

AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA SEM SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE ENSINO

MSDA. KARINE DO ROCIO VIEIRA DOS SANTOS

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC)

DRA. SIMONE RECHIA

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas
Professora do Departamento de Educação Física da
Universidade Federal do Paraná
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas
em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC)

DRNDA. ALINE TSCHOKE

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC)

MS. SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Professor do Departamento de Teoria e Prática de
Ensino da Universidade Federal do Paraná

Resumo | Este ensaio realiza uma reflexão sobre o sentido da Educação Física na escola, a partir da observação do trabalho de um professor de quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio, em um Colégio de Curitiba- PR, durante o ano de 2011. Serão contempladas reflexões sobre possíveis formas pelas quais a Educação Física pode ser reconhecida e valorizada pela comunidade escolar, entendendo-a como importante área de conhecimento. Para tanto foram realizadas: (1) observação sistemática com descrição em diário de campo; (2) definição de problemática de intervenção; (3) exercício docente; (4) avaliação com os alunos-sujeitos sobre a disciplina. Percebeu-se que a valorização da área é possível quando há, entre outros fatores: o compromisso dos docentes, a realização efetiva das aulas e o respeito mútuo entre professores e alunos.

Palavras-chave | Educação Física, Ensino Médio; Valorização.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, assim como a escola como um todo, vem sendo desvalorizada na sociedade em que vivemos. Exemplo disso é a visível falta de docentes em algumas áreas, situação ressaltada na pesquisa realizada com 1.501 alunos de 3º anos do ensino médio em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades de grande ou médio porte das cinco regiões do país. Ela mostrou que apenas 2% dos entrevistados pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura, denotando se tratar de uma carreira pouco cobiçada por alunos das redes públicas e particulares (RATIER, SALLA, 2010).

Percebemos que a escola vem perdendo seu sentido de educação para a cidadania e se tornando cada vez mais um tempo de exclusiva formação para o trabalho. Partindo dessa premissa, as disciplinas que se fazem importantes são aquelas que se voltam ao trabalho ou a preparação para o ingresso no Ensino Superior.

A Educação Física nesse contexto, por vezes é reconhecida como um tempo sem sentido e sem compromisso com o aprendizado, de modo que os conhecimentos dessa disciplina, quando são transmitidos, não se apresentam como importantes para “ser alguém na vida”.

Em resposta a esse pensamento, a forma e o sentido das aulas de Educação Física vêm sendo repensados na história recente dessa disciplina, inclusive com a publicação, entre outras importantes obras, do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*¹.

Os resultados desse movimento têm ganhado importância e visibilidade na reformulação de políticas educacionais² e, em muitas realidades, nas intervenções dos professores no chão da escola.

-
1. Não pretendemos realizar nesse momento um debate mais aprofundado sobre o movimento renovador da Educação Física. Sugerimos para tanto, entre outras obras, BRACHT (1999) e VAGO (1999).
 2. Podem ser citadas, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, na qual é adotada a concepção crítico-superadora para a Educação Física. Outras iniciativas também possuem o caráter renovador, como nos casos do Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais.

Nos cursos de formação de professores, por vezes, a incúria e o descaso com a Educação Física, são ressaltados em detrimento do reconhecimento de práticas bem sucedidas que têm lugar na escola. Ao nos depararmos com um exemplo de como são possíveis o desenvolvimento de trabalhos com a Educação Física e a conseqüente valorização e reconhecimento entre os alunos da educação básica e, quiçá, de toda comunidade escolar, sentimo-nos motivados em compartilhar tais experiências.

Neste ensaio pretendemos, a partir de observações e intervenções em quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio em um Colégio da Rede Estadual de ensino localizado na região central de Curitiba-PR, realizadas durante o ano de 2011, refletir sobre o estado da arte da Educação Física e as possibilidades de superação que a literatura e a realidade observada nos apresentaram.

Nesse sentido, apresentamos a seguinte problemática: *De que formas a Educação Física pode ser reconhecida pela comunidade escolar como importante e necessária área de conhecimento?*

Essa reflexão se tornou possível pela participação na disciplina de Prática de Ensino, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Essa disciplina, desenvolvida no último ano do curso, busca efetivar o exercício da prática de docência em uma realidade escolar. Para isso, os professores em formação permanecem durante o ano letivo na mesma instituição de ensino. No 1º semestre em observação participante e trazendo à tona uma problemática observada, e no 2º semestre em experiência da prática docente a partir do problema elencado.

METODOLOGIA

Utilizamos como abordagem metodológica elementos da pesquisa-ação, na qual “o ponto de partida é a prática, ou melhor, a problematização da prática.” (BRACHT, 2005, p. 17), tendo como estratégias a interação entre o pesquisador e os sujeitos presentes na situação problematizada. Sendo assim, o objeto da pesquisa é a ação desenvolvida, gerando subsídios para solucionar o problema ou esclarecer os envolvidos sobre ele.

