

Tiempo y espacio para educación corporal en la rutina diaria de una escuela pública

Antonio Jorge Gonçalves Soares *

Alexandre da Costa Ferreira **

Diego Luz Moura ***

Tiago Lisboa Bartholo ****

Marcos Carneiro da Silva *****

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las posibilidades de educación corporal en el espacio y tiempo de las clases de educación física, entrenamientos, recreos y tiempos libres en una escuela pública de Río de Janeiro. Se realizaron observaciones de las clases, de los tiempos libres y de los recreos y entrevistas con alumnos y la profesora. Se concluye que el espacio y tiempo de las clases no son identificados positivamente, al menos por parte de una gran parcela de alumnos. Los motivos están intrincados en una red compleja de tensiones entre actores de la institución escolar, la comunidad que la escuela acoge, una diversidad de valores sobre la formación del ciudadano y la «función» de la educación física.

Palabras clave: Observación. Motivación. Educación Física.

1 INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la rutina diaria de las clases de educación física y de las demás actividades corporales

* Doctor en Educación Física. Docente del Programa de Posgrado en Educación Física (PPGEF) de la Universidad Gama Filho y de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Becario CNPq. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: ajsoares@globo.com

** Alumno de la maestría en Educación Física de la Universidad Gama Filho. Docente de la Secretaría Municipal de Educación (SME)/RJ. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: xandreferreira@ig.com.br

*** Magíster en Educación Física por la Universidad Gama Filho y becario del CNPq. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: lightdiego@yahoo.com.br

**** Magíster en Educación Física y docente del Cap-UFRJ. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: tbartholo81@hotmail.com

***** Doctor en Educación Física y docente de la UFRJ. Río de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: m1acs2004@yahoo.com.br

practicadas en el recreo, en las actividades de entrenamiento deportivo y en los tiempos libres en una escuela pública del municipio de Río de Janeiro. Los objetivos del texto son: observar las posibilidades de disfrute corporal de los alumnos en el espacio y tiempo determinados para las clases de educación física, para los entrenamientos deportivos y para los recreos y tiempos libres de la Escuela Municipal Euzébio Bragança;¹ describir y analizar los conflictos y tensiones sobre los objetivos de la asignatura Educación Física en la referida unidad escolar; describir y analizar las motivaciones de los alumnos para adherir a las clases de Educación Física y a las prácticas corporales recreativas presentes en la rutina diaria de la escuela investigada.

Estudiar cómo la escuela concreta organiza su tiempo y espacio² para la práctica de actividades corporales de los alumnos y alumnas por medio de los deportes y de los juegos nos puede revelar indicios sobre parte de la educación corporal ofrecida, intencionalmente o no, en el currículo de la escuela. Esa dimensión educativa presente en el tiempo y espacio de la escuela no se restringe a la asignatura de Educación Física. La misma ocurre en la institución escolar en tiempos y espacios múltiples por medio de los diferentes dispositivos coercitivos y/o incentivadores por los cuales los alumnos y alumnas son movidos a aprender y controlar gestos, expresiones corporales y lingüísticas. Ese proceso educativo se realiza de forma sistemática e intencional por medio de actividades, de asignaturas y de talleres que privilegian la enseñanza

1 Los nombres de la escuela y de los actores citados son ficticios.

2 La organización espacio-temporal de las escuelas brasileñas se configuró fundamentalmente para pensar la enseñanza de los contenidos formalizados por las asignaturas. Así, la dimensión espacial, los lugares de la enseñanza no fueron pensados como lugares y tiempos de los diferentes niños y adolescentes que concurren a la escuela. En nuestro análisis, nos preocupa la ocupación temporal y la gestión de los espacios pensados para las clases de Educación Física, de los recreos y de los horarios libres de asignaturas en la escuela (tiempos libres). Partimos del presupuesto de que la gestión del tiempo y del espacio influye en la formación de las subjetividades de los alumnos. En *Crítica de la Razón Pura* (1971), Kant presenta espacio y tiempo como instituciones puras a priori, o sea, como objetos de la experiencia posible, extensibles al plano de los sentidos ya disponibles en las instituciones de espacio y tiempo. En ese sentido, la organización y gestión de los diferentes tiempos y espacios escolares forman y conforman las subjetividades de alumnos y profesores.

sistemática de técnicas corporales (en el sentido maussiano) artísticas, deportivas, cívicas, religiosas, etc. En otra dirección, sabemos que la educación del cuerpo ocurre en otros espacios y tiempos cuyos objetivos no apuntan, *prima facie*, a la enseñanza de técnicas corporales de forma explícita e intencional. Sin embargo, en esos espacios, la educación del cuerpo se da, de forma sutil, por la forma en que los alumnos y alumnas son dispuestos en el salón de clase, por las posibilidades de movimientos y expresión en la escuela y por los constreñimientos operados directamente sobre los cuerpos en las diferentes interacciones que ocurren en la vida diaria escolar. En otras palabras, los alumnos y alumnas aprenden por medio del cuerpo normas y valores, sin palabras, por los dispositivos organizados en ese tiempo y espacio (BOURDIEU, 1990). De hecho, el tiempo y el espacio en la vida escolar no son dimensiones neutras de la enseñanza escolar, más bien indican que esas dimensiones instituyen una discursividad sobre valores y sobre un conjunto de aprendizajes sensoriales y motores (FARIA FILHO, VIDAL, 2000; PETITAT, 1989).

En términos metodológicos, realizamos observaciones directas de las clases de Educación Física, de los recreos y de los tiempos libres, completando un total de 800 minutos. Esas observaciones fueron registradas en un diario de campo. También se realizaron entrevistas con alumnos y con la profesora de Educación Física responsable por los grupos observados.

2 CULTURA ESCOLAR, DEPORTE Y EDUCACIÓN FÍSICA

En el campo académico de la educación, se ha convertido en un lugar común en los estudios culturales esgrimir el argumento de que la institución escolar posee una cultura que le es propia y específica. Parece lógico que la fuerza de ese argumento no es la de proclamar un relativismo radical sobre la singularidad de la institución escolar. La

escuela, a pesar de poseer una cultura que «le es propia», no se sitúa en un vacío sociológico ni posee una singularidad desplazada del contexto en el cual está situada. Esta aclaración se hace necesaria en la medida en que no queremos entender el concepto de cultura como argumento retórico. En definitiva, si entendiéramos cada institución escolar con una cultura única y singular, perderíamos la posibilidad de comparación y generalización, principio fundamental de la investigación. Siendo así, el término «cultura»³ se entiende en este estudio como un conjunto de disposiciones y valores, no homogéneos, internalizados por los actores de una determinada unidad social en la cual actúan en interacción en un espacio de lucha para afirmar significados de permanencia y cambio en constante diálogo con el juego social más amplio. En ese sentido, el tiempo y espacio en la vida escolar no son dimensiones neutras, pues instituyen discursividades sobre valores y sobre un conjunto de aprendizajes sensoriales y motores (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

