

A CULTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
THE CULTURE OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Hugo Norberto Krug¹

Universidade Federal de Santa Maria

Rodrigo de Rosso Krug²

Universidade Federal de Santa Catarina

Cassiano Telles³

Universidade Federal de Santa Maria

Victor Julierme Santos da Conceição⁴

Universidade do Extremo Sul Catarinense

RESUMO

O estudo objetivou compreender a cultura da Educação Física Escolar (EFE) da rede pública de ensino de uma cidade do interior do RS. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. Os instrumentos utilizados foram a observação participante e o diário de campo. A dinâmica utilizada consistiu em perceber, registrar, ordenar, comparar, interpretar e especular sobre a temática. Participaram quinze professores de Educação Física de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. As considerações transitórias foram: a) quanto às condições de trabalho dos professores, existe uma cultura do uso da quadra de esportes como espaço físico e de bolas de esportes como materiais para o desenvolvimento das aulas de EFE; b) relativamente à organização da EFE implementada pelos professores, há uma cultura da realização das aulas no contraturno escolar, da não ocorrência de aulas em dias de chuva, devido à falta de disponibilidade de espaço físico coberto, bem como uma falta de privacidade no desenvolvimento das aulas, pois são realizadas em espaços abertos ao público; c) em relação à prática pedagógica dos professores de EFE, ainda se cultiva a ideia de que as turmas de alunos devem ser separadas por sexo, pelo desenvolvimento do esporte como conteúdo, tendo como critério a escolha do conteúdo pelo interesse do aluno, bem como o não planejamento das aulas pelos docentes; e d) sobre a socialização profissional dos professores de EFE, existe uma cultura de que esses profissionais não precisam participar das decisões da escola, o que se configura como isolamento docente.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Física Escolar. Cultura.

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE) da UFSM; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) do CE/UFSM; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. E-mail: hnkru@bol.com.br

² Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Pesquisador Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: rodkrug@bol.com.br

³ Licenciado em Educação Física (UNIFEBE); Mestrando em Educação Física (UFSM); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: telleshz@yahoo.com.br

⁴ Licenciado em Educação Física (UFSM); Mestre em Educação (UFSM); Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Pesquisador Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: victorjulierme@yahoo.com.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Daolio (1995a), todo e qualquer homem será sempre influenciado pelos costumes de lugares particulares, portanto, não há um homem sequer sem cultura. Daolio (1995b) diz que os comportamentos, as atitudes, os costumes e os gestos corporais desenvolvidos pelo homem são determinações culturais e ações construídas mediante uma sociedade que vive em determinado meio geográfico, momento histórico, político, econômico e religioso.

Nesse sentido, Moraes (2002) afirma que as condutas humanas, muitas vezes, estão condicionadas a padrões e a normas criados e sustentados pela coletividade e que não estão baseados na individualidade dos sujeitos. Já Forquin (1993) refere que é incontestável que exista uma relação entre a educação e a cultura, tanto quando se contempla a educação como a formação e a socialização do indivíduo, nas diversas instâncias sociais, quanto no momento em que ela fica restrita ao domínio escolar. Salienta, ainda, que a educação se apropria de alguns elementos da cultura para formar a própria cultura.

Pérez Gómez (2001) entende que a escola, como qualquer outra instituição, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ou seja, um conjunto de significados e comportamentos que gera como instituição social. Compõem esse conjunto as tradições, os costumes, as rotinas e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir. O autor explica que os docentes e os estudantes, mesmo vivendo contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, que deve ser entendida como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Assim, segundo Forquin (1993), a cultura escolar, de alguma maneira, proporciona que todos passem a se nortear por certas regras.

Nessa linha de pensamento, Rangel *et al.* (2005) entendem como cultura escolar os aspectos institucionalizados, determinadas práticas de condutas, hábitos e rituais diários, a prática do cotidiano do saber escolar, a materialidade física, modos de pensar e agir, só para citar alguns exemplos de determinações culturais no interior da escola. Já Souza Júnior (2003) afirma que a cultura escolar poderia ser estudada em diferentes aspectos: a cultura do recreio escolar, a cultura da aula de Matemática, a cultura do sinal

batido entre as aulas, a cultura das aulas vagas, a cultura da chegada e da saída da escola etc.