Mesmo em um momento da Educação Física em que é fácil observar práticas de *desinvestimento pedagógico* (MACHADO et al, 2010), na realidade observada o trabalho pedagógico do professor orientador de campo – o que ministra as aulas na escola e se tornou sujeito da pesquisa – se mostrou de sucesso com as turmas do ensino médio, o que nos levou a refletir sobre as possibilidades de superação da Educação Física sem sentido da qual trataremos mais adiante.

A efetivação da prática de docência nessa realidade foi realizada levando-se em conta os seguintes passos metodológicos: (1) observação participante com descrição em diário de campo das aulas de Educação Física em quatro turmas de 1^{os} anos do Ensino Médio, no 1^o semestre de 2011; (2) definição da problemática; (3) o exercício docente da professora em formação; (4) avaliação com os alunos sobre a disciplina, em forma de questionário aberto, solicitando as opiniões sobre: a importância da disciplina de Educação Física; o que foi aprendido nas aulas desenvolvidas no 2^o semestre de 2011; e as relações com o professor orientador de campo e a professora em formação.

DADOS DA REALIDADE

O colégio, da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado na região central da cidade, atende nos turnos da manhã, tarde e noite nas modalidades de Ensino Fundamental (a partir do 6^o ano), Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Técnico Subseqüente.

Segundo informações dos documentos da instituição, foram atendidos cerca de 4098 alunos no ano de 2011, em uma estrutura de 50 salas de aula, auditório para 1000 pessoas, salão nobre com 400 lugares, biblioteca, bosque, quadras abertas, ginásio, campo de futebol, pista de atletismo, piscinas e planetário.

Durante as atividades de inserção e ambientação, no 1^o semestre de 2011, o professor orientador de campo desenvolveu as aulas com dois conteúdos estruturantes da Educação Física, esportes e danças, especificamente a natação e as danças de salão. Foram acompanhados dez dias

de aulas, sempre às segundas-feiras. Durante o período de observação houve adaptações no horário das turmas, com isso acompanhamos doze aulas de duas turmas distintas e devido à mudança, mais oito aulas de outras duas turmas. Em cada uma delas haviam aproximadamente trinta alunos matriculados. Todas as aulas de Educação Física observadas foram da grade regular de disciplinas, dessa forma ocorriam no turno de aulas dos alunos, no caso, o vespertino, das 13:00 às 18:20.

Durante o conteúdo de natação, percebemos a ansiedade da maioria dos alunos por essas aulas, poucos alunos não entravam na piscina, geralmente por motivos médicos. Foi visível a forma como esse conteúdo agradou os alunos, ao mesmo tempo em que a postura do professor no que se refere a quesitos de horário, coerência na avaliação, respeito à turma, demonstrava aos alunos a seriedade com a qual tal disciplina deveria ser desenvolvida, deixando em evidência que os aspectos lúdicos e de seriedade podem coexistir em uma aula.

Durante as aulas de natação houve dois momentos específicos. Nas primeiras aulas foram tratadas a ambientação na água a partir de brincadeiras em grupos (por exemplo: em círculo, andar em uma direção até que a água siga o fluxo e repentinamente mudar de direção). No segundo momento, o professor tratou das técnicas iniciais do nado crawl (as pernadas, braçadas e tipos de respiração).

O comprometimento com o efetivo acontecimento da aula de Educação Física sempre foi reconhecido pelos alunos, de forma que todos os conteúdos observados foram desenvolvidos. Como o conteúdo de dança, por exemplo, que apesar de não ser bem aceito por todos, contou com a participação da maioria dos alunos.

Nessas aulas o professor orientador de campo iniciou abordando a dança criativa, com o intuito de possibilitar certa liberdade na criação e recriação dos movimentos que seriam executados e discutidos. Na sequência, foram trabalhadas outras modalidades de dança, agora de salão, para que os alunos coletivamente aprendessem e conseguissem socializar os conhecimentos referentes às modalidades com os outros colegas da turma. Dentre os ritmos desenvolvidos estavam o sertanejo, o forró, o

tango e a valsa. O objetivo com esse conjunto de práticas foi possibilitar aos alunos trocarem conhecimentos, assim como compreender os fundamentos básicos dos diferentes ritmos, o que poderá ser levado também para o seu tempo de lazer.

DISCUSSÃO

A literatura nos mostra atualmente, que a Educação Física não é reconhecida como uma importante disciplina do currículo escolar. Em pesquisa de levantamento realizada por Betti e Liz (2003) com 151 alunas de 5ª à 8ª série de quatro escolas de Ensino Fundamental, sendo duas públicas e duas particulares, de Lençóis Paulista, cidade de pequeno porte situada na região oeste do Estado de São Paulo, um dos resultados mostra que 70,9% das alunas veem a Educação Física como “obrigação e diversão”. Pelo fato dessa disciplina pertencer à grade curricular ela é considerada pelos alunos como obrigatória e ao mesmo tempo como diversão, pois esses encaram a aula como um momento de lazer. Porém, na realidade encontrada, percebemos – a partir das observações da seriedade dos alunos quanto a questões de horários, tarefas e postura de respeito com relação ao professor – que nas aulas de Educação Física ministradas pelo orientador de campo, não era essa a visão que os alunos tinham para com a disciplina, ainda que o conteúdo fosse trabalhado de forma lúdica, a seriedade era presente nas aulas, de forma que ficava claro que estas aulas eram tão importantes quanto às demais do currículo.