En esa dirección, la Escuela Municipal Euzébio Bragança, ubicada en la favela Complexo do Alemão, región controlada por facciones del tráfico de drogas que luchan constantemente por el control de las áreas de venta de drogas y que tiene uno de los índices de desarrollo humano (IDH) más bajos (0,587), debe ser pensada a partir de ese entorno. Observemos que Brasil como un todo presenta índice de 0,792.⁴ Gran parte de la mala evaluación de la región se da por los altos índices de homicidio, sobre todo entre los jóvenes. Ese contexto de violencia interfiere en la rutina diaria escolar al provocar la suspensión de clases los días de intenso enfrentamiento entre policías y traficantes. Ese clima genera tensión constante en toda la comunidad escolar, que se ve obligada a adaptar su rutina diaria al contexto externo y a dialogar con los problemas que ocurren en su entorno. Esas

3 Cuche (2002) y Kupper (2002) describen las diferentes apropiaciones del término «cultura».

4 Disponible en: www.wsws.org/pt/2007/jul2007/fave-j04.shtml. Consultado el: 14 de nov. 2007.

observaciones corroboran lo que Macedo (2006) apunta como principal objetivo de los estudios sobre currículo,⁵ a saber, comprender las relaciones entre las restricciones y las posibilidades de acciones en el espacio escolar como paradojas.

Se puede decir que la mala gestión escolar ayudó también, por influencia de una perversa cultural del funcionalismo público, a desacralizar la actividad del magisterio y a desorganizar el tiempo de la escuela. Por ejemplo, el «tiempo libre», en función de las faltas y licencias de maestros y profesores de la red pública,⁶ pasó de ser un tiempo destinado a juegos, deportes y otras propuestas de actividades a ser un lugar de ejercicio de la sociabilidad entre alumnos sin ninguna mediación pedagógica. No estamos proponiendo que todos los «tiempos» sean controlados desde una perspectiva pedagógica, pero es necesario resaltar que el tiempo destinado a las asignaturas acaba siendo tomado por otras actividades no programadas en el interior de la escuela.

Además de esos factores que influyen en el uso del tiempo y del espacio en la escuela, tenemos factores específicos que ejercen influencia directa sobre lo que se debe enseñar o practicar en las clases de educación física, así como en los entrenamientos de los equipos escolares, en los recreos y en los tiempos libres. El deporte sin dudas es uno de esos sistemas sociales que ejercen reflexividad sobre las acciones de los alumnos y profesores en los tiempos y actividades mencionados. La escuela, más allá de los valores del saber de carácter instrumental y propedéutico de los contenidos de enseñanza, es un lugar para que las nuevas generaciones se expresen y se apropien de experiencias de sociabilidad.⁷ El deporte, a pesar de generar en el interior de la escuela

5 Macedo (2006) entiende como currículo los registros de memorías, documentos y experiencias vividas por instituciones escolares.

6 No estamos afirmando que el funcionalismo público en general no se compromete con la escuela. Sin embargo, sabemos que la ingeniería de la administración escolar no prevé premios para los buenos funcionarios ni tampoco aplica en la práctica sanciones para los que no se comprometen con sus tareas profesionales.

7 Utilizamos aquí el concepto de acuerdo con Simmel.

demandas diferenciadas por parte de los(las) alumnos(as), es uno de los medios de educación del cuerpo⁸ para el ocio.

El problema es que el campo de la educación física, en los diferentes abordajes producidos sobre el fenómeno deportivo, revela falta de consenso o acuerdos mínimos sobre sus objetivos y contenidos de enseñanza en la escuela (LOVISOLO, 2000).

3 CONOCIENDO EL CAMPO OBSERVADO

La Escuela Municipal Euzébio Bragança está situada en la periferia del municipio de Río de Janeiro, entre las favelas Nova Brasília y Fazendinha, comunidades pertenecientes al complejo de favelas Alemão.⁹ La escuela en la que se realizó el estudio pertenece a la 3ª Coordinación Regional de Enseñanza (CRE), ubicada en el barrio de Inhaúma, en cuya jurisdicción hay 19 escuelas. Sin embargo, esa gigantesca comunidad es atendida por otras escuelas de los barrios de Bonsucesso, Ramos y Olaria que se encuentran en las proximidades del Complexo do Alemão y no están en la jurisdicción de dicha CRE.

La escuela tiene 799 alumnos distribuidos en grupos de 1º y 2º segmentos de la Enseñanza Fundamental.***** La unidad también cuenta con un cuerpo administrativo compuesto por una directora general, una directora adjunta, dos secretarías y una coordinadora pedagógica. Por su parte, el cuerpo docente de la institución está constituido por cuarenta y seis maestros y profesores, de los cuales dos son de educación física. El funcionamiento de la unidad escolar Euzébio

8 Entendemos como educación del cuerpo para el ocio todas las actividades físicas ofrecidas en el espacio escolar o en otras instituciones volcadas a la educación del gesto o del movimiento, ya sea en la búsqueda de la excelencia y/o rendimiento, ya sea como constitución de un espacio de recreación.

9 El Complexo do Alemão está ubicado en la Zona Norte de la ciudad de Río de Janeiro, entre los barrios de Ramos, Olaria, Inhaúma y Bonsucesso. El Complexo está formado por 12 comunidades carentes y posee una población estimada en 300.000 habitantes.

***** N. de la T.: La Enseñanza Fundamental, en Brasil, es una de las etapas de la educación básica y comprende 9 años.

Bragança se divide en dos turnos de la mañana y de la tarde. Entre el tercer y cuarto tiempos de ambos turnos hay un recreo con duración de veinte minutos.

El edificio de la escuela tiene dos pisos en los que se encuentran los salones de clase, la secretaría, el comedor y la sala de los profesores/maestros. En la parte externa, encontramos los espacios que se utilizan para la práctica de juegos populares y deportivos, ya sea en las clases de educación física, ya sea durante los recreos y tiempos libres, a saber: una cancha cubierta de aproximadamente treinta metros de largo y veinte metros de ancho, cercada por una malla de protección. La cancha tiene, además, dos arcos y dos tableros de baloncesto. La superficie de la cancha es áspera, pero sin irregularidades y, en ella, observamos de forma bastante borrosa las líneas que demarcan el espacio de juego de baloncesto, balonmano y de fútbol de salón. Los espacios entre la cancha y los muros de la escuela también se utilizan para la práctica de juegos.