Assim, baseando-nos nessas premissas relatadas, elaboramos a questão problemática norteadora da investigação: *Qual é a cultura da Educação Física (EF) na escola?* Consequentemente, o objetivo geral desta pesquisa foi de *compreender a cultura da Educação Física Escolar (EFE) da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS).*

Para atingir mais facilmente o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar a cultura das condições de trabalho do professor de EFE; 2) Identificar a cultura organizacional da EFE implementada pelo professor; 3) Identificar a cultura da prática pedagógica do professor de EFE; e 4) Identificar a cultura da socialização profissional do professor de EFE.

A importância desta investigação se justifica devido a sua contribuição para que possamos compreender a realidade do ensino da EF no cotidiano escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (1991), parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Quanto ao método, elegemos a etnografia que, de acordo com André (1999), é um método de investigação desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etmologicamente, etnografia significa descrição cultural. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: a) um conjunto de técnicas que são usadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e b) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Lüdke e André (1986) esclarecem que o foco do interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, e a preocupação central dos estudiosos da educação é o processo educativo. André (1999) salienta que, na área da Educação, certos requisitos da etnografia não são cumpridos pelos investigadores, como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise das informações. O que se tem

feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que nos leva a concluir que os educadores fazem investigações do tipo etnográfico, e não, etnografia em seu sentido estrito.

André (1999) assevera que muito ligado à investigação do tipo etnográfico aparece outro tipo de investigação, o estudo de caso etnográfico, que pode ser usado nas seguintes situações: a) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, em determinada instituição, em uma pessoa ou em um específico programa ou currículo; b) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; c) quando se estiver mais interessado no que está ocorrendo e na forma como está ocorrendo do que nos resultados; d) quando se buscam descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e, e) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecimento natural. Assim, utilizamos como abordagem de pesquisa o estudo de caso etnográfico.

O caso estudado foi o contexto de quinze escolas da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, onde se desenvolveu a investigação. A escolha desse contexto levou em consideração a facilidade para a inserção dos pesquisadores, porquanto já atuavam nas referidas escolas há vários anos como colaboradores e responsáveis pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado em EF de uma universidade pública da mesma cidade. De acordo com Molina (1999), ao decidir qual o local da investigação do caso, devemos considerar os aspectos práticos, como o contato com pessoas que facilitem nosso acesso ao meio (contexto).

Os participantes foram quinze professores de EF da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental - um de cada escola-palco desta investigação. Esclarecemos que as escolas foram o ambiente onde aconteceu o contexto determinado, que é a aula de EF, ministrada pelo professor de EF, em que ocorre o fenômeno a ser estudado, isto é, a cultura da EFE. Os professores participaram por meio de adesão espontânea. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e suas identidades foram preservadas. Segundo Feil (1995b), o que caracteriza a investigação do tipo etnográfica é, primeiramente, a inserção, isto é, um contato inicial do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas.

A partir do consentimento dos professores de Educação Física em realizar a investigação e da inserção nas escolas, procedemos a uma observação participante de várias aulas ministradas por eles. Wittrock (1989) define a observação participante como uma técnica por meio da qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos estudados, observa e trata de averiguar o que significa ser membro desse mundo. Becker (1997) refere que o observador participante coleta informações através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização em que estuda. Ele observa as pessoas para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes dessa situação e descobre como interpretam os acontecimentos que observou.

Nesta investigação, como pesquisadores, passamos o maior tempo possível com os professores, observando e fazendo registros para desvelar a cultura da EFE. André (1987) assevera que o pesquisador vai acumulando descrições de fatos que lhe permitem estruturar o quadro configurativo do objeto de estudo. No caso desta investigação, registramos fatos sobre as aulas de EFE, porque, segundo Bolzan (1994), toda a ação do professor sempre traz consigo, mesmo que implicitamente, uma teoria que a sustenta.