Frey (2007), em sua pesquisa bibliográfica, apresenta também a contribuição de Lorenz e Tibeau (2001), segundo eles, o fato dos alunos considerarem a aula de Educação Física apenas como prática, por distração e descontração, traz uma perda de significado desta disciplina, pela falta de relação dos conteúdos com a vida cotidiana dos alunos, de forma que eles compreendem essa aula apenas como prática de algumas modalidades esportivas. Mas quando as aulas extrapolam o conteúdo do esporte e trabalham diversas experiências corporais, como é o caso do colégio no

qual a pesquisa foi realizada³, os alunos têm a possibilidade de perceber que a Educação Física é mais do que simples atividades realizadas entre aulas, mas contém um saber específico que deve ser valorizado, tratado com respeito e aprendido, assim como ocorre com as demais disciplinas.

Por vezes, as aulas sem sentido, isto é, que não têm relação com o cotidiano dos alunos, que não possui conteúdo, nem objetivo, que não têm transmissão e construção de conhecimento, ocorrem em razão do estado de desinvestimento que passa o professor de Educação Física, fato que é multifatorial (reducionismo ao esporte, excesso de trabalho, defasagem salarial, entre outros).

Apesar dessas dificuldades, os alunos têm o direito de ter acesso ao conhecimento e à reflexão dos elementos da cultura corporal de movimento. Concordamos com Betti (1998 citado por SILVA E VENÂNCIO, 2005, p. 124) quando este argumenta que a tarefa da Educação Física na escola é “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento⁴ formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício da qualidade de vida.”

A partir dessas considerações, a questão que emerge é: O que fazer? Como estruturar a Educação Física escolar para que seus conteúdos façam sentido para os alunos, isto é, para que estes conhecimentos façam parte da reflexão sobre sua própria cultura corporal de movimento, de modo que isto reflita na vida de cada um individualmente e de toda a sociedade?

Segundo González e Fensterseifer (2010, p.13), são dois os elementos para pensar uma proposta de Educação Física com sentido: identificar o campo de conhecimento que lhe são particulares e escolher de que forma esses elementos serão inseridos na prática escolar.

3. O colégio em questão, no decorrer do ano letivo, tem como proposta trabalhar com os cinco conteúdos estruturantes propostos nas Diretrizes Curriculares do Paraná, o esporte, as ginásticas, a dança, as lutas e os jogos e brincadeiras.

4. Compreendida a partir do conceito de Daólio (1995), para o qual a Cultura Corporal de Movimento pode ser considerada como uma parcela da Cultura geral, que trata de conhecimentos materiais e imateriais relacionado ao movimento humano, produzidos e acumulados historicamente.

Na realidade observada, percebemos que a ação profissional do professor é de fundamental importância no processo educativo e de valorização da Educação Física, isto é, a prática do efetivo investimento pedagógico, a preocupação e atuação do professor para com a qualidade do ensino, são primordiais na luta pela superação da Educação Física sem sentido baseada apenas na reprodução de algumas práticas de forma reduzida, sem reflexão e desconsiderando a diversidade das práticas corporais, pois a partir da postura do professor quanto ao conteúdo trabalhado, este pode fazer sentido ao aluno, de forma que na sua vida cotidiana ele possa refletir sobre aquele conhecimento.

É importante salientar que a prática do professor não depende exclusivamente de sua vontade, mas sim, de um conjunto de condições objetivas (salário, estrutura de trabalho, materiais disponíveis, formação, dentre outras) e subjetivas (realização pessoal com a profissão e relações interpessoais na escola, por exemplo) no ambiente escolar. No colégio observado, a estrutura diferenciada se mostrou um importante facilitador da execução das aulas com sentido, mesmo assim com desafios a serem superados, como por exemplo, a grande quantidade de alunos por turma e a distância entre um espaço e outro.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: o compromisso, a efetivação das aulas e o respeito mútuo entre professor e alunos

No interior do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, a Educação Física escolar, muitas vezes é desvalorizada, com raras exceções. Isso ocorre, geralmente, por meio da fala de professores do curso que, ao criticarem como ocorrem as aulas de Educação Física na escola, de certa forma naturalizam os pontos negativos dessas realidades, transparecendo que a Educação Física escolar está fadada ao fracasso. As exceções estão em poucas disciplinas e eventos que divulgam as boas práticas da Educação Física, exemplos de escolas e professores que conseguem trabalhar no viés da Educação Física com sentido.

