

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VONER MIGUEL BISINOTO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ:
implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino
fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG)**

Uberaba – MG
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VONER MIGUEL BISINOTO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ:
Implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino
fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Otaviano José Pereira.

Uberaba – MG
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Bisinoto, Voner Miguel

B541e O ensino da educação física escolar no contexto da escola
cidadã : implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino
fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG) / Voner
Miguel Bisinoto. -- 2006
138 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Educação física para adolescentes. 2. Ensino fundamental. 3.
Escola cidadã. 4. Educação permanente. 5. Tendências
pedagógicas. I. Título.

CDD: 372.86049

VONER MIGUEL BISINOTO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ:
implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino
fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Otaviano José Pereira
(Universidade de Uberaba – UNIUBE)

Profa. Dra. Dinah Vasconcelos Terra
Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
(Universidade de Uberaba – UNIUBE)

Uberaba – MG
2006

*À minha mãe, Amábilis [IN MEMORIAM] —
importantíssima para minha carreira docente.
Obrigado por tudo!*

AGRADECIMENTOS

Com carinho e amor, agradeço a Angélica, Juliana e Isabela — sempre compreensíveis quanto à minha ausência em momentos importantes de nossas vidas.

Quero agradecer minha família e me desculpar pela falta nos compromissos e nas confraternizações que envolvem e fortalecem historicamente o elo da corrente familiar.

Também agradeço à Universidade de Uberaba (UNIUBE) a oportunidade e a ajuda imprescindível no decorrer desta pesquisa

Ao meu orientador, Otaviano José Pereira, agradeço respeitosamente a confiança e paciência depositada em nosso processo, buscando sempre o melhor para efetivarmos o conhecimento.

Na poderia esquecer de agradecer a Deus, uma das grandes razões nessa tarefa —sobretudo nas horas mais difíceis, recorria a orações, buscando força espiritual e superação para continuar os trabalhos.

RESUMO

Metodologias tradicionais ainda prevalecem na escola brasileira, embora tenham surgido metodologias e didáticas apropriadas aos problemas da educação no país. Na Educação Física escolar, por exemplo, uma bibliografia significativa trata dessa disciplina, sugerindo novas propostas de ensino. Contribuíram para esse avanço a atual Lei de Diretrizes e Bases (prevê a Educação Física no currículo do ensino fundamental), os Parâmetros Curriculares Nacionais (conjunto de abordagens filosófico-pedagógicas), os PPP da Escola Cidadã de Uberaba e a discussão de concepções teóricas do ensino da Educação Física escolar, que resultou em abordagens pedagógicas sugestivas da construção de um perfil na formação do professor de Educação Física. Assim, o objetivo desta pesquisa, orientado por uma abordagem histórico-crítica, é descrever e analisar as dificuldades e os limites da prática pedagógica de professores de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG). Para tanto, os procedimentos metodológicos incluem questionários semi-estruturados, análise documental e revisão bibliográfica. Os sujeitos são 13 professores de Educação Física. À luz de uma releitura do corpo que produz várias interpretações em diversas tendências pedagógicas e do avanço nas novas concepções teóricas que assumem uma profusão de abordagens sobre a cultura corporal de movimento, os resultados mostram que há um perfil de professor se construindo na área, apesar das limitações e dos impasses manifestados pelos sujeitos, a partir dos depoimentos tomados e analisados.

Palavras-chave: Educação Física escolar; tendências pedagógicas; Escola Cidadã; formação continuada.

ABSTRACT

Traditional methodologies of teaching have prevailed in the Brazilian school, although new methods and didactics fit to the education in Brazil have emerged. For instance, there is a relevant bibliography on the school Physical Education that suggests news proposals for the teaching of this subject. It has been important for this advance the current Lei de Diretrizes e Bases (legislation which determines the inclusion of Physical Education in the elementary school curriculum), the national curricular parameters, Escola Cidadã's political pedagogical project, and the theoretical discussion on the conceptions of Physical Education teaching. Therefore, the aim of this research — which follows a historical, critical approach — is to describe and analyze the difficulties and limits imposed to the pedagogical practice of Physical Education teachers of the elementary level last grades. For that, its methodological procedures include semistructured questionnaires, interviews, and bibliographical research. Research subjects are thirteen Physical Education teachers. In the light of both a rereading of the body which produces several interpretations in many pedagogical trends and the advance of new conceptions that assume a profusion of approaches dealing with the bodily culture, results showed that a new teacher profile is being build — although there are some limitations and impasses mentioned in the accounts taken into consideration.

Key words: Physical Education teaching; pedagogical trends; Escola Cidadã; continued training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA HISTÓRIA: HERANÇAS E PERSPECTIVAS.....	17
1.1 Retrospectiva histórica.....	17
1.2 Educação física no Brasil.....	22
2 ANTROPOLOGIA DO CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
2.1 Antropologia do corpo.....	31
2.1.1 <i>Estética, cultura, historicidade.....</i>	32
2.1.2 <i>Corporeidade e subjetividade “moderna”</i>	33
2.1.3 <i>O corpo na modernidade capitalista.....</i>	36
2.2 Educação física, Educação Física escolar, cultura corporal e motricidade humana.....	37
2.3 Campo da formação em Educação Física.....	41
3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	44
3.1 Abordagens pedagógicas na Educação Física escolar.....	45
3.2 Conteúdos e propostas pedagógicas no ensino da Educação Física escolar.....	49
3.2.1 <i>Propostas sugeridas pelos PCN.....</i>	50
3.2.2 <i>Conteúdos propostos pelo Projeto Político-pedagógico de Uberaba e métodos de aplicação.....</i>	53
4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR FÍSICO: DE TEORIAS DIVERGENTES PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS CONVERGENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	57
5 EDUCADOR FÍSICO: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO COM BASE NO DEPOIMENTO DE PROFESSORES DE 5ª A 8ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL.....	67
5.1 Identificação e diálogo com os professores: sua formação e ação no cotidiano escolar afinadas com o novo paradigma.....	67
5.2 Perfil do educador físico: caminhos e descaminhos da sua ação pedagógica.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	99
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado com o compromisso que, hoje, assumimos na área de Educação, atuando como professor universitário há mais de 15 anos, formando opiniões e profissionais na área de Educação Física. É de uma significação ímpar, para este trabalho, o fato de atuar como professor nas escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio, por mais de 23 anos, trabalhando com crianças, pré-adolescentes e adolescentes na área da Educação Física escolar. Assim, trata-se de uma investigação que não veio de uma inspiração “solta”, até inconseqüente, mas responde a alguns anseios e necessidades teórico-práticas do próprio pesquisador, há anos, assim como os professores pesquisados, também inseridos no cotidiano escolar.

Nossa formação básica e inicial aconteceu no início da década de 80, nos moldes de uma formação tecnicista. Apesar dos limites dessa formação, típica de uma época, desde então, procuramos trilhar caminhos de um profissional comprometido com os avanços na área, sempre antenado com leituras mais abrangentes, do ponto de vista sócio-cultural, colocando o corpo no centro, passamos a buscar, permanentemente, cursos de especialização e atualização, características de uma formação nunca conclusa. Tal procura nos levou a refletir, mais atentamente, sobre essa prática e, como resultado disso, pensamos em desenvolver uma pesquisa com professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Uberaba. A intenção era, e ainda é, buscar respostas às dificuldades docentes no interior dos processos didáticos pedagógicos, com suas respectivas implicações teórico-práticas que permeiam o campo de atuação desse professor. Daí o subtítulo de nosso trabalho: “implicações (do projeto Escola Cidadã) no trabalho docente”.

Embora métodos tradicionais ainda vigorem em boa parte das escolas do país, têm aparecido numerosos enfoques pedagógicos sugestivos de metodologias e didáticas que se conformam à realidade dos problemas a serem investigados na estrutura educacional brasileira. Dentre as tentativas de enriquecer a investigação nos últimos 20 anos, o emprego de metodologias e didáticas novas, várias e plurais na Educação Física escolar é uma das razões para o tema deste trabalho.

O momento atual requer rompimento com a didática que adota estratégias do método tradicional e tecnicista, nega o conhecimento prévio do aluno, não discute valores sociais nem morais não retratados nos livros didáticos. Isso porque a educação escolar se torna inútil e

alienante se negar o debate sobre novas didáticas e novos conteúdos de caráter dinâmico e inovador. Acrescente-se que os obstáculos para atrair alunos à escola e ao saber são imensos. Mesmo com os avanços tecnológicos do fim do século XX, os jovens estão vulneráveis ao caos social e cultural, sobretudo nas mídias e grandes cidades (droga, violência, sexo, descrédito etc.); daí a necessidade de se renovar a instituição escola, assim como de se criarem didáticas e conteúdos atraentes e eficazes para o novo processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Física escolar pode proporcionar aos alunos uma experiência prazerosa, de sucesso e vitórias; pode ser “instrumento” de atração para descobrirem capacidades físicas, intelectuais e desenvolverem a socialização. Para isso, é necessário desenvolver propostas que diversifiquem a didática ou a prática pedagógica dessa área de forma democrática e humanista; também se deve buscar uma visão que enxergue além do olhar biológico, priorizando um trabalho que incorpore aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais do corpo discente.

Sabe-se que cada professor cria um estilo conforme sua realidade; mas pode distanciar o nível cognitivo e a realidade do aluno de suas metodologias, sem se afastar das contradições sociais do currículo escolar. Noutros termos, o ato de ensinar envolve questões políticas e sociais que ameaçam a qualidade do ensino. Nesse processo, a escola desempenha papel central, pois lhe cabe garantir as condições necessárias à apropriação do conhecimento socialmente construído. Mais que isso, ela oferece referências fundamentais ao desenvolvimento das noções de identidade e alteridade — condição básica para o indivíduo situar-se como membro da sociedade e cidadão consciente. Na dinâmica do processo ensino–aprendizagem que estabelece com os alunos, o professor lida não só com fatos, conceitos, noções e procedimentos; também com “valores” e “atitudes”. Eis por que é necessário repensar na adoção de uma didática versátil e diferenciada, indispensável para que esse processo seja bem-sucedido, em qualquer área pedagógica.

Hoje encontramos um “arsenal” bibliográfico que analisa o ensino de Educação Física escolar do passado, do presente e sugere novas metodologias, novos projetos e novas propostas de ensino, ajustadas às necessidades do mundo atual. Hoje as universidades procuram direcionar o ensino de educação física, adotando novas visões da área a fim de torná-la, de fato, significativa para os alunos. Isso se deve, sobretudo, à atual Lei de Diretrizes e Bases/LDB (9.394/96), que determinou como obrigatório o ensino de Educação Física em todo o ensino fundamental (não mais apenas de 5ª a 8ª série) segundo os princípios filosóficos

e pedagógicos da educação brasileira previstos na Constituição federal de 1988: educar para o conhecimento, a cidadania, a democracia e a solidariedade.

Nessa linha de mudanças, em 1997 e 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (1^a à 4^a série; 5^a à 8^a série, respectivamente) — isto é, um conjunto de abordagens filosófico-pedagógicas das áreas curriculares — como instrumento de estudos para concretizar os princípios básicos da LDB e da Constituição. A Educação Física escolar é parte integrante de um esforço de atualização ampla do ensino que deve envolver o poder público, gestores, especialistas em educação, professores e comunidade. Nesse contexto, além dos PCN, esforços renovados de discussão sobre as concepções teóricas do ensino da Educação Física escolar resultaram em abordagens pedagógicas que, também, indicam um novo paradigma na área. Apontadas por Darido (2003), essas abordagens serão apresentadas no decorrer deste trabalho e demarcarão avanços para a construção de um perfil da formação do professor de Educação Física.

Qual foi nosso itinerário inicial, de uma fase apenas empírica, de indagações iniciais? Que material tínhamos em mãos que nos permitisse formular um projeto? Ao entrar em contato com os documentos oficiais, bem como em parte de textos que discorrem sobre tendências e/ou abordagens afins, escolhemos situar nossa pesquisa no Ensino de Educação Física Escolar no Contexto da Escola Cidadã: suas implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberaba (MG). Assim o fizemos tendo em vista a possibilidade de avaliar as transformações da nova concepção educacional na área, com o olhar voltado a uma abordagem pedagógica que respeite as individualidades e os direitos sociais de seus alunos e os torne, na medida do possível, cidadãos conscientes e participativos.

Considerando a profusão de novos estudos para se compreender o ensino de Educação Física à luz de uma profunda releitura do corpo, que produz uma riqueza de interpretações em diversas tendências pedagógicas; considerando o avanço significativo das novas concepções teóricas que assumem uma profusão de abordagens sobre a cultura corporal de movimento; enfim, considerando fundamentalmente que, com base no Projeto Político-pedagógico Escola Cidadã (2000), essas novas abordagens foram assumidas no ensino público municipal de Uberaba, nota-se que um novo perfil de professor se constrói pelo que se lê no depoimento de alguns professores — embora ainda haja limitações e um ou outro impasse, revistos, avaliados e criticados na absorção desse paradigma.

Assim sendo, nosso problema de pesquisa é: quais as dificuldades dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de

Uberaba, para “internalizar” uma prática pedagógica fundamentada nas concepções críticas da Educação Física escolar vigentes e seus impasses didático-pedagógicos decorrentes na formação continuada em serviço, frente aos pressupostos da Escola Cidadã?

Buscando consonância com o problema de pesquisa apresentado temos como objetivo para esta pesquisa: Descrever e analisar as dificuldades e os limites da prática pedagógica de professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Uberaba a partir da implementação dos pressupostos da Escola Cidadã adotados no ano 2000, com a finalidade de contribuir na interpretação do cotidiano educativo dessa nova referência de Educação e Educação Física.

No que tange à problematização no entorno do cotidiano escolar desse profissional, com seus impasses teórico-práticos, não foram poucas as questões que se apresentaram, ao pesquisador: de que forma o Projeto Político-pedagógico — Escola Cidadã, da rede municipal de Uberaba contribui para o avanço do professor de Educação Física? Em qual medida esse profissional está margeado por limitações advindas de sua formação, tanto inicial como continuada? Que condições de trabalho desse profissional nos permitem visualizar o perfil de um educador físico de fato afinado com as propostas mais avançadas? O que se pensa na comunidade escolar, de modo geral, sobre a Educação Física, ainda do ponto de vista de uma “herança” recebida como simples “entretenimento” entre as disciplinas tidas como “mais sérias”? Em outras palavras, existe uma “hierarquia dos saberes escolares” que interfere na área e minimiza o “lugar pedagógico” da Educação Física? O que está sendo proposto, nos projetos pedagógicos da escola, pode estar apontando para um distanciamento na relação teoria e prática na área? Tal conjunto de questões não nos impediu de perceber, no decorrer da pesquisa que, apesar de tudo, vai-se delineando um perfil de professor nesse processo histórico.

Qual foi o referencial teórico que escolhemos tendo em vista a explicitação de nosso caminho de pesquisa, ou seja, nossos procedimentos metodológicos? Notadamente para uma pesquisa que envolve simultaneamente, documentos, abordagens teóricas diversas e depoimentos, por se tratar de pesquisa de campo, não se trata de um conjunto de procedimentos simples para orientar nossa investigação.

Ao pensarmos na pesquisa com base nas idéias de Ivani Fazenda, por exemplo, percebemos que a escolha e opção adequadas devem estar relacionadas com o projeto de trabalho. Para isso, precisamos ser “colocado[s] perante diferentes tendências metodológicas, o educador/pesquisador deve re-inventar seu caminho, que será *único*” (FAZENDA, 1997, p. 10). Ainda segundo essa autora, muitas dificuldades no campo da pesquisa nos acompanham

desde o ensino fundamental e médio, sem que tenhamos consciência disso nem da dificuldade de escrever, pois a expressão escrita reflete nos cursos de graduação, sobretudo em certos cursos em que a produção científica não é muito solicitada.

Entretanto, no momento da elaboração de monografias para o cumprimento dos créditos nos cursos de pós-graduação, essas dificuldades se evidenciam, agravando-se no momento de definição da pesquisa de dissertação do mestrado ou tese. (FAZENDA, 1997, p. 13).

Buscamos, então, uma pesquisa na área da educação com estudos que focalizam a atuação dos professores em suas funções específicas no cotidiano escolar. É “[...] importante assinalar que, sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relações ao já conhecido” (FAZENDA, 1997, p. 41).

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo de natureza qualitativa, pois esta, segundo André e Lüdke, tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” [...] [e] “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (1986, p. 11).

Do ponto de vista, portanto, dos procedimentos metodológicos específicos, nossa pesquisa está dimensionada em três eixos, que podemos também chamar de três focos investigativos de “leitura” do problema e dos fatos. A saber: Uma leitura cuidada dos autores que vêm discutindo os novos caminhos (ou paradigma) do ensino de Educação Física, que não são poucos, com suas contribuições sem precedentes — o que via de regra chamamos de “revisão de literatura”. Uma leitura dos documentos que respaldam o projeto Escola Cidadã, de Uberaba, nosso campo de investigação: resoluções do MEC na área, LDB, o próprio texto do projeto local, incluindo, como suporte do mesmo, os PCN. Finalmente, como ponto alto da investigação, a leitura dos depoimentos dos professores, apresentados de forma sucinta num questionário (vide apêndices e anexos).

Estes procedimentos metodológicos, evidentemente têm como corolário a fala dos professores, enquanto protagonistas da pesquisa, de onde nossas interpretações nos permitiram averiguar os avanços e impasses do ensino da Educação Física Escolar e perceber os caminhos e descaminhos da construção historicamente dada de um perfil docente na área. Ora, se o objetivo de nossa investigação é fazer uma leitura desse novo perfil em fase de assimilação, embora com suas dificuldades, e contradições, evidentes nas falas, assim como o natural olhar crítico de autores e/ou pesquisadores na área, não há como não ter nessas falas (depoimentos docentes) como o principal foco ou substância de pesquisa.

De um lado, por se tratar do tema do corpo e por partir do discurso de sujeitos (os professores de Educação Física) tornou esta pesquisa próxima de uma abordagem fenomenológica. Segundo Masini, *apud* Fazenda, podemos considerar essa abordagem fenomenológica como sendo um enfoque de pesquisa que: “caracteriza-se pela ênfase ao ‘mundo da vida cotidiana’, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum)” (1997, p. 61).

De outro lado, esta pesquisa parte dos procedimentos, pergunta pelo corpo, mas não é sobre ele, especificamente, é sobre o ensino da Educação Física. E como pesquisa na área, pergunta sobre as possibilidades do professor assumir uma prática afinada com novas propostas teórico-metodológicas.

Assim sendo, esta pesquisa terá uma abordagem dialética, uma vez que persegue os avanços e impasses, portanto, as contradições do ensino na área, numa linha histórico-crítica ou de crítica-histórica das heranças, no caso da Educação Física, a partir da crítica dos conteúdos na área e das práticas que (ainda) subjazem às propostas de uma formação inicial e continuada do professor de Educação Física escolar.

Por que ressaltamos a abordagem dialética? Na verdade, nosso presente discurso tende a compreender, mais de perto, por dentro do cotidiano do professor de Educação Física, sua práxis. Segundo (FRIGOTTO, 1987) *apud* (FAZENDA, 1997), nos diz que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (p. 81).

Que critérios utilizamos para ir a campo de pesquisa, por exemplo, do ponto de vista quantitativo? Os sujeitos que participam deste estudo são 13 professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberaba. Participaram 21 escolas, com predominância da zona urbana — a participação da zona rural foi pequena, mas não menos importante. Dos 26 professores da rede, entendemos que 13 já nos dão uma leitura suficiente para análise das questões, com as quais objetivamos registrar, descrever, analisar e interpretar as ações dos professores de Educação Física no seu cotidiano escolar. Entendemos que a proporcionalidade em torno da metade dos docentes em serviço seria o suficiente para dar conta do núcleo de nossa investigação, a partir do que, as respostas seriam repetitivas.

Que critérios utilizamos para escolher tais professores? A escolha dos sujeitos foi de caráter aleatório, porém, só professores de atuação real/presente. Para evitar posturas

tendenciosas, escolhemos escolas de pequeno, médio e grande porte em pontos distintos da cidade, nas proximidades do centro e periferia da zona urbana uberabense. Os encontros para respostas aos questionários, individualmente, foram agendados inicialmente por telefone e posteriormente realizados, tendo em vista um atendimento mais direto com os professores, tomando-se o cuidado de não haver interferências pessoais nos depoimentos.

Por ocasião da aplicação questionários, procuramos estar sempre presentes às respostas, para eventuais esclarecimentos, sem interferências, possibilitando melhor obtenção de informações, de acordo com as perguntas previamente definidas, e com a opção, para o respondente, de ampliar suas respostas em eventuais comentários ao final de cada questão, se bem o entendesse. Acrescentou-se a possibilidade de explorar outras questões relevantes e emergentes, não presentes no questionário, bem como a abertura para diálogos com os docentes e natural apreensão de depoimentos paralelos ao que fora registrado por escrito, o que apareceu de forma indireta nas análises. Para análise dos dados, os professores pesquisados receberam nomes fictícios nessa investigação tendo em vista a necessidade de evitar o envolvimento pessoal na pesquisa e a fidedignidade da mesma.

A análise documental inclui — além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Projeto Político-pedagógico/Projeto Escola Cidadã (escolas públicas municipais de Uberaba) — documentos relacionados com a formação profissional na área referentes às resoluções do CNE (2002, 2004). Conforme orientações de André e Lüdke, esse tipo de pesquisa nos ajuda a responder a muitas questões, pois:

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (1986, p. 38).

Essas autoras reconhecem as vantagens dessa técnica para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional; para elas, “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser reiteradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39). Parafraçando as autoras, entendemos que os documentos constituem importantes fontes de dados que, de início, contribuem para análise do contexto e dão informações ricas nesse próprio contexto. Assim, os documentos enriqueceram a pesquisa sem diminuir seu caráter qualitativo básico.

Dito isso, este trabalho se desdobra em cinco capítulos.

O primeiro apresenta referências teóricas (OLIVEIRA, 1983; SABA, 2001) da história da educação física. Faz-se um histórico, a princípio, das movimentações relativas às atividades físicas da pré-história à era moderna. Depois, o enfoque incide no contexto

nacional — do Brasil Colônia às décadas mais recentes —, destacando algumas correntes teóricas na história da educação física no país e relatos de acontecimentos importantes no decorrer dessa trajetória escolar e extra-escolar (GUIRALDELLI, 1991).

O segundo capítulo aborda estudos sobre antropologia do corpo e educação física, numa visão histórico-crítica do próprio corpo. Num primeiro momento, ganham relevo a estética, a cultura, a historicidade e os conceitos de corporeidade e subjetividade “moderna”, com referências a alguns autores que discutem a modernidade, nem todos ou nem sempre dentro da Educação Física (LISBOA; PERIRA, 1994; SOARES, 2001; GONÇALVES, 1994; SATIN, 1997). Num segundo momento, evidenciam-se a educação física como ciência e área de conhecimento e sua regulamentação, com ênfase na Educação Física escolar (nosso foco de investigação), sobretudo a cultura corporal — conceito posto em voga no atual paradigma da Educação Física — e a motricidade humana como parte do movimento humano e base para os conteúdos da Educação Física escolar, temas abordados no diálogo com alguns autores (SANTIN, 1995; BETTI, 2001, 2002, 2003; DAÓLIO, 1995; REZENDE, 1996; COLETIVO DE AUTORES, 1992; MEDINA, 1998).