A análise da prática docente foi organizada a partir dos objetivos específicos. O tempo de duração desta investigação foi de um semestre letivo. Existem vários instrumentos adequados para acompanhar um processo etnográfico: questionários, entrevistas, análise de documentos e observações (FEIL, 1995^a). Nesta investigação, foram utilizadas somente observações. Todas as informações recolhidas foram registradas em um diário de campo, como as referentes às práticas dos professores na vida escolar, para compreendermos a cultura da EFE. Assim, o diário de campo serviu de instrumento de consulta para a elaboração do relatório final desta investigação.

O diário de campo é o instrumento em que o pesquisador registra, descreve e ordena informações, toma novas decisões e produz conhecimentos ou, em outras palavras, é nele ou através dele que o pesquisador resgata e constrói a história do grupo ou pessoa, tira implicações teóricas e define alternativas de intervenção (FEIL, 1995^b). O registro adquire importância na medida em que se integra ao conjunto de relações que processam a elaboração do conhecimento e contribui para promover a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização). O diário de campo é a memória da

investigação, por isso ele precisa ser feito em processo, já que, na etnografia, a reflexão das informações é feita durante o mesmo. Porém a análise de uma informação é que gera o procedimento de coleta posterior. No diário, são feitos registros simultâneos ao trabalho de campo, quando se descreve tudo aquilo que é significativo para a investigação.

As informações foram analisadas a partir do material colhido da situação real que interessava à investigação, considerando-se os significados dessa realidade para as pessoas que pertencem a ela. Então, foi importante fazer uma leitura atenta a tudo o que se passou no cotidiano das aulas de EFE.

De acordo com André (1999), o pesquisador usa uma grande quantidade de informações descritivas, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, que ele reconstrói em forma de palavras ou transcrições literais. No processo etnográfico, a atividade de análise ocorre paralelamente à de observação. Então, ao invés de relegar as análises a períodos posteriores ao recolhimento das informações, os etnógrafos analisam a informação de que dispõem, durante todo o processo, inclusive, a análise de um fato, determinante do uso ou da opção de técnicas posteriores.

A partir da análise e da interpretação das informações coletadas, foi feita a construção teórica (teorização), pois, segundo Feil (1995b), a técnica comumente usada pelos etnógrafos para possibilitar a análise das informações coletadas é a teorização, que é definida, sinteticamente, como o processo cognitivo de descobrir ou manipular categorias abstratas e as relações entre elas.

Sob o ponto de vista de Feil (1995b), a consolidação teórica não representa apenas um conceito construído, mas, sobretudo, um vislumbrar de alternativas que geram novas ações e novas pesquisas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Consideramos que a apresentação e a discussão dos resultados representam a parte ‘viva’ da investigação. Nesta pesquisa, a dinâmica consistiu em perceber, registrar, ordenar, comparar, interpretar, relacionar e especular sobre a cultura da EFE. Nesse sentido, citamos Cunha (2006), que apresenta a cultura escolar como um conjunto de normativas que regem a gestão da escola, articulando os conhecimentos e as práticas do trabalho docente que são produzidas na escola com os espaços acadêmicos.

E aqui se encaixa a EFE, porquanto ela é uma parcela da cultura escolar.

Consideramos importante destacar que a investigação foi organizada a partir de quatro dimensões, referentes aos objetivos específicos: 1) as condições de trabalho dos professores de EFE; 2) a estruturação organizacional da EFE pelos professores; 3) a prática pedagógica dos professores de EFE; e 4) a socialização profissional dos professores de EFE. No estudo de cada uma dessas dimensões, foi identificada a cultura dos investigados.

3.1 Sobre a cultura das condições de trabalho dos professores de EFE

Castro (1997) assevera que o espaço físico e os materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF são alguns dos aspectos que mostram as condições de trabalho do professor de EFE. Assim, sobre a cultura das condições de trabalho dos professores de EFE, emergiram algumas constatações.