Com a experiência da prática docente, percebemos que gradativamente⁵ práticas diferenciadas vêm acontecendo. Essas boas práticas da Educação Física escolar, que lançam mão de metodologias inclusivas e integradoras – aquelas as quais levam em conta o interesse dos alunos, a formação do cidadão crítico e reflexivo, a diversidade na escola, que trazem a tona valores positivos, como justiça, igualdade e solidariedade – existem, porém, carecem de uma maior exposição no meio acadêmico e escolar para que sejam conhecidas, valorizadas e assim se propaguem na realidade escolar.

Respondendo à nossa problemática inicial, percebemos que há formas da Educação Física ser reconhecida pela comunidade escolar como importante e necessária área de conhecimento.

Vimos na prática que a atuação do professor é essencial, pois é nele que a disciplina se materializa para os alunos, por isso é tão necessário o **compromisso** do professor para com a educação em um sentido mais amplo e, mais especificamente, para com a educação dos seus alunos. Compromisso, nesse sentido, que se materializa no investimento de tempo que o professor prepara suas aulas, no exercício intelectual da pesquisa na busca de metodologias, assuntos e exemplos interessantes aos alunos, na observação dos seus alunos, no sentido de tentar compreender minimamente a realidade e cotidiano deles.

Analisamos que o “investimento pedagógico” do professor para com suas aulas ocorre no sentido da preocupação com a qualidade das mesmas, de forma que os objetivos da escola e de seu Projeto Político Pedagógico sejam atendidos. O compromisso com a educação foi tido como marcante na realidade observada, principalmente no quesito planejamento⁶, que se mostrava diferenciado por ser antecipado e com

5. Ressaltamos o termo “gradativamente”, pois em campo, através de conversas informais, também foi possível visualizar e dialogar sobre as práticas da Educação Física sem sentido.

6. Os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série e os espaços utilizados, foram definidos em 2009 pelo coletivo de professores de Educação Física do Colégio, e compõe a proposta Curricular da Educação Física desta instituição.

metodologias que instigavam os alunos a aprender e refletir sobre os conteúdos. Por exemplo, uma das tarefas que os alunos tinham de desenvolver durante o conteúdo de Jogos e Brincadeiras era unir dois esportes e criar um jogo. Para isso eles aprenderam e discutiram anteriormente sobre a diferença do esporte e do jogo, através de dinâmicas e debates, além de aprenderem diferentes jogos.

Essa progressão na reflexão é viabilizada pelo planejamento anterior do professor, caso essa etapa não aconteça, o aprendizado fica dificultado, e se ocorre, é um mero acaso.

Conectado à categoria discutida anteriormente, está a realização de **aulas efetivas**. Isto é, que contenham começo, meio e fim, uma lógica própria. É o oposto do que Souza Júnior e Darido (2003, apud RICHTER et al. 2011) chamam da “cultura do fazer nada”, frequentemente ligada à prática pela prática, sem sentido e significado.

Sendo assim, a atuação do professor transparecia na dinâmica e organização da aula, além da valorização da reflexão acerca dos conteúdos de forma conectada com as experiências anteriores.

Além dessas duas características, o **respeito** mútuo entre professor e alunos é algo que fundamenta a relação de aprendizagem e deve ser construído a partir da postura do professor, deixando as regras claras durante suas aulas, principalmente em relação a avaliações, frequências e horários nas atividades escolares. Era visível a postura dos alunos a favor do professor orientador em campo quando este se mantinha coerente em seus critérios de notas, avaliações, horários e etc. Essas atitudes denotavam o respeito para com os alunos, que fortaleciam a relação professor-aluno.

A partir dessas características vistas em campo e da literatura pertinente, percebemos que a Educação Física atravessa uma fase de transição entre uma disciplina muitas vezes sem significado no ambiente escolar e, por isso, desvalorizada, para o contrário dessa situação, na qual observamos uma disciplina que seja tão relevante quanto as outras na busca dos objetivos traçados pelo projeto político da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, vemos que é possível atravessar essa transição da Educação Física e romper com a cultura de uma disciplina vazia, sem sentido e sem compromisso, que ainda vigora em muitas realidades educativas. Mesmo que iniciativas venham buscando essa superação, ainda é necessário empenho para que essa mudança se consolide. É preciso acreditar que da mesma forma como a sociedade está em constante movimento, em constante quebra de paradigmas, com mudanças nas relações de poder, a Educação Física também está em constante transformação.

Para tanto, a partir das reflexões aqui apresentadas, apontamos como eixos que podem ser geradores dessas mudanças o compromisso, a efetivação das aulas e o respeito mútuo entre professor e alunos, sendo estes possíveis potencializadores de boas práticas da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Campinas. **Cadernos CEDES**. Ano XIX. n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Pesquisa (ação) e prática pedagógica em Educação Física. IN: NÓBREGA, T. P. (Org). **A Educação Física no ensino fundamental (5ª à 8ª séries)**. Natal, RN: Paidéia; UFRN; Brasil: MEC, 2005. cap. 2, p. 23-31. (Coleção Cotidiano Escolar, v. 1, n. 1).

