

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: UM CASO SUI GENERIS

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

Doutorando em Educação – PUC-RJ; Professor do Cefet-MG
E-mail: angelogariglio@hotmail.com

RESUMO

Este texto busca discutir os motivos pelos quais a educação física, disciplina escolar tida como inferior ante sua ligação com a vida prática, a cultura e o cotidiano, conseguiu alcançar certo prestígio e visibilidade no currículo de uma escola profissionalizante. Utilizando-se das ferramentas investigativas da sociologia do currículo, este estudo busca apontar alguns elementos tipicamente escolares que contribuíram para que a educação física pudesse não só alcançar, mas manter, durante um longo tempo, uma posição de status no currículo do Cefet-MG.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; currículo; educação profissional.

I. INTRODUÇÃO

As reflexões deste texto são fruto das constatações advindas da minha dissertação de mestrado, que versou sobre o ensino da educação física (EF) numa escola profissionalizante; mais particularmente sobre a *sui generis*¹ posição de prestígio que essa disciplina alcançou no currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

Este prestígio evidenciava-se mediante algumas verificações: disciplina que dispunha do maior espaço construído da escola; possuía grande quantidade de materiais para a sua prática pedagógica (bolas, colchões, aparelhos de ginástica olímpica, aparelhos de musculação, material para a prática do atletismo, som, vídeo, computador, balanças); contava com número de alunos por professor inferior ao das disciplinas de formação geral, e com número de aulas superior ao de quase todas as disciplinas de formação geral, inferior apenas à carga horária destinada à matemática; e única disciplina a possuir departamento próprio² e, com isso, mais verbas, autonomia administrativa e financeira, bem como mais proximidade com o poder institucional.

Diante de tais constatações, alguns questionamentos vieram à tona: qual a relação entre o ensino, o ideário pedagógico do Cefet-MG e a posição de *status* alcançada pela educação física nessa instituição? Quais características institucionais, típicas de uma escola profissionalizante como o Cefet, favoreceram a conquista de território e prestígio no currículo por parte dessa disciplina? Como as especificidades de uma disciplina como a educação física interagiram, favoravelmente, com a cultura curricular do Cefet-MG, a ponto de conseguir vantagens, prestígio e *status*?

Em recente artigo na revista *Motus Corporis* (Gariglio, 2001), pude discorrer como essa disciplina foi galgando posição no currículo do Cefet-MG a partir da

1. Posição *sui generis*, pois as estratificações e as hierarquizações operadas no currículo escolar apóiam-se e alimentam-se da lógica verificada no campo de conhecimentos: científicos, universais e abstratos, canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender, dominando outros, técnicos, particulares, concretos, destinados a agir (Tanguy, 1989). Neste sentido, era inusitado o *status* alcançado pela educação física do Cefet-MG, já que os saberes tidos como nobres e valorizados pela sociedade têm perfis bastante diferentes daquele que identifica a educação física, pois os saberes tidos como superiores tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano (Young, 1982).

2. No organograma do Cefet-MG, os departamentos estão, hierarquicamente, numa posição superior à das coordenações de ensino. Ao ostentar a posição de Departamento, a educação física deixa de pertencer ao Departamento de 2º Grau (DE-II), no qual figuram todas as coordenações de ensino da escola, sejam elas técnicas ou de formação geral. Possui, dessa maneira, maior proximidade com o poder executivo da escola e, com isso, maiores possibilidades de influência em decisões institucionais que favoreçam a conquista de território, verbas e poder no currículo.

década de 1960. Ao contar a história ascendente da educação física em tal currículo, busquei mostrar a existência de condições tanto internas quanto externas à instituição que contribuíram, favoravelmente, para a consolidação desse prestígio. Entre esses fatores, destacam-se: os dispositivos legais, consubstanciados na lei 5.692/71 e no decreto 69.450/71; o ímpeto desenvolvimentista da época marcada pelo “milagre” brasileiro; a ampliação da formação profissional por meio da vocacionalização obrigatória do ensino médio, possibilitando às escolas técnicas federais a sua ampliação e o seu melhor aparelhamento; o fato de o Cefet-MG pertencer à rede federal de ensino; a necessidade de manter uma imagem pública positiva da instituição; a vinculação da educação física com as instituições médicas e militares, e, por fim, as múltiplas e diversas estratégias de ensino, práticas organizativas e negociações concluídas pelos professores de educação física.

Neste texto, procurarei discutir por que, depois de passados 30 anos, a EF no Cefet continua a ocupar espaço privilegiado no currículo, este materializado por quase todas as características citadas aqui anteriormente. Como tal fato pode ser explicado diante de um contexto econômico, social e político diferente daquele vivido na década de 1970? Qual explicação para a perpetuação do prestígio da EF no currículo dessa instituição, quando constatamos que os novos ordenamentos legais vigentes na legislação que rege a educação no Brasil (nova LDB) e que regula a presença da EF na escola se caracterizam por orientações e critérios menos centralizadores, possibilitando, dessa maneira, uma ampla margem para as interpretações locais?³

Essas perguntas ganham maior pertinência quando constatamos que os modelos que sustentaram e legitimaram a presença da educação física na escola, e mais particularmente nas escolas técnicas, parecem estar em franco processo de desgaste e esgotamento.