O terceiro capítulo apresenta um quadro das abordagens pedagógicas atuais apresentadas por (DARIDO, 2003), com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, nos conteúdos a serem trabalhados nas séries finais do ensino fundamental, nas propostas apresentada pelos PCN e projetos político-pedagógicos da chamada Escola Cidadã de Uberaba.

O quarto capítulo trata da formação profissional do professor de Educação Física: seus saberes docentes de modo geral (TARDIF, 2002; SOUZA, 2004), sua autonomia e sua profissionalidade, em sua área de atuação, como agente transformador no campo e no espaço de construção da cidadania (MARQUEZ, 2003; CONTRERAS, 2002; ALVARADO PRADA, 1997), ressalta a importância das áreas tecnológicas (BARRETO, 2003; BITENCOURT, 1998; SILVA FILHO, 2003), também enfatiza concepções específicas de formação do professor de Educação Física escolar para a construção de sua identidade profissional, propriamente dita (MOLINA; GÜNTHER, 2000; MOLINA, 1997).

O quinto capítulo avalia o perfil do educador físico à luz dos depoimentos de professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Uberaba. Esses depoimentos são respostas aos questionários aplicados relativos às questões — já apresentadas — para o marco de um perfil docente em construção no diálogo com as referências citadas. Também serão enfatizados os caminhos e descaminhos da ação desse profissional (GALVÃO, 2002), com discussão dos resultados. Tendo em vista nossa opção por

uma abordagem o mais qualitativa possível dos depoimentos tomados e organizados em quadros e sequenciais, com base nas questões respondidas, neste capítulo de análise interpretativa procuramos inovar o procedimento técnico de nossa abordagem. Em vez de apresentar um arrazoado interminável de falas, procuramos reproduzir os depoimentos nos apêndices e trazê-los para a análise de forma sintetizada, de modo a aproveitar ao máximo o que há de mais significativo, sem a intenção de mudá-los e sem ter de reproduzi-los. Assim, o leitor fará — se quiser e necessitar — um movimento de ida e vinda para consultá-los e esclarecer eventuais dúvidas.

Em síntese, com base numa visão crítica de literatura na área, em função do ensino da Educação Física, o trabalho busca relacionar a prática do professor de Educação Física escolar com abordagens pedagógicas voltadas a uma nova concepção de corpo na perspectiva atual da cultura corporal de movimento. Assim o faz para se compreender o que propõe o Projeto Político-pedagógico Escola Cidadã (2000) da rede municipal de ensino de Uberaba das séries finais do ensino fundamental, com ênfase especial nos depoimentos de quem está no cotidiano escolar e em processo de formação inicial e continuada na área: o professor.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA HISTÓRIA: HERANÇAS E PERSPECTIVAS

Ter ação corporal é natural do homem; movimentar-se faz parte de seu cotidiano, e o tempo é o maior transformador dessa realidade. À medida que interage com o meio ambiente e o tempo, o homem traz mudanças para o próprio corpo. Entretanto, pode-se dizer que a atividade física se transforma ao longo do tempo, refletindo, com aspectos típicos de cada época, o “homem-corpo” que desenvolve seus objetivos e a concepção de seu papel na vida.

1.1 Retrospectiva histórica

Segundo Saba, a prática da atividade física se origina nos tempos pré-históricos, afirma-se na Antigüidade, estaciona-se na Idade Média, inicia sua sistematização na idade moderna e sistematiza-se na idade contemporânea. A evolução da atividade corporal humana “[...] é um espelho fiel das condições culturais de cada período, refletindo para cada era histórica, seus conceitos de mundo e de homem e a relação dos homens entre si e com a natureza” (2001, p. 8).

Para Oliveira (1983), as atividades humanas pré-históricas dependiam do movimento e do ato físico, conforme a cultura primitiva do homem em qualquer uma de suas dimensões: econômica, política ou social. As atividades físicas se resumiam às ações de ataque e defesa para sobrevivência, e a supremacia do homem no reino animal resultou da sua capacidade de atirar ou lançar objetos, gesto que lhe era próprio.

Quando praticavam um exercício corporal como a dança, os primeiros povos primitivos acreditavam estar em contato com os deuses por perceberem uma excitação interior, que os conduzia a estados alterados de consciência. Segundo Oliveira, “as danças representavam um papel fundamental no processo da Educação, na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social” (1983, p. 15), e isso se dava através da religião, por ser esta a única preocupação, em parte, sistematizada na educação primitiva. O jogo era praticado, também, pelas crianças, que observavam e imitavam os mais velhos nas atividades de saltos e corridas. Assim, criava-se cada vez mais uma ordem moral e social, de sociabilidade inerente às atividades lúdicas capazes de se identificarem com uma hierarquia de vencedores e vencidos que aceitam as competições com esportividade — hoje denominada *fair play*, o jogo limpo.

Com base em escavações antigas, os chineses aparecem como os primeiros racionalizadores do movimento corporal humano e criadores da mais antiga ginástica terapêutica, o *kong-fou* (luta oriental, também tida como arte do homem), por volta de 2700

a. C.; e a Índia é reconhecida como a nação de maior elevação espiritual, através da *yoga*, atividade física fundamentada na respiração.

Nos registros históricos das diversas civilizações e culturas antigas que dominaram outras, encontramos referências às danças, às práticas esportivas, às lutas, ao lazer e à educação. Na Antiguidade clássica ocidental, os povos que tiveram papel relevante na sistematização da atividade física foram os gregos e os romanos — sobretudo aqueles. Grécia e Roma foram o berço de toda a atividade física sistematizada; não bastassem as artes, a política e a ciência, também estavam presentes em seu cotidiano o exercício físico e o esporte. Na época helênica, existiam dois modelos organizacionais opostos: o espartano e o ateniense. “Esparta foi a *pólis* da oligarquia e do militarismo, centrada no dever de cada indivíduo para a cidade-Estado; Atenas foi a *pólis* da democracia e das artes, centrada nos direitos de cada cidadão e na liberdade no âmbito da cidade-Estado” (SABA, 2001, p. 10). Os espartanos desenvolviam exercícios físicos militaristas e disciplina cívica com objetivos de superação física pela atividade corporal, corpo e mente; os atenienses preocupavam-se em suas práticas físicas com os ideais de estética, saúde e moral, que serviam para formar o cidadão em sua integridade. Esses modelos possibilitaram a evolução máxima do esporte e do exercício corporal, que se tornaram base de concepções das finalidades e dos benefícios da educação física. Assim, em Atenas, as práticas de atividades foram bastante significativas para a educação física, a ponto de ali surgirem os grandes jogos gregos com ginástica e atletismo.

Contudo, para completar uma visão da totalidade do ser humano típico do ideário grego, os ginásios e os estádios tinham grandes acomodações não só para a prática esportiva, mas também para palestras visando à formação intelectual dos cidadãos. No período clássico, apareceram os primeiros grandes filósofos, isto é, os “pesquisadores” do possível paradigma de ciência, fazendo nascer também, junto com a filosofia, os fundamentos da pedagogia que, segundo o autor Oliveira, era entendida de um modo mais sistemático e racional, na qual “a concepção da educação era baseada na comunhão do corpo e do espírito, o que a tornava a mais humanista de todas” (1983, p. 26). Desde essa época, a educação física não ostenta o mesmo realce dos momentos anteriores, mas aqui continua a merecer um destaque no plano educacional grego. Aristóteles também valorizava o papel da ginástica: dava-lhe um cunho científico ao dizer que “a ciência da ginástica deve investigar quais exercícios são mais úteis ao corpo, segundo a constituição física de cada um” (OLIVEIRA, 1983, p. 26).

Oliveira aponta um período longo de enfraquecimento do povo grego em virtude de cisões e lutas internas. Ocorre o domínio dos macedônios (338 a. C.) e, mais tarde, dos romanos (146 a. C.). No período de domínio macedônio, a cultura grega se expandiu para o

Oriente e, em nome do helenismo, funde-se com a cultura oriental. Nesse período, a educação passa a valorizar mais o intelectual, e menos o físico e o estético. A dispersão da civilização grega se refletiu sobre toda sua cultura, e a atividade física veio a perder as idéias humanistas de origem.

Em processo de dispersão, a filosofia grega se encontra com o *crístianismo*. Parte do clero da época, em suas reflexões teológicas, assume a filosofia racionalista grega, estuda o pensamento dos gregos, com o qual estabelece relações, e rejeita outros. Inicia-se aí um grande processo de simbiose entre corpo e razão que duraria séculos. Com a queda do Império Romano, a Igreja assume a tarefa de civilizar e educar os povos, fazendo-os assimilar a cultura greco-romana, num clima que formou o método pedagógico por excelência, fundado na lógica aristotélica.

Com o aparecimento de traduções de textos vindos do ocidente, surge uma influência entre o naturalismo aristotélico e o idealismo platônico, pois duas grandes sínteses orgânicas e hegemônicas do pensamento grego foram operacionalizadas em duas grandes fases: uma patrística, de influências platônico-agostinianas, outra aristotélico-tomista, na escolástica — ambiente intelectual que moldou o modelo das universidades nascentes a partir do século XIII. Foi um período profundamente teocêntrico: toda referência ao corpo estaria deslocada do homem para Deus.

Na Idade Média, nas atividades físicas e esportivas de maior preponderância, aparecem os ideais morais da cavalaria, de certa forma presentes nas disputas até hoje. No fim da época medieval, surgem as universidades e, com elas, o *soule*: esporte violento jogado com mãos e pés, e do qual se originaram várias modalidades como futebol, *rugby*, *hockey* e tênis. A partir do século XVI, no Renascimento, ocorre uma profunda “virada antropocêntrica”: o homem desenvolve e engrandece seu intelectual, seu físico e sua moral; paralelamente, a importância do corpo se evidencia. Nessa fase, são retomadas a valorização e o desenvolvimento da cultura corporal, e a ciência da educação física dá seus primeiros passos no campo da fisiologia, da pedagogia e das “novas” técnicas do desenvolvimento corporal.

Nos séculos XVII e XVIII, pensadores como Montaigne, Bacon, Locke e outros ressaltam a importância da atividade esportiva, da execução de exercícios naturais e do desenvolvimento físico na sua própria sustentação filosófica. São os precursores de novas tendências de inclusão de jogos, esportes e ginástica na nascente escola moderna, que, a partir da metade do século XVIII, alicerçaram a Educação Física escolar. Rousseau, por exemplo, marcou o pensamento educacional ao enfatizar jogos, esportes e ginástica natural como atividades físicas para a criança; sua obra *Emílio* contém aspectos benéficos da vida no

campo, ao ar livre, com atividades naturais, onde as crianças teriam de ser educadas *pela e para* a liberdade, de forma que as atividades da educação fossem praticadas paralelamente à educação intelectual. Nessa época de definição da educação escolar moderna tornou-se conhecida a frase latina *mens sana in corpore sano*, ou mente sadia num corpo sadio.

Também nesse período a arte ganhou relevância, e o corpo passou a ser objeto de estudos anatômicos e fisiológicos, reproduzidos na pintura e na escultura. Para representar o corpo em sua obra, o artista tinha de conhecê-lo — embora houvesse desigualdades de representação na relação com a Igreja. Com isso, consolidou-se a cultura do conhecimento do corpo e do corpo em movimento como expressão moderna do *homo ex maquina* (o homem que se faz como uma máquina: em movimento), base para o estudo do desenvolvimento corporal, para o qual contribuiu também a obra de Da Vinci *Estudo dos movimentos dos músculos e articulações*, um dos primeiros tratados de biomecânica (OLIVEIRA, 1983). Para Oliveira, “tudo concorreu para que um verdadeiro renascimento físico levasse muito a dedicarem uma atenção à Educação Física” (1983, p. 40).

Nos séculos XVIII e XIX — início da das revoluções (HOBSBAWM, 1995) —, foram idealizadas as linhas de produção, nas quais os operários realizavam atividades por períodos longos. Com a diminuição de espaços livres e abertos, em virtude da criação de dispositivos tecnológicos, diminuíram as possibilidades de cenários apropriados à prática de exercícios físicos. Também aparecem quatro correntes doutrinárias na área da educação física na Europa Ocidental: a alemã, a sueca, a francesa e a inglesa.

A corrente alemã, ao adotar ideais gregos clássicos de educação no clima de intenso nacionalismo que invade as escolas, oferece notável impulso pedagógico aos exercícios físicos, que se tornam um dever humano. Mas esses ideais viriam a ser sufocados pela elaboração de um modelo ginástico patriótico-social. Para “formar o forte”, a educação física — com o lema “viver quem pode viver” — torna-se instrumento de política não só educacional; também pública. Em meados do século XX, após períodos de conflitos/batalhas/derrotas e a queda de Hitler, aparece uma corrente com ideais ligados à pedagogia e à democracia que retoma o esporte e a ginástica, sobretudo com a presença de elementos musicais e a ginástica natural austríaca, atual ginástica olímpica.

A corrente sueca se enraizou na Dinamarca. Em 1804, fundou, em Copenhague, o Instituto Militar de Ginástica, para formação de professores de Educação Física, e implantou, como obrigatoriedade, a ginástica nas escolas. Contudo, foi a Suécia quem propagou para o mundo esse reconhecimento, fundando, em 1813, o Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, com os ideais centrados numa educação física com visão formativa e higiênica e a

preocupação com a execução de exercícios corretos, aos moldes da finalidade corretiva de que falou Pestalozzi no século XIX.

A corrente francesa, marcante pela preocupação básica com o desenvolvimento da força muscular e exaltação das qualidades morais, implantada por militares, veio estimular e inspirar a educação física no Brasil. Embora as aulas fossem ministradas por suboficiais do Exército, a educação física era pouco propícia às escolas por não ter formação pedagógica e não apresentar uma visão de cultura geral. Após a Revolução Francesa (1789), essa corrente fez a atividade física se tornar uma prática de forma, com iniciação esportiva e treinamento generalizado.

A corrente inglesa foi difundida na Europa e, em seguida, na América.

Baseada nos jogos e nos esportes, a corrente inglesa é a única das quatro, nesse período, com orientação não-ginástica. Concebida para envolver a prática esportiva numa atmosfera pedagógico-social, a Escola Inglesa incorporou, no âmbito escolar, o esporte com uma conotação verdadeiramente educativa, haja vista a importância que era dada ao *fair play*. (OLIVEIRA, 1983, p. 43).

Alicerçada nessas correntes, a educação física se torna importante em cada um dos seus seguimentos, sobretudo ao situar o corpo como elemento de destaque em todas essas fases, aprofundando seus aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos e enquadrando-o metodologicamente em cada época. Esses avanços embasariam estudos subsequentes de outras correntes e tendências, que possivelmente terão seu valor para novas concepções metodológicas educacionais voltadas à cultura corporal a serem apresentadas.

Além disso, não poderíamos esquecer do renascimento dos jogos olímpicos, que reaparecem em Atenas, em 1896, graças à iniciativa do barão Pierre de Coubertin. Ali, nasceriam os primeiros jogos olímpicos da era moderna, que ainda perduram como modelos de competição individual e coletiva em diversas modalidades, orientadas pelo chamado espírito olímpico, cujos ideais do passado — *altius, citius e fortius* — permanecem vivos, pois os competidores objetivam ir mais alto, mais rápido e mais forte; nessa filosofia não há maior glória para um homem do que saltar mais alto, correr mais rápido e lançar mais longe. Pode-se reconhecer nesse ideal uma lógica implícita própria da competição capitalista. Nessas disputas, a educação física se faz presente ao acompanhar o processo e tentar dar respostas, seja em pesquisas nos laboratórios de fisiologia, seja no aspecto político-social. Entretanto, é preciso esclarecer: o papel da educação física inclui, também, o envolvimento e a interação com o desenvolvimento educacional. Logo, aos professores cabe trabalhar e lutar por essa causa, com o compromisso de formar o homem em sua totalidade.

No século XX acentuam-se as preocupações com o conhecimento e a existência humana. Esse período foi marcado por conquistas, contradições e retrocessos em todos os planos: guerras, conflitos bélicos, conflitos político-econômicos, confrontos radicais. Embora se perceba uma fase intensa de conhecimentos doutrinários, a Educação Física e seus professores procuram meios para se libertar da rigidez e dos sistemas doutrinários, recorrendo à ciência para obter novas técnicas e novos processos pedagógicos para uma educação integral. No século XXI, a educação física se afirma como área do conhecimento e se integra à cultura destes tempos com avanços, tais como projeto Genoma, aparelhos médicos mais precisos, transplantes e outros. Além disso, discute-se hoje o aumento da expectativa de vida do ser humano: prevê-se que as pessoas vivam, em média, mais de 80 anos.

Com base nessa suposição, queremos enfatizar a importância da educação física neste século, sobretudo sua contribuição como área do conhecimento. No que se refere ao tempo de vida do ser humano, fica evidente que a educação física deverá estar cada vez mais envolvida na formação e conscientização de quem a conduz, seja nos aspectos social, motor, afetivo ou cognitivo de novas demandas, que envolvam cada uma das faixas etárias que o profissional da educação física se propõe a desenvolver. Acreditamos que a função dos educadores físicos possa estar fortemente vinculada com as novas concepções teóricas e abordagens pedagógicas da área, numa interação com políticas educacionais conscientes e atuantes que consolidem uma educação física racional, bem estruturada e a serviço do homem e da sociedade.

1.2 Educação física no Brasil

A história da Educação Física escolar pode ser abordada em três grandes períodos, conforme a divisão clássica da história do Brasil: Colônia (1500–1822); Império (1822–1889); República (de 1889 aos dias atuais). Embora sejam períodos de duração desigual, essa divisão se justifica pedagogicamente porque permite um fracionamento equitativo da matéria, considerando-se a escassez de notícias nas primeiras épocas e seu crescimento, à medida que nos aproximávamos do século XX e dos dias atuais. Por mais de três séculos, o Brasil seria colônia de exploração de Portugal, aos moldes mercantilistas. Logo, a incorporação de valores da cultura européia como exigência lusa (eurocentrismo) impediria o desenvolvimento e a construção de uma identidade da civilização e educação brasileiras.

As primeiras atividades físicas foram tomadas como espécie de “pré-história” dessas atividades, por se conformar aos hábitos dos habitantes primitivos — os indígenas — e sua

cultura de sobrevivência. Caracterizou o período colonial o elemento comum às demais civilizações primitivas, que não objetivavam a saúde nem a recreação, e sim a prática de atividades físicas capazes de garantir a sobrevivência. Navegação, canoagem, natação, corrida a pé e danças relacionadas com rituais indígenas resumem as atividades físicas a que se dedicavam nossos ancestrais.

Esse panorama mudou com a chegada das missões jesuítas, que incluíam em suas práticas catequistas aulas e prática de atividades físicas naturais conforme o modelo europeu. Há de se assinalar como de interesse para esse assunto quatro livros publicados em Lisboa, dois de autoria do brasileiro Francisco de Mello Franco. Ressalte-se ainda o *Tratado de educação física e moral*, obra do português Luiz Carlos Muniz Barreto, impressa em 1787, que tratava do exercício físico como parte da medicina; foi o primeiro livro sobre a educação física surgida no Brasil. À época, não existia universidade propriamente dita no Brasil, e a doutrina da educação do corpo nas escolas era precária. Os jovens das classes dominantes iam estudar em Portugal, e de lá voltavam como doutores — a maioria na área de Direito.

À época do Brasil imperial, a guerra do Paraguai fez despertar nos militares a necessidade de uma preparação física mais apropriada aos soldados, para fazer frente aos paraguaios. Nesse período, a produção acadêmica sobre educação física se resumiu a algumas teses de doutorandos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. No entanto, o principal acontecimento se deu no campo da regulamentação, proposta por Rui Barbosa, para educação física, ainda considerada como magnífica. Nela, ele afirma a necessidade de o desenvolvimento físico e o intelectual caminharem paralelamente. Em resumo, seu projeto preconiza o seguinte: instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal; extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus; inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas diferentes das do recreio e após as aulas; equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Noutras palavras, quando os docentes de Educação Física ainda se vestiam com paletó e gravata e ministravam aulas na sala, “[...] a intelectualidade brasileira já manifesta maior preocupação com a disciplina do corpo em sua instância motora da atividade e do exercício físico” (SABA, 2001, p. 27).

No Brasil republicano do século XX, correntes de pensamento filosófico e tendências científicas, políticas e pedagógicas influenciaram a Educação Física escolar. Até a década de 1950, ela foi influenciada pelo positivismo, pela área médica (o higienismo, por exemplo) e se vinculou a interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar). Na história da

Educação Física escolar desse século, observamos uma distância entre as concepções teóricas e a prática real nas escolas: nem sempre os processos de ensino e aprendizagem acompanharam as mudanças, profundas, do pensamento pedagógico dessa área. Para exemplificar, a co-educação (meninas e meninos na mesma turma) era uma proposta escolanovista, nascida na década de 1920 em algumas cidades brasileiras. Disso se depreende que a Educação Física escolar no Brasil republicano sempre teve influências políticas importantes, pois só recentemente as concepções pedagógicas da área passaram a ser objeto de reflexão.

Numa evolução histórica da Educação Física escolar no Brasil republicano, podemos considerar duas fases distintas: 1889 a 1930 — República Velha; de 1930 aos dias atuais.

Na primeira fase, os exercícios físicos eram desenvolvidos sob a forma dos chamados flexionamentos e praticados apenas em alguns estabelecimentos de ensino e instituições, como a Associação Cristã de Moços (ACM), Ginásio Nacional, Colégio Militar, Exército e Marinha. Foi também um período com várias modalidades esportivas coletivas, tais como basquetebol, voleibol e ginástica calistênica, instituídas pela associação. Nesse período, ficou célebre o projeto apresentado pelo então deputado federal eleito pelo Amazonas Jorge de Moraes (1905), que pedia ao Congresso Nacional a criação de duas escolas de educação física, o comissionamento de pessoal idôneo para instalá-las, a aquisição de terrenos para a prática de jogos ao ar livre nas escolas superiores e a instituição da prática da ginástica sueca.

Em 1907, a missão militar francesa montou uma sala especial e contratou instrutores para ministrar aulas de esgrima à Força Pública do Estado de São Paulo. Essas iniciativas deram origem à Escola de Educação Física, o mais antigo e especializado estabelecimento no Brasil, reconhecida e autorizada, em 1909, a diplomar, através de cursos regulares, os primeiros “mestres de ginástica” e “mestres de esgrima”. Em 1922, o ministro da Guerra, Pandiá Calógeras, baixa uma portaria criando o Centro Militar de Educação Física. Em 1927, a Escola de Preparação de Monitores, mantida pela Liga de Esportes da Marinha, diploma sua primeira turma de monitores. Em 1929, na Vila Militar, entra em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, para militares e professores primários. No entanto, não houve continuidade, em função das turbulências políticas por que passava o país.

Dessa fase, devemos ressaltar ainda o aparecimento de algumas correntes teóricas. Em estudo sobre essas tendências na história da Educação Física escolar brasileira, Ghiraldelli Júnior (1991) identifica cinco correntes teóricas, que resumimos a seguir.

Educação física higienista (início da República Velha até 1930). Procurava capacitar os indivíduos na educação do corpo, tendo como meta o modelo e a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos susceptível a doenças; por isso era importante a

preparação desses indivíduos para terem corpos perfeitos. No projeto “Reforma de ensino” (1822), Rui Barbosa recomenda aulas de ginástica para homens e mulheres em todos os graus escolares. A justificativa para essa reforma eram os benefícios orgânicos, morais, educativos e higiênicos das atividades físicas. A Educação Física escolar era vista pela ótica médica. Nessa corrente, os objetivos no processo de ensino e aprendizagem eram conduzidos pela assepsia social, na responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da “raça branca” — o ensino era discriminatório pela eugenia da raça; além disso, tanto o método quanto o professor seriam mais importante que o aprender do aluno.