_____. **et al.** Pesquisa em ação: Educação Física na escola. Coleção Educação Física. 2ª edição. Ed. Unijuí. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica / Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FREY; M. C.. Educação Física no Ensino Médio: A opinião dos alunos sobre as aulas. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 12 - Nº 113 - Outubro de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

MACHADO, T. S. et. al. As práticas do desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 129-147, 2010.

RATIER, R.; SALLA, F. Ser professor: uma escolha de poucos. **Revista Nova escola**. Ed. 229, janeiro/fevereiro 2010. Acesso em 19 de novembro de 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>

RICHTER, A. C. Et al. **Em busca de boas práticas educativas nas aulas de Educação Física: É possível pensar a escola como lugar de cultura?** Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do esporte. 11 a 16 de outubro de 2011. Porto Alegre, 2011.

SILVA, E.V.M. e; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. Campinas. **Cadernos CEDES**. Ano XIX. n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

Recebido: 15 junho 2012

Aprovado: 20 novembro 2012

Endereço para correspondência:

Karine do Rocio Vieira do Santos

Av. Brasil, 2334

Araucária –PR

CEP: 83701-250

karine_ufpr@yahoo.com.br

PROBLEMATIZACIONES EN TORNO A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA PSICOLOGÍA Y SU INFLUENCIA EN LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

MS. NORMA BEATRIZ RODRÍGUEZ

Mestre em Educação Corporal pela Universidade
Nacional de La Plata/UNLP/Argentina
Professora Adjunta de Teoría de la Educación Física 4 na
Universidade Nacional de La Plata/UNLP
Coordenadora de Equipes de pesquisa na Universidade
Nacional de La Plata/UNLP

ANDREA MIRC

Professora Adjunta de Psicologia evolutiva I na
Universidade Nacional de La Plata/UNLP/Argentina
Pesquisadora da Universidade Nacional de La Plata/UNLP

Resumen | Es sabida la influencia que el discurso de la Psicología ha tenido sobre la constitución y consolidación del campo de la Educación Física. Sin embargo, el tema lejos de agotarse, sigue presente en los discursos actuales. En este trabajo se presenta una hipótesis que dará lugar a una serie de publicaciones en el marco de la teoría de la Educación Corporal. La hipótesis es que los discursos de la Educación Física han sido influenciados por los discursos de la Psicología y que no han explorado la potencialidad del psicoanálisis. Analizamos la conformación del campo de la Educación Física y la irrupción del discurso de la psicología, sus condiciones de posibilidad y sus argumentos de “verdad” y proponemos la necesidad de revisar esta relación.

Palabras-clave | Teoría; Educación Física; Psicología

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA. NOCIÓN DE CAMPO, HISTORIA Y LUCHAS EN LA CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El campo de la Educación Física y sus relaciones de subordinación

La Educación Física construyó su campo de actuación- en los inicios de la escuela moderna- a partir de un diálogo intenso y tenso con el campo pedagógico, con el campo de la salud, con el campo deportivo y con el incipiente campo de la psicología. Sin embargo, el problema no parece estar tal como señala Fernanda Lopes de Paiva (2003: 81) en la vinculación con los otros campos, sino en las relaciones de subordinación. En trabajos recientes, la cuestión de la legitimidad, la autonomía y la epistemología fueron puestas en cuestión y esto permitió cierta controversia en el plano teórico. Como sea, en el caso argentino, la reflexión epistemológica es reciente y las investigaciones de cuño teórico escasas. Dicho esto, sostenemos necesario retomar que las investigaciones en torno a la identidad, permitieron cuestionar la pregunta por el objeto de estudio de la Educación Física, como vía de acceso a la identidad y propusieron la tesis respecto del problema de la identidad en relación a su alienación al discurso de la ciencia moderna. “(...) argumentaré que el problema de la identidad tampoco se relaciona con la dispersión de sus prácticas, como suele pensarse, sino con la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia”. (Crisorio, R.; 2003: 22). Esta breve presentación permite ejemplificar el problema del saber legítimo en la Educación Física. La Educación Física se debe su teoría, pero no una teoría en los marcos de la ciencia moderna, aquella que situó al conocimiento sin sujeto, sino una teoría que le asigne un lugar a la verdad. “Una teoría de la práctica de la Educación Física no tiene el propósito de expresar, traducir o aplicar la práctica, sino el de ser “una práctica”. Pero local y regional (Foucault, 2000:9), contrariamente a la idea de totalidad implícita en el concepto mismo de movimiento humano o de actividades físicas.” (Crisorio, R.; 2003: 37) Esta posición introduce el problema de la teoría como práctica, en el sentido que Foucault le otorga. Pero también es necesario construirla

como un programa incompleto, abierto, flexible, adhiriendo a su forma científica de explicar y nos referimos a la ciencia contemporánea, que se distancia de la cuestión del conocimiento para introducir el problema del saber. ¿Qué permite éste desplazamiento? ¿Cuáles son los objetos de que se trata? ¿Qué problemas intenta resolver? En principio se trata de dejar de suponer la posibilidad de representarlo todo, hay algo que por fuera del lenguaje no puede situarse en el orden de lo dicho.