Segundo Bracht (1992; 1999), o processo de enraizamento da EF na escola emerge nos séculos XVIII e XIX e esteve sustentado no pressuposto do desenvolvimento da aptidão física e da sua relação com a preparação das forças produtivas para o mundo do trabalho, na necessidade de uma educação docilizada do trabalhador, de uma educação para a saúde e da legitimação e reprodução do esporte na

3. Vago (1999) constata que, mesmo com dados recentes, é possível verificar uma redução da presença da EF nas escolas, sobretudo nas particulares, como estratégia para reduzir despesas com professores e materiais. De outra forma, é possível verificarmos usos irresponsáveis da lei, como por exemplo, a descaracterização do ensino curricular de EF, provocando o seu esvaziamento como disciplina do programa. Para Vago, a falta de critérios mais claros nos novos ordenamentos legais vem permitindo que se configure quase um vale-tudo quando o assunto diz respeito ao grau de inserção curricular da EF na organização escolar.

sociedade moderna, ou seja, a legitimidade que o fenômeno esportivo conferiria, então, à educação física.

No entanto, Bracht (1999; 2001) vem apontando que esse modelo secular de sustentação da EF na escola está sendo “corroído” nos últimos tempos. Destacam-se os seguintes fatores:

- *Primeiro*, porque a aptidão física é cada vez menos importante como determinante para a produtividade no trabalho (estamos na era do trabalho intelectual e da produção imaterial). O que é necessário é diminuir o estresse psíquico do trabalho por meio de uma ginástica que relaxe, ou coisa assim, mas a aptidão física, no sentido da força/capacidade física de produzir, não é mais tão necessária.
- *Segundo*, porque a saúde e a educação, embora ainda constem da agenda estatal, tiveram sua responsabilidade transferida para a iniciativa privada, tanto pessoal quanto empresarial. A pessoa hoje é levada a buscar atividade física em academias, espaços de aluguel etc, devido ao fato de, ultimamente, o Estado vir retirando-se ou eximindo-se dessa responsabilidade.
- *Terceiro*, diz respeito ao conceito de saúde, que vem passando por reformulações e perdendo o seu caráter exclusivamente ou eminentemente biológico. Saúde, segundo a medicina de hoje, não depende somente ou apenas do estado do corpo biológico, ou da integridade biológica do corpo humano. Dentro desse conceito, a contribuição da educação física relativiza-se (não é eliminada, mas se dilui e perde centralidade).
- *Quarto*, refere-se à centralidade da categoria sociológica do trabalho. O conceito de trabalho como dever, e de prazer como recompensa, segundo Bracht, apresenta-se desgastado. Para ele, o trabalho convive hoje com a idéia de que o lazer é muito importante, ou seja, a cultura criada, vivenciada, fruída no tempo livre, é tão importante para a realização do homem quanto o trabalho. A referência do modelo que sustentava a educação física era o trabalho, direta ou indiretamente; isso também está em xeque hoje.
- *Quinto*, diz respeito aos processos de legitimação e reprodução do fenômeno esportivo. Este, mais recentemente, não busca se legitimar por meio da educação e da saúde, ou seja, o esporte em grande medida se estabelecia socialmente pela contribuição que dizia ter para a saúde e para a educação. Hoje, o esporte não precisa mais desse discurso; ele se valori-

za por sua importância econômica. Obviamente, ele é um problema de saúde hoje (o esporte de rendimento é um problema de saúde e não uma solução para a saúde). À medida que o sistema esportivo muda o seu conceito, ele afeta diretamente a educação física, que se sustentava nesse discurso em grande parte.

Essas importantes e procedentes reflexões levantadas por Bracht de alguma maneira não se encaixam aos processos de escolarização e legitimação da EF no Cefet-MG. Ao que pude constatar, no estudo desenvolvido para a minha dissertação de mestrado (Gariglio, 1997), a EF numa escola profissionalizante continua sendo respaldada e respeitada institucionalmente via os modelos de legitimação, constatados como em franco processo de corrosão.

Portanto, a discussão a ser feita no corpo deste texto buscará inserir outros elementos de análise à argumentação instigante desenvolvida por Bracht. Com esse intuito, este texto procurará discutir o papel dos códigos e dos mecanismos tipicamente escolares na constituição dos processos sociais de enraizamento curricular da EF. Cabe questionar, mesmo diante da corrosão dos modelos de legitimação da EF escolar, por que esses códigos e mecanismos muito pouco, ou quase nada, modificaram o *status* alcançado pela EF no Cefet-MG até meados da década de 1990.

Partindo-se dessa constatação, demonstrar-se-á de que forma as contingências e necessidades locais do Centro, com suas práticas organizacionais, tradições e com sua função pedagógica proclamada, acabam constituindo-se num contexto institucional com maiores possibilidades de visibilidade e trânsito para a educação física.

2. RESSONÂNCIA DO TRABALHO EFETUADO

O primeiro ponto que podemos constatar é que a escola possui, ante o movimento sociocultural externo ao limite de seus muros, uma inércia pedagógica e institucional dotada de prioridades e necessidades que lhe são próprias, locais e imediatas. Essa realidade faz com que se produzam tradições pedagógicas que se acabam constituindo uma referência organizadora do trabalho dos professores. Goodson (1995, p. 27) identifica nesse processo o que ele denomina “tradição inventada” :

Significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas: ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular

certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um *passado histórico apropriado* (grifo nosso).

Na pesquisa pude constatar⁴ que, não obstante terem acontecido algumas modificações curriculares, como o aparecimento e o desaparecimento de determinados conteúdos, o essencial deste “o passado histórico apropriado” se reproduzia e permanecia. Esse passado surge como lembrança de momentos de glória, do reconhecimento pelos pares, dos projetos com êxito, do respeito conquistado perante a instituição, enfim, lembranças que remetem quase sempre ao sentimento do sucesso.