A respeito do espaço físico, constatamos que os *quinze* professores estudados *‘possuem mais de um local disponível para o desenvolvimento das aulas de EF’* – a quadra de esportes, a sala de EF, o pátio, o salão de eventos e a sala de aula. Esse fato está em concordância com Rangel *et al.* (2005), que afirmam que a aula de EFE pode ser ministrada nos mais diversos espaços, como pátio escolar, quadras, campos, salas e outros que houver na escola e que o professor achar conveniente para o objetivo que pretende atingir com a aula, ou até mesmo na sala de aula convencional e tradicional. Entretanto, os autores dizem que esse cenário de diversos locais difere das outras disciplinas do currículo escolar que, normalmente, só utilizam a sala de aula tradicional.

Também verificamos que os *quinze* professores estudados *‘utilizaram-se exclusivamente da quadra esportiva como local para desenvolver as aulas de Educação Física’*. Isso vai ao encontro do pensamento de Rangel *et al.* (2005) de que o espaço da aula de EF, em tempos mais recentes, predominantemente está restrito às quadras esportivas, devido ao desenvolvimento predominante do conteúdo esportivo, mais especificamente, do futebol.

Relativamente ao material, observamos que os *quinze* professores estudados *‘utilizaram-se exclusivamente da bola de esportes como material no desenvolvimento das aulas’*. Corroborando esse fato, citamos Conceição *et al.* (2004a), que, em estudo realizado, diagnosticaram que os professores de EFE de uma cidade da região central do

RS utilizaram, quase que exclusivamente, bolas de esportes (voleibol, futsal, handebol e basquetebol) como materiais em suas aulas. Vários autores (KRUG *et al.*, 1998; FARIAS *et al.*, 2001; MENEZES FILHO, 2002) ressaltam que um dos fatores que interfere na prática pedagógica de professores de EF é a falta de materiais disponíveis para a realização das atividades. Já Galvão; Rodrigues e Mota e Silva (2005) referem que o uso exclusivo de bolas de esportes como material nas aulas denuncia que os esportes só são utilizados como conteúdo da EFE.

Considerando esse contexto, sobre a cultura das condições de trabalho dos professores de EFE, na rede pública de ensino da cidade estudada, podemos inferir que existe uma *‘cultura do espaço físico para o desenvolvimento das aulas de EFE que está restrita à quadra esportiva’*, pois os docentes, apesar da existência de outros espaços, não os utilizam para tal finalidade, bem como existe uma *‘cultura do material para o desenvolvimento das aulas de EFE que está restrita ao uso da bola de esportes’*.

3.2 Sobre a cultura organizacional da EFE na compreensão dos professores

Segundo Rosa e Krug (2010), a organização da EFE é instituída através dos objetivos gerais e específicos para a prática pedagógica e pela concepção de educação do professor. Kury e Rosa (2001) entendem organização como a disposição e o ordenamento das partes que compõem o todo, que se relacionam entre si, elementos que são interdependentes para determinado funcionamento. Assim, a respeito da cultura organizacional da EFE na concepção dos professores estudados, emergiram algumas constatações.

Sobre a realização das aulas de EFE, verificamos que *treze dos quinze* professores estudados *‘realizaram suas aulas no contraturno escolar, isto é, fora do turno normal das demais disciplinas escolares’*. Essa situação também foi diagnosticada no estudo de Conceição *et al.* (2004b), que constataram que a maioria das aulas de EFE da rede pública de ensino de uma cidade da região central do RS aconteceu fora do turno normal das demais disciplinas do currículo escolar.

Quanto ao dia de chuva, notamos que *treze, dos quinze* professores estudados, *‘não tem aula de Educação Física na escola’* e que o motivo parece ser pelo fato de as aulas acontecerem no contraturno escolar, isto é, fora do turno normal das demais disciplinas escolares, portanto não existe espaço disponível para as aulas. Esse fato pode

ser fundamentado por Conceição *et al.* (2004a), que constataram, em investigação diagnóstica, que, em 79,4% das escolas estudadas (27 de 34) das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Santa Maria (RS), houve fatores ambientais que atrapalharam as aulas de EF, e a chuva foi o principal.