El “desfasaje” en el universo teórico de la Educación Física

Situamos la discusión en los términos que Pierre Bourdieu le otorga al problema del campo, como un problema tanto teórico como metodológico. Pensar en términos de campo es pensar relacionamente. ¿En qué sentidos? En los sentidos que se otorgan en la historia y las luchas que los constituyen. “En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera).” (Bourdieu, P. Wacquant, L. 2005:150). Los campos tienen cierta especificidad y un grado de autonomía relativa. “(...) el campo de la Educación Física se engendra y caracteriza como un espacio social de disputas sobre las formas autorizadas de pensar y orientar los haceres y saberes corporales que fueron pedagogizados y escolarizados. El movimiento para adentro de la escuela (escolarización), que le confirió especificidad e identidad, permite la formulación de que es porque se volvió una disciplina escolar, que la Educación Física puede aspirar a ser una disciplina académica, ambas problematizadas en un espacio de producción de sentidos, esto es el campo de la Educación Física.” (Lopes de Paiva; 2003: 79). La conformación del campo en los marcos de la ciencia moderna y en

los circuitos que le confirió su carácter pedagogizado, es lo que le dio una identidad que fue específicamente cuestionada. “En el proceso de constitución de la Educación Física, algunos conceptos son “importados”, o sea, la relación de la naciente Educación Física con otras instituciones o sistemas trajo como consecuencia necesaria la “importación” (...) de un universo simbólico que trajo consigo una posibilidad de justificación, o direccionó la posible justificación”. (Bracht V.; 2003: 42). Bracht adelanta la hipótesis del desfasaje entre un universo simbólico todavía dominante en el campo de la Educación Física y el nuevo universo que está siendo construido en el nuevo estado de la modernidad. Las transformaciones históricas y políticas estarían de telón de fondo para revisar críticamente los modos en que se ha formalizado una teoría de la Educación Física. “Los conceptos fundamentales de la Educación Física, construidos en coherencia con el universo simbólico de la modernidad, están siendo fuertemente atacados por nuevos conceptos, ahora vinculados al universo simbólico de aquello que se llama la sociedad pos- tradicional o pos-moderna/alta modernidad, la cual se caracteriza por una ausencia de criterio (último o definitivo) para la definición de la visión legítima- en principio todas son legítimas (pluralismo radical).” (Bracht V.; 2003: 50). La perspectiva epistemológica adquiere una particular inserción en este punto, en tanto instala la pregunta e interrogación constante tanto por los discursos, cuanto por las formas de constitución y legitimación. Conocer las condiciones históricas de conformación del campo hace posible su delimitación, al tiempo que delinea los límites (provisorios en tanto históricos y políticos) y posibilita identificar las relaciones que integran al campo como sistema. En el punto siguiente analizaremos la hipótesis del desfasaje para examinar la incursión del discurso de la psicología en las condiciones actuales de producción y reproducción del campo.

EL CASO DE LA PSICOLOGÍA COMO PROBLEMA PARTICULAR (EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA)

En el apartado precedente situamos la discusión en torno a la constitución y legitimación del campo de la Educación Física. Analizamos

su condición de posibilidad en los marcos del proyecto de la modernidad – específicamente de la ciencia moderna- y adelantamos la hipótesis del desfase entre un universo simbólico propio de la modernidad y un universo simbólico que está siendo construido en la sociedad contemporánea. A su vez, afirmamos que el problema no parece estar en las vinculaciones que la Educación Física estableció y establece con otras áreas de conocimiento sino que el problema parece estar en las relaciones de sumisión. Problematicar el discurso de la Psicología como particular, implica situarlo en la hipótesis que presentamos. La Educación Física como parte del componente curricular tiene su condición de posibilidad también en los marcos en que la teoría curricular es discutida. En ese sentido y sólo para hacer una mención a finales del siglo XIX y principios del XX se observa en los diseños curriculares un pasaje del foco central de interés en la configuración de la matriz curricular. Las nuevas concepciones de aprendizaje y de sujeto provenientes de la incipiente psicología impactaron fuertemente en la matriz estructural de los desarrollos curriculares y en la lógica de la enseñanza. Esto generó un discurso que también puede verse en los libros de texto sobre enseñanza, que focaliza los niveles de argumentación sobre las bases de “las características de los sujetos que aprenden”. Los lineamientos curriculares centrarán sus esfuerzos en analizar las etapas de desarrollo de los educandos. Esta perspectiva tiene algunos límites y genera ciertos obstáculos. En el apartado siguiente analizaremos el problema del sujeto de la conciencia en la psicología, como constante, universal y consciente.