Educação física militarista (1930 a 1945). Os objetivos da escola eram determinados pela filosofia de formar homens fortes, capazes de suportar o combate e a luta para defender o país das guerras e manter a ordem e o progresso. Numa visão positivista, essa tendência teve grande influência na educação física: eram aulas práticas, sem fundamentação teórica. Nesse período, as aulas eram baseadas em ginásticas calistênicas, de efeito disciplinador e homogeneização dos movimentos. Tal ginástica objetiva obter conhecimentos teóricos e práticos vinculados exclusivamente ao trabalho corporal, sem preocupação com a mente e numa nítida alusão ao processo de seleção natural; também objetiva promover a coragem, o heroísmo e a disciplina exacerbada. Nessa situação, consideravam-se todos como iguais no momento de preparar exercícios e atividades físicas para as aulas escolares e o ensino era voltado ao comando de execução de tarefas. Nota-se que essa tendência positivista ainda é muito praticada nas escolas brasileiras em pleno século XXI.

No âmbito da política educacional nacional entre 1930 e 1945, alguns acontecimentos demarcaram avanço, com efeitos explícitos nessa área da educação física.

- criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930;
- aprovação, em 1931, do governo federal para a reforma Francisco Campos, de cunho conservador e que determinou a obrigatoriedade da educação física nos estabelecimentos de ensino secundário (esse fato deu novo impulso à área);
- criação, para disciplinar os trabalhos, de programas de educação física baseados no método francês e que vigoraram até 1944, sem se modificarem;
- surgimento do Departamento de Educação Física no Estado de São Paulo;
- programas de educação física estipulados pelo Ministério da Educação e precedidos de uma orientação metodológica par dar unidade doutrinária ao trabalho que se desenvolvia em alguns estabelecimentos de ensino secundário, até então entregues à orientação de cada professor, de maneira quase autodidata e com base em conhecimentos empíricos;

- transformação, em 19 de outubro de 1933, do Centro Militar de Educação Física na Escola de Educação Física do Exército, mediante aprovação do governo federal; a partir dessa data, as publicações especializadas aumentaram de forma exponencial a importância da educação física no país, fato refletido na criação da divisão de educação física do Ministério da Educação e Saúde Pública.
- criação, em 1939, no meio civil, da Escola Nacional de Educação Física do Estado de São Paulo e da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro.
- primeira mudança, em 1945, na formação de professores de educação física: de dois anos de duração, passou para três, aproximando-se assim das demais licenciaturas.

Educação física pedagoga (1945 a 1964). Influenciada pelo educador americano Dewey em oposição à escola tradicional, inspirava-se nas teorias escola-novistas, com responsabilidades educativas voltadas à formação integral do aluno com base no aprender-fazendo; caracterizava-se por uma escola utilitária e democrática. “Nesta fase advoga-se pela ‘educação do movimento’ como única forma capaz de promover a ‘educação integral’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 19).

Educação física competitivista (1964 a 1980). Foi marcada pelos investimentos do governo militar no esporte para firmar a idéia de um Brasil-potência, ignorar críticas internas e criar o clima de prosperidade e desenvolvimento cuja metáfora era o corpo. Objetivava, sobretudo, a competição e superação individual, massificação da prática desportiva e melhoria da técnica para revelar campeões de alto nível, que representassem a pátria nos jogos olímpicos. “Na verdade, o ‘desporto de alto nível’, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 32). Conforme o Coletivo de Autores (1992), essa influência no sistema educacional é tão intensa que o esporte, em vez de ser visto como *da* escola, e visto como *na* escola, e o professor passa de professor-instrutor a professor-treinador, centralizador dos movimentos repetitivos de uma prática mecanizada.

Na década de 1970, quando a educação física teve mais influências políticas, os investimentos do governo militar se traduziram em diretrizes orientadas pelo nacionalismo, pela integração (entre os Estados) e pela segurança nacionalista. O objetivo central era tanto formar uma juventude forte e saudável quanto desmobilizar forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas eram incluídas como fundamentais e importantes para melhorar a força de trabalho para o “milagre econômico”. Foi quando se estreitaram os vínculos entre esporte e nacionalismo. Exemplifica isso a campanha em torno da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970.

No âmbito escolar, com base no decreto 69.450/71, a educação física foi considerada como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Esse decreto deu ostentação à aptidão física na organização das atividades, no controle e na avaliação. Assim, a iniciação esportiva, a partir da 5ª série, tornou-se eixo primordial de ensino, sobretudo por objetivar a descoberta de talentos que pudessem participar de competições internacionais representando a pátria, e não a categoria esportiva. Esse foi o período do chamado modelo piramidal, que norteou as diretrizes políticas para educação física assim: a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam considerados como a base da pirâmide; o segundo nível seria composto pela melhoria da aptidão física da população de caráter eminentemente urbano, e a organização desportiva para a comunidade seria um empreendimento da iniciativa privada. O desporto se tornou, assim, o desporto de uma elite que seleciona indivíduos para competir no Brasil e no exterior.

Nas décadas de 1960/70, alguns acontecimentos marcaram a história da Educação Física escolar:

– criação de escolas e cursos de aperfeiçoamento e suficiência, estágios, simpósios, encontros, jornadas e congressos nacionais e estrangeiros e os professores puderam aumentar seus conhecimentos; destacaram-se três congressos luso-brasileiros: em Lisboa (1960), no Rio de Janeiro (1963) e em Luanda (1966); definição das disciplinas pedagógicas (parecer 292/62) e fixação do currículo mínimo nos cursos de Educação Física aprovados pelo Conselho Federal de Educação/CFE (parecer 298/62).

– realização, nas décadas de 1970 e 1980, de vários estudos, seminários e discussões sobre as novas propostas para formação do profissional de Educação Física escolar; vários pareceres e resoluções de órgãos CFE/MEC, inclusive a resolução 30/87, que orientou e fundamenta a reformulação dos cursos de Educação Física, tanto na licenciatura como no bacharelado.

Educação física popular (1980 a 1991). Assume o sentido de uma educação física afinada com a concepção histórico-crítica na educação, em que o indivíduo deve refletir, analisar, criticar, decidir sobre suas potencialidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira significativa, no âmbito social e cultural. Esse foi um período relevante pelas discussões contra o modelo hegemônico do esporte e de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, confirmando a vocação da educação física pela ciência da motricidade humana, que veio privilegiar as expressões da ludicidade, da solidariedade e da organização e mobilizações operárias, na tarefa de construir uma sociedade democrática.

Segundo algumas considerações históricas dos PCN (1988), na década de 1980 os efeitos do modelo imposto pelo regime militar começaram a ser contestados, sobretudo após o processo de anistia e o fim da ditadura, em 1985. Os objetivos da versão política militar não foram atingidos, pois o Brasil não se tornou nação olímpica, tampouco a competição esportiva da elite aumentou o número de praticantes de atividades físicas, como se almejava. Nesse contexto, iniciou-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso dos profissionais da educação física, dando origem a uma mudança significativa nas políticas educacionais: a área pedagógica da Educação Física escolar, voltada à escolaridade de 5^a a 8^a séries do primeiro grau, “saltou” como um segmento de 1^a a 4^a séries e também a pré-escola. Nesse momento, o objetivo da Educação Física escolar era desenvolver o lado psicomotor do aluno, por isso se propôs retirar da escola a função de promover exclusivamente os esportes de alto rendimento.

Esse momento histórico foi cada vez mais favorável ao debate que se fertilizou, pois surgiram as primeiras produções sobre as novas tendências da Educação física escolar. A sociedade foi mobilizada com as recém-criadas organizações da sociedade civil, entidades estudantis, sindicais e partidárias; adicionaram-se setores do meio universitário que se identificavam com as tendências de caráter progressista. Além disso, a criação de cursos de pós-graduação em Educação Física escolar, a atuação dos professores doutorados que retornaram ao Brasil após a anistia política e o aumento na publicação de livros, revistas e no número de congressos e eventos similares foram fatores que contribuíram para enriquecer o debate. Segundo afirmam os PCN, o resultado desse debate foi o estabelecimento de algumas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar que se desdobraram em novas tendências para o quadro atual. Como ainda contribuem para a formação dos profissionais de Educação Física escolar, convém apresentá-las aqui.

Abordagem psicomotora. A psicomotricidade é o primeiro movimento debatido a partir de 1970. Nessa abordagem, a educação física é ligada à formação integral da criança: relaciona o seu desenvolvimento com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Nesse contexto, a educação física não tem conteúdo próprio: é um conjunto de meios que valorizam o esquema motor, a lateralidade, a consciência corporal e a coordenação visual e motora; é vista como um meio para ensinar Matemática, Geografia, Língua Portuguesa. Sob o discurso da psicomotricidade, o professor se torna responsável por atitudes escolares e pedagógicas. É uma proposta que abandona o conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos, específicos da educação física, embora com a vantagem de

possibilitar uma integração maior com a proposta pedagógica ampla e integrada da educação física nos primeiros anos de educação formal.

Abordagem construtivista. No âmbito da educação física, a abordagem da psicomotricidade influenciou a visão construtivista-interacionista na medida em que busca a formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. Ambas apresentam uma proposta de ensino que abrange, sobretudo, os alunos de 10 e 11 anos. Na perspectiva construtivista, o objetivo é a construção do conhecimento baseada na interação do sujeito com o mundo; para cada criança, a construção do conhecimento exige elaboração da ação sobre o mundo. Assim, o indivíduo constrói o seu conhecimento durante toda a vida, pois conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo com constante reorganização. Na perspectiva do construtivismo, a Educação Física escolar respeita o universo cultural dos alunos, explora possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, de forma gradual, propõe tarefas mais complexas e desafiadoras, sempre tendo em vista a construção do conhecimento. Os professores, ainda, devem estar atentos à importância da participação ativa dos alunos na solução de problemas. Essa abordagem tem o mérito de considerar o conhecimento prévio da criança na Educação Física escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Abordagem desenvolvimentista. Essa abordagem se dirige especificamente à faixa etária de até 14 anos e se apóia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento como fundamentação para a Educação Física escolar, que deve privilegiar a aprendizagem do movimento, proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre a diversidade e a complexidade do movimento. O principal objetivo da Educação Física escolar é oferecer experiência de movimentos conforme o crescimento e desenvolvimento, para concretizar a aprendizagem das habilidades motoras — a aprendizagem motora. Essa abordagem debateu a adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias e propôs uma taxionomia para o desenvolvimento motor, isto é, a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos.

Abordagens críticas. Ante a necessidade de se romper com o modelo hegemônico do esporte praticado nas aulas de educação física, a partir da década de 1980 foram produzidos os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico que se fundamenta no materialismo histórico e dialético. Esse referencial questiona o caráter alienante da Educação Física escolar e propõe um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, a educação física crítica estaria ligada às transformações sociais, econômicas e políticas para superar as desigualdades sociais. Essa abordagem valoriza a contextualização dos fatos do resgate

histórico, por isso busca criar condições para que o aluno compreenda que a produção cultural da humanidade expressa fases e que, nestas, ocorrem mudanças ao longo do tempo. Os conteúdos para as aulas devem considerar a relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características sociocognitivas dos alunos; devem ainda propiciar uma leitura real da realidade dos alunos e possibilitar sua inserção transformadora nessa realidade. Nessas abordagens críticas, a Educação Física escolar, portanto, é entendida como área que trata de um tipo de conhecimento denominado “cultura corporal do movimento”, tendo como temas: o jogo, a dança, o esporte, a capoeira e outras temáticas, desde que apresentem relações com os principais problemas de tal cultura e o contexto histórico-social dos discentes.

Essas quatro abordagens indiscutivelmente ampliam a visão da área quanto à natureza de seus conteúdos e seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Houve uma reavaliação das dimensões psicológicas, sociais, afetivas, cognitivas e políticas, e o aluno, enfim, é concebido como ser humano integral.

Posto isso, devemos considerar que — como aponta Ghiraldelli Júnior (1991) — cada recorte histórico deve ser observado e analisado com cautela, pois algumas tendências podem, na verdade, ser incorporadas por outras. Hoje o que observamos é a existência de um número expressivo de pesquisadores e estudiosos cuja produção bibliográfica retrata as tensões, os conflitos e as semelhanças entre os diferentes modos de encarar, realizar e ensinar a Educação Física escolar.

2 ANTROPOLOGIA DO CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando se fala em homem, fala-se também do seu corpo, em duas dimensões essenciais: a do homem que tem um corpo e pensa; e a do homem que pensa e tem um corpo.

[...] a essência do homem está na sua conformidade com a razão. De posse desta, a razão, o homem pode lançar-se num profundo conhecimento da natureza e alcançar a sabedoria prática, por isso dão importância à educação e à educação física. (LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 149).

A proposta de uma educação em valores se aproxima do conceito de uma formação integral, ou seja, articulação do corpo e espírito, de meios e fins, de teoria e prática, para promover o bem coletivo. A educação não consiste apenas em promover a realidade de ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o próprio processo de conhecimento, num movimento reflexivo constante.

2.1 Antropologia do corpo

Na Educação Física escolar atual, é premente que o educador físico estude a distinção entre os conceitos de organismo e corpo. Em nossa concepção, o organismo apresenta o aparato herdado e constitucional: a infra-estrutura biológica dos seres humanos; enquanto o conceito de corpo se refere às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio. Pela inteligência, o organismo se mostrará um corpo; neste, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem, assim como as potencialidades do indivíduo para se apropriar de suas vivências.

[...] o corpo, em sua idiosincrasia, ao navegar por tempos e lugares diferentes, passa a representar não apenas aquilo que se revela biológico no homem, mas paixões, sensibilidades, saberes, juízos, marcas, recalques, trajetórias culturais, liberdades, imposições etc. (ALMEIDA, 2003, p. 56).

O corpo é o nó de nossas relações com o mundo: somos (apenas) pelo nosso corpo; e em certa medida ele sintetiza essa presença (no mundo, na sociedade, na cultura, na espiritualidade...) e se manifesta, nessa relação com suas diversas linguagens, como o mais concreto espaço de cultura. Vale dizer, há uma totalidade do real (KOSIK, 1976) em que nós, com nosso corpo no centro do real, fazemos nossa leitura deste através daquele. Apesar disso, o corpo não nos pertence materialmente, como uma roupa, um relógio, um calçado etc. Somos a partir dele. No corpo, a dialética “ter-ser” pode ser compreendida com mais precisão. Se consideramos nosso corpo como nosso (nossa propriedade), não conseguimos ser por ele, em plenitude. Nesse sentido, o corpo fala (WEIL, 1981): fala para o eu e os outros, pelo eu e pelos outros.

Entretanto, seus modos de separação não eliminam uma racionalidade que nele pensa. Assim, uma reflexão sobre o corpo — sua singularidade e totalidade, imensa e positiva totalidade (do real) — deve ocorrer originalmente no campo de uma antropologia filosófica.

[...] a história real é a história da consciência humana, história de como os homens tomaram consciência de sua contemporaneidade e das ações que ocorreram, ou é a história de como as ações efetivamente ocorreram e como deveriam ter-se refletido na consciência humana. (KOSIK, 1976, p. 46).

Quando trata do corpo, a antropologia filosófica não elimina as abordagens particularizadas — abundantes, dada a riqueza de temas em que o corpo se expressa. Para permanecermos em apenas alguns exemplos: o corpo na história — como no conflito de interpretações entre modernidade (que o classifica e domina) e pós-modernidade (que o redescobre a seu modo); no meio desse conflito, de guerra e seu preparo — como nas visões espartana e ateniense; na cultura e em seus embates — como nos conflitos etários (jovens e adultos); nas abordagens fenomenológicas, antropológico-culturais, psicológicas, terapêuticas, psicanalíticas, na sexualidade, no erotismo, na literatura, na estética — como a estética corporal, a dança, o teatro, o cinema; nos conceitos de saúde e em suas medicinas — como a oriental, a ocidental; enfim, o corpo na física, na espiritualidade, na concepção holística, na educação e na educação física em seus diferentes paradigmas.

2.1.1 *Estética, cultura, historicidade*

Ao falarmos no corpo, podemos dizer que se vincula à estética; logo, ao belo. Segundo Platão, o belo é a beleza natural; não necessariamente a beleza artística.

A natureza dos corpos, com efeito, comporta esse duplo amor. Um, portanto, é o amor no que é sadio, e o outro no que é mórbido. E então, assim como há pouco Pausânias dizia que aos homens bons é belo aquiescer e aos intemperantes é feio, também nos próprios corpos, aos elementos bons de cada corpo e sadios é belo o aquiescer. (PLATÃO, diálogos III apud LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 134).

De Platão (tempos antigos) a santo Agostinho e santo Tomás de Aquino (tempos medievais), a maioria dos filósofos e filósofos-teólogos enxerga o corpo como o belo que deve ser exercitado, o que nos permite pensar que, nesses períodos, os corpos já eram trabalhados do ponto de vista dos exercícios físicos. No século XVII, encontramos uma visão racionalista de corpo na qual o belo será o reflexo da verdade. No século XVIII, encontramos em Rousseau, na obra *Emílio*, a proposta de uma educação para a criança voltada à liberdade, e que modelaria o corpo também como expressão de liberdade do homem contra a opressão social da época. Em Leibniz, o homem se exercitaria em harmonia, através do belo, do amor e da ordem. Em Kant, o corpo belo se dividiria em momentos, objetivados pela finalidade, pela

quantidade e pela modalidade empregadas na educação física para se alcançar a estética. No século XIX, a educação física se desenvolve através da arte, que aprimora o físico e a moral do homem, esteticamente completo. No século XX, o paradigma do corpo tem sua interface mudada através dos tempos e entra numa prática em que o importante é a autoconsciência. Aqui, a educação física pode se fazer presente no direcionamento de um novo modelo estético de corpo.

Vendo o corpo numa construção histórica da humanidade, Soares nos diz que:

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. Ele é inscrição que se move, e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. [...] “o corpo” é sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social. (2001, p. 109).

Em artigo sobre a história e os modelos do corpo, diz Vigarello: “as referências dadas à forma, às eficácias e ao funcionamento do corpo mudam no decorrer do tempo” (2003, p. 21). Segundo esse autor, podemos distinguir três grandes faces da existência corporal: uma, o princípio da eficácia: recursos técnicos que o corpo usa em sua capacidade de ação sobre os objetos; outra, o princípio da propriedade: posse pelo corpo como apropriação do ser mais íntimo de si, que revela deslocamentos de sensibilidade; enfim, o princípio de identidade: manifestação pelo corpo de uma interiorização que designa o sujeito e trocas de sinais e de expressões de natureza física.

Em reflexão sobre o corpo, a educação e a indústria cultural na sociedade contemporânea, Vaz diz que em tempo algum o corpo foi objeto de interesse tão intenso, tão visível e infinito quanto hoje; mas a própria idéia de subjetividade desaparece para se

[...] compreendê-lo como uma expressão do tempo presente, de suas mudanças e formas mais refinadas de acontecer, de legitimação do simulacro da vida danificada. Isso se relaciona à configuração de subjetividades que se produzem por meio de demandas e desejos, e, nesse contexto, nas relações que se estruturam com o corpo. (2003, p. 63).

2.1.2 *Corporeidade e subjetividade “moderna”*

Para entendermos mais claramente essa relação numa antropologia do corpo envolvida com a da educação física, recorreremos a alguns autores que conceituam a corporeidade e a subjetividade e nos dão caminhos para discutir o corpo como principal objeto de estudo.

Começamos pela definição de corporeidade à luz das idéias de Santin:

[...] corporeidade é um conceito abstrato, que indica a essência, a natureza dos corpos. Remetendo-nos ao dicionário. Ele nos diz que “natureza do corpo”, “estado corporal” em seu sentido etnológico quer dizer: parte material dos seres animados, organismo humano, oposto ao espírito, à alma, diz respeito a algo material, oposto a espiritualidade. (1987 apud LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 147).

Para Spinoza, no século XVII, “o homem é modo de extensão divina, e sua alma é um modo do pensamento divino, ambos representam a mesma realidade expressada de maneira diferente” (1989 apud LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 146). Essa representação não mostra interação nem ação nos vínculos entre corpo e alma, pois estes são atributos diferentes: não podem atuar um sobre o outro. Ademais, para esse filósofo há duas verdades na existência humana: o homem pensa e o homem tem um corpo, cuja lei suprema é a realidade através da necessidade — reconhecida em Deus e manifestada necessariamente no mundo, na matéria, no espírito, no intelecto e na vontade. No panteísmo spinoziano, também o conhecimento emana de Deus, via religião.

“O corpo humano é composto de um grande número de corpos, a alma também é composta de um número de idéias.” (LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 146). Com efeito, entendemos “número de corpos” pela diferenciação entre organismo e corpo. Na abordagem da cultura corporal, organismo e corpo devem ir além das informações sobre anatomia e funcionamento, pois os órgãos humanos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente. Assim, concebe-se corpo como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui sentimentos, emoções, sensações de prazer e desprazer, assim como transformações ocorridas ao longo do tempo. Nesses termos, é indispensável considerar os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo conforme as dimensões biológica, psicológica e social. Mais que isso,

Os corpos se distinguem uns dos outros por conhecimento, movimento ou repouso, não por conhecimento da substância. A substância é evidente. [...] quando dizemos que os corpos estão unidos uns aos outros e que aparentemente compõem um mesmo corpo, está dito que se distingue das outras por esta união de corpos. (VERNEAUX, 1977 apud LISBOA; PEREIRA, 1994, p. 146).

Segundo Lisboa e Pereira (1994), ainda à luz do pensamento de Spinoza, a cada modo de ser e operar na extensão, corresponde um modo de ser e operar no pensamento. Na entrada da modernidade, com toda a centralidade de lógica, o pensamento é visto como a própria “alma”: que dá vida racional e, portanto, sentido último ao corpo, exterior a ela. No dualismo corpo/sem vida–alma/pensamento que dá vida, é central o panteísmo spinoziano, em que Deus dá vida — a racionalidade — a todas as partículas do universo.

Na modernidade, sobre o revês da civilização cristã ocidental, também Santin (1987) nos faz refletir sobre o fato de que a imagem da corporeidade de nossa cultura é primeira e posteriormente racionalizada, cientizada e industrializada. Assim, o corpo se reduz à condição de objeto de uso, utensílio, ferramenta, a ser usado segundo a vontade de cada um ou — o que é pior — conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos, que lhe são cada vez mais estranhos.

Ainda se verifica um corpo separado da alma, menos valorizado que a racionalidade; um corpo ainda dependente dessa razão, que o domina e o tem como instrumento útil. Quando falamos nessa dominação, antes de tudo racional, recorremos à subjetividade em Descartes. Na sua introspecção da razão moderna do sujeito, ele apresenta o homem não mais numa perspectiva de imagem e semelhança: tudo decorrerá da certeza racional, pois o homem tem uma razão desligada da corporeidade, na qual a estética será racionalista, reflexo da verdade; tudo visa ao encontro da verdade, por isso o homem se divide em alma e corpo.