Como então abandonar, segundo o olhar dos professores de EF que obtiveram uma trajetória de sucesso na vida institucional, uma proposta pedagógica e organizacional vitoriosa? Seria vantajoso trocar esse estado de conforto e reconhecimento mediante as novas necessidades sociais, culturais e econômicas? Valeria a pena o esforço e o risco de entregar-se a um desgastante processo, individual e coletivo, de investimento reflexivo na construção de uma nova proposta pedagógica, já que a que estava em vigor se apresentava reconhecida pela coletividade escolar?

Diante do exposto, a manutenção da aptidão física como pressuposto orientador do planejamento, o controle absurdo de alunos e professores – materializado no uniforme padronizado tanto para docentes como para discentes, como também no planejamento centralizado nas mãos da coordenação –, a ginástica adestrante, o uso da frequência como instrumento de controle e poder, a impessoalidade nas relações entre professores e alunos, a valorização dos conteúdos relacionados à educação para a saúde, a permanência dos testes físicos (*cooper*, exame biométrico), a manutenção do esporte como conteúdo hegemônico praticamente não foram modificados até o processo de substituição do corpo docente, via aposentadoria dos professores antigos.

Como fundamental nesse processo aparece a temporalidade da carreira docente. A inércia produzida pelas escolas no ordenamento de seus currículos passa fundamentalmente pelo tempo necessário para a substituição de grupo de docentes. Neste tempo, a escola produz seus mitos e seus heróis. Estes podem, como no caso da EF no Cefet-MG, perpetuar o prestígio das disciplinas escolares, dando-

4. Na pesquisa foram feitas entrevistas com professores de EF do Cefet-MG em exercício, e com professores de EF aposentados pelo Centro, e, ainda, utilizados questionários para alunos, análise documental, entrevistas com diretores e chefes de setores e observação do cotidiano escolar.

lhes imunidade e salvo-conduto contra possíveis questionamentos sobre sua legitimidade no currículo escolar. Nessa direção, Chervel (1990, p. 204) afirma que:

Os processos de instauração e de funcionamento de uma disciplina se caracterizam por sua precaução, por sua lentidão e por sua segurança. A estabilidade da disciplina assim constituída não é então, como se pensa seguidamente, um efeito de rotina, do imobilismo das pessoas e das inércias inerentes à instituição. Ela prevalece dos sucessos alcançados, assim como da sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos adequados e renomados, professores tanto mais experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude, e sobretudo o consenso da escola e da sociedade, dos professores dos alunos; igualmente fatores de solidez e de perenidade para os ensinos escolares.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE

Os sistemas educativos refletem, em parte, a estratificação dos saberes existentes na sociedade. Seus diversos níveis, suas modalidades e seus ramos podem ser explicados pela necessidade de se constituir um sistema educativo formado por escolas que atenderiam à elite econômica (caso do ensino médio e da educação superior) e outras pensadas especialmente para as classes trabalhadoras. Para Tanguy (1986, p. 16):

A distribuição dos saberes inerentes à divisão institucional ensino geral/ensino técnico está na origem de um processo de apropriação e de alienação dos saberes que é um dos mecanismos pelos quais se faz a socialização dos indivíduos. A produção, a distribuição e a apropriação dos saberes são uma parte constitutiva das relações e entre grupos sociais.

O ensino técnico nasce com o intuito de atender uma determinada classe – os filhos das classes populares⁵. No Cefet-MG, a educação física notabilizou-se pela efetivação de práticas pedagógicas que privilegiaram o esquadramento do tempo e do espaço, o culto à hierarquia, a valorização da educação moral, a educação do

5. O decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria as escolas Aprendizes e Artífices no Brasil, promulgado pelo então presidente da República, Nilo Peçanha, revela o destino das escolas profissionalizantes: “[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. É necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (apud Ramos, 1996).

coletivo em detrimento da atenção ao indivíduo e de um forte engessamento e controle do trabalho docente.

Essa prática pedagógica pode ser explicada, sobretudo, por dois motivos: primeiro, pelo tipo de formação profissional dos professores de educação física que militaram nesse Centro. Os docentes mais antigos e, portanto, mais respeitados, tendo em vista sua capacidade de trabalho, liderança e disciplina, foram formados sob a égide de currículos acadêmicos fortemente marcados pela instituição militar, trazendo consigo marcas profundas desse processo de formação e socialização profissional. Segundo, porque esses professores encontraram um espaço institucional que validava seus modelos saber-fazer e saber-ser adquiridos durante a formação acadêmica. As práticas organizativas e pedagógicas valorizadas no Cefet-MG continham marcas da cultura militarizada: o culto à hierarquia, o controle do espaço e do tempo, a rigidez das regras e das normas, a impessoalidade das relações entre professores e alunos, entre outras manifestações.

Nas entrevistas com chefes e com diretores desse estabelecimento escolar, ao serem indagados sobre a visão que tinham do departamento de EF e de seu papel educacional no Centro, foram ressaltadas e destacadas como principais virtudes a sua capacidade de organização, a coesão do grupo de professores, a habilidade para mobilizar os alunos, para controlar a chamada, para fazer valer o uso do uniforme, a capacidade disciplinadora, o cumprimento das tarefas e a disponibilidade ao serem chamados a participar dos acontecimentos da escola.