El territorio de la psicología

La psicología tiene una historia ligada a la filosofía pero también a las ciencias de la naturaleza. Consideremos el texto de Vezzetti (2007: 147-166) “Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos” Allí plantea que “bajo el rubro psicología” se evidencia conceptos y prácticas muy diferentes, cuestiones que tienen que ver con el problema de la identidad de la disciplina y la disputa de filiación. Esto responde a la heterogeneidad de tradiciones científicas, objetos, métodos técnicas y

usos de la psicología. En ese sentido su diversidad está dada por espacios y tramas complejas y móviles de constitución de dicho territorio. Asimismo las condiciones culturales de la modernidad se constituyen en un núcleo ineludible de la historia conceptual de la disciplina. Finalmente, hacia el siglo XIX, la diversidad en los comienzos de la psicología puede ser ordenada, tentativamente, en tres tradiciones: la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales; el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva; y la psicopatología y sus consecuencias en la clínica de la hipnosis y las formas modernas de la psicoterapia. Pero en ese agrupamiento tentativo (que no pretende fundar un sistema) se advierte ya que los problemas de la constitución científica de la disciplina no pueden separarse de distintos contextos culturales y de lenguaje, de Inglaterra a Francia y a Alemania, que operan como un suelo ineludible para un análisis histórico. Por otra parte, esas tradiciones generales no agotan la pluralidad de ideas y proyectos en el período, en las últimas décadas del siglo XIX, en que la psicología alcanza un estatuto académico autónomo. Pero el reconocimiento de esos comienzos diversos previene contrala tentación de alinear esa historia en torno de algún origen esencial. Si tomamos estas tradiciones, podríamos decir que la Educación Física ha sido históricamente influenciada por la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales y el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva, fundamentalmente en el campo de lo educativo. Quedando por fuera -por lo menos en sus inicios- todo el campo proveniente de la clínica psicopatológica y del discurso psicoanalítico, ya que fue el modelo medico hegemónico el que influyo en el campo de la reeducación física / rehabilitación / definiciones del cuerpo sano. Esto lleva al problema de la contigüidad entre lo biológico y lo psíquico para explicar las prácticas corporales y la enseñanza de la educación física.

El problema del objeto mismo de la Psicología

El problema de las psicologías experimentales y la psicología evolutiva es el supuesto de contigüidad entre lo biológico y lo psíquico.

Foucault (1994: 120-137) plantea que la psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción. La psicología del desarrollo nació como una reflexión sobre la detención del desarrollo; la psicología de la adaptación como un análisis de los fenómenos de inadaptación; las de la memoria, de la conciencia, del sentimiento aparecieron como psicologías del olvido, del inconsciente y de las perturbaciones afectivas. Sin forzar los términos se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, es de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones (Foucault, 1957). De allí las nociones de evolución, desarrollo, adquisiciones. A partir de tener que explicar cómo surgen ciertas conductas del hombre, como explicar ciertas manifestaciones varios teóricos toman la idea de “psicogenesis” para explicar el origen y desarrollo de las conductas psíquicas. En ese sentido las nociones de desarrollo y de etapas son necesariamente indispensables en la psicología por su objeto mismo de estudio. Si tiene que dar cuenta de la génesis de ciertos procesos psíquicos –cognitivos, motores, discursivos– no va a poder no considerar las nociones de desarrollo. Las nociones de adquisición – desarrollo – tiempos cronológicos de logros definen el campo de la psicología del niño que se caracteriza por términos de objeto de la necesidad y de la percepción, objetividad, fases y evoluciones. Esto supone conocer no solo las contradicciones – como plantea Foucault– quizás del mismo sentido que le da surgimiento, sino las implicaciones en las prácticas mismas en referencia al sujeto considerado.

El niño de la Psicología

El niño de la psicología es el niño del desarrollo, asequible mediante la observación (Stern: 1991). La constitución subjetiva se constituye a partir de las experiencias reales. El infante observado es el niño de la psicología del desarrollo caracterizado por el equipamiento del lactante, montajes sensitivos motores o perceptivo motores y las

manifestaciones observables en lo motor, el desarrollo emocional, el lenguaje, el juego y el dibujo. Es el niño de Piaget, de la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio, en términos de etapas o periodos de desarrollo, definiendo las formas o los estados sucesivos de equilibrio y un cierto funcionamiento constante que asegure el paso de cualquier nivel al siguiente. Esto define a la infancia como un tiempo de desarrollo. La idea de desarrollo da cuenta de proceso, avance, adelanto, inclusive perfeccionamiento en el transcurso de un tiempo determinado. En algunas de las corrientes teóricas de la Psicología es una noción conceptual sustancial para explicar el psiquismo en su formación y transformación, entendiendo la infancia como el momento de la vida del ser humano en que se despliegan estos adelantos o tiempo en el que suceden acontecimientos centrales para la conformación subjetiva. De hecho, un hito importante en la conformación de la Psicología como ciencia fue la idea de que la mayor condición del progreso psíquico en la especie humana parece ser la disponibilidad persistente del aparato psíquico antes que una herencia. (Wallon: 1965). De allí, la idea de que la psicogénesis en el hombre está ligada a dos suertes de condiciones: unas orgánicas, otras relativas al medio del cual el niño recibe los motivos de sus reacciones. Así se desprende la necesidad teórico-metodológica de caracterizar los modos en que se suceden estos desarrollos temporalmente con conceptos de estadios, fases o etapas que definen los recursos de que dispone cada edad y las consecuencias sucesivas.