Racionalista, Descartes apela à razão especulativa e à razão científica. Toda a realidade aqui representada significa o ser no sentido da essência — “res” (que tem essência). Ele distingue entre duas formas de realidade: pensamento ou alma; extensão ou matéria. A alma é apenas consciente, não ocupa espaço e é indivisível; a matéria não é consciente, e sim extensa, ocupa espaço e é divisível. Assim, o pensamento é livre na sua relação com a matéria, e vice-versa, numa visão dualista traçada numa linha de separação entre realidade espiritual e realidade em extensão, que aponta esta conclusão: o homem é um ser duplo que pensa e ocupa espaço; e a alma pode ser confundida com sentimentos/sensações e mantém relações intrínsecas com as necessidades do corpo. Como consequência, no período da modernidade o corpo se reduziu ao racionalismo. O corpo humano — organismo vivo — foi tratado como artefato mecânico, e a imagem da máquina — *homo ex-machina* — tornou-se dominante na produção do trabalho capitalista. Nesse período, preocupou-se com o corpo-máquina, priorizaram-se os avanços tecnológicos, e o homem foi reduzido às tarefas mecânicas.

No passado, esses filósofos contribuíram para educação e a educação física, sobretudo com as reflexões naturais sobre a prática de uma atividade física que, no decorrer dos tempos, tornou-se polivalente. Hoje voltam a contribuir para os estudos sobre a formação do professor de Educação Física e para a busca de sua identidade.

2.1.3 *O corpo na modernidade capitalista*

O que ocorre com o corpo na modernidade capitalista? Segundo Gonçalves (1994), a partir do fim do século XVII, a produção do sistema capitalista provocou mudanças drásticas nas relações trabalhistas. O trabalho passou a ter valor de mercadoria: perdeu a importância qualitativa em detrimento da quantidade. Com o início da Revolução Industrial, o trabalho perde o vínculo afetivo com o operário e produto; a força física dos trabalhadores passou a ser objeto de exploração capitalista; reduziu-se o trabalho a uma simples ação fisiológica, de pouca criatividade. Na produção capitalista, o corpo é visto como “máquina”, objeto do trabalho e do poder disciplinador, que se instala nas principais instituições sociais, sem que os trabalhadores possam resistir, nem política nem socialmente.

Ao comentar o mecanismo de atuação, Gonçalves afirma que:

Foucault mostrou como essa forma específica de poder, que surgiu a partir do século XVII, agia nas mais diversas instituições sociais — escolas, hospitais, prisões, fábricas, quartéis..., com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo, e a articulação dos movimentos corporais. (1994, p. 24).

Segundo Pelegrini (2005), no século XVIII, acentuou-se a depreciação do corpo ao se dissociá-lo da alma, retomando-se justamente a dicotomia corpo–alma. O pensamento iluminista negou a vivência sensorial corpórea, atribuindo ao corpo um plano inferior e delimitando o homem como ser moldável e passível de exploração. Com a expansão do capitalismo, no século XIX, começa a instrumentalização do corpo, na qual se fazia necessário em virtude das novas tecnologias de produção em massa. Desencadeia-se, assim, um processo de homogeneização que se estendeu a outras esferas sociais, dentre estas, a educação do corpo, que passou a se identificar não só com as técnicas, mas também com os interesses da produção (HOBSBAWM, 1995).

Contudo, a padronização dos conceitos de beleza, fundados no corpo magro ou musculoso ancorada pela necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção, foi responsável por uma diminuição significativa na quantidade e na qualidade das vivências corporais do homem contemporâneo. (PELEGRINI, 2005, p. 5).

No fim do século XX e no início do XXI, através da mídia, os modelos corporais passam a ser vistos conforme um padrão estético de beleza, numa ótica estereotipada marcada pelo consumo e num jogo de sedução que trata o corpo como objeto de desejo, sobretudo o corpo feminino. No dizer de Pelegrini, “a propaganda apodera-se da subjetividade de cada indivíduo, incitando-o a recriar-se, segundo o modo ou estilo de vida que ela propaga” (2005, p. 5). Nessa lógica mercadológica, insatisfeito com o próprio corpo, o indivíduo incorpora a prática do exercício ao seu cotidiano físico com finalidades estéticas e as academias são cada

vez mais incorporadas como espaços sofisticados para o culto do corpo, obedecendo à mecanicidade e ignorando a condição de sujeito do indivíduo.

Nessa caminhada, o homem deixa pegadas com seu corpo a partir de inúmeras e diversificadas manifestações culturais, em suas relações com a natureza em cada época e momento específico da história. Com isso passa, na atualidade, a retratar algo importante em nossa sociedade, onde nós, na relação corpo–mente pela qual somos, estamos inseridos nesse contexto e nele sujeitados, forjados a um determinado modelo corporal individualista.

2.2 Educação física, Educação Física escolar, cultura corporal e motricidade humana

Desde suas origens, o ser humano produz cultura. Sua história é uma história de cultura, pois tudo que ele faz integra um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. Nessa abordagem, o conceito de cultura não é tratado no sentido mais usual — como saber; antes, será considerado como produto da sociedade e processo dinâmico que se constrói e transforma a coletividade a que pertencem os indivíduos.

Com base em alguns autores, buscaremos nesse momento identificar e definir as relações da cultura corporal de movimento na educação física e na Educação Física escolar no mundo contemporâneo, à luz de perspectivas variadas e num espaço multidisciplinar. Também buscamos traçar, no decorrer do trabalho, paralelos comuns nessas áreas de conhecimento. De início, recorreremos a Santin (1995), que vê a educação física como ação pedagógica e a inclui na proposta da corporeidade humana. Num primeiro momento, ele define educação física como “[...] ação educativa que tem como objetivo de suas práticas os aspectos corpóreos do ser humano” (p. 11); depois, como “[...] o cultivo e o culto da corporeidade humana” (p. 13). Essas definições se completam e deixam entrever a educação física como ação educacional para toda a vida.

Em estudo no viés culturalista, Betti aponta a educação física como

[...] área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos, pedagógicos e estéticos. (2003, p. 151).

Ainda segundo esse autor, cultura corporal de movimento seria

[...] aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana — jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais. (2001, p. 156).

Devemos esclarecer o que é motricidade humana, termo muito usado na área da Educação Física escolar. Numa linha de abordagem defendida por Manoel como nova ciência e novo paradigma para essa área de conhecimento, a motricidade humana é entendida como “[...] capacidade de movimento do ser humano para a transcendência, e como agente e criadora da cultura” (MANOEL, 1987 apud BETTI, 2004). Para outras linhas de pensamento, trata-se da compreensão e explicação das condutas motoras, que, para Betti, se expressam na vivência e na convivência, podendo significar, mais do que um saber-ser, um saber-fazer. Portanto, a motricidade humana, componente importante no desenvolvimento do movimento humano, refere-se a uma parte central deste trabalho, sobretudo nos conteúdos e nas concepções de corpo referentes à Educação Física escolar do ensino fundamental (5ª à 8ª série): primeiros passos para que esta disciplina desenvolva conhecimentos que lhe sejam específicos.

Incomoda-nos constatar que, mesmo com avanços nos debates sobre novas abordagens pedagógicas para a educação física e a Educação Física escolar, ainda trazemos uma herança secular, ainda praticamos exercícios físicos com tendência biológica e militarista. Segundo Bracht, essa “teorização da ginástica escolar” foi feita com olhar pedagógico: “as práticas corporais eram constituídas e vistas como instrumentos para educação, para a saúde e para a educação moral” (1999, p. 17). Betti complementa esse esclarecimento ao dizer que:

[...] o “olhar” específico da Educação Física sobre o corpo e a cultura só poderia dar-se nesse espaço de intervenção-pedagógica profissional, repleto de intencionalidades, e que envolve uma inter-relação humana (o profissional/professor e o aluno/atleta/cliente) em um ambiente cultural. (2004, p. 3).

O papel da educação física e de seus profissionais deveria ser facilitar o acesso e a apropriação crítica da cultura corporal de movimentos, associando organicamente o saber movimentar-se com o saber sobre esse movimentar-se, e assim constituir-se o que Betti denominou “saber orgânico”: “o papel do profissional da Educação Física (e não só na escola) seria, então, auxiliar o sujeito no processo de mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência, levando-o à autonomia no âmbito da cultura corporal de movimentos” (BETTI, 2004, p. 8).

Podemos apontar ainda o corpo como parte constituinte da diversidade cultural e elemento significativo da natureza; mais que isso, nos caminhos a serem percorridos, não devemos substanciá-lo como corpo unicamente biológico, tecnológico, mecânico e restrito. Não existe homem natural; existe, sim, um homem construído culturalmente, vinculado à

capacidade de agir simbolicamente, influenciado pela cultura na atividade profissional e pedagógica, que interfere nessa ação. Se o homem é um ser social, vinculado a redes e capaz de agir simbolicamente, também o é na sua atividade profissional. É assim que vemos os professores de Educação Física escolar: grupo construído por seres sociais que fazem de sua atuação profissional cotidiana o sentido para suas vidas.

Para Daólio (1995), a educação física é uma forma de expressão cultural vivenciada com movimentos, num processo de “incorporação” de gestos que são trabalhados e se transformam em técnicas corporais culturais. Nesse processo, valores, normas e costumes são necessários e devem ser transmitidos simbolicamente, com significação. Esse autor ainda sugere que a Educação Física deve se basear num referencial antropológico e reconhecer o repertório corporal de cada aluno.

No dizer de Santin,

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Não são um *eu* ou uma *consciência* os proprietários de um corpo, do qual se servem e fazem o uso que bem entendem como qualquer utensílio. A corporeidade, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty, deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são a corporeidade. Não são realidades transcendentais residindo num corpo. Pode-se, assim, explicitar e reformular o princípio antropológico da corporeidade, afirmando que o eu se sente e vive como corpo, em lugar de afirmar que o eu tem um corpo. (1987, p. 50).

Em sua caminhada, o homem — seu corpo — deixa marcas nas diversas manifestações culturais e em sua própria relação com a natureza. Podemos observar que, no transcorrer da história, cada indivíduo se diferencia de outros corpos e de certo ambiente social. Logo, esses corpos mudam no tempo e na cultura. Segundo Daólio (1995), a relação entre natureza e cultura é discutida já em Rousseau, para quem o homem nasceria com uma natureza potencialmente boa — capaz de impedir influência social indesejável por meio de uma educação oportunizada pelo seu potencial; também haveria espaço para que ele se conscientizasse e desenvolvesse harmonicamente uma educação corporal.

A educação física no Brasil ainda se prende a essa desvinculação entre o aspecto cultural do homem — como propunha Rousseau, no século XVIII. Podemos ver essa influência na prática escolar de Educação Física e na discussão acadêmica da área. Nas escolas de ensino fundamental e médio, essa separação se evidencia na classificação dos alunos em aptos ou inaptos, como se o critério para estar em outro grupo fosse condição inata (DAÓLIO, 1995). Embora os estudos de Daólio sejam de uma década atrás, o que ele aponta pode ser observado com clareza ainda hoje. Além disso, perdura a tendência de se

homogeneizarem grupos de alunos, tanto para a hegemonia da aptidão física quanto para o lado excludente. “As diferenças entre os alunos, quando percebidas, são em função da natureza do corpo: alguns corpos são naturalmente melhores e outros naturalmente piores” (DAÓLIO, 1993, p. 63). Incluímos aqui os portadores de necessidade especial, que não podem ficar fora desse processo de formação, às vezes excluídos, em que o autor coloca, sendo classificados como inaptos. O essencial é que haja um trabalho de melhor preparação e sensibilidade dos componentes envolvidos — poder público, gestores e professores em sua formação inicial e continuada — para que não haja tal separação no campo pedagógico, e que também não possa refletir em nossa sociedade. É preciso observar que essa dicotomia entre natureza e cultura é patente no meio pedagógico da Educação Física escolar e que, nos debates acadêmicos, essa ruptura entre o biológico e o sociocultural continua como discurso. Contudo, devemos acreditar “que essa polêmica foi necessária para podermos analisar os níveis biológico e social, ou natural e cultural como integrantes e indissolúveis” (DAÓLIO, 1993, p. 63).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), simultaneamente ao movimento histórico da corporeidade, o homem constrói outras atividades e instrumentos através do trabalho, e com este transforma a natureza, constrói a cultura e se constrói. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento da historicidade da cultura corporal para a prática pedagógica da Educação Física, assim como o é a conscientização de quem pratica para saber que o homem não nasceu correndo, saltando, arremessando, jogando etc. Tais atividades foram desenvolvidas em épocas históricas diferentes, como respostas a estímulos, desafios e necessidades humanas. Nesse sentido, segundo Rezende (1996), ensinar Educação Física na perspectiva da cultura corporal supõe uma dinâmica didático-pedagógica que inclua a vivência lúdica, reflexiva e sociocomunicativa de práticas relativas a jogos e brincadeiras populares, bem como a esportes, ginásticas e dança. Tal ensino propiciaria ao aluno a possibilidade de desenvolver um posicionamento crítico quanto a seus valores culturais, aos conhecimentos e às habilidades que uma prática saudável e intencional envolve.

Medina corrobora o pensamento de Rezende (1996) ao dizer que “há uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, entre a consciência e a estrutura social, entre o corpo e a infra-estrutura socioeconômica, que precisa ser resgatada” (1998, p. 19). Para ele,

[...] o corpo humano-verdadeiramente-humano deve ser entendido como um sistema bioenergético-dialético-transcendental, onde precisamos tentar entendê-lo melhor em toda sua concreticidade histórica, buscando estabelecer relações em toda sua ambigüidade, relaborando-o para as tendências atuais de uma nova educação e linguagem. (MEDINA, 1998, p. 20).

Com base nas palavras desse autor, podemos dizer que uma filosofia do corpo surge da “necessidade de uma explicação racional advinda da realidade. É a consciência assumindo seu papel no desenvolvimento do homem, da cultura” (MEDINA, 1998, p. 53).

Apoiando-se na idéia de Foucault de que cada época elabora sua retórica corporal, Soares afirma que as referências dadas à forma, às eficácias e aos funcionamentos do corpo mudam com o tempo e que, para ser exibido, o “[...] corpo precisa ser educado, e esta educação percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas” (2001, p. 16). Nessa perspectiva de cultura do corpo, a dinâmica curricular atual na Educação Física tem características distintas daquelas de tendências de décadas anteriores. Hoje se busca uma reflexão pedagógica sobre a forma como homem tem representado o mundo no decorrer da história e exteriorizado na expressão corporal, por meio de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes e outras atividades que podem ser tomadas como símbolos de realidades vividas, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Eis por que se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente constituída: existe uma cultura corporal resultante de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados que devem ser traçados e transmitidos para os alunos.

[...] a Educação Física deve ocupar-se do corpo e seus movimentos voltados para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os assim na sua realização mais plena e autêntica. Claro que tal finalidade educativa torna-se inviável se reduzirmos o corpo a uma de suas dimensões apenas. Como também será extremamente difícil alcançar este propósito se separarmos os aspectos físico, mental, espiritual e emocional do homem e não os percebemos dentro de sua unidade e totalidade. Acredito que somente de uma maneira integral o corpo poderá se constituir num objeto específico da Educação Física enquanto uma ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões. Diante de todas as suas potencialidades é que o profissional da Educação Física poderá realizar um trabalho efetivamente humanizante. (MEDINA, 1998, p. 62–3).

Esses autores citados mostraram que a educação física cumpre papel central quanto a nortear os caminhos que levam os educandos à apropriação dos conhecimentos através do corpo, os quais os transformam em sujeitos sociais que interagem e se movimentam numa dimensão cultural, social e política. Nesse sentido, devemos novamente distinguir organismo de corpo, isto é, entender aquele como sistema fisiológico e este como algo que estabelece relações em um contexto sociocultural.

2.3 Campo da formação em Educação Física

Se até aqui educação física e Educação Física escolar parecem ter significados idênticos, devemos esclarecer que não são sinônimas. Mais abrangente, a educação física lida

com os seguimentos que envolvem atividades físico-desportivas e trata dos temas relativos ao corpo; e dela faz parte a Educação Física escolar, que se envolve na formação desse corpo e busca, em paradigmas, uma nova concepção de corpo.

No ensino atual de Educação Física, há duas linhas de formação: bacharelado e licenciatura — desta faz parte a formação para a Educação Física escolar. Para cada área de formação há enfoques diferentes, mesmo que sejam nomeadas modalidades iguais nas duas. Cada bloco de conteúdo é desenvolvido com suas competências e habilidades; mesmo assim, algumas unidades de conteúdos podem ser aproveitadas numa e noutra modalidade formativa, pois o corpo se insere em ambas como objeto de estudo (ANEXO A). Na resolução n. 7 (31, mar./2004) do Conselho Nacional de Educação/CNE (referente às diretrizes curriculares), buscamos mais esclarecimentos sobre essas duas áreas de formação. Os artigos 3º, 4º e 8º, a seguir, são esclarecedores.

Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas de modalidades do exercício físico, da ginástica do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, prevenção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º – O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista, e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no vigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Art. 8º – Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, didáticas pedagógica, técnico-instrumentais do movimento humano.

Nesses termos, a licenciatura se tornou historicamente dominante porque, até pouco tempo atrás, só havia essa área de formação. Sem definirmos datas, no fim do milênio, em reuniões e discussões entre o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e o CNE, definiu-se regimentalmente que cada área de formação — licenciatura e bacharelado — deveria atuar em seguimentos distintos: o licenciado atuaria no ensino formal, em escolas; o bacharel, nas atividades físicas não formais — ou seja, nos seguimentos extra-escolares. Essa definição foi reiterada, neste milênio, por resoluções e decreto-lei. O que mais caracteriza a especificidade de atuação são as disciplinas/unidades temáticas dos conteúdos pedagógicos e específicos, assim como os estágios supervisionados. A cada uma das áreas, corresponde um

perfil distinto no campo de trabalho do profissional, que é preparado curricularmente para desenvolver trabalhos na escola (licenciado) e fora da escola (bacharel).

Sobre o momento por que passa a Educação Física escolar no país, Perez Gallardo, Campos e Gutiérrez afirmam que:

[...] é função das licenciaturas hoje preparar um profissional que seja capaz de analisar, compreender, descrever e sintetizar qualquer atividade da Cultura Corporal, e aplicar esses conhecimentos em qualquer âmbito profissional (vivência, prática e treinamento), já que ele é o especialista em motricidade humana. (2003, p. 16–17).

No ensino da Educação Física escolar deve-se buscar a vivência do aluno no seu cotidiano, de forma que se relacione com a prática e a experiência do professor, interagindo-se com ambas para obter uma aprendizagem mais completa. No dizer desses autores, o importante é que “[...] o professor, nessa nova postura didática, considere as experiências e vivências, a socialização e sociabilização na cultura do educando e, principalmente, elementos positivos que são característicos das boas relações familiares do educando” (PEREZ GALLARDO, CAMPOS, GUTIERREZ, 2003, p. 20).

Pode-se dizer que, nas últimas décadas, houve avanços significativos nos estudos sobre a Educação Física escolar. Talvez o grande avanço tenha sido o rompimento com o paradigma da aptidão física e a esportivização na prática pedagógica da área, assim como a consolidação de uma prática voltada à cultura corporal de movimento, da qual surgiram várias abordagens metodológicas com tendências pedagógicas renovadoras. Nesse contexto, Freire propõe uma Educação Física escolar de corpo inteiro, tratamento igual a questões relativas à mente e ao corpo, isto é, propõe que, no campo pedagógico, essas ações físicas e mentais não devem ser discutidas em separado. Ademais, devemos resgatar da cultura infantil os jogos e as brincadeiras, ou seja, considerar a experiência cotidiana para daí extrair sua criatividade.

Ao discutir propostas pedagógicas, Freire esclarece:

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacile diante das dificuldades mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento. (1994, p. 114).

Das palavras desse autor se depreende que, em se tratando das propostas da Educação Física escolar hoje, as atividades físicas e esportivas devem ser desenvolvidas de forma prazerosa, participativa e motivante. Depreende-se, também, que, ao professor, cabe provocar situações pedagógicas e condições favoráveis à aprendizagem do aluno, isto é, respeitar sua individualidade no seu campo de atuação.

3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nas últimas décadas, a Educação Física escolar apresentou várias mudanças. Dentre elas, as abordagens com modelo tecnicista deram lugar a novas concepções metodológicas e correntes teóricas, coerentes com o novo momento histórico-social. Nessa perspectiva, ao analisar a Educação Física na escola, Rocha Júnior aponta várias correntes que devem ser observadas e estudadas e nos diz que:

[...] a Educação Física vem fazendo uma auto-análise sobre a constituição do seu campo de estudos e de seus espaços de intervenção. Neste caminho, diversas correntes que pensam a Educação Física em si e seus espaços de atuação profissional têm, de formas diferentes, se apresentando e tentando criar modelos de intervenção para a área. (2000, p. 1).

Por esse caminho, objetivamos apresentar e analisar uma produção teórica em Educação Física que se iniciou com o processo apontado por Darido (2003). Essa autora identifica obras e correntes que centram suas análises em modelos e propostas de intervenção com as seguintes tendências: 1) desenvolvimentista (TANI et al., 1988); 2) construtivista (FREIRE, 1994); 3) sistêmica (BETTI, 1991); 4) crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Além dessas tendências pedagógicas, Darido aponta outras que surgiram com novas explicações e propostas que merecem ser ressaltadas no campo pedagógico da Educação Física na escola: 1) psicomotricidade (LE BOUCH, 1986); 2) crítico-emancipatória (KUNS, 1994); 3) cultural (DAÓLIO, 1993); 4) jogos cooperativos (BROTTO, 1995); 5) saúde renovada (NAHAS, 1997) e 6) Parâmetro Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998).

Também Oliveira (2001) menciona essas teorias e aponta uma classificação feita por Castellani Filho (1998) que caracteriza as teorias em *não propositivas* — abordam a Educação Física escolar, mas não estabelecem parâmetros ou princípios metodológicos — e *propositivas não sistematizadas* — concebem outra configuração de Educação Física escolar e definem princípios identificadores de uma nova prática, os quais não são sistematizados numa perspectiva metodológica. Oliveira não caracteriza explicitamente as *propositivas sistematizadas*, mas depreende-se das demais caracterizações que se trata daquelas que apresentam parâmetros e princípios metodológicos (OLIVEIRA, 2001, p. 37).

No desenvolvimento desta pesquisa e no contexto apresentado, vamos nos ater às abordagens que mais se identificaram com a proposta deste trabalho, para refletirmos sobre a cultura corporal de movimento no delineamento dessas concepções pedagógicas voltadas aos enfoques sociológicos, políticos e culturais na Educação Física escolar no ensino fundamental das últimas séries. Assim, consideramos essas abordagens como instrumentos de estudo da

atuação do professor, dos conteúdos a serem desenvolvidos conforme as tendências atuais e da perspectiva de se trabalhar com o corpo numa nova concepção.

3.1 Abordagens pedagógicas na Educação Física escolar

Abordagem crítico-superadora. Segundo Darido (2003), opõe-se ao mecanicismo, baseia-se na justiça social e valoriza a contextualização dos fatos e o resgate histórico. Trata-se de um Projeto Político-pedagógico, por indicar propostas de intervenção em dada direção e possibilitar uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade. Conforme o Coletivo de Autores (1992), essa abordagem veio a lume em 1992, no livro *Metodologia do ensino da educação física*, sobre a abordagem crítico-superadora no ensino escolar. Ela defende a transmissão dos conteúdos de maneira simultânea e ao longo das séries, aprofundando-se a cada ano, porém ausente da visão de pré-requisitos. Reconhece a necessidade de os professores identificarem as características dos alunos para adequação dos conteúdos. Sua finalidade central é a transformação social; para isso, os conteúdos são compostos por habilidades básicas e específicas, desenvolvimento motor, jogo, esporte e dança.