Ressalta-se aqui a importância da EF via o entendimento de que ela teria, mais do que as outras disciplinas de formação geral⁶, um importante e fundamental papel na educação de futuros trabalhadores: o da educação moral dos alunos. Grignon (1971, p. 23), ao destacar a função moralizadora da EF na educação profissional, afirma que essa disciplina escolar se constitui numa das bases da educação moral de futuros trabalhadores. Para o autor,

[...] é uma das bases da educação moral; a imposição de um conjunto de regras relativas ao bom uso e à conservação do corpo, e as práticas a ela ligadas permitem, com efeito, conservar a vitalidade moral e física dos aprendizes, incitá-los a despender e manter suas energias com menor risco, valorizar a alegria, o bom humor e o prazer de viver.

Relacionada à importância dada à educação moral, a educação física ganhava *status* no Cefet por ser reconhecida como a disciplina escolar habilitada e, portanto,

6. As disciplinas de formação geral são aquelas não pertencentes ao núcleo das disciplinas tecnológicas: física, química, matemática, ciências biológicas, história, geografia, sociologia, português, inglês, educação artística e educação física.

responsável pela educação corporal. No Cefet-MG, a educação corporal parece ganhar mais atenção e valorização por boa parte da comunidade escolar. Tal fato pode ser explicado pelas especificidades didáticas de uma escola técnica, isto é, o corpo é parte importante para as aprendizagens de saberes técnicos. É preciso inscrever, na preparação da futura mão-de-obra, saberes que não estão restritos aos conhecimentos abstratos e livrescos. Ele se organiza por meio de uma parte essencial de saberes e saber-fazer mais ou menos diretamente orientado para a esfera do trabalho. É preciso, portanto, imprimir aprendizagem de ritmos, de hábitos, de mobilização do cérebro, dos músculos, dos nervos (Tanguy, 1983; 1984).

A importância da dimensão corpórea na cultura curricularizada do Cefet-MG vai possibilitar à EF maior visibilidade e projeção curricular, imputando-lhe um papel mais central no projeto educativo dessa instituição. É interessante percebermos que a relevância e a legitimidade da educação física nesse currículo escolar advêm do entendimento do imaginário coletivo do Cefet-MG, ou seja, de que esse componente curricular contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade do ensino nos laboratórios e nas oficinas da escola. Ele ajudaria na educação de hábitos, no controle e na percepção dos espaços e do tempo das aprendizagens “práticas”, na organização e no cumprimento das tarefas. Tanguy (1991, p. 163) ajuda-nos a entender melhor a solidariedade didática verificada entre o ensino da EF e a aprendizagem dos saberes práticos:

Se admitirmos que a disciplina se aplica em geral em definir as relações que o corpo mantém com os objetos que ele manipula, a circunscrever o espaço que ele percorre e, mais geralmente, a organizar as relações que ele mantém com o meio social, compreenderemos que o substrato do exercício de autoridade casa-se com as modalidades diferentes segundo instituições às quais ele se aplica. Assim, nos L.P.⁷, os elementos que compõem a disciplina são ligados às condições de cumprimento da aprendizagem a um ofício que é simultaneamente: familiaridade com um espaço habitado por máquinas, por equipamentos técnicos que exigem regras de deslocamentos (no que se refere à segurança, especialmente); aprendizagem do uso do tempo (tempo de trabalho/pausa, pontualidade, etc) mas também aprendizagem de regras de uso do equipamento (arrumação do material, de manutenção dos postos de trabalho (limpeza), e até mesmo de “condicionamento” do corpo (apresentação no vestuário e corporal). Todas estas aprendizagens foram objeto de regulamentos que se cristalizaram no tempo, acabando por se tornarem “naturais” e se impondo aos recém-chegados (professores e alunos). De fato, quaisquer que sejam suas origens e trajetórias, os professores referem a estes elementos para descrever suas relações com a autoridade e a aplicação desta na disciplina da oficina.

7. Ramo do ensino profissionalizante francês denominado “Liceu Profissionalizante”.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEMPORALIDADE DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE

As escolas profissionalizantes do perfil do Cefet-MG caracterizam-se por uma organização temporal bem particular: a jornada escolar dos alunos soma o total de aproximadamente 36 horas semanais, circunscritos estes aos limites físicos da instituição, diferentemente das escolas de formação geral, nas quais os alunos dedicam, em média, 25 horas de sua semana. Tanguy (1991, p. 169) esclarece muito bem o porquê da importância da temporalidade na construção da especificidade da escola profissionalizante:

O tempo é uma das mais poderosas regras que organizam os diversos aspectos da vida social em uma comunidade em relação a uma ordem estabelecida ou a estabelecer. A instituição escolar não escapa a isto. Ela elabora sua própria concepção e seus próprios usos do tempo que diferem daquele da esfera produtiva ou familiar. Porque ele é integrado à instituição escolar, o L.P. incorpora por um lado o tempo fechado que caracteriza esta; mas porque ele prepara jovens para entrar no mercado de trabalho ele não pode ignorar este imperativo que é força de Lei: um certo domínio do tempo indissociável do valor da força de trabalho em formação.

Essa especificidade temporal acaba por criar um conjunto de expectativas em relação à educação física, potencializando a importância de sua intervenção pedagógica na vida da instituição.

Isso se dá, primeiro, porque a jornada escolar mais extensa obriga que processos de aprendizagens dos alunos aconteçam, quase sempre, face a face com os professores, supervisores, disciplinários, psicólogos e com os próprios colegas, já que ficam reduzidas as possibilidades de estudos independentes e individuais. Além de diminuir as oportunidades de estudo autônomo, há também a redução do tempo para aprendizagens sociais e culturais: os momentos de lazer, as relações sociais e o descanso passam a ser vividos dentro da própria instituição ou intensamente condicionados por ela. Essa especificidade temporal vai trazer alguns dividendos para a EF.