La aparición del inconsciente

El psicoanálisis se desprende de esta necesidad, porque conceptualiza el inconsciente y la sexualidad. Y el inconsciente no puede ser encontrado en un desarrollo, su aparición es un acontecimiento no inscripto en un programa (Laplanche: 1987). A partir de esta noción, el psicoanálisis introduce la idea de tiempos lógicos. Las fases de la organización sexual son momentos de causalidad, de etiología, y no de desarrollo. La idea de *apres coup*, la noción de lo traumático, le permite

al psicoanálisis pensar que un acontecimiento segundo en el tiempo cronológico es primero en la constitución del psiquismo. No puede pensarse el campo del psicoanálisis sin una historia de la psicología clínica (y del psicoanálisis). Esa historia incluye, por lo menos, el «tratamiento moral» pineliano (desde fines del siglo XVIII) y el paradigma de la hipnosis y la sugestión que nace con las modernas concepciones de la histeria en las últimas décadas del siglo XIX. (Vezzetti, 2007). Por otro lado el psicoanálisis se constituye desde sus comienzos como una práctica de la particularidad del sujeto, a partir de las nociones de inconsciente, introduciendo la idea de mociones deseantes infantiles. (Bleichmar, 2005). Se desprende así de un individuo consciente de sus actos, incorporando la idea de destino pulsional, con lo cual cambia radicalmente la pregunta sobre la experiencia subjetiva.

CONSIDERACIONES FINALES

El campo de la Educación Física tiene la tarea pendiente de construir un campo discursivo a partir de un programa de investigación específica. Este programa puede situarse desde el desplazamiento del individuo psicofísico diferenciado al sujeto de la educación, cuestiones que serán desarrolladas en el segundo texto de esta serie. El pasaje de una Educación Física a una Educación Corporal para el caso argentino, no significó una reforma al interior del campo, sino que se plasmó en una diferenciación respecto del objeto con el que tratan. La cuestión del conocimiento que situó a la Educación Física en los marcos de la ciencia moderna y en una serie de reflexiones conscientes sobre el cuerpo y el movimiento, no operaron como problema o punto de problematización en la incipiente Educación Corporal. Justamente porque con el objeto que tratan es de naturaleza diferente.

En resumen, hasta aquí una breve conceptualización del surgimiento de la psicología en la modernidad y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación y de la Educación Física. Sostenemos que el problema se encuentra en las condiciones de posibilidad y existencia

de la teoría. Si el objeto se sitúa en la condición universal, consciente y constante del niño, en sus etapas evolutivas, lo que no permite es introducir al sujeto en su condición particular y singular. El desarrollo supone progreso, que es objetivo en términos lineales y que busca un equilibrio y superación. Estas son las bases de la ciencia moderna, la psicología no escapó a esta estructura y construyó un marco teórico que encuentra su dificultad y límites en su propia condición de posibilidad. Sin embargo, el descubrimiento del inconsciente (en el marco de la ciencia moderna), y el surgimiento del psicoanálisis se separa de esta matriz y esto le permite introducir la idea de tiempos lógicos y el problema del sujeto. La Educación Corporal recupera esta cuestión, para teorizar a partir de las prácticas, como modos de hacer, pensar y decir.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu Pierre, Wacquant, Lois: Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores, 2005.

Bracht Valter, Crisorio Ricardo (coordinadores), La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Ediciones Al Margen. La Plata, 2003.

Foucault, Michael: “La psicología de 1850 a 1950 en D.Huisman y A.Weber, **Histoire de la philosophie européenne**, t.II, Paris, Librairie Fischbacher, 1957.

Laplanche, Jean: **Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria**. Buenos Aires: Amorrortu, 1987

Lopes de Paiva F. Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía. En Bracht V.; Crisorio R.; (coordinadores) **La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas**. Ediciones Al Margen. La Plata, 2003.

Piaget, Jean: **Seis estudios de psicología**. Buenos Aires: Labor, 1995 (1ª ed. 1964)

Stern, Daniel: **El mundo interpersonal del infante**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

Vezzetti, Hugo: **Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos.**
Revista de Historia de la Psicología, vol. 28, num. 1, 2007. Pp 147-166 UBA

Wallon, Henry: **Fundamentos dialécticos de la psicología.** Editorial Proteo, 1965

Recebido: 25 junho 2014

Aprovado: 28 janeiro 2015

Endereço para correspondência:

Norma Beatriz Rodríguez

Calle 40 entre 2 y 3

La Plata – Buenos Aires/Argentina

CEP: 1900

nbrodri@gmail.com