Embora, na atualidade, haja críticas, da parte de autores, docentes e pesquisadores na área Educação Física escolar, reconhecemos que esta abordagem, a primeira de nosso referencial teórico, resulta em significativos avanços para o profissional, uma vez que articula-se com uma visão superadora dos modelos tradicionais, reivindicando a presença de um professor mais comprometido, como transformador social. No nosso entender os autores dessa abordagem marcam um delineamento pedagógico na área, para além de um discurso puramente técnico.

Abordagem crítico-emancipatória. Essa concepção busca romper com o modelo hegemônico do esporte/aptidão física desenvolvido em aulas de Educação Física desde a década de 1980, com abordagens críticas ou reflexivas, ao propor a superação das contradições e a justiça social tendo em vista a superação das desigualdades sociais e ao reconhecer dinâmicas de transcendência de limites/conhecimentos no esporte como conteúdos a serem trabalhados. Kuns (1994) propõe um ensino livre de falsas ilusões, falsos interesses e desejos, no qual o aluno constrói e adquire o conhecimento através de uma visão de mundo. Assim, esse autor apresenta propostas para se desenvolverem mudanças práticas em escolas com perspectiva de se trabalharem modalidades esportivas numa nova concepção de ensino. Ele defende o ensino crítico, pois é apoiado neste que os alunos compreendem a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam convicções, interesses

e desejos falsos. Assim, a tarefa da educação crítica é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino se encaminhe para emancipação, possível pelo uso da linguagem (DARIDO, 2003, p. 15 –16).

Em nossa ótica, observamos ser esta abordagem de inegável importância para o desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem, uma vez que propõe uma maior interação entre professor e aluno, portanto, não esquecendo, aí, o lugar dos sujeitos. Trata-se, no interior da abordagem de Kunz, da ênfase numa construção de propostas que implica em mudar o método e a forma de trabalhar os conteúdos a partir do olhar desses sujeitos. Observamos aqui, um esforço de realização pedagógica emancipadora dos sujeitos, num processo ensino-aprendizagem, que enfatiza, realmente, a concepção de profissional crítico-reflexivo.

Abordagem pedagógica segundo os PCN. Associa os conceitos pedagógicos com aspectos antropológicos da sociedade atual. Objetiva apresentar um modelo democrático ao novo paradigma do ensino de Educação Física escolar. No modelo sugerido, a teoria fundamenta a prática e vice-versa, num processo de retroalimentação. Os conceitos-chave desse paradigma são cultura corporal de movimento, cidadania, democracia, solidariedade e liberdade, a serem estudados, analisados, aprofundados e criticados pelos profissionais da área, pelo poder público e pela sociedade. Ao expormos esse novo paradigma do ensino escolar de Educação Física, consideramos seu caráter antropológico presente nas abordagens culturais, econômicas, sociais e políticas (didática metodológica) do professor e no projeto da escola. Nessa abordagem, conhecimentos sobre o corpo, esportes, lutas, jogos e atividades rítmicas e expressivas são os principais conteúdos a serem trabalhados no ensino de 5ª a 8ª série.

Esta abordagem recebe muitas críticas, da forma como foi apresentada, como tem acontecido nas propostas de caráter oficial na educação. Observamos que as restrições feitas a esta abordagem, vêm de sua implantação, e de certa forma impositiva, e isto tem trazido dificuldades para um delineamento do lugar pedagógico dos sujeitos, professor-aluno, notadamente. Ademais, o fato de não ter sido, via de regra, trabalho previamente pelos sujeitos do processo, os textos oficiais e oficiosos, como os próprios PCN, como não costumam identidades locais, mas procuram sugerir ou mesmo reivindicar tais identidades de modo mais “solto”, estes textos aparecem como “colchas de retalho” de abordagens teóricas vigentes. Entretanto, não partimos aqui da posição de que, tudo o que vem “do alto”, num esforço, se não coletivo em sua totalidade, mas pelo menos resulta de discussões categorizadas em torno do que vem sendo discutido na área, não temos uma postura de “jogar na lata do lixo” tudo o que é discurso oficial, sem reconhecer o mínimo de avanço em tal proposta. O próprio fato de

ter em mãos um material pedagógico sujeito a revisões críticas, já significa, para nós, um avanço. Assim, entendemos ser uma abordagem da qual podemos aproveitar grande parte de suas sugestões, principalmente nos aspectos antropológicos que margeiam uma cultura corporal do movimento como uma idéia vinculada à cidadania, portanto, para além de uma cultura do corpo como objeto de mercado, que grassa em nossa sociedade. A cultura corporal do movimento, sabemos, é parte de estudo deste trabalho e elemento central no projeto Escola Cidadã, objeto de nossa pesquisa.

Abordagem sistêmica. Elaborada por Betti (1991), com a preocupação de garantir a especificidade, à medida que considera o binômio corpo–movimento como meio e fim da Educação Física escolar. O alcance da especificidade se dá pela finalidade da Educação Física na escola, que — ainda no dizer de Betti — deve “interagir e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica)” (1991, p. 285). Betti diz que não basta pôr o aluno para correr na quadra: é preciso saber os benefícios dessa prática; em outras palavras, “não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas que, evidentemente, são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir os padrões e valores que a cultura corporal/movimento oferece após séculos de civilização” (DARIDO, 2003, p. 10).

Esta abordagem está inserida numa proposta que tende a trabalhar o corpo em todas as dimensões possíveis, ou seja, em sua multilateralidade, afinada a uma concepção de formação sociocultural do cidadão. A nosso ver trata-se de mais uma leitura diferenciada da prática da Educação Física que traz outros ingredientes pedagógicos significativos dessa prática, atenta às interferências do meio numa relação de complementaridade.

Abordagem cultural. Sugerida por Daólio (1993), em crítica à perspectiva biológica que ainda predomina na Educação Física na escola. Nessa abordagem, os corpos são iguais por terem os mesmos componentes biológicos e as aulas de Educação Física devem ser as mesmas para todos os alunos, em qualquer época e lugar. Prossegue Daólio: “se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação se dá em função da natureza do corpo: existem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes, e existem corpos naturalmente piores, mais fracos e menos capazes” (1993, p. 49). Com apoio de Maus, Daólio amplia os conceitos de técnicas corporais à prática de Educação Física e conclui que, se todo movimento corporal é um gesto técnico, logo é impossível atribuir valores para essa técnica, exceto num contexto específico, pois não há técnicas melhores ou piores. Quanto à função da cultura, esse autor enfatiza que técnica é cultura por ser fruto de aprendizagem

específica de dada sociedade, em dado momento histórico. Isso nos permite dizer que, ao longo da história, a Educação Física escolar valoriza certos modelos de esporte de rendimento que negligenciam diferenças técnicas de alunos por motivos não culturais:

Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais. (DAÓLIO, 1993, p. 135).

Daólio (1995) entende que o professor de Educação Física integra um contexto cultural repleto de representações do mundo, do corpo e da escola. Assim, a prática transformadora será possível se houver compreensão do universo de significados deste. Esse autor sugere ainda que o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno tem ao ingressar na escola, visto que toda técnica corporal é cultural e que não existe técnica perfeita. O autor considera a humanidade plural, por isso procura entender os homens segundo suas diferenças; assim, a diferença não pode ser pensada como inferioridade, pois “o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente” (DAÓLIO, 1995, p. 100).

Acreditamos que toda corrente e concepção pedagógica no campo da Educação Física escolar devem absorver as reflexões e as críticas das práticas que o tempo, notadamente, este tempo histórico de profunda revisão paradigmática nos propicia. Em nosso caso, estivemos atentos num maior envolvimento com a cultura corporal, margeada pela consciência da necessidade do desenvolvimento humano como um todo, a partir do qual ressalta-se, na sua essência, a valorização do corpo, essa mediação fundamental com o mundo.

Nesse processo de mudança, tendo em vista a profusão de leituras, críticas, revisões de processo didático-pedagógico, aperfeiçoamento da profissão, avanço na prática como “praxis”, isto é, como prática pensada e como avanço social, o que permanece de nossa leitura desse conjunto de tendências, é a necessidade de interação crescente entre ele e as instâncias de sua profissão: gestores, administradores, políticas públicas e Estado. Só assim, uma postura convergente de união, pelo compromisso de efetivar uma prática transformadora que a sociedade tanto necessita, ganha avanços significativos, a despeito das divergências de idéias e tendências. Afinal, o corpo não é um objeto de leitura única.

3.2 Conteúdos e propostas pedagógicas no ensino da Educação Física escolar

Quanto às ações desenvolvidas no ensino da Educação Física escolar no Brasil, destaca-se o esporte, num bloco de conteúdos mais trabalhados nas escolas, para salientar sua função pedagógica na transformação social. Do ponto de vista legal dessa tendência, podemos citar algumas leis e decretos: Lei de Diretrizes e Bases/LDB (lei 9.394/96) — no item 2 do parágrafo único do art. 1º, o esporte aparece como conteúdo obrigatório no ensino fundamental e médio, no qual “as práticas formais e não formais, direito de cada um e dever do Estado, serão ofertados no ensino fundamental, no ensino médio e em todos os cursos superiores” (BRASIL apud CASTELLANI FILHO, 1998, 11–2); a portaria do decreto-lei 69.450/1971, nos artigos 2 e 3, que especificam a importância dada ao desporto nas escolas; os próprios PCN, que abrangem o esporte, em especial os jogos pré-desportivos, coletivos e individuais a serem desdobrados e aperfeiçoados conforme as séries (ou ciclos).

Ao se considerar a inclusão do esporte e da Educação Física na escola dentro de princípios que norteiam essas práticas (atividades predominantemente formativo-educacionais que seguem regras preestabelecidas ou respeitam normas em condições formais ou não formais para propiciar a todos condições favoráveis a fim de que desenvolvam suas capacidades psicomotoras apropriadas a cada faixa etária), pode-se buscar algumas concepções de autores que refletem sobre a prática da Educação Física escolar.

Na perspectiva de Caparroz, deve haver uma reflexão:

[...] sobre a constituição dessa prática social (esporte) como forma cultural constituída pelos homens que foi sendo assimilada e valorizada pela sociedade, tornando-se um elemento fundamental da cultura (corporal) e que, por isso, passa a ser apropriada, incorporada pela escola como um conhecimento a ser transmitido. (2001, p. 35).

Para Mauro Betti, refletindo sobre esse fenômeno, o esporte, pensando no ensino da Educação Física na escola e colocando o aluno na sua prática, faz suas considerações e objetiva:

[...] introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda sua vida [...]. Deve-se ensinar o basquetebol, o voleibol (a dança, a ginástica, o jogo...) visando não apenas o aluno *presente*, mas o cidadão *futuro*, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na Educação Física Escolar, o esporte não pode restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender”, um “incorporar”, um “apreender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores da cultura esportiva. (1991, p. 58).

Defendido por uns, criticado por outros, o esporte escolar sempre será conteúdo de discussão na sociedade em que vivemos, tanto por ser atividade socialmente praticada quanto pela forma como é conduzido. “[...] podemos dizer que a socialização através do esporte escolar pode ser considerada, em nossa sociedade, como uma forma de controle social, pela

adaptação do praticante aos valores e normas dominantes” (BRACHT, 1986, p. 62). Ao comparar essa atividade com outros dimensionamentos a fim de apresentar seu significado como prática social, pedagogia social, Castellani Filho se posiciona em relação ao esporte:

[...] nega-se à possibilidade de se olhar a competição como elemento passível de ser construído em outros patamares que não o existente, retirando-se *a priori*, a possibilidade de tratá-la pedagogicamente. Tratamento pedagógico esse que venha nela particularizar o princípio do competir com, no lugar de competir contra; que contemple as diferenças sem camuflá-las, respeitando e valorizando-as igualmente. Dessa maneira, a competição esportiva presente no espaço escolar tende a distinguir-se daquela realizada em outros campos, pois, diferentemente daquela, deve estar comprometida com os objetivos da instituição escolar e não com os da instituição esportiva. (1998, p. 55–6).

Essa linguagem traz evolução ao fazer cada indivíduo ou grupo se desenvolver e ao repensar no esporte não só como atividade física, mas também como aprendizagem com princípios formativos e educativos, mediados pelo professor e direcionados a uma visão que, de início, foi concebida por filósofos de corpolatria e sabedoria. Por isso, é importante refletir sobre como os conteúdos curriculares da Educação Física escolar podem ser desenvolvidos. Também é necessário adotar critérios na organização dos conteúdos e não se limitar ao esporte. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), para efetivar a cultura corporal — diga-se, para a Educação Física escolar contribuir para a cidadania e conceber o aluno integralmente —, os conteúdos devem considerar: a relevância social (interação sociocultural), as características dos alunos (diferenças regionais, cidades e bairros) e as características da própria área (os conteúdos são recortes de vários conhecimentos da cultura corporal).

Os efeitos do período de escolarização dependerão, portanto, dentre outros fatores, da figura do professor, do tipo de prática pedagógica exercida por ele e das experiências proporcionadas pela escola. Portanto, é preciso que nós professores prestemos atenção à nossa postura e à qualidade da escolarização que oferecemos; sobretudo, que saibamos quais e como os conhecimentos são transmitidos aos alunos.

3.2.1 *Propostas sugeridas pelos PCN*

Os eixos de conteúdos sugeridos pelos PCN enfatizam que o instrumento mais importante para estabelecer os conteúdos das séries (ciclos) é a abordagem dos conteúdos escolares em procedimentos, conceitos e atitudes.

Apontam para uma valorização dos procedimentos sem restringi-los ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes, incluindo procedimentos de organização, sistematização de informações,

aperfeiçoamento, entre outros. Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E, finalmente, os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro. Essa explicitação minimiza a construção de valores e atitudes, por meio do chamado “currículo oculto”. Propõe-se ainda, a inclusão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relativos aos próprios processos de aprendizagem, visando à construção de uma autonomia para aprender a aprender. (BRASIL, 1998, p. 45).

Pelas sugestões dos PCN (BRASIL, 1998), na segunda fase do ensino fundamental, conforme a relação com o professor e a interação com os blocos de conteúdos propostos segundo as novas concepções da Educação Física, os alunos devem desenvolver estas habilidades:

- participar de atividades corporais: manter relações equilibradas e construtivas com colegas, respeitando as características físicas e o desempenho de cada um;
- repudiar a violência, para que as situações lúdicas e esportivas desenvolvam a solidariedade;
- aprender com a pluralidade: conhecer diferentes manifestações de cultura corporal é uma forma de integrar pessoas e grupos sociais;
- ser capaz de se reconhecer como integrante do ambiente: adotar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, percebendo seus efeitos sobre as próprias condições de saúde e sobre a melhoria da saúde de todos;
- praticar atividades de forma equilibrada: a regularidade e a perseverança, regulando e dosando o esforço conforme as possibilidades de cada um, permitem o aperfeiçoamento das competências corporais;
- reconhecer as condições de trabalho que prejudicam o desenvolvimento: identificar as atividades que comprometem o desenvolvimento físico e, assim, não aceitar para si nem para os outros, condições de vida indignas;
- ter espírito crítico em relação à imposição de padrões de saúde, beleza e estética: conhecer sua diversidade, compreender como estão inseridos na cultura que produz esses módulos, evitando o consumismo e o preconceito.
- reconhecer o lazer como direito do cidadão: ter autonomia para interferir no espaço e reivindicar locais adequados para as atividades corporais de lazer.

A Educação Física deve propiciar uma aprendizagem que mobilize aspectos afetivos, sociais, éticos e da sexualidade. A proposta é que os alunos sejam capazes de participar de atividades corporais, respeitar o próximo, repudiar a violência, adotar hábitos saudáveis de

higiene e alimentação e ter espírito crítico quanto à imposição de padrões de saúde, beleza e estética.

Os PCN de 5ª a 8ª séries foram criados pelo MEC, em 1998, para ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos e prepará-los para um mundo competitivo. Com tantas mudanças tecnológicas e novos assuntos em debate na sociedade (ecologia, direitos do cidadão, educação sexual, ética na política e na vida pública, racismo e outros), o currículo tradicional defasou. Se o mercado de trabalho mudou, se a forma como a sociedade vê alguns temas se transformou, então o ensino na sala de aula e nos locais de Educação Física escolar precisa se atualizar.

Os PCN não são leis obrigatórias. São orientações gerais de trabalho e só funcionam quando as sugestões que apresentam são transformadas pelo professor na realidade dos alunos. O que se espera é que as idéias que trazem inspirem a prática em sala de aula ou qualquer outro espaço de aprendizagem. Os parâmetros podem ser úteis ao planejamento escolar, nas reuniões com pais de alunos, ao conjunto dos professores, assim como em atividades que possam ser tratadas pelo maior número possível de disciplina. Por outro lado, foram elaborados para subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos escolares num enfoque sociocultural impregnado de uma abordagem neoliberal. Por isso, a cada unidade regional da educação brasileira, cabe gerar conteúdos que mais se identificam com tal região (PEREZ GALLARDO, CAMPOS, GUTIERREZ, 2003). As escolas podem gerar seus conteúdos de acordo com a região e/ou a comunidade escolar. Nesse sentido, os PCN sugerem três eixos temáticos para serem desenvolvidos no ensino fundamental: esportes, jogos, lutas, ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e toda forma de conhecimento sobre o corpo. Aos professores, conforme sua proposta de trabalho, cabe adequá-los às necessidades de seus alunos.

Posto isso, interagir com os PCN e suas definições de conteúdos requer interdisciplinaridade, temas transversais, sugestões para avaliações, atenção à importância dos meios de comunicação (mídia) e a novas propostas educacionais de democratização, visão crítica da autonomia, construção de cidadania para produção de cultura e outros fatores (APÊNDICE B). Ademais, os PCN oferecem informações para que os profissionais envolvidos na Educação Física escolar possam refletir e renovar suas propostas de trabalho, metodologias didáticas, bem como fazer revisão curricular e de conteúdos significativos para os alunos. Em tese, a escola e o poder público podem planejar estratégias coerentes com os objetivos da Educação Física escolar, pelo menos no que se refere à pesquisa, leitura e reflexão. Essa é uma questão de gestão da escola pública, também um espaço da crítica aos modelos.

3.2.2 Conteúdos propostos pelo Projeto Político-pedagógico de Uberaba e métodos de aplicação

Com base nos PCN e na LDB, a prefeitura de Uberaba criou, por meio da Secretaria de Educação, diretrizes curriculares para as escolas desse município. Trata-se de documento que propõe a prática da educação física nas escolas através do projeto Escola Cidadã, veículo importante que subsidiará os projetos político-pedagógicos da rede municipal.

O projeto Escola Cidadã foi criado e implantado no ano de 2000, pela prefeitura de Uberaba, com seu órgão competente, a Secretaria Municipal de Educação. A idéia básica era trabalhar com o objetivo central de propor uma educação para a construção da cidadania, tendo em vista: formar um ser humano capaz de participar ativamente na comunidade escolar, cumprir deveres, exigir direitos e ter como princípios morais a solidariedade, a responsabilidade, o respeito ao próximo, ao meio ambiente e à sociedade. Diante disso, abstraído de eventuais críticas e alterações que tenha recebido em seu percurso de implantação, o Projeto Político-pedagógico da Escola Cidadã torna-se um documento de inegável importância, como um divisor de águas na escola pública de Uberaba, não só pelos conteúdos a serem trabalhados, como também pela atenção à responsabilidade social de formar o cidadão como ser humano integral.

Tais diretrizes propõem ciclos para o ensino fundamental que representam as séries de 1ª a 8ª. Esta pesquisa enfatiza o ensino da Educação Física escolar de 5ª a 8ª séries, que deve abarcar parte do segundo ciclo e todo o terceiro, conforme as faixas etárias e os conteúdos desenvolvidos pelo professor que abranjam o contexto da pesquisa nesses estudos.

Compreendemos, então, que a fase de 5ª a 8ª séries é a mais interessante para a transição da criança em adulto. É o momento da descoberta do que é ser adulto, é o momento de trocas de relações interessantes, inclusive com o sexo oposto de sua faixa etária; é um momento especial na vida da criança. Cabe ao professor oferecer um meio ambiente de confiança que permita a livre expressão dos conflitos dos adolescentes e mostrar-lhes alternativas de solução que digam respeito a soluções racionais e moralmente aceitas pela sociedade. Cabe à Educação Física escolar propiciar conteúdos em que os elementos de conflito possam ser vivenciados. (PEREZ GALLARDO, CAMPOS, GUTIERREZ, 2003, p. 71-2).

A proposta dessas diretrizes curriculares aponta que, pelos princípios básicos norteadores da Educação Física escolar, “o educando não é apenas um corpo” (UBERABA, 2000a, p. 87), mas um ser que sente, pensa e tem habilidades corporais diversas, nas quais se expressam e desenvolvem suas potencialidades para a vida saudável. Daí a importância de a Educação Física escolar ser praticada tendo em vista uma formação humana global, que respeite individualidades biológicas em cada fundamento adquirido para haver uma prática

segura e que eleve a auto-estima. Noutros termos, deve-se proporcionar ao educando a cidadania na relação entre ensino e aprendizagem e com um trabalho transdisciplinar que reconheça e valorize cada ação envolvida no processo.

Essas propostas se desenvolvem com o projeto Escola Cidadã de Uberaba e visam à:

[...] formação do ser humano capaz de participar da vida da comunidade, cumprindo todos os seus deveres de cidadão e exigindo seus direitos dentro dos princípios morais da solidariedade, da responsabilidade e do respeito a si próprio, ao outro, ao meio ambiente, à nação e as suas crenças, tendo conhecimento para usufruir dos bens que a sociedade produz. (UBERABA, 2000b, p. 1).

Sabe-se que a rede municipal de ensino de Uberaba implantou o regime de ciclos em suas escolas até 2005; nele, o aluno dava prosseguimento a seus estudos contínua e progressivamente. O professor trabalhava conforme o rendimento dos alunos, tendo em vista as necessidades e dificuldades deles. Assim, o aluno vivenciava novas experiências, novas atividades, novos conteúdos e o educador adquiria competência e habilidade para aplicar o conhecimento.

Do ponto vista existencial, o homem é desafiado a solucionar com competência os problemas que a vida lhe impõe. Por isso, as atividades escolares devem privilegiar a *habilidade de saber-fazer*, ou seja, deve se preocupar com a forma como os alunos mobilizam sua lógica, criatividade e habilidade para não apenas resolver problemas teóricos postos pelos conteúdos, mas também enfrentar situações existenciais impostas pela vida, de forma a superar o dualismo entre trabalho manual e intelectual, escola e prática social (UBERABA, 2000b, p. 20).

No projeto Escola Cidadã de Uberaba, o ensino fundamental se organizou em três ciclos de formação; em cada um, o aprendiz passa três anos e os conteúdos trabalhados devem respeitar o nível de desenvolvimento biológico, psicológico e social dele. São caracterizados assim: primeiro ciclo: infância (6 aos 8 anos) — a criança necessita de afeição; é a idade do jogo, da ação e do uso de material concreto; segundo ciclo: pré-adolescência (9 a 11 anos) — a criança já tem noção de certo e errado, identifica-se com os colegas do mesmo sexo, participa de jogos coletivos, tem sentimento de competição; terceiro ciclo: adolescência (12 a 14 anos) — o pensamento é mais livre e amplo, começa a forma adulta de pensar, o aluno já raciocina no abstrato, passa pelos conflitos de adolescência, preocupa-se com valores morais, política, ambiente e futuro (há uma ampliação considerável dos conhecimentos). Também através dos ciclos de Uberaba, a Escola Cidadã visualiza uma nova identidade do educador:

[...] um educador que assume novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como *mediador* entre o educando e a construção amorosa de cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo,

a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a conseqüente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da construção desta identidade. (UBERABA, 2000b, p. 17).