O estudo mostrou, ainda, que os *quinze* professores estudados '*não possuíram privacidade no desenvolvimento de suas aulas*', pois sempre tem pessoas estranhas interferindo. Essa situação pode ser embasada por Rangel *et al.* (2005), que afirmam que falta privacidade na aula de EF, porquanto o professor sempre conta com a presença de outras pessoas em sua aula, como o diretor, outros alunos (mesmo que não sejam da sua turma), o jardineiro, o inspetor de alunos, o menino que estuda no período inverso e está passeando na escola e outras turmas de EF com seus professores dividindo o mesmo espaço. Todos esses elementos, de alguma forma, estão presentes e, até, muitas vezes, opinando e interferindo na prática pedagógica do professor. O mesmo não acontece nas outras disciplinas, já que as aulas acontecem com a porta fechada, e o professor atua entre quatro paredes.

Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura organizacional da EFE implementada pelos professores, na rede pública de ensino da cidade estudada, é caracterizada pela '*realização das aulas no contraturno escolar*', pela '*não ocorrência de aula em dia de chuva*' e pela '*falta de privacidade nas aulas*'.

3.3 Sobre a cultura da prática pedagógica do professor de EFE

Como afirma Veiga (1992, p.16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social. É uma dimensão da prática social [...]”. Já Souza (2005), ao falar da escola, diz que a prática pedagógica, na escola, expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. A autora destaca que, ao focalizar a aula, a prática pedagógica pode ser vista em múltiplas dimensões, que envolvem o professor, o aluno, a metodologia, a avaliação, a relação professor-aluno, a concepção de educação e escola etc.

No que diz respeito à cultura da prática pedagógica dos professores estudados, constatamos que, para *doze dos quinze* professores estudados, '*a forma de separação das turmas de alunos para as aulas de EF é por série e sexo*'. Essa constatação está em

consonância com Costa; Silva e Ávila (2000), que dizem que, de acordo com estudos sobre gênero, as aulas de EF reproduzem uma cultura sexista, sendo que a escola trabalha com o modelo masculino, e isso contribui para neutralizar as meninas, o que reafirma a redistribuição das diferenças, porque impede a recriação por parte do sexo feminino.

Outro aspecto observado foi que *doze, dos quinze* professores estudados, '*desenvolveram somente o esporte como conteúdo das aulas de EF*', porém os mais desenvolvidos são o handebol, o voleibol e o futebol. A esse respeito, citamos Betti (1999), que já concebia, tempos atrás, que o esporte se tornou o conteúdo hegemônico das aulas de EF na escola, porém apenas algumas modalidades esportivas, como o futebol, o voleibol e o basquetebol, são eleitas pelos professores. Nesse direcionamento de ideia, a autora refere que a EF na escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como uma única estratégia, e isso se percebe com facilidade em toda a instituição escolar.

Observamos, ainda, que *onze dos quinze* professores estudados '*selecionaram o conteúdo de suas aulas de EF tendo como critério o interesse dos alunos*'. Rangel *et al.* (2005) asseveram que, quanto à sistematização e à organização dos conteúdos a serem abordados na escola, a cultura escolar indica determinada ordem para todas as disciplinas (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências). Assim, há um norte para a sistematização e a organização do conteúdo. Os autores acrescentam que, quanto à EF, ao contrário das demais disciplinas escolares, a EFE não apresenta uma sistematização e organização dos conteúdos, ou seja, não existem critérios a priori que auxiliem os professores a organizarem o que será oferecido aos alunos.

Também verificamos que *quatorze dos quinze* professores estudados '*não possuíam planejamento para o desenvolvimento de suas aulas*'. Esse fato pode ser corroborado por Pereira (1999), que diz que a maioria dos professores de EF com experiência docente não planeja suas aulas porque não acha que seja necessário fazê-lo. Nesse sentido, podemos deduzir que a cultura da prática pedagógica dos professores de EFE, na rede pública de ensino da cidade estudada, é caracterizada pela '*separação da turma de alunos por sexo*', pelo '*desenvolvimento do esporte como conteúdo*', '*tendo como critério a escolha do conteúdo das aulas o interesse dos alunos*' e pelo '*não planejamento das aulas pelo professor*'.