La asignatura de Educación Física cuenta con dos profesores, la profesora Marta y el profesor Jorge Wagner. Sin embargo, las observaciones se realizaron solo los días de clase de la profesora Marta. Ella fue quien permitió la entrada al campo de observación, además de haber sido siempre muy solícita en todo lo referente a la investigación. Ella actúa en el área del magisterio desde 1975 en la calidad de PII¹⁰ y, después de 1994, asumió el cargo de PI.¹¹ En 1972, incentivada por su marido, también profesor de Educación Física, inicia el curso de Educación Física, el cual concluyó en 1976. En 1994, tras ser aprobada en un proceso selectivo para profesor de Educación Física de la Red Municipal de Río de Janeiro, la profesora Marta abandona el cargo de PII y empieza a dar clases de Educación Física.

10 PII es la designación adoptada por la Secretaría de Educación del Municipio de Río de Janeiro para denominar a los profesores que actúan en el 1º segmento de la Enseñanza Fundamental.

11 PI es la designación adoptada por la Secretaría de Educación del Municipio de Río de Janeiro para denominar a los profesores que actúan en el 2º segmento de la Enseñanza Fundamental y del programa de educación de jóvenes y adultos.

4 DATOS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

Durante el período de la observación, constatamos que el contenido principal abordado en las clases, independientemente del año escolar, es el deporte de cancha, como: fútbol, balonmano, voleibol y baloncesto.

El juego deportivo, más o menos inspirado en las reglas oficiales de los deportes colectivos (fútbol, balonmano, voleibol y baloncesto) es la estrategia pedagógica utilizada por la profesora en el proceso de transmisión de contenidos.¹² En esta investigación, se observaron tres clases de cada uno de los grupos relacionados a continuación: un grupo de 4ª serie/5º año (402), dos grupos de 5ª serie/6º año (502 y 504) y un grupo de 6ª serie/7º año (603). El grupo 402 posee un total de 24 alumnos. El grupo 502 tiene un total de 36 alumnos. El grupo 504 suma 37 alumnos. Y el grupo 603 tiene un total de 43 alumnos.

Para cada clase se realizó un relevamiento del número de alumnos presentes y participantes, presentes y no participantes y ausentes. Los números obtenidos están expuestos en la siguiente tabla.

Grupos observados	Total de alumnos presentes y participantes (%)	Total de alumnos presentes y no participantes (%)	Total de alumnos ausentes (%)
402	44,4	41,7	13,9
502	44,4	38,9	16,7
504	57,6	27,9	14,4
603	49,5	33,5	17,0
Total	48,9	35,5	15,5

Tabla 1 - Cifras referentes al promedio de participaciones y ausencias al término de las observaciones

12 Ese método utilizado por la profesora durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es descrito por Dietrich, Dürrwächter y Schaller (1984) como método de enfrentamiento. Según los autores citados, esa concepción metodológica renuncia a un desmembramiento del juego en elementos aislados y a un alineamiento didáctico de esos elementos. En ese método, se forman dos equipos y se pone rápidamente, con pocas instrucciones, un juego en curso con el lema: jugar y jugar. Ese método utilizado por la profesora es muy similar al que se observa en las prácticas no dirigidas realizadas por los alumnos en los recreos y tiempos libres.

Con relación al significativo porcentaje de alumnos ausentes durante las clases (15,5%), cabe recordar que la localidad en la que está situada la escuela sufre un fuerte control del tráfico de drogas. Por lo tanto, cuando ocurren incursiones policiales en las favelas cercanas a la unidad, los alumnos no pueden ir a la escuela debido al intenso tiroteo entre traficantes y policías. Las afirmaciones de la profesora Marta retratan bien el problema:

Hoy la asistencia está baja porque está habiendo un problema allá arriba (Diario de campo, 31/10/2006).

La semana pasada perdimos tres días de clase a causa de esa guerra de allí afuera. Mandan cerrar la escuela y ellos (refiriéndose a los alumnos) se quedan por la calle... está todo equivocado (Diario de campo, 25/10/2007).

Aquí tenemos un ejemplo de cómo la violencia vivida más intensamente en algunos barrios y zonas de la ciudad de Río de Janeiro influye directamente en el tiempo escolar de esa escuela. Nótese que la cifra del 15% de alumnos ausentes es significativa si pensamos en el papel de la escuela en la vida de esos jóvenes. La lección de que el tiempo de la escuela aún no se ha impuesto en la sociedad brasileña como un todo vale para ese caso.

Los datos anteriores, desde la perspectiva de la participación de los alumnos en el tiempo y en el espacio de las clases de Educación Física, pueden revelar indicios sobre los problemas enfrentados por esa asignatura en esa escuela específica. Sin embargo, cabe preguntar si esos problemas son específicos de esa escuela. Resaltemos que el 35,5% de los alumnos presentes en el espacio y en el tiempo de las clases de Educación Física, de los cuatro grupos observados durante el trabajo de campo, asumieron el papel de espectadores de las actividades propuestas. Esa cifra puede considerarse preocupante en la medida en que la misión de la educación escolar es universalizar experiencias y conocimientos. Sin embargo, esos problemas con relación a la participación de las

clases distan mucho de ser específicos de esa escuela. Otras investigaciones¹³ sobre la Educación Física escolar, realizadas en instituciones escolares con perfiles institucionales y organizativos muy diferentes, también revelan un grado significativo de ausentismo en las clases de dicha asignatura, cuando se la compara con asignaturas de carácter propedéutico. Debemos pensar que la ausencia de participación en el tiempo efectivo de las clases de Educación Física se hace notar por la naturaleza de las actividades, que exigen objetivamente disfrute corporal de los alumnos; en contrapartida, en la mayoría de las asignaturas, el bajo nivel de participación puede alcanzar las mismas proporciones sin ser notado. En la Educación Física, la «comprobación» del profesor de que los alumnos están participando o que les está gustando la actividad está vinculada a la exposición y a la expresión del cuerpo en desplazamiento, mientras que, en la mayoría de las asignaturas escolares, los alumnos pueden no estar prestando atención a la actividad escolar sin que se modifique la disposición de los cuerpos en el salón de clase. En general, en la escuela brasileña —por más generalizador que sea ese argumento—, la mayoría de las asignaturas y la cultura del magisterio relegan al alumno a una posición de

13 Calado (2003) comparó el índice de ausentismo entre las asignaturas de Educación Física, Historia y Matemática en las fichas de registro anual de los grupos y verificó que la Educación Física presentaba un alto índice, comprobando, así, la necesidad de un estudio más profundo de las causas de dicho ausentismo. En la primera serie, la asignatura de Educación Física aparece con un ausentismo del 9,1%, Historia, con 12,2% y Matemática, con 4,8%. En la 2ª serie, el índice de Educación Física alcanzó la marca del 19,4%, Historia, del 20,1% y Matemática, el nivel del 10,4%. Comparando con los índices de la 1ª serie, observamos que el porcentaje de los mismos se duplicó en Educación Física y Matemática y que hubo un considerable aumento en Historia. Con relación a la 3ª serie, Educación Física obtuvo un índice del 21,2%; la asignatura Historia alcanzó el 16,0% mientras a Matemáticas le correspondió el 8,8%. Observamos que, en el caso de Educación Física, si comparamos el índice con el de la 2ª serie, se verificó un pequeño aumento en el mismo. En Historia y Matemática, en cambio, hubo una reducción del porcentaje. Pensamos que esa disminución en Matemática e Historia se deba a que los contenidos de esas asignaturas atienden a las necesidades de los alumnos que rinden el examen de admisión para la universidad. En lo que se refiere al creciente aumento del índice de la Educación Física, desde la 1ª serie creemos que ese hecho responda, primero, al hecho de que los alumnos sedimentaron el proceso de conocimiento institucional y, después, a que los contenidos de la asignatura no son relevantes para sus objetivos escolares. Trabajos que abordan el tema, directa o indirectamente, y desarrollados en el interior de nuestro grupo de investigación, son los de Costa (2004) y Trotte (2005).

oyente pasivo en ese espacio y tiempo que abre pocas oportunidades para la experimentación y el estudio.