Primeiro, o contexto temporal do Cefet-MG produz o aumento das expectativas dos alunos quanto às possibilidades de vivências e práticas socioculturais no interior da própria escola. Essa demanda é verificada nos projetos culturais existentes no Centro: banda, coral, grupo de teatro, cursos para a aprendizagem de violão, rodas de capoeira, projeto Nossa Hora, Nossa Vez⁸). Juntamente a essas, emer-

8. Este projeto era desenvolvido no Cefet-MG com o intuito de oferecer aos alunos atividades culturais. Estas atividades desenvolviam-se durante os intervalos das aulas (recreio) como também ao final do dia letivo. Nelas se apresentavam, na maioria das vezes, alunos, professores e funcionários que têm algum talento artístico, principalmente habilidades com a arte musical.

gem outras práticas socioculturais não institucionalizadas, criadas pelos próprios alunos nos interstícios da vida institucional: ouvir música no pátio da cantina, tocar violão e cantar no bosque da escola, participar do jogo de cartas, das rodas de bate-papo, das paqueras, entre outras.

Nesse contexto, a educação física, mesmo estando presa a ordenamentos curriculares e, portanto, atrelada a dispositivos institucionais, possui a capacidade de criar em torno de si um conjunto de representações que vão ao encontro das expectativas da vivência do prazer, da liberdade e da gratuidade.

Em sua grande maioria, os depoimentos dos alunos apontam para dois aspectos que estão intimamente ligados à organização do tempo escolar: por um lado, os discentes deixam claro que a educação física representa para eles o que, no senso comum, se reconhece como lazer; isto é, como momento "livre", de relaxamento e tempo de descanso (Marcellino, 1990). Por outro, dados os limites impostos pela ordem temporal do Cefet-MG, os alunos reconhecem o espaço da aula de EF como um dos poucos momentos para aprendizagens corporais, afetivas e relacionais.

A idéia de uma educação física associada ao lazer também é compartilhada por boa parte dos chefes de setores e dos diretores entrevistados. Segundo eles, é preciso que a escola tenha espaços e momentos para atividades que proporcionem ao aluno autoconfiança, coragem, relaxamento e prazer.

Essas expectativas verificadas no discurso dos diretores e dos chefes de setor aparecem coladas à necessidade de melhoria do rendimento escolar. A EF apresenta-se como um parceiro nesse projeto coletivo: fazer com que a escola seja organicamente eficaz para melhorar o rendimento escolar dos alunos. Parte-se do pressuposto de que existem fatores endógenos nos estabelecimentos escolares que contribuem significativamente para a melhoria ou piora da performance escolar. Nessa direção, Brunet (1992, p. 134) aponta que:

[...] parece que a moral dos professores e dos alunos, tanto no ensino primário como no ensino secundário, apresentam uma correlação positiva com o sucesso escolar. No que se refere a variáveis do sistema social, parece que boas relações entre os diferentes atores escolares favorecem o sucesso escolar, nomeadamente as relações entre: os diretores e os professores; os alunos e os professores; os professores; a comunidade e a escola. Por outro lado, os resultados dos alunos também parecem ser positivamente influenciados por uma tomada de decisão partilhada com os professores e com os alunos; uma boa comunicação; a participação dos alunos; uma liderança pedagógica efetiva; a implicação dos pais.

Em outra direção, a organização do tempo escolar verificado no Centro chama à responsabilidade a EF, dada a uma pretensa capacidade intrínseca para a amortização de conflitos e tensões individuais e grupais.

Destaca-se, aqui, o reconhecimento da EF via participação numa ação comum: o controle da vida social no interior do Cefet-MG. Numa escola com aproximadamente 3.000 alunos (pode-se dizer que eles estão presentes e que nela permanecem, diariamente, por cerca de 10 a 12 horas), o caos é uma possibilidade iminente. Nesse contexto, inevitavelmente conflituoso e tenso, torna-se vital a existência de mecanismos que possibilitem o controle dessa efervescente e complexa teia de relações. Assim, além dos processos coercitivos explícitos (punições, vigilância, normas), estratégias outras são utilizadas com o intuito de fazer que os alunos se autocontrolem, como também aceitem o controle que lhes é imposto.

Nessa perspectiva, Hutmacher (1992, p. 50) aponta para a importância desses mecanismos explícitos e tácitos de controle da ordem institucional:

Por vezes, espantamo-nos que as coisas se passem de maneira relativamente ordenada nestes grandes sistemas de massas que são as escolas dos dias de hoje. A normalidade dos acontecimentos, das ações e das interações exige sempre mecanismos reguladores, ou melhor, dizendo regularizadores, na medida em que a ordem social não existe de per si. Se as escolas não vivem quotidianamente num caos explosivo, é porque forças importantes estão implicadas na manutenção da ordem.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A SOCIABILIDADE

Outra característica que faz com que a educação física ocupe uma posição de destaque no currículo do Cefet-MG é o entendimento da coletividade escolar de que ela possibilitaria, mais do que as outras disciplinas, desenvolver nos alunos as competências relacionais.

Numa escola profissionalizante, a sociabilidade emerge como uma habilidade importante para o funcionamento da vida institucional. Como vimos anteriormente, nesse estabelecimento escolar grande parte da aprendizagem – inclusive relacionais e culturais – acaba ficando restrita aos limites do seu espaço escolar. Nas entrevistas foi constatada, tanto por parte dos alunos como dos diretores e dos chefes de setor, a importância de vivências e práticas de aprendizagem coletiva nos processos de ensino.