3.4 Sobre a cultura da socialização profissional do professor de EFE

Segundo Molina Neto (1997), o ambiente de socialização está presente no cotidiano da escola e influencia a prática pedagógica do professor. Marcelo Garcia (2009) define a socialização como o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização.

Sobre a cultura da socialização profissional dos professores estudados, observamos que os *quinze* professores estudados '*não costumam participar das decisões da escola*' como, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe etc. Esse fato é confirmado por Antunes; Kronbauer e Krug (2013), que constataram a desvalorização dos professores de EF na participação das decisões pedagógicas das escolas. Já Rosa e Krug (2010) afirmam que a educação contemporânea requer a participação de todos os educadores nas questões que fazem parte do contexto escolar e que é incompatível com qualquer educador uma postura neutra em relação à realidade sociocultural da sociedade. A EF, culturalmente, tem sido colocada ou se coloca à parte dos problemas vivenciados na escola. Nesse contexto, o educando passa a ter um papel secundário em seu desenvolvimento educacional básico. Para Ilha *et al.* (2007), a EF deve participar do processo de construção do cidadão, visto que tem potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens. Rosa e Krug (2010) acrescentam que muitos educadores da área da EF, quando deixam de se inteirar e participar das questões pedagógicas da escola e de sua área, abrem espaços para uma ação não reflexiva, que implementa e reproduz práticas pedagógicas sem um real significado para o educando. Talvez esteja aí o foco do papel secundário que a EF adquiriu para os educandos, a qual é vista por muitos como 'o sinônimo de jogo', 'hora do recreio', 'o componente em que é possível escolher o que se fazer ou quais conhecimentos adquirir', 'a hora de ficar sem pensar em nada' e tantas outras definições associadas a esse componente, compatível com o grau de importância do conhecimento que lhes foi transmitindo ao longo do percurso na educação básica. Krug e Krüger (2007) ressaltam a importância do envolvimento dos educadores para mudar a forma como a EF está legitimada na escola ou reconstruir seu espaço nesse nível de ensino.

Outro achado importante do estudo foi que os *quinze* professores estudados '*trabalharam de forma isolada, individualizada*', pois não verificamos aproximações para trocas entre os seus pares. Essa situação pode ser fundamentada por Marcondes

(1997), que afirma que, nas escolas, ainda encontramos professores que fazem suas atividades de modo isolado, apesar de serem da mesma escola, de trabalharem no mesmo turno e na mesma série, mas que mantêm pouco ou nenhum contato entre si. Não discutem sobre o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano nem expõem suas dúvidas, incertezas ou seus problemas comuns. Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada. Já Würdig (1999) destaca que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e, conseqüentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e de projetos coletivos, de diálogos e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Krug (1996) salienta que não se chega a um bom resultado no ensino da EF com os professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional.

Considerando esse contexto, podemos inferir, sobre a cultura da socialização profissional do professor de EFE, na rede pública de ensino da cidade estudada, que existem uma '*cultura de não participação nas decisões da escola pelo professor de EFE*' e uma '*cultura de isolamento profissional*'.

4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As informações coletadas e analisadas nos permitiram construir uma teorização que, além de explicar a cultura da EFE, da rede pública de ensino de uma cidade do interior do RS, vislumbra a necessidade de transformá-la para melhorar a EFE.

Com esse intuito, inicialmente, procuramos ressaltar a cultura existente: a) quanto às condições de trabalho dos professores, existe uma cultura do uso da quadra de esportes como espaço físico e de bolas de esportes como material para as aulas de EFE; b) relativamente à organização da EFE implementada pelos professores, há uma cultura da realização das aulas no contraturno escolar, da não ocorrência de aulas em dia de chuva, devido à falta de disponibilidade de espaço físico coberto, bem como falta de privacidade nas aulas, já que são realizadas em espaços abertos ao público; c) em relação à prática pedagógica dos professores de EFE, há uma prática de separar as turmas de alunos por sexo e de desenvolver o esporte como conteúdo, tendo como critério a escolha do conteúdo pelo interesse do aluno e o não planejamento das aulas

pelos docentes; e d) sobre a socialização profissional dos professores de EFE, existe uma cultura de não participação nas decisões da escola e de isolamento docente.