Aun entendiendo que el problema de la participación puede no restringirse al ámbito disciplinario, cuestionamos a los alumnos no participantes sobre los motivos de su no adhesión a las clases de Educación Física. El análisis de las respuestas posibilitó agrupar a los alumnos no participantes en cuatro diferentes grupos: el grupo I, constituido por alumnos que justifican la no participación por la falta de afinidad con la profesora; el grupo II, que justifica la no participación por la falta de uniforme; el grupo III, que alega que no participa porque no le gusta la asignatura; y, por último, el grupo IV, que justifica la ausencia por no estar de acuerdo con el contenido de enseñanza abordado durante las clases. Analizamos por separado los argumentos presentados por los diferentes grupos sobre sus no participaciones en las clases de Educación Física.

Los alumnos del grupo I mencionan la falta de afinidad con la profesora como siendo el factor preponderante para sus ausencias en las clases de Educación Física.

Con ella no se puede (refiriéndose a la profesora), es muy prepotente, muy grosera (Informante 5 - sexo femenino).

La profesora del otro año era mucho mejor, no nos reprendía (Informante 9 - sexo femenino)

Cualquier cosa que hagamos, ya se pone a gritar y nos saca de la clase (Informante 15 - sexo femenino).

Parece que las normas basadas en medidas punitivas¹⁴ establecidas por la profesora a fin de mantener el orden y la disciplina durante las clases pueden estar generando efectos perversos en la relación pedagógica. Observemos que los alumnos asumen el lugar de observadores pasivos de la clase,

14 Las medidas punitivas impuestas por la profesora durante las clases van desde advertencias verbales hasta expulsiones de las clases.

según sus relatos, en función de la relación que entablan con las normas asumidas por la profesora durante las clases. En otra dirección, la no participación en las clases solo se da, a pesar de las voces críticas de los alumnos, porque existen dispositivos de tolerancia en esa relación pedagógica entablada.

Ese cuadro que presenta como reacción de los alumnos la salida de la clase en protesta a la postura pedagógica de la profesora tal vez indique la necesidad permanente de repensar las estrategias de construcción de normas en los diferentes tiempos vividos por docentes y alumnos en la escolarización. En ese sentido, Lovisolo advierte:

Los educadores deben revisar las normas en interacción con los niños, tomando en cuenta sus efectos positivos y negativos. La reflexión sobre las normas es, o debería ser, una dimensión significativa de la educación contemporánea, tanto en términos de justicia como de utilidad, ya que uno de los objetivos básicos de la norma es organizar la vida escolar (LOVISOLO, p. 74, 1997).

El Grupo II está constituido por alumnos que justifican la no participación en las clases debido a la falta de uniforme:¹⁵

A mí hasta me gusta participar, pero la profesora no deja participar sin uniforme (Informante 6 - sexo masculino).

A veces participo, pero hoy no tengo uniforme (Informante 7 - sexo femenino).

Me olvidé de la bermuda en la cama y, sin ella, ella no deja que participemos (Informante 12 - sexo masculino).

Observemos que la valorización y utilización del uniforme, no solo en las clases de Educación Física, fue, durante todo el siglo XX, un rasgo fundamental de la cultura

15 Según la profesora, el uniforme de Educación Física está compuesto de short negro o azul marino y camiseta blanca.

escolar de las escuelas municipales y estatales de Río de Janeiro y de muchas escuelas privadas de la misma ciudad.¹⁶ El uniforme podía significar varias cosas y esos significados podían variar entre los tipos de escuela. En general, el uniforme representaba un símbolo de identidad de la escuela, de jerarquía etaria y de grado de escolaridad entre los estudiantes (dependiendo de los detalles que las prendas exhibían) y del control público del tiempo de los estudiantes en el trayecto de casa a la escuela, etc. Independientemente de los múltiples factores surgidos en la sociedad contemporánea que hayan llevado a las escuelas en general a disminuir el control sobre la forma y los detalles de la vestimenta de los cuerpos de los estudiantes, lo que está en juego es que la escuela perdió parte del control que ejercía sobre los cuerpos de los mismos. Actualmente, en un mundo que reivindica cada vez más derechos a la identidad y a la individualidad, el uniforme pasa a ser visto, en determinadas circunstancias, como una imposición fuera de lugar o como mecanismo limitador de la expresión del yo. Todas las tentativas de reintroducir en la cultura escolar el control rígido sobre el uniforme alegan la economía de costos para los padres, la homogeneización de los alumnos en el sentido de reducir la ostentación en el día a día de la escuela por medio del consumo de marcas de moda, la revitalización de rituales en el espacio escolar o la seguridad de los propios alumnos, que estarían identificados en el espacio de la «calle» como estudiantes.

En las clases de Educación Física, el uniforme o las prendas adecuadas al ejercicio físico representan un valor específico en la medida en que la disciplina es representada como uno de los tiempos escolares en los que se debe tratar el contenido de la higiene corporal. Sin embargo, sabemos que la mayoría de las escuelas públicas no presenta condiciones ni infraestructura de vestuarios ni tampoco un tiempo específico,

16 Uno de los autores de este texto fue alumno de la Escuela Municipal del antiguo Estado de Guanabara, situada en un barrio popular y, en los años ochenta, inició sus actividades de magisterio en la red pública y privada de enseñanza.

integrado al tiempo del horario curricular para que los alumnos realicen la higiene corporal necesaria tras los ejercicios físicos. Por otro lado, el no uso del uniforme o los olvidos sistemáticos del mismo, exceptuando los problemas de orden práctica (falta de dinero, desorganización de la vida familiar, etc.), pueden pensarse como expresión de las subjetividades de los jóvenes o revelar simplemente una crítica a la forma en que esa asignatura está instituida en la rutina diaria de esa escuela. Aquí, las ausencias pueden también revelar algo directamente asociado al vestir el cuerpo y a cómo los alumnos desean o no que sus cuerpos sean expuestos. Ese es un tema que requiere más estudios empíricos para entender el vestir el cuerpo en el espacio y tiempo de la escuela como algo que se debe problematizar pedagógicamente sin los prejuicios habituales que el tema suscita.