A organização material e espacial nos laboratórios e nas oficinas do Cefet-MG, as aprendizagens em grupo face a face com os professores, com os funcionários e com os colegas de sala tornam-se inevitáveis. Diante dessa realidade, saber trabalhar em grupo é imprescindível para a organização da vida escolar; assim como para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem dos ofícios.

Uma vez que as atividades escolares se dão quase que exclusivamente no interior da escola, existe por parte dessa escola uma grande preocupação com prá-

ticas educativas que elevem o moral dos alunos. Com isso, a EF é apontada, entre as demais disciplinas de formação geral, como aquela que é capaz de desenvolver a autoconfiança e a capacidade cooperativa e comunicativa dos alunos, elementos importantes para o sucesso escolar.

Arelado a esse ponto, é também mencionado pelos diretores e pelos chefes de setores e alunos que a EF seria a disciplina importante na formação para o trabalho na medida em que ela forneceria saberes e vivências necessárias a quem iria atuar profissionalmente nos contingentes coletivos de trabalho. Suas atividades de ensino, na maioria delas coletivas – via prática de esporte, dança, ginástica, e jogos –, poderiam trazer importantes ferramentas relacionais para a atuação profissional futura.

Com isso, a educação física ganha reconhecimento porque é identificada, entre as demais disciplinas de formação geral, como aquela que, pela sua especificidade curricular, se apresenta como a mais apta a desenvolver a sociabilidade. A educação física ganhou esse reconhecimento porque usou e abusou da organização de eventos (festas, competições, festivais, gincanas), buscando divulgar seus conteúdos (esporte, dança, jogos, ginástica) para, de alguma forma, comunicar à instituição essa sua vocação.

6. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CARACTERÍSTICA DE TERMINALIDADE DOS SABERES TÉCNICOS

Outra especificidade manifestada no Cefet-MG diz respeito à forma como a cultura é curricularizada numa escola profissionalizante. Para Tanguy (1983, p. 235):

O ensino técnico se compõe de uma parte essencial de saberes e saber-fazer mais ou menos diretamente orientando para a esfera do trabalho, enquanto o ensino geral programa os conhecimentos desprovidos de seu caráter de uso imediato. Quer dizer, um está orientado para a formação do produtor enquanto que o outro ignora esta necessidade para a formação do produtor. [...] Enquanto que o ensino geral integra o passado ao presente se abre em direção ao futuro, o ensino técnico se inscreve quase que exclusivamente no presente.

Nesse sentido, a educação física em relação às demais disciplinas de formação geral ganha mais visibilidade curricular no Centro, à medida que seus conhecimentos, assim como os conhecimentos técnicos, caracterizam-se por estarem mais ligados e inscritos no tempo presente. O seu conteúdo, o esporte, o jogo, a dança aparecem associados a essa dimensão da terminalidade, pois eles estariam ancorados e ligados à imediatidade. Na EF não se aprende para um tempo futuro incerto. Não se aprende para sentir, para viver as relações sociais, para movimentar-se, para errar ou acertar, para ter sucesso ou fracasso, mas sente-se, age-se, movimen-

ta-se, erra-se e vive-se intensamente o momento imediato da aula. Tanguy (1983, p. 235), ao discorrer sobre o caráter terminal do ensino técnico, afirma:

O ensino técnico, preparando para empregos de indústrias ou de escritório dá somente um pequeno, fraco, lugar aos saberes cujo uso social é incerto, indeterminado ou adiado para um futuro longínquo. O ensino técnico se conjuga no presente, o ensino científico e literário articula passado e futuro. Aqui, os problemas do tempo social necessário interdita a aprendizagem dos saberes não imediatamente úteis. Assim, ao conhecimento de uma linguagem formal e universal como a matemática a escola substitui pela aprendizagem de técnicas de cálculos, de fórmulas, de resultados. E o conhecimento experimental das leis da matéria é subordinado ao conhecimento dos esquemas operacionais.

O que numa escola de formação de ensino médio seria motivo para sua desvalorização e marginalidade no currículo, ou seja, ser uma disciplina ligada ao mundo da cultura, ao cotidiano e à vida prática, no Cefet-MG foi causador da sua estabilidade, da sua visibilidade e do seu prestígio.

7. EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: UMA ASSOCIAÇÃO IMPRESCINDÍVEL À MANUTENÇÃO DO PRESTÍGIO DA DISCIPLINA NO CEFET-MG

A perpetuação do prestígio da EF no Cefet-MG passa, necessariamente, como já vimos, pela maior importância dada à educação corporal. Nesse sentido, a educação física projeta-se no Cefet-MG catapultada pela vinculação com as questões afetas à saúde.

Dos nove chefes de setores e diretores entrevistados, sete fizeram referência à importância da educação física vinculada à melhoria da saúde na escola mediante o desenvolvimento físico dos alunos, a necessidade do relaxamento físico como forma de compensação das atividades escolares e a sua função ergonômica. Em relação à questão ergonômica, a EF aparece vinculada, em primeiro lugar, à melhoria da qualidade de vida dos alunos na escola devido à melhora da postura corporal em frente de máquinas nos laboratórios, no manuseio de peças laboratoriais e no uso dos computadores. Em segundo lugar, essa vinculação manifesta-se por meio do entendimento de que essa disciplina escolar seria responsável por municiar os alunos com saberes e habilidades que os habilitariam a interferir na melhoria da qualidade de vida dos trabalhos no espaço produtivo.