Na proposta pedagógica em foco, as diretrizes curriculares municipais de Uberaba, como resultados de um processo coletivo nomeados por seus pares, construíram princípios básicos que devem envolver o trabalho do professor no ensino da Educação Física escolar. São eles:

Educação física para totalidade humana; Respeito à individualidade de cada um; A transdisciplinaridade como ponto de referência; A plenitude do ato de cidadania; a Educação Física pelo esporte educacional; Predisposição para ampliar os fundamentos adquiridos e os recursos disponíveis; Reconhecimento e valorização dos procedimentos para a prática segura; Reconhecimento e valorização de atitudes não discriminatórias quanto à habilidade, sexo ou outras, como conduta eficiente para inclusão de todos nas práticas da cultura corporal de movimento; Buscar a solução de problemas, de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado. (UBERABA, 2000b, p. 80).

O Anexo B deste trabalho traz um quadro com a íntegra dos objetivos e conteúdos trabalhados em sintonia com as diretrizes curriculares das escolas municipais de Uberaba.

Neste ano, no uso de suas atribuições legais e com base no art. 32 da LDB e na política expressa no Plano Decenal Municipal de educação (preconiza a criação de melhores condições para o sucesso escolar do educando), o secretário municipal de Educação e Cultura resolveu, mediante portaria interna (031/2006, Art. 1º):

Instituir, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, o regime de ciclos Inicial de Alfabetização, Complementar de Alfabetização e o Regime de Seriado nos 04 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental. (UBERABA, 2006).

Tal regime atenderá educandos de 5ª a 8ª série — período característico da adolescência, que compreende as quatro últimas séries do ensino fundamental e concretiza os princípios iniciais de conteúdos trabalhados nessa faixa etária e toda a proposta de estudos desta pesquisa. Nos conteúdos referentes à Educação Física escolar, seguindo estudos das abordagens, das propostas sugeridas pelos PCN e dos projetos político-pedagógicos através das diretrizes curriculares municipais de Uberaba, observamos uma compatibilidade de propostas renovadoras quanto aos blocos de conteúdos apresentados para ser trabalhados com os alunos das séries finais do ensino fundamental. Assim, impõe-se a necessidade de se investigarem o desenvolvimento desses conteúdos e a metodologia empregada.

Os estudos apresentados deixam entrever que o esporte aparece com mais freqüência nas aulas de Educação Física: notam-se grandes projetos construídos e começando a ser

executados nos grandes centros. No início, é trabalhado na escola como base geral; depois, em outros seguimentos, como treinamentos para formação de equipes. Contudo, não estão claros os métodos nem as formas de aplicação. Assim, cabe questionar: os valores culturais e as tendências atuais têm o tratamento devido no decorrer do ensino e da aprendizagem para se trabalhar com o corpo? O poder público contribui como facilitador das abordagens propostas para o novo ensino da Educação Física escolar?

Acreditamos que ainda são empregados métodos tradicionais com ênfase no ensino de técnicas, com decomposição do jogo, preponderância de exercícios e seqüências didáticas criadas pelo professor. Tais métodos são assim caracterizados: a) tradicional-analítico — faz-se um desdobramento do movimento em partes; depois de dominadas, essas partes são articuladas entre si para reconstruir o movimento técnico; b) tradicional-global: ajusta o jogo com uma seqüência de jogos cujo princípio é a aquisição da técnica, da tática e da preparação física (GRECO, 1998).

Nos anos de 1990, foram propostos métodos que buscam inovar o ensino e a aprendizagem de conteúdos da Educação Física. Essas propostas contêm estudos de alguns métodos hoje desenvolvidos para valorizar e facilitar a aprendizagem discente. Propostos por pesquisadores de Portugal (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998), os jogos condicionados surgem como meio formativo por excelência: desenvolvem competências variadas (tático-cognitiva, técnica, socioafetiva) com características de cooperação e inteligência. Envolvendo a Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 1998) e a Escola da Bola (KROGER; ROTH, 2002), os situacionais propõem jogadas básicas extraídas de situações do jogo, em que aparecem formas isoladas ou combinadas com outras técnicas, como forma de jogar para exercitar e exercitar pelo jogo — sempre buscando sair do como fazer para o por que fazer e objetivando o cognitivo-situacional (percepção, antecipação, tomada de decisão). Como se vê, são propostas que primam por uma maior interatividade entre os que praticam esportes, pois respeitam as etapas de desenvolvimento da criança, favorecem as experiências trazidas do cotidiano, trabalham o nível de complexidade, valorizam as capacidades motoras e as habilidades coordenativas, além de favorecerem a futura especialidade de cada modalidade trabalhada.

4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR FÍSICO: DE TEORIAS DIVERGENTES PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS CONVERGENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

I. Ao tratarmos da formação de professores de Educação Física, é importante considerarmos os conhecimentos legados pela sabedoria grega como essencial à formação. Os filósofos gregos viam o homem como ser vivo natural, em movimento, voltado à racionalidade, à praticidade (trabalho, notadamente escravo) e à sabedoria; numa palavra, um ser integral. Nesses termos, convém à Educação Física, sobretudo por não se voltar só à mente do aluno ou sua inteligência, não ignorar uma visão integral de educação.

O pedagogo brasileiro Mário Osório Marques traduz essa imagem para os dias de hoje ao afirmar que o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser, por isso necessita

[...] formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem reatruvessar a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. (2003, p. 41).

Suporte de uma ação educativa emancipadora, a consciência humana deve estabelecer relações sociais que façam o homem, de fato, passar por uma hominização, ou seja, conhecer-se como ser que tem sentimentos, razão, paixões, inteligência e imaginário, cujo conjunto o difere de outros animais. Desse modo, como “[...] sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão” (MARQUES, 2003, p. 41). Assim, acreditamos que há uma construção de subjetividade a permear a relação entre educação e todo o relacionamento humano. Tal relação se constrói com o trabalho docente, que busca pela pedagogia a melhor forma de ser professor como pressuposto da aprendizagem.

Na condição de ciência da educação construída cotidiana e coletivamente como diretriz sempre provisória, a pedagogia deve se guiar pelo trabalho docente para não se distanciar de seu objetivo nem perdê-lo.

Como ciência que se faz ao fazer-se a educação dos educadores e na atuação deles, é no interior do processo da formação/atuação que se instala a pedagogia, voltada a entendê-lo desde dentro para organizá-lo e direcioná-lo na tríplice dimensão hermenêutica, crítico-reflexiva e estratégico-instrumental. (MARQUES, 2003, p. 60).

Veículo por excelência dessa construção, a educação é um processo transformador que parte de ações individuais e coletivas capazes de modificar gradativamente o homem de forma integral, considerando seus aspectos físicos, intelectuais, morais e sociais. Quanto ao “educador físico” — professor licenciado — é impossível concebê-lo como um profissional que atua distante da formação pedagógica básica contextualizada histórica, reflexiva e criticamente. Assim, é indiscutível o desenvolvimento de um estudo embasado em critérios científicos específicos para formar os profissionais da educação física, pois a pedagogia é a

ciência da educação, da qual faz parte a área de educação física, sobretudo quando se trata da Educação Física escolar. Eis por que a formação do profissional de educação física não pode se ausentar da formação pedagógica básica nem ser processo isolado, pois tal profissional se destina ao seguimento escolar.

Em entrevista concedida a alunos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Antonio Vital Souza assim respondeu à pergunta sobre formação do professor como sujeito do conhecimento:

A formação de professores, respaldada pela necessidade do professor ser legitimado como produtor e construtor de saberes e portador de uma autonomia intelectual crítica e politizada, é indispensável. Sem dúvidas, não podemos discutir essa formação de maneira impositiva e segregadora. Não acredito que a formação do professor em um país como o Brasil possa ser resolvida por um grupo seletivo de pesquisadores, em sua maioria acadêmicos. É preciso estar articulando os diversos níveis de ensino, os diversos centros de formação para que possamos superar a crise na qual estamos todos mergulhados. (SOUZA, 2004, s/p).

Ademais, a formação de professores deve ser uma construção contínua do conhecimento transformador e considerar situações da vida cotidiana dos próprios professores e das instituições onde trabalham. Isso porque a educação é o meio que permite construir eqüitativamente conhecimentos gerados em novas relações sociais caracterizadas pelo desfrute coletivo do universo, individual e coletivo. A isso se acrescenta o pensamento de Souza (2004) de que a formação precisa ser um projeto coletivo em que a diversidade de experiências de vários professores e, acima de tudo, a história política de um país que ainda esboça sua democracia sejam reconhecidas.

Com base em suas experiências com a formação participativa de docentes em serviço, Alvarado Prada corrobora o pensamento de Souza ao afirmar que:

O cotidiano escolar dos professores tem dentre outras dimensões, a pessoal, a coletiva e a institucional. A pessoal relaciona-se com seu caráter de pessoa inteira; na coletiva os professores, como conjunto, formam o que comumente é denominado corpo docente; a institucional refere-se à escola como organização educativa na qual os professores são mediadores dos conhecimentos para os estudantes. Os professores estão em permanente formação neste cotidiano. (1997, p. 113).

Nesses termos, a educação escolar se organizou historicamente no reconhecimento do saber, no desenvolvimento de instrumentos que assegurassem um processo formativo de educador e educandos permanente e na aplicação de valores de convivência humana. Se essa globalidade foi distorcida no século XX, hoje, no alvorecer do século XXI, buscam-se novas leituras desses pilares das instituições educativas que asseguram os contatos civilizatórios entre gerações e culturas diferentes. Partindo desses princípios voltados às experiências

integradas aos processos mais abrangentes de formação e qualificação, Marques chega ao conceito de profissão como:

[...] formas de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes de vida e de trabalho, teias de relações sobre os quais, como num pano de fundo os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. (2003, p. 49).

Dito isso, acreditamos que a atividade educativa da profissão docente excede os limites de seu exercício para se situar no âmbito geral de suas finalidades e no desenvolvimento da sociedade. Nesse processo, a própria atividade revela o significado do envolvimento e compromisso do indivíduo com uma tarefa verdadeiramente social, que amplia sua consciência na dimensão do papel sociopolítico de sua prática educativa. Em outras palavras, o professor, além de ensinar, também gerir a educação e criar condições — subjetivas e objetivas — para a consciência agir, motivando as pessoas a se empenharem em descobrir os valores de cada situação real, de cada realidade. Como afirma Piva, “o verdadeiro processo educativo para os nossos tempos será o que mais corresponde aos imperativos fundamentais da consciência humana, à qual a pessoa é chamada a responder livremente” (1995, p. 17).

O processo educativo deve estabelecer uma troca contextual entre aluno e professor para alcançar um conhecimento aberto, cuja essência seja “ensinar a ensinar” e “aprender ao ensinar”. Como esclarece Alvarado Prada,

Os processos de formação realizados no lugar de trabalho dos docentes, onde eles interatuam “face a face” com as outras pessoas da instituição, permitem o *intercâmbio contínuo* de suas experiências, o incremento de suas relações. (1997, p. 115).

Assim, nessas relações é importante que o professor tenha contato com o cotidiano do aluno e traga para sala de aula as vivências deste, estabelecendo, sempre que possível, a interação com os saberes a serem transmitidos por ele e pela escola, de forma a internalizar esses conhecimentos — voltados a uma formação com olhares para cidadania — e refletir sobre o cotidiano do aluno na escola e sobre a escola no cotidiano do aluno.

Hoje a relação entre professor e aluno faz sentido caso se organize num campo pedagógico que compartilhe múltiplas descobertas e some experiências para que se possa classificar os fatos a tempo de sistematizar o saber. A finalidade é confirmar, no educando, seu crescimento, entusiasamá-lo a aprender a cada dia e, assim, superar naturalmente os próprios professores, cuja maioria pertence a uma outra época de organização do conhecimento. Por isso Marques (2003) salienta o fato de que professor e aluno estabeleçam uma relação do que fazem, ambos devem analisar constantemente seus movimentos para que

os resultados desejados sejam obtidos. O professor se envolvendo no processo pedagógico a ponto de identificar e analisar problemas, apontar soluções ao aluno e construir um ambiente agradável — desejado por todos — que faça o discente se sentir à vontade, sabendo mostrar que sabe o que faz e dominando as informações para obter resultados positivos.

Nesse sentido, convém que a prática docente ligada aos saberes se associe com a visão de que o papel do educador compõe a grande missão da educação: formar o homem em sua grandeza essencial, observando suas mudanças corporais ou intelectuais, qualificando-o para ser instrumento das transformações sociais urgentes de cada momento histórico, tendo em vista o desenvolvimento da existência humana. Nesse processo, o educador físico e sua formação precisam reconhecer seu papel e interagir com diversos saberes.

Tardif (2002) afirma que o docente é, antes de tudo, alguém que sabe algo e cuja função consiste em transmiti-lo a outros. Em seu trabalho, esse autor trata da relação dos saberes necessários ao exercício da profissão, em que a característica central é a diversidade e complexidade dos saberes necessários à formação de professores, assim como as igualmente complexas formas pelas quais tais saberes são adquiridos na formação. O professor procurar assumir o papel de sujeito, pois há uma eliminação progressiva da divisão social e intelectual das funções de pesquisa — a cargo da comunidade científica ou de especialistas —, e na formação está um corpo docente distante da produção dos saberes. Esse autor ainda afirma que o professor ideal é alguém que conhece sua disciplina, seu programa, tem certos conhecimentos das ciências da educação, de abordagens pedagógicas e desenvolve um saber prático com base na experiência cotidiana com os alunos.

As questões sobre a formação de professores abordadas aqui com base na leitura das idéias de Tardif (2002) indicam, em qualquer área, a existência de uma relação diversificada que resulta numa problematização entre o professor e os saberes. Para Tardif, o saber docente — inclusive do docente de Educação Física — é visto como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36).

Em tese, os saberes disciplinares — derivados da formação acadêmica e praticados pelo docente, que neles incorpora saberes sociais — correspondem aos diversos campos do conhecimento dentro das disciplinas (Matemática, História etc.) de cursos distintos, independentemente de licenciaturas. Também são transmitidos nos cursos universitários e emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes. As áreas propriamente pedagógicas devem estar atentas à pluralidade de origem e à multifocalidades dos currículos de formação.

Por tradição, os saberes curriculares se apresentam em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o professor necessita aprender a aplicar e que a instituição escolar apresenta como modelos da cultura erudita e como formação. Ao lado desses saberes, estão aqueles provindos das experiências, isto é, cuja origem são o exercício da função docente, a prática profissional e que se baseiam no trabalho cotidiano e no conhecimento do campo educacional. A esses saberes, são incorporadas as experiências individuais e coletivas em forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser — numa palavra, a forma como o professor trabalha em seu cotidiano. A isso se acrescenta a idéia de que, por mais que exerça seu trabalho em qualquer área de conhecimento e que desempenhe seu papel, o docente necessita saber não só refletir sobre sua prática, mas também buscar a experiência que tal prática lhe proporciona, atento a novas tendências que possam ir ao encontro das necessidades de cada grupo de alunos, às tecnologias vigentes e a tudo o que possa ser favorável direta ou indiretamente à vida escolar dos alunos e à profissionalidade do professor.

Quando nos referimos à profissionalidade, falamos de autonomia e formação profissional, assuntos caros a Contreras (2002). Ao discorrer sobre o termo “profissional” — que esconde opções e visões de mundo —, esse autor caracteriza suas pesquisas sobre o profissionalismo e o ensino com a tese-base de “proletarização” dos professores, resultante do processo de desqualificação por que passam. A ênfase no desenvolvimento profissional docente traduz a busca por uma realização histórica da categoria, uma ressignificação do papel social dos professores, uma função para o campo de suas relações com os poderes públicos e, sobretudo, um compromisso com a produção de um discurso crítico que considere a prática educativa como fonte inesgotável de enfrentamento político contra-hegemônico e favorável a uma popularização do saber e de bens sociais, culturais e simbólicos. Tendo-se em vista essa características e comparando-se a função do professor com as demais ocupações, concluímos que ele é apenas um semiprofissional, pois lhe faltam justamente a autonomia, o conhecimento especializado e a organização que regule o código profissional. E mais: os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação, e seu trabalho fica à margem dos fatores sociopolíticos que credibilizam a instituição escolar. Por isso, para Contreras, o termo mais apropriado ao exercício da docência seria o de “profissionalidade”, que contém as qualidades da prática profissional dos professores, a função do que requer o trabalho educativo, além de expressar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver nessa profissão.

No que se refere à autonomia, há duas dimensões da profissionalidade indispensáveis a sua concepção: obrigação moral (dimensão emocional, ética, consciência) e compromisso com a comunidade. Por isso, convém ao professor interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação do currículo. Advoga-se, hoje, que o professor resolva, por si mesmo, as situações controversas, ambíguas e problemáticas que enfrenta. No entanto, essa possibilidade de assumir a responsabilidade pelo que faz será possível caso se tenha convicção pedagógica e liberdade de ação, que partem da necessidade de construir uma identidade no contexto de relações sociais, ou seja, uma consciência de nossa compreensão não só daquelas relações; também da compreensão de quem somos.

Contreras (2002) trabalha com o conceito de autonomia docente numa concepção dinâmica, na qual propõe as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas; ele não se refere à autonomia profissional como individualismo, corporativismo e submissão burocrática ou intelectual. Logo, para ele, o autoconhecimento se transforma em fator fundamental ao desenvolvimento da autonomia porque supõe compreensão e sensibilização quanto à forma pela qual nossa posição e disposição pessoal, bem como nossas convicções e nossos desejos, afetam a compreensão que temos do outro, tanto quanto de nossas relações. Enfim, para esse autor, autonomia é processo de definição e constituição pessoal desse sujeito como profissional, assim como a consciência de que uma e outra não se realizam senão na própria realidade profissional. Isso porque, nesse espaço, há o encontro com o outro, seja no compromisso de influir seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outros setores. Nesse contexto, ao professor de Educação Física escolar cabe sempre buscar novos conceitos, novos valores, novas explanações e novos rumos para a Educação Física, para que essa disciplina ocupe o topo de uma transformação tecnológica com múltiplas possibilidades de informação.

A tecnologia na formação do professor de Educação Física merece mais atenção. Segundo alguns autores (BARRETO, 2003; BITTENCOURT, 1998; SILVA FILHO, 2003), a educação — em especial a Educação Física escolar — é a área que mais pode se valer de novas tecnologias. O uso destas não é apenas modismo: aos profissionais da educação, os novos recursos oferecem possibilidades múltiplas de adquirirem conhecimentos — por exemplo, com o acesso à informação que circula na internet. Mais que isso, os vínculos com tecnologia seriam uma forma de inclusão digital — que deve resultar de políticas públicas com determinação orçamentária para promover tal inclusão e dar oportunidades a todo cidadão. E, nesse contexto, a tecnologia, a informação e a comunicação são ferramentas e veículos fundamentais para se possibilitar à população o acesso a um vasto banco de

informações e serviços prestados não só pela internet, mas também por todas as tecnologias da informação. Para isso ocorrer, o poder público precisa se mobilizar: assumir o papel de coordenador e atuar em conjunto com a sociedade civil organizada a fim de assegurar o tripé da inclusão digital. Esse processo poderia ser mediado pela escola, para promover a interação de todas as áreas de conhecimento e, assim, provocar um trabalho interdisciplinar que facilitasse os contatos e encontros no seguimento escolar.

A inclusão deve integrar o ensino formal, também, do ponto de vista da educação continuada. Como há especificidade na formação profissional do educador físico — regulamentada pelo Curso de Formação de Professores da Educação Básica, Licenciatura em Educação Física, que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano —, o professor em ação procurar, também, abordar os requisitos descritos antes no diálogo com os autores. Numa proposta renovadora, cabe a ele agregar essas competências e esses valores ao pensamento e à educação do corpo, com o olhar para uma nova concepção: preparar educador e o educando para agirem na sociedade cada vez mais tecnológica do novo século. Na escola, a tecnologia cria condições para que a máquina, como ferramenta pedagógica, alie-se à educação.

Escolas e universidades podem ser grandes aliadas na elaboração de iniciativas para a inclusão digital, pois atuam em conjunto na construção do conhecimento. Mas isso exige que a inclusão digital se integre aos conteúdos curriculares e integre o projeto pedagógico de cada escola. Além disso, como a escola não pode ignorar as rápidas inovações tecnológicas — para não correr o risco de se tornar uma instituição incrustada e o profissional da Educação Física se alienar das tendências contemporâneas —, compete à educação formal usar a tecnologia como instrumento para atingir seus propósitos e assumir os desafios que ela impõe. Noutras palavras, traduzir, para o nível do entendimento coletivo, os mecanismos, os supostos e as conseqüências de tais inovações; dessa forma, será sempre possível reconstruir a sociedade com as sementes plantadas e o provisionamento das funções exigidas (MARQUES, 2003, p. 103).

Delineada a importância da tecnologia na educação, devemos ressaltar alguns pontos do processo administrativo e do conhecimento no âmbito da Educação Física escolar — do professor e do aluno — em que ela pode interferir diretamente: atualização de regras específicas para cada modalidade esportiva, dinâmicas na aplicabilidade de conteúdos específicos (dança, atividades rítmicas, ginástica), esclarecimentos e discussões de temas transversais, buscando a interdisciplinaridade etc. Evidentemente, esse uso depende da continuidade dos programas nas sucessivas administrações estatais. Ora, não se pode esperar

que educadores e gestores escolares levem adiante seus projetos se o Estado e a administração da educação não garantem a infra-estrutura necessária à inovação tecnológica.

Em suma, a realidade concreta da vida exige do trabalho docente a incorporação, à prática concreta da vida do educando, de novos conceitos, novas explorações e novas relações, testadas no seu potencial explicativo. Isso implica participação ativa dos sujeitos envolvidos (alunos, professores, gestores, comunidade) e um trabalho crítico da realidade vivida e do saber produzido com as inovações tecnológicas, com a autonomia, com a profissionalidade, com saberes plurais e, sobretudo, com a visão de formação de um cidadão em sua totalidade.

II. Quanto à formação específica do professor de Educação Física escolar, retrataremos agora, algumas concepções por autores que na atualidade vêm discutindo e propondo mudanças para a formação inicial e para formação continuada.

Estudos realizados por Molina Neto e Günther (2000), coloca-nos que, apesar de reformas curriculares nos cursos Superiores de Educação Física, realizados a partir de estudos e críticas aos modelos que apareceram até o início da década de 80, ainda configuram um saber fragmentado e distante da realidade social. Percebe-se que os currículos precisam ser repensados, reestruturados e valorizados em benefício dos acadêmicos, contribuindo na formação para uma prática mais reflexiva e crítica da ação pedagógica.