En otro sentido, las acciones de la profesora de hacer valer la norma de uso del uniforme se podrían leer, en el contexto de la precariedad material en que trabaja, como una forma, consciente o no, de dimensionar el tamaño del grupo en función de la infraestructura y del material pedagógico que posee.

El grupo III está constituido por alumnos que alegan que nos les gusta la asignatura Educación Física.

No me gusta mucho la [educación] física. Jugar a la pelota no es lo mío, prefiero quedarme sentada aquí (Informante 16 - sexo femenino).

No me gusta la física, andar de un lado al otro no tiene gracia (Informante 13 - sexo femenino).

Física es muy aburrido, allá arriba es mejor (refiriéndose a las demás asignaturas, cuyas clases se imparten en el edificio de la escuela) (Informante 14 - sexo femenino).

Cabe resaltar que la profesora Marta ve la participación de los alumnos en las clases de Educación Física como facultativa y, así, cabe al alumno la decisión de su

participación. Según la profesora Marta,¹⁷ la clase de Educación Física es un espacio reservado a aquellos alumnos a los que les gusta la asignatura. De este modo, observamos que la actitud de la referida profesora —y esa actitud debe ser más común de lo que se imagina en las diferentes escuelas— revela el diálogo que la Educación Física establece con las diferentes formas de educación corporal para el ocio en nuestra sociedad. En otras palabras, el deporte o determinados ejercicios físicos requieren el mínimo de habilidad corporal y dependen del gusto y del talento. El talento es una caja negra que revela la profecía después del milagro ocurrido. ¿Cómo imponer el gusto y obligar a los no talentosos? Ese tipo de cuestión revela que la Educación Física aún es entendida más como un espacio de catarsis y alivio de las presiones que como un espacio de conocimiento y aprendizaje. Aquí, la Educación Física actúa como un lenguaje diferente del de la mayoría de las asignaturas escolares. Las demás asignaturas parecen fundar sus discursos a partir del lenguaje de la norma y de la utilidad. En ese sentido, los argumentos para aquellos a los que no les gusta o no quieren participar se combinan creando una mezcla de coerción —con la amenaza de reprobación— y del convencimiento sobre la importancia del conocimiento para su inserción en el mercado profesional. La intervención de la profesora Marta parece resaltar uno de los dilemas del campo de la Educación Física en la actualidad: por un lado, la asignatura continúa con su discurso victimista en busca de legitimidad en el campo escolar. Aquí tenemos el esfuerzo de la disciplina de encuadrarse en la lógica disciplinaria de la escuela. Por otro lado, tenemos profesores, como Marta, que permiten que la participación de los alumnos sea facultativa. Se aceptan argumentos como «no me gusta», «no quiero» o «estoy cansado». En ese caso, la Educación Física escolar se distancia de las demás asignaturas escolares.

17 «A veces, hasta les exijo participación, los pongo a hacer copias, pero sabes cómo es, no sirve para nada forzarlos. Entonces, prefiero hacer así: participa a quien le gusta hacerlo» (Diario de campo, 31/10/2006. Intervención de la profesora Marta).

Obsérvese que no estamos aquí juzgando moralmente ese distanciamiento, sino señalándolo como algo que debe ser problematizado en la escuela, esto es, ¿todas las asignaturas deben estar en el mismo encuadramiento en el tiempo y espacio del currículo? Esa es una cuestión que parece asolar el día a día de las clases de Educación Física en esa y en otras escuelas. Aquí, el tiempo y el espacio de dicha asignatura acaban por adoptar dispositivos de participación en total sintonía con las imágenes y representaciones del deporte en la sociedad, o sea, una actividad que les gusta a sus practicantes y para la cual los mismos poseen talento y/o autodisciplina para alcanzar éxito. En contraposición, ese dispositivo adoptado en las clases de Educación Física contrasta con la legislación vigente, que entiende la frecuencia y la participación en las asignaturas curriculares, salvo en el caso de la educación religiosa, obligatorias. Aquí tenemos un típico ejemplo de cómo la cultura es gestada en el interior de las instituciones escolares específicas y actúa en permanente diálogo con otras instituciones sociales más allá de las normas previstas en la legislación de enseñanza.

Cabe además realizar una observación: todas las voces que indican que no les gusta participar de las clases de Educación Física son de las niñas. Debemos tomar ese dato como un indicio para observar el papel del género en la participación de las clases de Educación Física a partir de las coerciones culturales impuestas a los(las) alumnos(as) en el contexto en el que están situados(as). La experiencia indica que las chicas, después de entrar a la adolescencia, en el sentido común del término, pasan a incorporar disposiciones más rígidas con relación a la presentación de sus cuerpos en público. La Educación Física en la escuela pasa, en ese caso, a ser una actividad que crea problemas con respecto a las inversiones de las chicas en la presentación de sus cuerpos en el espacio escolar.

En otra dirección, debemos recordar que el campo de la Educación Física escolar en Brasil, en la década de los años ochenta, condenó la división por sexo en las clases como

expresión de ruptura con un modelo de educación física que basaba su pedagogía en las diferencias sexuales con relación al desempeño físico. Ese modelo de educación física estaba en continuidad con el modelo cultural de organización del deporte institucionalizado y, así, la educación física Progresista o Renovada de los años 1980 creó algunas discontinuidades con respecto a la cultura deportiva. Actualmente, una nueva cuestión surge entre los estudiosos de género en el campo: ¿las clases mixtas aumentan o disminuyen la segregación de las chicas en ese espacio pedagógico? Más allá de esas posibilidades de interpretación, debemos pensar que otros problemas, como la franja etaria y las formas de socialización, pueden estar relacionados con las representaciones y acciones de las chicas en ese espacio y tiempo pedagógicos.

El grupo IV está constituido por alumnos que relatan que no adhieren a las clases debido a la falta de opciones de las actividades que se les ofrecen.

No me gusta mucho, no, pero, a veces, me dan ganas de practicar, pero a mí me gusta mucho jugar al balonmano (Informante 4 - sexo femenino).

La clase es muy aburrida, ella siempre hace lo mismo, entonces nos pudre (Informante 8 - sexo femenino).

La clase es solo pelota, es muy aburrido (Informante 10 - sexo femenino).

No me gusta mucho jugar a la pelota, me gusta correr (Informante 11 - sexo masculino).

Sobre esta justificativa, verificamos que esos alumnos relatan discordar del contenido de cuño puramente deportivo abordado durante las clases de Educación Física y, por eso, dicen no tener motivación para participar. De esa forma, observamos que la clase de Educación Física, en esta y en otras escuelas, presenta poca variación de contenidos (BASSANI; TORRI; VAZ, 2005). Aun con todo el llamado

mediático del fenómeno deportivo, podemos pensar que las demandas de formación corporal para el ocio son más variadas que las estandarizadas en la mayoría de las escuelas.