A importância da educação para a saúde no currículo do Cefet-MG evidencia-se, por exemplo, pela presença de médicos e dentistas em seu quadro de funcionários, e pela participação destes em projetos interdisciplinares que discutiam o consumo de drogas e a sexualidade. Essa preocupação é consubstanciada em 1994, quando, por iniciativa do departamento médico, é criado um projeto denominado

“Projeto Crescer”. Nele, vários profissionais dos diversos setores do Centro tentaram discutir a questão da saúde a partir da realidade da própria escola. Como não poderia deixar de ser, uma professora de educação física participa, de maneira efetiva, como uma das coordenadoras do projeto.

A associação da educação física à melhoria da saúde é quase imediata e se divide em dois níveis: a saúde dentro da escola e a saúde para a vida. Quando se trata da saúde no interior da escola, ela aparece ligada às atividades de equilíbrio físico e emocional dos alunos, vinculada quase sempre à melhoria do rendimento escolar e à qualidade de vida na própria escola. Quando a referência se dá em relação à sua importância na formação para o trabalho, essa associação diz respeito à melhoria da condição física dos alunos e de utilização mais proveitosa do “tempo livre”. Os alunos, em não tendo muito tempo para suas atividades físicas fora da escola, demandam atividades que possam equilibrar o desgaste físico e psicológico decorrente da jornada escolar do Cefet-MG.

Essa função proclamada da educação física aparece nos depoimentos de alunos e diretores associada também à dimensão moralizadora. Entende-se em muitos desses depoimentos o termo “melhoria da qualidade de vida” como sinônimo de educação higiênica, contentora dos vícios provocados pela bebida, pelas drogas, pelo fumo, pela boêmia e pelo sedentarismo. A educação física se fazia, ainda, um protótipo de um corpo disciplinado, forte, saudável, numa sociedade ordenada, limpa e moralizada (Soares, 1990).

Na tentativa de reformulação da educação física no Cefet-MG, foi levantada pelos professores desta cadeira a possibilidade de se abandonar o conteúdo ginástica e priorizar apenas o esporte. Esse conflito advinha em face da pressão exercida pelos alunos que não reconheciam no conteúdo ginástica o seu significado pedagógico, já que, para os discentes, a ginástica no Cefet-MG era vista como uma prática vazia de significado, repetitiva e monótona. No entanto, os professores perceberam que a retirada deste conteúdo do currículo poderia incorrer no risco da desvinculação da EF com as questões afetas à saúde. Sendo assim, decidiram por bem manter a ginástica no currículo, incorporando objetivos e critérios mais acadêmicos. Foram acrescentadas às atividades práticas momentos para aulas informativas sobre alguns princípios científicos da atividade física.

A vinculação histórica do Cefet-MG com o mundo do trabalho fazia com que a educação corporal, via educação para a saúde, tivesse lugar de destaque no currículo. As seleções culturais operadas nesse Centro permitem maior permeabilidade para as questões afetas à saúde. As preocupações e os interesses relacionados à questão da saúde, manifestados pelo coletivo docente e discente do Cefet-MG, mostram bem como a dimensão biológica está ainda profundamente arraigada ao

papel pedagógico da EF nessa escola. A vinculação entre EF, saúde e trabalho dá a esta disciplina importantes argumentos para a sua visibilidade e o seu reconhecimento curricular nessa instituição de ensino.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apontar alguns elementos, às vezes vistos como menores e sem importância, que intervêm de forma significativa no processo de legitimação e escolarização da educação física. Aqui me coube mostrar de que forma as pautas de comportamento de uma escola profissionalizante ajudaram a EF a manter uma posição de destaque no currículo desse tipo de escola, mesmo diante do processo de corrosão dos modelos legitimadores dessa disciplina nos últimos anos.

Primeiramente, fica a constatação de que os processos de escolarização da educação física e a sua posição na hierarquia dos saberes escolares nesse Centro estão marcados não só pelas condições macroestruturais (regime governamental, relação com o mundo produtivo, políticas educacionais). Dialogam com as contingências desse pano de fundo externo as condições inerentes à escolarização no interior do Cefet-MG.

Num primeiro plano, constatou-se que numa escola profissionalizante os saberes “práticos” ou manuais são alvo de maior preocupação por parte da coletividade escolar, ganhando com isso maior destaque no currículo. Juntamente com essa constatação, aparece aquela que revela uma importância dada às aprendizagens de cunho moral, pela via da educação corporal. Além dessas duas primeiras, revelou-se também que numa escola técnica a preocupação com as competências relacionais apareceu como ponto fundamental para que a EF ganhasse visibilidade e reconhecimento perante os indivíduos e os diversos grupos no interior do Centro.

Cabe assinalar que a perpetuação do prestígio da EF no Cefet-MG remete também às necessidades de funcionamento e regulação da vida social e institucional de um estabelecimento de ensino do porte do Cefet-MG (número elevado de alunos, jornada escolar mais extensa). Nesta direção, os saberes aos quais a EF está associada (gratuidade, liberdade, sociabilidade) acabam por legitimá-la via a necessidade de controle das tensões institucionais, como também pela sua participação na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A EF aparece, mais do que as demais disciplinas de formação geral, como o componente curricular que participa efetivamente da realização de práticas organizacionais que fazem com que as escolas, apesar de tudo, funcionem.