Ao analisar esse quadro, podemos inferir que, para muitos professores de EF, essa cultura tornou-se cômoda e segura, porque, de certa forma, simplifica sua atuação na escola, isto é, não ministra aula quando chove, só trabalha com o esporte como conteúdo, porque é o aluno que pede, não participa das decisões escolares etc. Essa situação é denunciada por Rangel *et al.* (2005). Entretanto, sabemos que a cultura escolar e, conseqüentemente, a da EFE estão permeadas pelo ideário de sociedade construído pelo Estado e difundido pelas instituições, como, por exemplo, a escola.

Assim, tendo em vista o que constatamos neste estudo, compreendemos que a realidade da EFE está permeada pelas características da sociedade em que vivemos atualmente. E isso é verdadeiro porque, segundo Sacristán (1999), as características da sociedade e o modo de produção influenciam o tipo de escola (e/ou disciplina), ou seja, a escola é uma instituição que atende a determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores.

Também é importante ressaltar que, considerando o que foi constatado neste estudo, podemos deduzir que a cultura da EFE, no contexto das escolas estudadas, confere-lhe uma relação subalterna com as demais disciplinas do currículo escolar. Essa condição de um status secundário da EF na escola (aulas no contraturno escolar e não tem aula em dia de chuva) também pode ser constatada no estudo de Pich; Schaeffer e Carvalho (2013).

De todas as formas, consideramos que a cultura da EFE é um processo construtivo, por meio do qual os professores de EF, mediados pelo contexto, enlaçam e desenvolvem sua cultura, entretanto ela não é homogênea, nem isenta de paradoxos, já que apresenta contradições, devido, principalmente, à trajetória docente que cada ator percorre. Assim, também existem professores que se sentem incomodados com essa rotina cultural e que “[...] analisam tais situações como obstáculos para que desenvolvam suas propostas pedagógicas [...]” (RANGEL *et al.*, 2005, p.113). Nesse sentido, esses autores (2005) sugerem que busquemos alternativas para que essa cultura seja transformada e aliada do projeto político-pedagógico da escola e da EF.

Nesse direcionamento de ideia, para se transformar o quadro cultural de desvalorização da EF no currículo escolar visto nos resultados de nossa pesquisa, é

necessário construir uma nova cultura de valorização da disciplina na escola como um componente curricular. Para isso, temos que mostrar a importância da EF para a formação integral dos alunos e por toda a sua vida. Além dos professores de EF, a escola e, mais ainda, o Estado devem buscar soluções para transformar essa cultura. Entretanto, não cabe aqui discorrer sobre esse caminho, mas refletir sobre essa cultura atual da EFE para que possamos encontrar novos caminhos. Quem sabe, um bom início de transformação seria trazer novamente as aulas de EF para o turno normal das outras disciplinas do currículo escolar, que se tenha aula de EF em dia de chuva, que se trabalhe com a coeducação, que se vá além dos esportes nos conteúdos, e que o professor de EF não trabalhe isoladamente na escola. Isso já seria um bom início de uma cultura de valorização da EFE.

Para finalizar, citamos Nóvoa (2005), que enuncia que, por mais que as culturas escolares estejam integradas num contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhes são próprias e que exprimem os valores e as crenças que os membros da organização partilham através do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar.

ABSTRACT

The study aimed to understand the culture of School Physical Education (SPE) in the public school network in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul. The study was based on a qualitative approach defined as an ethnographic case study. The instruments used were participant observation and a field diary. The dynamics undertaken consisted of perceiving, registering, putting in order, comparing, interpreting and speculating about the theme. Fifteen teachers of Physical Education from 5th to 8th series of elementary school participated. The transitory considerations were: a) with relation to the working conditions of teachers there is a culture of using the sports court as physical space and sports balls as materials for the development of SPE classes; b) with regard to the organization of SPE implemented by teachers, there is a culture of holding classes in out-of-school hours, of not holding classes on rainy days due to the lack of availability of covered physical space, as well as a lack of privacy for the development of classes, which are performed in spaces open to the public; c) with regard to the pedagogical practice of teachers of SPE, the idea is still cultivated that groups of students ought to be separated by sex, by development of sport as content, having as criterion the choice of content according to the interest of the student, as well as the non-planning of classes by teachers; and, d) with respect to professional socialization of teachers of SPE there is a culture that these professionals do not need to participate in school decisions which takes the form of teacher isolation.