Segundo Molina (1997), os currículos, apresentavam grande número de disciplinas com conteúdos fragmentados, numa perspectiva eminentemente técnica de formação e, às vezes, com algumas mudanças que privilegiavam certos interesses e modismos do mercado de trabalho: “ausência de uma concepção curricular que fundamente a organização das disciplinas e as práticas docentes a elas vinculadas” (MOLINA NETO; GÜNTHER, 2000, p. 86–87). Conforme Molina, também nos cursos de atualização, professores ministravam seus conteúdos com os mesmos moldes metodológicos da graduação, dando ênfase a uma concepção de formação numa racionalidade técnica, na qual os professores continuavam a ser meros executores de propostas pré-estabelecidas. Apesar, dessas críticas, essas discussões deram novos rumos e novas reflexões para a formação do professor de Educação Física, e algumas mudanças passaram a acontecer a partir da década de 90.

Molina Neto, apresenta uma formação de professores de Educação Física sob uma perspectiva da cultura docente em que,

[...] implica levar em consideração, além das particularidades do curriculum da formação inicial e dos programas de formação permanente, outros elementos como a experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nesta

prática, o processo de formação e suas crenças que desenvolvem em decorrência da articulação desses elementos em contextos determinados e da interação dos professores no lugar de trabalho. (1997, p. 35).

Como profissional da área há anos, portanto, não só como pesquisador, colocamos no centro dessa discussão. Afirmamos, no marco de nossa experiência, que grande parte de nossa formação, tanto inicial como permanente (continuada), se concretizara no próprio campo de trabalho, pois, durante a graduação — período crítico de formação tecnicista — e mesmo após a formação inicial, tivemos a oportunidade de ir desenvolvendo trabalhos na área em conjunto com outros professores que já se encontravam no mercado de trabalho há mais tempo. Dito isso, o autor se vê resguardado de razão ao se posicionar em relação à formação, pelas experiências acumuladas de sua prática cotidiana nas escolas. No entanto é preciso dizer, de viva voz, que o próprio autor precisou ser um pesquisador na área para reconhecer o próprio significado dessa formação permanente (continuada em serviço). Ressalta-se, a propósito dessa questão, os trabalhos desenvolvidos coletivamente, portanto, em profunda interação com o outro, como elementos importantíssimos dessa formação permanente.

Interessante esclarecermos, quanto à formação continuada, que, no discorrer de todo trabalho vínhamos identificando, a partir de nossa revisão de literatura na própria pesquisa, pelo termo “formação continuada”, ao utilizarmos o termo “formação permanente” fizemos questão de respeitar a terminologia utilizada pelo autor em foco, de modo que, aos nossos olhos, resultam em significado idêntico.

Baseados nos autores (GIROUX, 1997; GRAMSCI, 1978; DICKER, 1997), Molina Neto e Günther (2000) nos coloca que, numa perspectiva mais ampla de reflexão, os professores possam assumir uma prática pedagógica transformadora, com possibilidades para uma reconstrução social e devem,

[...] combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos frente a realidade em que vivem. O saber científico e o saber técnico não devem ser excluídos da formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, mas devem ser dispostos de forma a atender a uma práxis pedagógica que desenvolve em um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos. (MOLINA NETO; GÜNTHER, 2000, p. 88–89).

Sabemos que existem barreiras entre a cultura do professor e os conhecimentos a serem adquiridos e internalizados, que precisam ser derrubadas. Para superação e mudanças, acreditamos que o professor de Educação Física escolar, na reconstrução de sua prática pedagógica integrado à ação coletiva e às políticas públicas organizadas, busque caminhos para uma formação inicial e permanente com responsabilidades profissionais e autonomia refletidas na relevância do papel social.

Como pesquisador, estamos convictos de que um professor de Educação Física, principalmente no seguimento escolar, desde sua formação inicial e dando continuidade em sua formação permanente, ao desempenhar seu papel de educador, na prática, necessita assimilar, o tanto quanto possível, tais perspectivas de formação profissional, para que esteja plenamente afinado com as propostas críticas sobre o ensino da Educação Física escolar.

Tendo em vista o propósito de revisão de literatura aqui empreendida, e diante de uma produção crítica e de revisão do paradigma do ensino de Educação Física, não é mais possível manter uma visão e uma prática de um professor que tão somente reproduz uma Educação Física, baseada no mero entretenimento escolar entre as “disciplinas mais sérias” ou reprodutora de uma visão mecanicista do corpo, que a modernidade produziu.

5 EDUCADOR FÍSICO: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO COM BASE NO DEPOIMENTO DE PROFESSORES DE 5ª A 8ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Para este capítulo analítico, optamos por uma metodologia de análise mais descritiva e dialogada — pesquisador, entrevistados e autores —, com enfoque mais qualitativo, para não esvaziar conceitos e abordagens teóricas nem isolar os depoimentos. Procuramos inovar o procedimento técnico: em vez de reproduzir os depoimentos, nós os trazemos para análise de forma sintetizada (exceto a questão 14, reproduzida na íntegra) a fim de aproveitar ao máximo a fala dos professores entrevistados na pergunta tabulada (APÊNDICE C). Em virtude da necessidade de expormos particularidades, nesses depoimentos os entrevistados foram nomeados assim: P1 (professor 1), P2 (professor 2), P3 (professor 3), e assim por diante, para facilitar o entendimento e, também, por questões didáticas. Sugerimos ao leitor fazer uma leitura rápida das respostas tabuladas no Apêndice C (referentes a cada pergunta) para esclarecer eventuais dúvidas.

Nossos comentários tratam do tema desta investigação segundo o quadro teórico apresentado até aqui e relacionando as tendências e abordagens estudadas com as perguntas/respostas — seja individual, em pequenos agrupamentos ou de todo grupo — e com nossas considerações, com base nas respostas dadas. Nossa intenção foi analisar o perfil desses profissionais entrevistados e refletir sobre novas propostas para construção de um perfil profissional na área, conforme o contexto apresentado.

5.1 Identificação e diálogo com os professores: sua formação e ação no cotidiano escolar afinadas com o novo ensino

Os itens iniciais de identificação dos professores entrevistados foram: idade, sexo, formação, tempo de formação, pós-graduação, cursos de atualização na área, tipo de contrato com a escola na qual trabalha, carga horária, tempo de magistério (total e na rede pública) e se exercem outras atividades docentes paralelas a que propomos investigar. São mostradas em gráficos com representações as respostas das perguntas coletadas nas entrevistas com os professores, de modo a referendar as identificações e suas representações, as quais se relacionam com a realidade do docente no seu mundo profissional. Esses gráficos contribuíram para a análise dos dados, pois esclarecem pontos importantes desta pesquisa, sem recorrência direta ao texto. A partir de agora, retomamos as perguntas e comentamos as respostas.

Pergunta 1: *Você tem afinidade em trabalhar com essa faixa etária (5ª a 8ª série)?*

As respostas dos docentes foram unânimes: suas justificativas ao expressarem afinidade com a faixa etária foram significativas. Observamos alguns direcionamentos em suas respostas que apontam duas vertentes: uma é a tendência a se trabalhar com uma abordagem em que o esporte é o carro-chefe da maioria das atividades desenvolvidas nos conteúdos da Educação Física escolar, sobretudo com a iniciação, e transformado em conteúdo fácil e “cômodo” de ser desenvolvido. Trata-se de uma abordagem que Kuns (1994) denomina crítico-emancipatória, na qual se deve fazer mudanças práticas nas escolas para trabalhar as modalidades esportivas numa nova concepção de ensino, e não na forma como tem sido trabalhada numa abordagem tecnicista. Ainda vigente e influente na formação e prática docente, sobretudo até a década de 1990, essa abordagem responde a uma questão do tempo de formação dos professores entrevistados (APÊNDICE C — GRÁFICOS 1 e 3). Quanto à outra vertente, 50% dos entrevistados se posicionaram conforme o objetivo central desta investigação: mostrar a facilidade do aluno em assimilar o conteúdo no processo de ensino e aprendizagem — em especial, nas trocas e na independência para romper seus limites —, no qual essa faixa etária deve aprofundar o conhecimento do corpo, seus efeitos fisiológicos e sua inserção na sociedade. Eis por que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem um bloco de conteúdos para trabalhar o conhecimento do corpo, além dos temas transversais, como proposta de trabalho interdisciplinar.

Sabemos que, nessa faixa etária, os alunos estão em pleno desenvolvimento corporal. É de suma importância, que o professor, articule seu trabalho no marco de uma conscientização sobre o corpo em sua plenitude, principalmente quanto à postura corporal, à orientação sexual — sem invadir outras áreas de abordagem — e estar consciente de uma visão de corpo, que vem sendo construído historicamente, que o habilite a orientar os jovens e respeitar os limites impostos pela sociedade.

Pelas respostas obtidas, o professor da rede pública de Uberaba, responde, pelo menos em parte, a tais apelos ou fica reduzido à centralidade da prática esportiva, cuja hegemonia aqui questionamos?

Pergunta 2: *Que relevância tem essa docência para sua vida profissional?*

Observamos grande sensibilidade, responsabilidade e comprometimento com a profissão entre os professores entrevistados. Embora seus posicionamentos se diferenciem, ficamos convictos de que a maioria foi verdadeira quanto a se assumirem como profissionais da área comprometidos com sua identidade e que enfatizam o desenvolvimento profissional; noutras palavras, mostram estar imbuídos da realização histórica da categoria e de uma ressignificação de seus papéis sociais (CONTRERAS, 2002). Alguns se justificaram pelo

crescimento do aluno e pelo próprio crescimento; outros, pela forma de sobrevivência/proventos, que, a nosso ver, também é uma justificativa plausível, pois não conseguimos crescer sem ser valorizados. Não só a valorização pessoal e profissional amarra nosso compromisso; também a vida cotidiana. O lado financeiro estimula mais à ação do profissional e o estimula a se inserir na sociedade como cidadão mais pleno. Entendemos que, em seu cotidiano, o homem não deve se eximir dos compromissos do trabalho, mas deve ter o devido descanso, proporcionado pelo sono e pelo lazer com seus pares, para ter mais rendimento em sua responsabilidade social. É comum o profissional da educação física propor lazer ao outro e não ter tempo/espço para se propor o mesmo.

Assim, três aspectos merecem reflexão: o trabalho, o descanso e o lazer. Dessas três instâncias, o profissional de Educação Física não deve se ausentar. Noutros termos, ele deve proporcionar qualidade de vida não só aos alunos agindo simbolicamente; também a si, inserindo-se nessa cultura e na cultura de seu corpo, que o ajudará em duas dimensões: na valorização pessoal, escorada numa nova abordagem antropológica, como vimos, e na reflexão sobre essa cultura, de forma a se preparar para ensinar os alunos apoiado nessa concepção. Para Daólio (1995), este é um processo de incorporação a ser trabalhado e transformado do ponto de vista dos valores, das normas e dos costumes, que devem ser transmitidos com significado. Para isso acontecer, ao professor é necessário, reescrever sua história, de maneira que reforce sua identidade na área de conhecimento e na atuação nas escolas onde trabalha, assim como se aliar ao poder público para buscar a valorização da categoria e proporcionar mais qualidade de vida e ensinamento aos educandos e a si.

Com referência a esta segunda questão, estamos atentos à identidade de um professor que se constrói no cotidiano e coletivamente. As respostas colhidas, a nosso ver reforçam as palavras do autor Mário Osório (2003), quando direciona a formação, nesse caso continuada, em três dimensões: a hermenêutica, a crítico-reflexiva e a estratégico-instrumental.

Tomando apenas o ponto de vista estratégico-instrumental, há de se considerar que este professor, situado numa posição social muito definida, inclusive com sérias desvantagens profissionais, reproduz em suas falas, os próprios limites da profissão, a começar pela luta pela sobrevivência. Assim, perguntamos se, mesmo quando de certa forma reproduz um discurso pedagógico afinado com a emancipação do aluno, a luta pela sobrevivência, por exemplo, na sua sobrecarga funcional, não contradiz um discurso que apenas revela boas intenções?

Pergunta 3: *Você procura manter-se atualizado na sua área?*

Partindo da premissa de que o professor, no exercício de sua profissão, tem de se manter atualizado e que essa atualização é necessária à sua formação continuada e importantíssima para sua profissionalidade, observamos que, quase todos os pesquisados se mostram em busca dessa formação, independentemente dos meios. Porém, não ficam claras algumas posturas que têm assumido. Assim, vemos pertinência em se fazer alguns questionamentos: onde está o conhecimento adquirido em sua aplicabilidade? Ainda há dúvidas sobre esse ponto. No geral, entre os professores se observa falta de leituras sobre novas abordagens que permeiam o campo da Educação Física escolar tendo em vista seu envolvimento com as tendências atuais da cultura corporal (esta está clara no APÊNDICE D e no GRÁFICO 5). À luz das idéias de Souza (2004), a formação e atualização profissional devem partir do próprio professor, individual e/ou coletivamente, sobretudo ao se considerarem as situações concretas da vida cotidiana e as instituições onde trabalha, na qual o conhecimento passa a emanar de novas relações sociais.

Com o exposto anterior vimos que, para continuidade da formação do professor de Educação Física, por mais que procure uma atualização, ainda é necessário uma melhor conscientização no sentido de buscar, juntamente com as instituições onde trabalha e os órgãos responsáveis, atualizações e aprofundamentos que tratam dessa formação e dos conteúdos que são oferecidos com mais especificidade nas áreas de atuação.

Pergunta 4: Você tem condições para manter-se atualizado?

Se considerarmos as respostas da questão 2 confrontadas com estas, notam-se algumas contradições, quanto à busca de horizontes para sua formação continuada, quando alegam falta de tempo e dinheiro. Isso é verdade. Contudo, independentemente de tempo, o que implica em tarefa estressante, e principalmente falta de recursos. Ora, a busca de atualização com leituras e materiais didáticos, distribuídos nas instituições escolares podem estar contribuindo e dando embasamento relativo ao que se trabalha hoje na Educação Física escolar — sobretudo se considerarmos os PCN e as diretrizes curriculares municipais como bases norteadoras do processo ensino–aprendizagem. Além de ser distribuído gratuitamente, esse material contém grande parte de referencial de estudo respaldado pelas novas abordagens e tendências atuais, o que justifica seu reconhecimento pela maioria dos professores entrevistados. Ao que parece estamos diante de um impasse: a solução individual para o drama de uma atualização docente cada vez mais necessária esbarra no problema de um projeto coletivo do próprio Projeto Pedagógico da escola pública aqui analisada. Desta forma, não nos parece suficiente alguns professores se mostrarem interessados e outros alegarem falta de tempo e condições; há uma questão instrumental que é inerente ao próprio projeto,

que não pode cair de cima para baixo. Como são realizadas as avaliações tendo em vista avanços nesse quesito atualização? Em que pese o caráter qualitativo de nossa pesquisa, isto é, ouvir a fala de cada professor, chega uma hora em que o coletivo é posto em questão.

É claro que precisamos resgatar, nos documentos analisados, uma leitura focada na realidade atual da Educação Física escolar, tanto na formação básica quanto na formação continuada dos docentes (APÊNDICE C; GRÁFICO 10). Conforme Nóvoa, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (1992, p. 25). O professor consciente de sua prática profissional procura criar condições (tempo, espaço) para se atualizar, pois o magistério é uma área em permanente mudança que não admite comodismo nem conformismo. No entanto, se o coletivo não estiver em permanente questionamento, as soluções tomadas isoladamente não permitem avançar o próprio projeto.

Pergunta 5: Em que medida sua formação universitária contribuiu e contribui para sua prática docente?

Trazemos um questionamento intrigante para análise. Trata-se de um ponto importante e norteador desta pesquisa que, a nosso ver, deveria envolver todas as intervenções pedagógicas, todas as ações, sejam elas científicas, sociais ou culturais, alimentadoras de sua formação, amarradas e associadas às capacidades e necessidades do aluno e às formas com que os professores possam desenvolvê-las. As respostas nos sugeriram que, para a maioria dos entrevistados, isso não acontece, e a experiência adquirida pelo tempo de trabalho, de modo geral, foi mais satisfatória.

Ainda assim, consideramos o quadro como divergente e conflituoso.

É divergente pelo tempo que esses professores têm de formação (APÊNDICE D; GRÁFICO 3). Pode-se notar que, à época, ainda se formavam professores com tendências tecnicistas, sobretudo pela hegemonia do esporte e aptidão física — nítida nas entrevistas; formava-se um professor prático com características de atleta, desatento a sua formação integral, ou a sua essência, conforme propõem alguns autores — Marques (2003), ao dizer que a formação/profissão deve superar a dicotomia entre teoria e prática na construção da identidade do educador; Tardif (2002), ao incluir o saber experiencial, os disciplinares, os curriculares, dentre outros, numa pluralidade de saberes; Alvarado Prada (1997), ao nos falar da formação participativa em serviço, não disseminada só pela experiência na escola, mas também com a escola, interagindo com a busca do conhecimento, dentre outros.

É conflituoso porque o professor de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberaba é margeado por limitações ou impasses advindos da sua formação, tanto inicial quanto continuada, frente ao que lhe é proposto hoje. Podemos verificar que os estudos apontam para um distanciamento na relação entre teoria e prática que dificulta o delineamento de um docente em construção. Nota-se a necessidade de reestruturação, com propostas de formação básica e continuada renovadoras e convergente, que atenda ao novo perfil desejado, mesmo para o mercado de trabalho.

Para Molina (1997), ainda vem mantendo por parte das instituições de formação, currículos fragmentados, com grandes números de disciplinas, privilegiando também certos modismos no mercado de trabalho. Nos cursos de atualização segundo o autor os conteúdos ainda são ministrados nos mesmos moldes da graduação, prevalecendo uma formação na racionalidade técnica. Ao que nos parece, o nosso professor em foco, não trouxe, de sua formação inicial, elementos pedagógicos significativos que pudessem questionar essa herança recebida.

Segundo Borges, “é preciso assumir uma nova postura na relação entre teoria e prática, a fim de se buscar uma maior aproximação entre os currículos dos cursos que formam os docentes e a realidade escolar” (1998, p. 18). Essa autora se refere, também, a essa relação nos currículos: uma não se sobrepõe à outra, uma não é mais privilegiada que a outra; nesse caso, o mais plausível é se conformarem, buscando-se elementos necessários à interação no trabalho pedagógico. Como elementos centrais da articulação entre teoria e prática, são sugeridos, também pelo documento em questão, dois pontos: “pesquisa e formação de qualidade” (BORGES, 1998, p. 19). Noutras palavras, numa formação não devemos nos ausentar da pesquisa e da extensão, desde que bem orientadas científica e didaticamente, pois a grande dificuldade para quem se formou há algumas décadas é assimilar novos conteúdos e poder transmiti-los no campo pedagógico da relação entre professor e aluno.

Pergunta 6: *Os alunos, às vezes, dizem que “tal professor tem didática”. O que isso significa para você?* (APÊNDICE C; GRÁFICO 1 e 3).

Apontamos o essencial da maioria das respostas a essa pergunta, por ser ponto importante para análise. Na fala dos professores P1 e P8: diferenciação do trabalho do bom profissional; P2: manter uma ética, e não ser criticado; P3 e P4: passar bem os ensinamentos e assimilação; P5, P6 e P11: domínio de conteúdo e facilidade em transmiti-lo; P7: saber o que está fazendo; P9: qualidade geralmente inata na condução do trabalho, clareza, disposição, articulação, flexibilidade, capacidade de superação; P10 e P12: técnica para dirigir e orientar; P13: dom nato e adquirido através do tempo, paciência, vontade de ver o aluno crescer.

Observamos, ainda hoje e na própria área de educação física, várias concepções e contraposições no campo didático pedagógico, o que nos faz retomar o pensamento de alguns autores. No século XVII, Comênio defendia o “ensino de tudo para todos” e respeitava a inteligência, as aptidões e os sentimentos das crianças, o cuidado com uma didática como “arte de ensinar” que se fez presente nas relações entre professor e aluno ao atender a interesses e suprir as necessidades do aluno. Também Claparède, no século XIX, defendia os processos da natureza para qual a escola deveria ter um currículo ajustado, uma escola sob medida, conforme os interesses e as necessidades da criança, com suas diversidades de aptidões. O que valeu para a implantação da escola moderna, em suas várias matérias, deveria valer também para a Educação Física escolar. Entretanto, mais tarde, por questões de soberania e poder, a didática foi incorporada a uma postura ditatorial do professor que impedia a interação, no campo pedagógico, entre professor e aluno. Isso se prolongou até pouco tempo atrás, e ainda é comum observarmos, em algumas salas de aula, esse professor tradicionalista e sua prática militarizada de Educação Física. Cumpre resgatar o pensamento de pesquisadores de séculos anteriores e trazer para sala de aula não só os métodos e as técnicas da didática, mas também, e sobretudo, o respeito ao cotidiano do aluno. Isso só será possível se o professor seguir novas propostas e exigir do poder público providências cabíveis para ajudá-lo a mudar a educação. Como se vê, trata-se de um campo conflituoso de discussão sobre a prática docente.

Hoje e em outro contexto, Campos, em estudos feitos com professores da rede municipal de Uberaba para entender as metodologias de ensino na prática, especificamente no campo da Educação Física escolar, percebeu que, em geral,

Não há uma preocupação em se fazer uma discussão e uma reflexão do que vai trabalhar. A aula, de modo geral, é dividida ainda na forma de aquecimento, atividade e relaxamento, sem saber ao certo para que fazer isso. Procedendo dessa maneira, reforça algumas questões históricas e culturais da Educação Física Escolar, principalmente aquelas que vêm de uma cultura militarista. (2004, p. 87).

O que esse autor apresenta sobre essa abordagem didática na área são as atividades desenvolvidas de forma muito técnica, através de comandos; aulas realizadas por tarefas, em conformidade com a maioria das respostas dos professores em relação à sua didática e a forma de conduzi-la. Por isso, mais uma vez ressalta-se a importância de o professor estar imbuído das propostas pedagógicas e capacitado para executá-las.

Acreditamos que, juntamente com a didática, os métodos são de extrema importância na construção de um novo ensino para a Educação Física escolar, devendo os conteúdos ser trabalhados fora das concepções militarista e tecnicista, e numa visão que

valorize uma aprendizagem cada vez mais questionada por novas frentes de leitura. Para os autores (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; GRECO, 1998; KROGER; ROTH, 2002), sugerem propostas de trabalho que desenvolvam competências variadas, com características de cooperação, inteligência e nível de complexidade, visando sair do como fazer para o por quê fazer, com propostas que primam por uma maior interatividade e respeite as habilidades motoras e valorize as capacidades coordenativas de cada faixa etária.

Pelo visto nas respostas dos professores como *feedback* de seu trabalho pelos alunos, percebe-se uma rica pluralidade de opiniões em relação ao significado das diferentes práticas docentes. Nota-se que há, “no ar” alguma coisa nova acontecendo no sentido do buscar superar a “velha Educação Física”. Cumpre saber, se o aluno tanto assimila quanto manifesta, de fato, tais mudanças em seus conteúdos emancipatórios como fruto do próprio projeto.

Pergunta 7: Além dos conhecimentos técnicos sobre o componente curricular que você trabalha, o que mais você precisa para o exercício de sua docência?

Quarenta por cento (40%) dos professores optaram pelos materiais e espaços físicos como pontos importantes para melhorar o exercício de sua docência, pois hoje tais componentes ficam a desejar em algumas escolas. Já para outras, esses itens não são problemas. Embora não se incluam neste estudo, ficam aqui alguns questionamentos: por que algumas escolas conseguem ter estrutura e materiais, e outras não? Existem privilégios para algumas escolas e para alguns gestores?