5 LOS EQUIPOS DEPORTIVOS DE LA ESCUELA

La Escuela Municipal Euzébio Bragança participa tradicionalmente de los Juegos Estudiantiles,¹⁸ en las modalidades de fútbol de salón y balonmano. Sin embargo, en 2006, motivada por la buena participación de los equipos de balonmano el año anterior, la escuela decidió dedicar más tiempo al entrenamiento de dicha modalidad. En 2006, la escuela formó tres equipos de balonmano: un equipo masculino, en la categoría *mirim*, un equipo masculino, categoría infantil y, por último, un equipo femenino, categoría infantil. La categoría *mirim* comprende la franja etaria de ocho a diez años. La categoría infantil comprende la franja etaria de once a trece años.

Al comienzo del año, un acuerdo entre la dirección de la escuela y los profesores de Educación Física decidió que el profesor Jorge Wagner sería el responsable por la selección y entrenamiento de los equipos masculino y femenino de la categoría infantil, mientras la profesora Marta quedaría a cargo de seleccionar y entrenar el equipo masculino de la categoría *mirim*. Cada equipo posee una carga de entrenamiento semanal de una hora y media.

Cuando indagada sobre el proceso de formación de equipos deportivos dentro de la escuela, la profesora Marta se mostró insatisfecha con la situación vigente:

Jorge Wagner es quien arma los equipos de la escuela, incluso deja de dar dos períodos semanales de clase para entrenar al equipo de balonmano. Él quería que yo me quedara con

18 Los Juegos Estudiantiles son promovidos por la Alcaldía de Río de Janeiro y su organización y realización está a cargo de la Secretaría Municipal de Educación. Los Juegos Estudiantiles están destinados a alumnos de enseñanza fundamental.

el equipo *mirim*, pero a mí no me parece justo sacarles un período de clase a los niños para entrenar al equipo. Entonces, le pedí a Jéferson, que es el mejor del equipo de arriba, que entrene a los más pequeños [...]. Jorge y yo somos diferentes. Yo prefiero dar clases y a él le gusta más la formación de equipos (Diario de Campo, 25/10/2006).

Yo no hago ese trabajo con equipos, quien lo hace es Jorge. Jorge Wagner está trabajando con Fútbol de salón y Balonmano hace algún tiempo y quería que yo tomara a cargo el equipo *mirim* de balonmano [...] así ellos irían creciendo y, cuando llegaran al infantil, ya tendrían una idea. Yo le dije que lo iba a intentar, pues nunca formé un equipo [...] no me gusta, creo que no estudié para ser técnica, mi función es dar clases [...] no me parece justo trabajar con 10 alumnos mientras el resto se queda sentado, sin clase. Arreglé con aquel niño, Jéferson, que entrenara el equipo por mí fuera del horario de las clases, pues así nadie saldría perdiendo... parece que el equipo fue a la final. En cuanto a Jorge, no sé cómo trabaja. Creo que, primero, trabaja dentro de la clase, ve quiénes tienen más habilidad y lo selecciona para el equipo [...] le estaba sacando un período de clase a un grupo para poder entrenar, porque, si no es así, no tienes cómo entrenar. La escuela Ceará trabaja con eso, ellos hacen así: tienen talleres y de esos talleres seleccionan a los alumnos que tienen más habilidad para el deporte [...] entonces, manda al alumno al profesor específico de aquella modalidad. En mi opinión, dentro de la escuela debe haber tres o cuatro profesores. A los que les gusta entrenar equipos, que vayan a entrenar y dejen a los demás con el trabajo de educación física (Entrevista concedida por la profesora Marta el 29/11/2006).

Notamos que dentro de la unidad escolar hay divergencias de opiniones cuando el tema es la formación y el

entrenamiento de equipos deportivos para competencias. Por un lado, está el profesor Jorge Wagner, quien, respaldado por la dirección de la escuela, defiende la formación de equipos y, por otro, la profesora Marta, que no está de acuerdo con el proceso de formación y entrenamiento organizado en la institución. Aquí tenemos conflictos semejantes a los encontrados por Trotte (2005), que verificó una convivencia tensa entre el grupo de profesores que impartían clases basados en los deportes colectivos para la formación de equipos y un grupo de profesores que buscaban incluir otros contenidos relacionados a la educación del cuerpo en el espacio de la educación física escolar. Esos conflictos entre los profesores de la asignatura se dan en función de la forma en que la comunidad escolar dialoga y decide parámetros de actuación con respecto a la educación del cuerpo para el ocio y los contenidos de la escuela.

De forma más amplia, podemos pensar que ese conflicto está anclado en la reflexividad del propio campo de debates de la educación física escolar. La profesora Marta no es contraria a la propuesta de formación deportiva dentro de la escuela, solo no está de acuerdo con la forma en que esa propuesta se viene estructurando en el tiempo escolar dedicado a la asignatura. Según la profesora, la escuela debe planificar de forma tal que los derechos de determinados grupos a la práctica de la clase de Educación Física no se vean cercenados, o sea, la escuela debe reservar horarios fuera del horario curricular, además de designar profesores que posean un verdadero comprometimiento con la propuesta de formación deportiva de rendimiento. Obsérvese que, a pesar de las ponderaciones de la referida profesora, sus clases poseen una baja frecuencia.

A pesar de que no observamos directamente los entrenamientos de los equipos deportivos de la escuela, pudimos obtener, por medio de las declaraciones de la profesora y de los alumnos, información variada sobre las motivaciones de los alumnos que integran los equipos. A

continuación, se transcribirán trechos de declaraciones de alumnos pertenecientes a los equipos deportivos de la escuela:

Cuando llegamos a São Januário para jugar la semifinal, todo el mundo creyó que iba a estar lleno de cazatalentos [...] y más porque era allá en el Vasco (Informante 1).

Cuando fuimos campeones de nuestra área, todo el mundo creía que el amigo del profesor nos iba a llevar a su club, como lo había hecho con las chicas (Informante 2).

Las chicas ni siquiera ganaron nada y fueron a jugar al club. Nosotros fuimos campeones y el profesor aún no ha dicho nada (Informante 3).

Estaban diciendo que las chicas iban hasta a ganar dinero (Informante 2).

El profesor nos dijo que de esos juegos ya había salido gente para jugar en clubes (Informante 3).