Keywords: Physical Education. School Physical Education. Culture.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. de. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.24, 1987.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTUNES, F.R.; KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. A valorização da participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.12, n.1, p.28-40, 2013.
- BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, jun., 1999.
- BOLZAN, D.P.V. **Ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em 5ª série: para além da fragmentação do saber**, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- CASTRO, W.L. de. Educação Física Escolar: as ideias e a realidade da escola. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, II, 1997, Niterói. **Anais**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CONCEIÇÃO, V.J. S. da *et al.* Os aspectos ambientais, físicos e materiais da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004a. p.1-8.
- CONCEIÇÃO, V.J. S. da *et al.* A estrutura organizacional da Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004b. p.1-8.
- COSTA, M.R.F.; SILVA, R.G.; ÁVILA, A.B. Relações de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. **Anais**, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2000. p.167-168.
- CUNHA, M.I. Cultura escolar. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – glossário**, v.2, Brasília: INEP, 2006.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995a.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995b. p.99-108.
- FARIAS, J.V. do *et al.* Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.

FEIL, I.T.S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995a.

FEIL, I.T.S. Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos. In: **Caderno de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação**. Santa Maria: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, n. 65, 1995b.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L.H.; MOTA E SILVA, E.V. Esporte. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.177-198.

ILHA, F.R. da S. *et al.* Refletindo a prática pedagógica do professor de Educação Física através da organização de suas aulas. In: SEMINÁRIO EM EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2, 2007, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: CEFD/UFSM, 2007.

KRUG, H.N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - UFSM, Santa Maria, 1996.

KRUG, H.N. *et al.* Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GINÁSTICA E DESPORTO, XVII, 1998, Pelotas. **Livro de Resumos**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 1998. p.38-39.

KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G. A estruturação organizacional da Educação Física no ensino médio em Santa Maria (RS) nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado do CEFD/UFSM. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 26, 2007, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2007. CD Room.

KURY, A.G.; ROSA, U. (Orgs.). **Minidicionário GAMA KURY da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos em la docência: um profesorado com buenos principios. **Revista Currículum y Formación Del Profesorado**, Granada, v.13, n.1, p.1-25, 2009.

MARCONDES, M.I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista da Educação ABC**, n.104, p.35-44, 1997.

MENEZES FILHO, F.S. **A prática pedagógica da Educação Física Escolar: tendências nos planejamentos de ensino dos professores no ensino fundamental e médio**, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

- MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física - Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999. p. 95-105.
- MORAES, V.P. **O lazer de jovens em escolas públicas da rede estadual da cidade de São Paulo**, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.
- PEREIRA, P. A planificação em Educação Física. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., Florianópolis, 1999. **Livro de Resumos**, Florianópolis, 1999. p. 417.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PICH, S.; SCHAEFFER, P.A.; CARVALHO, L.C. de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p.631-640, set./dez., 2013.
- RANGEL, I.C.A. *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.103-121.
- ROSA, V.T. da; KRUG, H.N. A Educação Física organizada em forma de clubes no ensino médio e seus procedimentos metodológicos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.143, p.1-33, abr., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/a-educacao-fisica-em-forma-de-clubes-no-ensino-medio.htm> . Acesso em: 01 jun. 2014.
- SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOUZA JÚNIOR, O.M. **Co-educação, futebol e Educação Física Escolar**, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2003.
- SOUZA, M.A. de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, IV, 2005, Lajeado. **Anais**, Lajeado: UNIVATES, 2005.
- VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- WITTRICK, L. **La investigación de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física. Coletânea de textos e resumos**. Pelotas: UFPEL, 1999. p.143-151.