O Cefet-MG constituiu, portanto, um espaço escolar dotado de maiores afinidades com a “natureza” disciplinar da educação física. Essa disciplina, com seus

conhecimentos e suas práticas educativas, marcados historicamente pela associação e intimidade para com as questões afetas ao corpo, à saúde, à educação moral e lúdica, demonstrou, em relação à maioria das outras disciplinas de formação geral, estar mais afinada com as preocupações e as prioridades educacionais e institucionais próprias de uma escola profissionalizante do perfil do Cefet-MG.

Assim, este texto buscou contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da escolarização da EF num determinado contexto educativo. Diante do exposto, cabem as seguintes questões: será que o processo de corrosão das bases legitimadoras da EF na escola, apontadas por Bracht, atingiu de igual maneira todas as escolas? Diante de um sistema educativo tão diversificado – creches, escolas de ensino fundamental, escolas de ensino médio regular, escolas profissionalizantes, escolas para portadores de necessidades especiais, escolas públicas, escolas privadas, universidades –, com gêneses e necessidades tão particulares, não caberia verificarmos de perto como tal corrosão vem ou não se materializando nesses múltiplos e heterogêneos estabelecimentos de ensino no Brasil? Como os professores de EF têm intermediado as necessidades de ressignificação da EF na escola em face das novas necessidades sociais com os interesses imediatos e cotidianos do seu universo de trabalho? De que forma as pautas de comportamento e funcionamento das instituições escolares, com suas tradições e seus passados históricos apropriados, têm-se constituído um campo de validação e revalidação dos saberes da EF e de seus professores?

Motivado por essas questões, entendo que, ao analisar-se as mudanças ocorridas nas escolas, deve-se levar em consideração não só as *condições de mudança* – econômicas e sociais de escolarização que permitem, inibem ou possibilitam alterações no processo de ensino e nos conteúdos do conhecimento escolar –, como também as *relações de mudança*, aquelas atividades e estratégias que realmente iniciaram a modificação. É necessário que se chame a atenção para a necessidade de se situarem as *relações de mudança* no interior da comunidade educacional em oposição às *condições de mudanças*, especificamente provenientes do contexto econômico existente e, geralmente, do concomitantemente fluxo e refluxo do clima de opinião pública. Em síntese, não se pode deixar de destacar a importância do contexto externo aos muros das escolas. No entanto, é preciso que se chame a atenção para a necessidade de se evitar explicações que analisam as mudanças do currículo como sendo meramente provocadas por necessidades sociais e acadêmicas (Ball apud Santos, 1994).

Este trabalho, portanto, situa-se num campo de discussão teórica que acredita ser necessário incorporar a prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar (Sacristán, 1996) ou, melhor dizendo, que aquilo que se

apresenta como o que deve ser ensinado nas escolas será, inevitavelmente, reinterpretado por condições institucionais dotadas de particularidades.

THE PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF A PROFESSIONAL SCHOOL: A *SUI GENERIS* CASE

ABSTRACT: This paper discusses the reasons why Physical Education, considered inferior due to its poor connection to everyday life and culture, has achieved prestige in a professional school curriculum. By using curriculum sociology research tools, this study points out some typical school elements which permitted that physical education could not only achieve, but also maintain, during a long time, a privileged position in Cefet-MG curriculum.

KEY-WORDS: Physical education; curriculum; professional education.

LA EDUCACIÓN FÍSICA DE UNA ESCUELA PROFESIONALIZANTE: UN CASO *SUI GENERIS*

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo discutir los motivos por qué la educación física, una materia escolar considerada inferior por su ligación con la vida práctica, la cultura y el cotidiano, ha podido alcanzar un cierto prestigio y visibilidad en el curriculum de una escuela profesionalizante. Por medio de la utilización de herramientas de investigación de la sociología del curriculum, este estudio busca apuntar algunos elementos típicamente escolares que han contribuido para que la educación física pudese no solamente alcanzar, como también mantener, por largo plazo, una posición importante en el curriculum del Cefet-MG.

PALABRAS CLAVES: Educación física; curriculum; educación profesional.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *CADERNOS CEDES*. Campinas, n. 48, p. 69-87, 1999.

_____. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: *Política, investigação e intervenção: educação física escolar*. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 121-138.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

GARIGLIO, J. Â. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: uma história de sucesso. *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, nov. 2001. (no prelo)

_____. *O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997 (Doc. 21).

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 140.

GRIGNON, C. *L'ordre des choses* (les fonctions sociales de L'enseignement technique). Paris: Les Editions de Minuit, 1971.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 43-75.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990, p. 164.

RAMOS, M. N. *Do ensino técnico à educação tecnológica. (a) - historicidades das políticas públicas dos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1996, p. 227.

SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. (Org.). *Restruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-70, jun./dez. 1994.

SOARES, C. L. Fundamentos da educação física escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília*, v. 71, n. 67, p. 51-68, jan./abr. 1990.

TANGUY, L. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en france. *Rev. Franç. Soc.*, Paris, p. 227-254, avr./juin. 1983.

TANGUY, L.; AGHULON, C.; ROPE, F. L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Études de Linguistique appliquée*, Paris, n. 54, p. 39-68, avr./juin. 1984.

TANGUY, L. *L'enseignement professionnel en france: des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 1991.

_____. Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros. *Tempora*, s.l. n. 7, p. 11-28, jan/jun 1986.

_____. A questão da cultura técnica na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 58-68, jul./dez. 1989.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer a educação física na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 48, p. 30-51, 1999.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. *Sociologia da Educação - II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Horizontes, 1982, p. 151-187.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência
José Ângelo Gariglio
Rua Conselheiro Dantas, 122, apto. 302
Calafate
Belo Horizonte – Minas Gerais
CEP 30410-250