En las intervenciones de esos alumnos notamos que ellos ven sus participaciones en equipos deportivos de la escuela como una posibilidad de profesionalización.¹⁹ Para ellos, la presencia en los equipos es una forma de conquistar prestigio interno y de soñar con la ascensión social y económica mediante el deporte. Independientemente de los efectos positivos afirmados por los alumnos, observamos en ese escenario la confusión, superposición de tiempos y espacios destinados a la educación física y al entrenamiento de los equipos. Eso revela la ausencia de acuerdos entre los profesores responsables por ese tipo de formación corporal de los alumnos en el currículo escolar. Desde otro ángulo, podemos pensar que los equipos deportivos, los talleres de teatro o de música y los concursos de literatura o las olimpiadas de matemática representan en el tiempo escolar

19 Obsérvese que no vemos la profesionalización en el deporte como algo distinto al ocio, aquí no entendido como no trabajo, sino como espacio de autoconstrucción.

posibilidades de estimular talentos. A final de cuentas, ¿la escuela no puede tener esa finalidad?

6 EL RECREO Y LOS TIEMPOS LIBRES

Durante el período de observación, constatamos que las actividades practicadas en esos «tiempos» en la escuela Euzébio Bragança se relacionan con el deporte y con otros juegos. Esos «tiempos» son autoadministrados por los alumnos si ninguna mediación pedagógica. La escuela no posee ningún funcionario o profesor que controle los problemas que puedan resultar de esos «tiempos libres» de discontinuidad con relación a las actividades de las asignaturas. Solo en el recreo una funcionaria observa a los alumnos. En el recreo, por ejemplo, verificamos la organización de cuatro grupos. En la cancha, se organiza el grupo que juega al fútbol, mientras, en los espacios anexos a la misma, se organizan otros tres grupos: el grupo del manchado, el grupo del «monito» (tipo de juego con pelota) y el grupo de tenis de mesa. El mecanismo de organización de los grupos durante el recreo, si adoptamos una perspectiva de extrañamiento, es algo que llama la atención y revela los juegos de jerarquía presentes entre los alumnos. Al llegar a la cancha y a los espacios anexos a la misma, los grupos se autoorganizan de forma más rápida si la comparamos con la participación en las clases de Educación Física. En ese sentido, la profesora Marta, que compartía con nosotros la observación de los alumnos, comentó:

Ahora para ellos es la mejor hora [refiriéndose al recreo], puedes observar que no va a haber ninguna pelea [...] ni necesitamos quedarnos aquí (Diario de campo, 31/10/2006).

Ahora es bueno [refiriéndose al recreo] porque ellos no molestan (Diario de campo, 09/11/2006).

La supuesta organización pacífica, según la profesora, puede estar escondiendo otros conflictos que la organización escolar no nota. El proceso de apropiación de la cancha durante el recreo es estructurado a partir de las relaciones de género y de las cuotas de poder entre grupos, siendo que la franja etaria es un factor determinante. El grupo de los «mayores», de los chicos, controla la ocupación y las acciones dentro de la cancha durante los horarios destinados a los recreos para la práctica del fútbol. Los demás grupos no tienen acceso a la cancha durante ese intervalo de tiempo y, en función de eso, utilizan los espacios anexos para la práctica de sus actividades corporales. Obsérvese que ese modelo de autoorganización del tiempo en esos espacios es naturalizado por los profesores y funcionarios responsables por la dirección. Veamos algunas declaraciones que nos ayudan a desvelar ese mecanismo:

Vas a ver que el grupo que juega es siempre el mismo. Son los más fuertes de la escuela, que forman una especie de clan y no dejan entrar a nadie (Diario de campo, 04/10/2006. Intervención de la profesora Marta).

Esa ocupación de la cancha en el recreo es elitista y machista. Solo ellos (refiriéndose al grupo de fútbol) se quedan en la cancha durante el recreo. Nadie más puede entrar (Diario de campo, 13/11/2006. Intervención de la directora de la unidad escolar).

Los mayores no nos dejan jugar, hasta parece que la cancha es de ellos (Diario de campo, 13/11/2006. Intervención de un alumno perteneciente al grupo del «monito»).

En los tiempos libres, el modelo de organización es semejante al del recreo. Las observaciones de la directora y de la profesora sobre la ausencia de peleas y conflictos durante los recreos y tiempos libres son contrarrestadas por la intervención del alumno citada anteriormente, que puede indicar que los conflictos y peleas son ocultados por las relaciones de poder establecidas en ese espacio entre los

alumnos a partir de la franja etaria y de las relaciones de género. El espacio es controlado por los «mayores», es naturalizado de forma ritual, los menores son hoy desplazados hacia el «corredor de la cancha» o hacia los espacios que sobran y, mañana, cuando sean los «mayores» podrán asumir el poder de controlar la «cancha». Podríamos preguntar: ¿Cuándo los niños están expuestos a su propia suerte para organizar el tiempo y el espacio no están expuestas a las relaciones autoritarias que se estructuran a partir del poder desigual entre ellos? En otras palabras, sin la supervisión de los adultos —maestros, profesores, inspectores y otros agentes educacionales—, los jóvenes pueden quedar abandonados a su propia violencia (ARENDT, 2005). En la escuela observada, la «ley del más fuerte», que se estructura en la ocupación del tiempo y espacio de los «tiempos» discontinuos con las clases disciplinarias, parece encontrar eco en las relaciones entabladas en el entorno de los muros de la escuela y, específicamente, en las relaciones dentro de la comunidad en la que residen.

7 CONSIDERACIONES FINALES

Al analizar la participación de los alumnos en las clases de Educación Física de la escuela Euzébio Bragança, observamos que el espacio y el tiempo de las clases de Educación Física no son identificados como un valor positivo, al menos por parte de una gran parcela de alumnos. Los motivos están intrincados en una malla compleja de relaciones, tensiones y conflictos entre los actores de la institución escolar, la comunidad que la escuela acoge, diversidad de valores sobre la formación del ciudadano y de la función de la educación física en ese contexto. De ninguna manera queremos declarar que logramos revelar los mecanismos de la caja negra que explican y solucionan dichas relaciones, solo queremos apuntar pistas que posibiliten entender los dilemas que la asignatura Educación Física enfrenta en el tiempo-

espacio de la escuela estudiada y, en alguna manera, en otras realidades cercanas.

En las clases de Educación Física, el contenido principal abordado es el deporte. Verificamos un alto porcentaje de alumnos presentes en el espacio físico de la clase que no participan (35,5%). Si sumamos el número de alumnos presentes y no participantes al número de alumnos ausentes (15,5%), llegamos a un valor del 51%. Eso quiere decir que más de la mitad de los alumnos de los grupos investigados no es atendida por la asignatura Educación Física. A primera vista, podríamos simplemente afirmar que los alumnos y alumnas no están valorando el espacio de la escuela y, específicamente, de las clases de Educación Física. Sin embargo, esa afirmación no recubre la malla de relaciones y conflictos enfrentados en el día a día escolar. Esos alumnos y alumnas poseen, en su rutina de actividades diarias, intensas y constantes incursiones policiales que influyen directamente en el funcionamiento del comercio y de las demás instituciones locales. De esa forma, la presencia de los alumnos es también el resultado de la situación de enfrentamiento entre policías y facciones del tráfico. Aun ante este panorama, un determinado grupo de alumnos, por los más variados motivos, ocupa su tiempo en el espacio escolar participando de todas las asignaturas del currículo.

