com a obra de Paulo Freire, o ponto de partida deve ser a prática social real. Aqui, organizamos ações que possam constatar a realidade social e local e os sentidos atribuídos às suas práticas corporais. Em outras palavras, questionamos aos alunos o que eles fazem quando estão fora do espaço escolar, quais práticas corporais praticam ou assistem, entre outras questões para mapear o entorno da escola.

A ressignificação é caracterizada pelos momentos sistematizados pelo professor em que os alunos possam ler e reler as manifestações corporais tematizadas impingindo novos significados ou novas interpretações. Neste momento, vídeos e filmes da manifestação tematizada pode ser explorada para serem assistidos e analisados.

O aprofundamento são aquelas ações em que o professor deve trazer contribuições para novas análises da prática corporal estudada. Estas situações didáticas devem enriquecer a experiência dos alunos. Como exemplo, podemos trazer as gírias ou os termos

técnicos utilizados numa modalidade esportiva, ou enriquecer a discussão sobre um esporte radical trazendo novas manobras.

A ampliação são aquelas ações que agregamos novos conhecimentos a partir daqueles vivenciados e discutidos. É um momento em que podemos estabelecer elos com outros saberes e outras culturas. Por exemplo, ao tematizar uma determinada forma de fazer ginástica presente na realidade local, como a ginástica artística, podemos ampliar o repertório cultural dos alunos apresentando-lhes outras formas com a ginástica laboral, as ginásticas orientais, a ginástica de academia, entre outras. Oportunizando os alunos a identificar e comparar os valores sedimentados em cada uma das manifestações.

#### **4. Nossos impasses e questões**

É verificável, ao final de um conjunto ações didáticas numa abordagem cultural de Educação, que o trabalho intenso com as práticas corporais que mantém relação com o cotidiano dos diversos grupos sociais que compõe a escola têm impulsionado os alunos para incorporação da competência leitora e escritora, seja para de forma instrumental para o registro e para a aquisição de informações, seja para ampliar sua compreensão para a leitura dos gestos das manifestações da cultura corporal, o que, de fato, pode ser considerado um avanço frente à tradição da área em promover práticas corporais descontextualizadas. Todavia, neste momento frutífero de proposições curriculares constata-se que os resultados são incipientes e frágeis para a concretização de uma mudança de paradigma teórico-prático e da realidade educacional.

Mesmo assim é observável que os alunos, participantes de aulas na perspectiva cultural, têm superado leituras simplificadas e superficiais acerca das manifestações corporais tematizadas. Pois, nas avaliações do processo ensino-aprendizagem, constata-se que os alunos ampliaram o nível de compreensão acerca de diversos elementos das manifestações corporais. Todavia, verificamos que os alunos ainda não conseguem estabelecer relações entre sentidos e os significados atribuídos às manifestações corporais no seu cotidiano suas relações com o contexto social mais amplo.

Notamos, também, que os esforços de professores em desenvolver práticas pedagógicas voltadas para uma compreensão ampla acerca da realidade social, configuram-se como ações pontuais e fragmentadas. Não verificamos, em nossas escolas, uma

preocupação coletiva dos professores, funcionários e da equipe de gestores para uma ação integrada e coletiva para uma ação voltada para desvelar os determinantes e os condicionantes sócio-históricos que geram as relações assimétricas de poder, as injustiças sociais e a legitimação unívoca do saber científico. Porque nós, professores, enquanto categoria, não estamos verdadeiramente engajados numa política de justiça social?

Tal falta de integração é identificada no processo de implementação das proposições curriculares do “Ler e Escrever”. Isto porque existem contradições entre os referenciais curriculares e os outros projetos de ação e de formação organizados pela administração municipal. Por exemplo, defende-se de uma prática pedagógica em Educação Física fundamentada numa discussão oriunda das ciências humanas, que se apresenta como uma forte ruptura de paradigma do componente curricular, no entanto, concomitante, os órgãos centrais oferecem uma quantidade expressiva de atividades e cursos de formação voltados para perspectivas que não dialogam a organização curricular proposta, como por exemplo, a realização das olimpíadas estudantis, cursos de arbitragem de modalidades esportivas e cursos de capacitação dos professores para atuarem sob uma perspectiva desenvolvimentista. Como pode a mesma administração promover ações de formação contínua de professores fundadas em perspectivas teóricas antagônicas? Quais são os reflexos nas escolas?

Sob o nosso olhar, essa desarticulação teórico-metodológica constatada em nada contribui para a formação de uma unidade em torno uma ação pedagógica coletiva, pelo contrário, fragmenta os projetos e mina as ações propostas antes mesmo de serem implementadas. Esse processo vai formando um ciclo vicioso, alimentado pela despolitização dos professores e desarticulação do coletivo da escola em torno de um projeto político-pedagógico.

Os professores têm se tornado meros executores, em outras palavras, ministradores pragmáticos de aula. Existe uma posição consensual nas atuais administrações estadual e municipal, na qual os professores devem estar focados na mera transmissão de conhecimentos legitimados pela ciência. Tal consenso é justificado pela forma como estão sendo produzidos os materiais curriculares e organizado os espaços de formação. Parece-nos que a precarização da profissão docente e dos cursos licenciatura associada à descrença

dos projetos alternativos de esquerda democrática que faliram nas últimas décadas nos colocou num processo de despolitização do ato pedagógico.

Por conta dos argumentos apresentados, podemos supor que mesmo utilizando-se de teorias críticas e pós-críticas de educação para nortear os documentos oficiais de orientações curriculares e expectativas de aprendizagem da Educação Física, o que denota um avanço nas proposições da área, não se detecta que esta opção caminha para garantir um trabalho coletivo que se configure de fato como um processo sistemático de mudança. Ou seja, independente da administração as propostas se sobrepõe com intenções diversas, as inovações ocorrem pontualmente (de formas isoladas) e não são constatadas mudanças significativas.

Por fim, apesar das políticas educacionais paulistas apresentarem perspectivas críticas por caminhos tortuosos, constatamos que existem grupos pontuais de professores preocupados com a construção de uma prática pedagógica de Educação Física voltados para a leitura e a escrita crítica da realidade social, mesmo com as dificuldades dos contextos apresentados.

## **Referências Bibliográficas**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2001.

GHANEM, Elie. Revisão bibliográfica sobre mudança educacional. In: **Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final**. V. 1. São Paulo, 2006. pp. 3-19

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Educação Física / Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física / Secretaria Municipal de Educação.** São Paulo: SME / DOT, 2007.