En las clases de Educación Física, cerca del 35% de los alumnos(as) optan por no participar de dichas clases alegando que no están con el uniforme o que no les gusta la profesora, el contenido o la asignatura. El argumento del uniforme es una respuesta socialmente aceptada que conforma y justifica otras motivaciones de los actores y no nos permite avanzar significativamente en los análisis. Sin embargo, las demás respuestas de los alumnos ilustran que el lenguaje del gusto se fue imponiendo y es hoy el lenguaje dominante para expresar la construcción del yo y de las motivaciones en nuestras acciones en esos espacios vistos fundamentalmente como lugares de sociabilidad. Por otro lado, la experiencia pedagógica declarada por la profesora parece reforzar la no

adhesión de los alumnos(as) en la medida en que acepta el gusto como un argumento justificador para la autoexclusión. Podemos indicar que existe una especie de diálogo, no explícito, sobre el papel de dicha asignatura en el tiempo escolar que es entablado en las interacciones cotidianas de la escuela. Sumado a esto, podemos notar tensiones internas entre los propios profesores de Educación Física acerca de la actuación y de los objetivos de la asignatura. Esas tensiones se hacen más visibles cuando el tema en pauta son los equipos deportivos: ¿estos deben o no diferenciarse de la Educación Física prevista en el currículo? Ese cuadro de conflictos y tensiones a partir de la educación física nos permite problematizar el papel de la educación física en la contemporaneidad. ¿Esos espacios deben tener la participación obligatoria de los alumnos o se deben ordenar por el lenguaje del gusto?

El problema es que la educación física, a pesar de su larga tradición en el espacio y tiempo de la escuela moderna, aún carece de acuerdos mínimos sobre sus objetivos en la formación de las nuevas generaciones. Lo peor es que parece que estamos caminando exactamente en el sentido contrario de la búsqueda de la pretendida legitimidad de la asignatura debatida ardientemente en la década de los años 1980. En el esfuerzo de estimular la participación o aceptar la no participación de los alumnos basándose en el gusto, dejamos de lado un principio fundamental: la clase es un espacio y tiempo de transmisión de conocimiento, valores y habilidades de forma intencional y sistemática.

De esa forma, los argumentos justificadores de la autoexclusión de los alumnos que toman como base el lenguaje del gusto adquieren vigor y acaban generando un efecto perverso del espacio-tiempo de las clases. Alumnos y profesores, al incorporar ese lenguaje sin considerar otras funciones de la institución educativa, acaban entendiendo la asignatura de Educación Física como un espacio de práctica casi optativa.

En los tiempos libres y recreos, los alumnos de sexo masculino y mayores poseen más posibilidades de disfrute corporal en los juegos que se realizan en la cancha central. La forma de ocupación de ese lugar se da en la medida en que no existe mediación pedagógica en esos tiempos y espacios de la escuela. Siendo así, los pequeños espacios para realizar actividades por parte de aquellos que son menores o del sexo femenino se restringen a lo que sobra en el entorno de la cancha principal. Debemos reflexionar, si queremos una sociedad más igualitaria, que los tiempos y espacios para la socialización de conocimientos o de experiencias de sociabilidad deberían convertirse en un objeto de reflexión pedagógica en el interior de las escuelas. Lo que sucede en el patio puede tener alguna interferencia en la formación de subjetividades de los futuros ciudadanos.

Time and space for education in the daily body of a public school

Abstract: This article's objective is to analyze the possibilities of corporal education during the physical education classes, practices, school break and free time in a public school in Rio de Janeiro. For that we interviewed the students and observed them during classes, free time and school break. The analysis of the articles indicates that the classes are identified by the students as a positive value, at least for some of them. The motives of the devaluation are linked in a complex net of tension between the members of the school, the school community, diversity of values about the citizen's formation and purpose of the physical education.

Keywords: Observation. Motivation. Physical education.

Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública

Resumo: O objetivo é analisar as possibilidades de educação corporal no espaço e tempo das aulas de educação física, treinos, recreios e tempos vagos numa escola pública do Rio de Janeiro. Foram realizadas observações das aulas, dos tempos vagos e dos recreios e entrevistas com alunos e o professor. Conclui-se que o espaço e tempo das aulas não são identificados positivamente, ao menos para grande parcela de alunos. Os motivos estão intrincados numa teia complexa de tensões entre atores da instituição escolar, comunidade que acolhe a escola, diversidade de valores

sobre a formação do cidadão e “função” da educação física.
Palavras-chave: Observação. Motivação. Educação Física.

REFERENCIAS

ARENDT, H. **Hannah Arendt**: entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BASSANI, J. J; TORRI, D; VAZ, A. F. Educação do corpo, esporte e Educação física escolar. **Revista Virtual EFArtigos**, Natal, v.2, n. 24,abr. 2005. Disponible en: [http:// efartigos.atSPACE.org/efescolar/artigo38.html](http://efartigos.atSPACE.org/efescolar/artigo38.html). Consultado el: 10 nov. 2007.

BOYLE, R; HAYNES, R. **Power Play**: sport, the media and popular culture. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2000.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo, Brasiliense, 1990

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física, Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALADO, M. C. **Proposta pedagógica para reduzir o índice de absenteísmo dos alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo na disciplina Educação Física**. Dissertação (Mestrado). Vitória: CEFET, 2003.

COSTA, R. C. M. M. **A educação física no CETEP Marechal Hermes**: um estudo do cotidiano escolar. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

DARIDO, S. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.32, p. 19-34, maio/ago. 2000.

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G; SCHARLLER, H. J. **Os grandes jogos metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico. 1984.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **A Educação Física progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: 1989.

KANT, Emmanuel. **A crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

KUPPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. São Paulo: EDUSC, 2002.

LOVISOLO, H. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

_____. **Saúde, educação e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

_____. Tédio e espetáculo esportivo. *In*: ALABARCES, P. (Org). **Futbologias**: Buenos Aires: Clacso, 2003. p. 241-255.

LUCAS, B. B. **A educação física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

LUCERO, F. **A opinião dos alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental acerca da educação física escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.287-372, maio/ago. 2006.

PETITAT, A. A escola e a produção da sociedade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.21-30, jul./dez. 1989.

SABINO, C. Anabolizantes: drogas de Apolo. *In*: GOLDENBERG, M. (Org.). **Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TROTTE, S. M. S. **A Educação Física e o projeto político pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairú: proximidade ou distanciamento?** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

Investigación financiada por el CNPq - *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico)

Recibido el: 19.02.2008

Aprobado el: 24.10.2008