Por outro lado, 60% dos professores optaram pelas qualidades, virtudes, organização e ética para exercerem seus papéis como educadores. Ainda assim, faltaram alguns itens nesse processo de ensino e aprendizagem: autonomia; mais valorização do ensino voltado à cidadania — ponto-chave nos projetos pedagógicos da Escola Cidadã de Uberaba; mais ênfase nas tendências teóricas atuais, também sugeridas nos PCN, para que não haja uma dicotomia entre teoria e prática; além da informatização por vias tecnológicas com o objetivo de facilitar a interatividade e interdisciplinaridade.

Em que pese a tentativa, em nossa dissertação, de averiguar os avanços experimentados pelos professores em pauta, esta sétima questão nos apresenta um conjunto de respostas divididas, como no percentual acima, que nos permite entrever um impasse. Em que sentido? Algumas respostas um tanto “vagas”, que apontam para o “amor à profissão”, “compreensão”, “liderança”, “compromisso com o aluno”, entre outras, sugerem não avançar socialmente numa nova proposta pedagógica da Educação Física, que os próprios documentos disponibilizados aos docentes implicam. Estaríamos diante apenas de limitações impostas pela

própria profissionalidade docente, ou, de modo mais profundo, esse conjunto de discurso revela implicações ideológicas subtraídas de heranças impregnadas em sua prática cotidiana?

Pergunta 8: *O que é ser um bom professor em sua área?*

As questões 7 e 8 estão intrinsecamente relacionadas, e isto se reflete também nas respostas dadas.

Desde que pensamos em trabalhar o campo da formação, a questão tanto quanto a imagem sobre ser “bom professor” ocupa nosso imaginário e nossas preocupações. No campo da própria Educação Física, seguindo uma vasta literatura na área, salientamos aqui, por exemplo, habilidades e competências como o que o bom professor deve ter, tendo em vista a formação integral do aluno, e isto não está fora de uma preocupação de toda postura pedagógica escolar que se preze. Vamos ficar apenas com uma autora que, a nosso ver, avança pedagogicamente em torno desse perfil. Segundo Galvão (2002), tal professor, vale dizer, em seu perfil aqui tido como “bom”, age como facilitador, devendo ter conhecimentos para trabalhar não só os aspectos físicos e motores, mas também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo — a interação professor aluno. (CUNHA, 1996 apud GALVÃO, 2002, p. 67).

Nas respostas dos professores — infelizmente dos poucos familiarizados com a abordagem da autora —, notamos que aqueles aspectos (componentes sociais, culturais e psicológicos) que determinam esse perfil, deverão ser pensados e trabalhados desde sua formação, e não só objetivados pelos aspectos físicos e motores, conforme respondeu a maioria dos entrevistados. O importante é a consciência da necessidade de transmitir esses valores ao educando e transformar-se com eles, de maneira que se afinem as propostas curriculares com um aprofundamento pedagógico, numa perspectiva autoformativa.

Importante também aqui, ressaltar outro dado sobre as concepções de formação de professores, aqui apresentadas, no sentido de perceber a familiaridade do professor de Educação Física com tais concepções. Alguns professores souberam valorizar seu potencial e sua participação no processo ensino-aprendizagem, mas nada manifestaram sobre concepções, principalmente, àquelas voltadas a autonomia, a do ensino para cidadania, a consciência de que são produtores de saberes e não apenas transmissores de saberes, assim por diante.

Pergunta 9: *Você acha importante atualização e aprofundamento pedagógico aliados aos componentes curriculares que ministra?*

Como se vê no quadro de respostas, nota-se aqui, uma unanimidade na direção de uma resposta afirmativa. As afirmativas da maioria dos professores atestam que o ensino hoje não se apóia só no conhecimento adquirido na formação inicial; isto é, deve haver novos conceitos, novas explanações, novas tecnologias, enfim, novos horizontes do conhecimento inseridos nas relações pedagógicas.

Nesse momento de nossa interpretação, vale a pena reproduzirmos as respostas de forma mais direta, tendo em vista essa unanimidade, que, a nosso ver explicita um ponto a ser questionado, a saber, o fato de os professores buscarem aprofundamento específico na área à deriva da própria educação física escolar”. Assim, o que notamos nos depoimentos é que poucos professores estão afinados com essa busca da união entre docência e atualização, no campo da educação física escolar. Vejamos: P10 (mestre), cuja área de pesquisa se relacionou com a Educação Física escolar. P9 (especialista), que busca atualização constante, e os professores P3, P5 e P6, que também buscam se atualizar, mas com menor frequência. Os demais tentaram resumir essa questão mais pela coerência na aplicabilidade do que é exigido, e menos pelo conhecimento adquirido nos cursos realizados. Detectamos, também, que há aprofundamentos e atualizações em outros campos fora da escola, ou seja, grande parte especializa-se na área da Educação Física, e não especificamente na área da Educação Física escolar, ficando agregados aos seguimentos mais “científicos” correntes ou “da moda”, que propriamente aos pedagógicos. Daí as dificuldades de interagirem com os projeto político-pedagógico nas escolas, via de regra afinados mais ao processo das experiências adquiridas pelo tempo do cotidiano escolar, numa prática sem maiores vínculos com a teoria. Em que pese essa unanimidade, entendemos ser este um aspecto ainda a ser pensado e revisto pelo poder público.

Aparece aqui um outro impasse: apesar de termos dito que alguns professores se vêm afinados a esse apelo para uma atualização permanente, resta saber se tais professores realmente mostram interessados e participativos na busca por um aprofundamento e atualização na área, pelo que demonstram os dados, (APÊNDICE C; GRÁFICO 4, 5 e 10). Há um número significativo de atualizações que não acontecem na Educação Física, mas não propriamente na área escolar, podendo, em tese, dificultar o trabalho do professor na interação com os conteúdos propostos para cada etapa de aprendizagem e dentro da faixa etária a ser desenvolvida no cotidiano escolar.

Pergunta 10 – *O que você pensa dos PCN em relação à Educação Física escolar?*

A maioria dos professores está ciente da existência dos PCN, mas poucos interagem com estes: 22% dos entrevistados conseguiram fazer uma boa apreciação de suas propostas,

conhecendo bem sua realidade; 35% os tomam como caminho a ser percorrido, eixo norteador, mas ainda em crescimento, tanto no entendimento para o professor quanto na sua aplicação; 30% os enxergam como instrumento interessante e bonito, mas fora da realidade escolar, por conta das dificuldades de sua implantação; 8% (um professor entrevistado) dizem ter visto, mas não fez nenhuma leitura sobre eles.

Uma das características principais dos PCN é que, de modo convergente, a teoria fundamenta a prática e a prática fundamenta a teoria. Tais parâmetros se relacionam com propostas de conteúdos voltados à cultura corporal e à formação para a cidadania. Sabemos que a maioria dos entrevistados não interage com as propostas sugeridas pelos PCN, tampouco com os conteúdos propostos nos projetos político-pedagógicos, através do projeto Escola Cidadã, vinculado às diretrizes curriculares municipais. Como objeto de estudo, tais diretrizes trazem um mosaico de discussões atuais e propõem a discussão de novas tendências teóricas e abordagens pedagógicas, como os vários autores já citados, que pensam, escrevem e tentam pôr em prática as tendências pedagógicas que a Educação Física tanto precisa.

Apesar de receber críticas por alguns autores que pesquisam sobre a Educação Física, os PCN deram suporte à elaboração das diretrizes curriculares municipais de Uberaba, que são documentos que norteiam os conteúdos propostos pelo projeto Escola Cidadã. Observamos, pela fala dos professores, que esse material tem seu valor e sua importância, mas que há um grande distanciamento de suas propostas em relação à prática cotidiana do professor, talvez pela má interpretação e assimilação ou pela própria forma (vertical) de implantação do projeto dentro da escola. O professor, em tese como protagonista nesse processo, via de regra fica alheio às propostas do documento e continua a desenvolver seu trabalho, ainda vinculado aos saberes adquiridos somente pelas experiências, em que pese o reconhecimento da importância pedagógica dessa forma de saber, por exemplo, em Tardif (2002). Mas, de modo ao professor faltam-lhe leituras e aprofundamentos ao que o documento sugere e, fundamentalmente, uma avaliação crítica do mesmo.

Pergunta 11: *Como você observa as tendências pedagógicas atuais da Educação Física escolar? Quais tendências você acha mais importantes?*

É nítido o desconhecimento das novas correntes teóricas da Educação Física escolar pela maioria dos professores, embora essas correntes estivessem em discussão nos espaços próprios (revistas e outras) bem antes dos PCN se concretizarem. Houve divergência nos depoimentos. Os professores P1 e P2 desconhecem as tendências atuais, mas fazem menção à abordagem psicomotora, com uma faixa etária diferente da proposta por nós; o P5 consegue resgatar a importância da mudança, expõe de maneira indireta, ou com outras palavras, o foco

das abordagens, sem nomeá-las; P4, P6 e P7 vêem as abordagens serem postas no plano da totalidade, da motivação para o aluno, conforme sua individualidade, contudo apresentaram dúvidas nesse posicionamento; P3, P8 e P11 se voltam mais às capacidades de aprendizagem do aluno de forma seqüencial e correta; P9 menciona as correntes anteriores, não tão produtivas, e as atuais, com acentuado grau de complexidade — segundo sua opinião, o profissional não é qualificado para desenvolvê-las; P10: observa-se nesse professor a importância da formação continuada, pois acaba de defender seu mestrado na área da Educação Física escolar e consegue expor grande parte das tendências vigentes no campo de trabalho, tanto pelas respostas anteriores quanto pelas subseqüentes; P11 não define quais abordagens são mais específicas ou importantes no processo de construção e reflexão; P12 desconhece tais tendências, mas acredita em uma abordagem que objetive a interação no processo ensino–aprendizagem; P13 é a favor de uma abordagem que tenha como fim compreender o ser humano pelo esporte, mas não foi capaz de elaborá-la.

Como expõe Darido (2003), no capítulo 3, são numerosas e bem diversificadas as abordagens. E ao professor cabe exercitar a leitura sobre várias tendências e adequá-las aos conteúdos que mais se adaptam à sua ação profissional, sobretudo nessa faixa etária de 5^a a 8^a séries. Como referência às abordagens apresentadas pela autora, temos: crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); crítico-emancipatória (KUNS, 1994); PCN (BRASIL, 1998); sistêmica (BETTI, 1991); cultural (DAÓLIO, 1993). Essas abordagens de modo geral, estão garantidas nas propostas de ensino de 5^a a 8^a séries dos anos 1990 para cá. Pelo que depreendemos das respostas, um ou outro professor já incorporou esse conjunto de discursos pedagógicos e os tornou presentes em suas discussões; outros julgam interessantes, porém apontam que parte dessas abordagens está fora da realidade escolar, talvez pela própria estrutura física da escola ou por falta de uma conscientização e “imposição” dos órgãos competentes (poder público e gestores). Posto isso, perguntamos: em que medida esse profissional consegue demarcar avanços em sua prática condizente com as tendências apresentadas se esses discursos ainda aparecem “difusos”?

As respostas à questão 11 nos sugere o ponto nevrálgico de nossa dissertação como o grande impasse, e que revolve o problema de nossa pesquisa, qual seja, a dificuldade de o professor assimilar um novo ensino na área em vista da construção, paralelamente, de um novo perfil docente.

A ausência de um conhecimento mais nítido das abordagens da nova Educação Física torna-se notória, em alguns professores, quando a maioria, em tese, deveria estar “afinada” com esta leitura, por se tratar de um conjunto de tendências que enriquecem o

discurso atual na área, para a faixa etária em foco. E o professor demonstrou, de modo geral, nessa questão, não só não tomar conhecimento das correntes teóricas atuais do ensino da Educação Física, como permanecer distante da realidade das abordagens pedagógicas apresentadas anteriormente, no que apresentam de avanço social, bem como de uma leitura abrangente do corpo, para além do tecnicismo impregnado nas escolas. Aqui estamos diante de uma situação de dupla possibilidade de interpretação. Por um lado, ele pode não expressar, de forma categórica, sua assimilação das novas tendências de abordagens apenas por uma questão de domínio técnico dos termos, mas respondendo, de alguma forma, na prática, os avanços que tais abordagens implicam; por outro lado, esse envolvimento “cego” com a prática em si, pode estar refletindo a falta de leitura mesmo, não fazendo dele, como abordamos em páginas anteriores, um “professor pesquisador” (além de reflexivo, crítico, entre outras terminologias que envolvem a formação continuada).

Pergunta 12 – Como você encara a necessidade de unir docência e pesquisa em sua área?

Nessa condição de unir docência e pesquisa, somente um professor (8%) tem tal experiência, ou seja, manifesta-se como um “professor-pesquisador” na área. Ele salienta a importância da união entre teoria e prática através de muita leitura e pesquisa, para fomentar sua atualização docente. Os demais professores demonstraram perceber a importância desse elo vital em suas respostas ao exporem a necessidade de praticar suas teorias, de atualizar os conhecimentos, em vista de sua valorização profissional e inovação de métodos de trabalho. Pelos depoimentos desses professores depreende-se que é fácil ter tais concepções, mas se não incorporarem estas ao processo de ensino e aprendizagem, esta consciência da necessidade da união ensino-pesquisa não aponta para conseqüências mais profundas dessa relação em seu cotidiano. Para incorporar e facilitar os meios para construção e transformação desse processo vinculado ao ensino e à aprendizagem na interação com os projetos político-pedagógicos na área, tal processo depende tanto do professor quanto do poder público, seja ele federal, estadual ou municipal. Soma-se a isso, o fato de nenhum deles ter ido às causas relacionadas à situação social do professor de escola pública como o “calcanhar de Aquiles” de uma situação que o impede de tornar-se “pesquisador”, vale dizer, pelo menos numa atitude investigativa permanente que o permita, minimamente, unir teoria e prática, isto, fazer do cotidiano escolar na área, um “laboratório” de suas leituras e observações.

Ao analisarmos esse binômio (APÊNDICE C; GRÁFICOS 4 e 5), percebemos a carência dos professores em relação à formação continuada e à pesquisa na área; formados há vários anos, muitos não se interessam em renovar seus estudos, acomodam-se e tornam-se a

expressão da falta de apoio e incentivo do poder público. Ao contrário, deveriam objetivar a formação continuada com propósitos de pesquisa na área, para fortalecer os conhecimentos e responder, com qualidade, a esses questionamentos, com objetividade de caminhos para discussões de estudos na sua ação profissional. Segundo Fazenda (1997), ante essas dificuldades, o interessante é fazermos uma reflexão e repensarmos nos caminhos que devemos seguir nesta pesquisa. Sugerimos o contato constante com outros pesquisadores da área ou áreas correlatas e fazer muitas leituras sobre tendências e abordagens afins.

Pergunta 13: Como você avalia o Projeto Político-pedagógico da Escola Cidadã quanto à Educação Física escolar na escola em que trabalha?

É notória a importância de tal projeto nas escolas. Ao analisarmos tal questão, pensamos que há uma conscientização geral sobre sua importância, mas o desempenho na aplicabilidade diverge e oscila. Primeiro, pela própria implantação do projeto, em pleno desenvolvimento. Segundo (P4), a forma como tal projeto é implantado é imprecisa, ou permite interpretações que questionam sua real validade, além de seus profissionais serem despreparados, também no dizer de (P9). Assim, no conjunto das respostas fica a sensação, em nossa interpretação, de que o projeto ainda é pouco internalizado, de modo que é preciso uma reavaliação de seus caminhos de descaminhos por parte dos professores e gestores escolares.

Por outro lado, não vamos recair no discurso do “tudo está perdido”. É sabido que nossa proposta é trabalhar avanços e impasses do projeto tendo em vista averiguar o grau de assimilação (ou “internalização”) do mesmo pelos professores. Como já dissemos no discorrer desse trabalho, na nova proposta de trabalhar a educação para a construção da cidadania, o projeto Escola Cidadã, foi criado para formar um ser humano capaz de participar ativamente na comunidade escolar, cumprir deveres, exigir direitos e ter como princípios morais à solidariedade, a responsabilidade, o respeito ao próximo, ao meio ambiente e à sociedade. Diante disso, o Projeto da Escola Cidadã se torna um instrumento, como diz o nome, “político-pedagógico” favorável a um avanço na construção de uma nova prática na área, não só pelos conteúdos a serem trabalhados, como também pela responsabilidade social de formar o cidadão, o ser humano integral que respeite outras individualidades, por exemplo, em relação à deficiência física e outras. Nessa perspectiva, se, em tese o professor necessita assumir o papel de mediador desse processo, incorporando-o através de uma leitura reflexiva, desde que seja inserida nos projetos pedagógicos das escolas, cumprida e avaliada dentro da proposta, os resultados de nossa investigação mostram que não estamos diante de uma total “nulidade” quanto a essa assimilação, embora diante de uma absorção que esbarra nas

limitações da própria profissionalidade. Ou será que este professor está, em suas respostas, apenas trazendo discursos de efeito?

Pergunta 14 – *Para você, quais seriam os procedimentos de um ensino da Educação Física voltado para a formação de cidadania?*

Quanto à conscientização dos professores entrevistados em formar o aluno para a cidadania, pareceram-nos unânime o entendimento e a compreensão dessa nova proposta, que resolvemos trazer, na íntegra, a fala de cada um deles, por se tratar de pontos relevantes desta pesquisa:

P1 – Maior abertura para as atividades diferenciadas, além de práticas desportivas incluindo a integração com outras disciplinas.

P2 – Trabalhar com os valores.

P3 – Orientações de comportamento fora da escola, a prática da atividade como bem-estar, ter uma alimentação equilibrada.

P4 – Respeito a si e aos outros, a importância de regras, pois todas são utilizadas, não só na Educação Física, mas [também] no cotidiano em geral.

P5 – Preparar o educando para sua vida futura, mostrando para ele que a vida não é feita só de vitória, mas sim de derrotas, as quais nos ensinam muito a viver o amanhã.

P6 – Trabalhar sempre a individualidade no grupo de convivência equilibrada, socialização interagida, trabalhos de equipe.

P7 – Despertar no aluno para convívio em grupo, respeitando regras, seus limites e o do outro. E através do esporte desenvolver novas condutas e incentivá-los a descobrir seus talentos.

P8 – Ter atividades diferenciadas, além da prática esportiva, incluindo a integração com outras disciplinas.

P9 – Seria um ensino mais rígido que o atual, que tem várias brechas. A relação direitos–deveres seria mais cobrada. A valorização do indivíduo seria baseada nas suas ações e não apenas nos aspectos legais.

P10 – O de não focar o processo de ensino e aprendizagem no desempenho físico e técnico, onde se seleciona aptos e inaptos para a prática da cultura corporal, trabalha assim o processo da inclusão do aluno.

P11 – Respeito ao próximo, aos mais velhos, aos adversários, aos professores, e tudo aquilo que pode ajudar no desenvolvimento pessoal dos alunos, seus valores, direitos e deveres.

P12 – Valores humanos, qualidade de vida, respeito mútuo, respeito à individualidade, perseverança, saúde etc.

P13 – Educação do aluno, comportamento, correção no ensinar, valores, responsabilidades, direitos e deveres, não discriminar, sem crítica, sou contra a inclusão acho que tem que ter trabalhos isolados com professores preparados.

Com essa pergunta, a cidadania é nítida em seus depoimentos e no próprio projeto Escola Cidadã. Cumpre saber em que medida essa consciência de cidadania plena é incorporada nos procedimentos do cotidiano do docente, bem como na ação coletiva, para ser avaliado e aprofundado junto aos órgãos públicos, gestores, professores, e os próprios alunos.

Aqui, podemos reconhecer grande parte dos professores entrevistados ainda em processo de internalização dos procedimentos, tanto no entendimento e na assimilação quanto na forma e nos métodos para aplicarem seus conteúdos, sobretudo ao se ter em vista a

formação para cidadania. Acreditamos que, de certa forma, o projeto contribui para o crescimento desse professor, que se encontra num processo de construção de um perfil para a área, e — por que não dizer? — para capacitá-lo, na sua formação continuada, a construir uma nova identidade nessa transformação.

Voltamos a dizer: foram relevantes os posicionamentos dos professores, porém ainda fragmentados e insuficientes para manifestar uma leitura do corpo apenas como “instrumento” de trabalho. Não devemos esquecer que, numa formação para área de conhecimento em Educação Física escolar, sempre na mira do ensino de Educação Física, temos que extrair das respostas mais do que elas expressam em suas aparências, pois elas expressam, antes de tudo, mais do que supostas dissimulações, o próprio “jogo” (entendido aqui como contraponto, ou movimento) de um professor em construção, com seus avanços e impasses, revelados, por vezes, em suas contradições.

Pergunta 15: Como vê a Educação Física escolar em relação às outras disciplinas em sua escola?

Com divergências. Os professores observaram e analisaram sua importância, mas poucos interagem e tentam conquistar seu espaço; mesmo porque, muitos permanecem pouco tempo na escola, em virtude das contratações ou por afinidade com a gestão escolar, falta de conhecimento ou de autonomia. Enfim, aparecem divergências importantes para nossa hipótese de trabalho que observamos no decorrer das entrevistas, mesmo tendo em vista a hierarquia e o domínio de certas áreas de conhecimento que permeiam o Projeto Político-pedagógico das escolas municipais de Uberaba.

Ao que parece ainda estamos longe de uma unanimidade quanto ao “lugar pedagógico” ocupado pela Educação Física nas escolas. Ora, tanto as abordagens de avaliação crítica na área, os PCN e outros documentos, muitos deles tirados de congressos, mostram que há uma herança ainda a ser resolvida.

Diante de uma pergunta sobre a hierarquia dos saberes, no início de nosso trabalho, já havíamos apontado para esse problema da questão 15, e este não parece ser um problema apenas do professor. Assim, observa-se, que, o fato de terem plena autonomia para o trabalho, no sentido de ser um criador de sua própria prática, o problema de relações (hierárquicas) e fronteiras (interdisciplinares) com outras disciplinas se reflete de modo diferenciado no cotidiano escolar, como se vê nas respostas, todas elas reconhecendo sua positividade, mas percebendo ainda a distância de seu próprio reconhecimento.

Aqui volta, também, a questão da situação profissional do docente na escola pública, para problematizar ainda mais essa relação inredisciplinar: é a questão da dedicação

específica, tendo em vista o tempo que o professor permanece na escola, muitos deles sem um cargo efetivo, como na resposta P10, o que se relaciona com o contrato e a carga horária de trabalho (APÊNDICE C; GRÁFICOS 6 e 7).

Acreditamos que se criou uma “cultura” em torno do profissional de Educação Física que demonstra claramente: os professores não são “iguais” numa instituição de ensino; há muita diferenciação na forma de ministrar os conteúdos. Por conseguinte, essa hierarquia distingue muito mais em outras disciplinas o *status* da educação física em relação aos demais saberes e às práticas, pois fica abaixo do conjunto das disciplinas mais “sérias”. Para que isso não aconteça, compete também ao professor repensar em sua prática, a fim mudar essa cultura e ocupar seu espaço de prestígio. As palavras de Alvarado Prada, ao tratar da formação participativa de docentes em serviço, podem ser esclarecedoras aqui: “os processos de formação realizados no lugar de trabalho dos docentes, onde eles interatuam ‘face a face’ com as outras pessoas da instituição permitem o *intercâmbio contínuo* de suas experiências, o incremento de suas relações” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 115). Pelo que diz esse autor, deveria acontecer nas escolas uma maior aproximação de todos os envolvidos no ambiente escolar para o processo de ensino e aprendizagem não ser prejudicado. Nessa relação — o mais interdisciplinar possível —, importa ninguém se sobrepor ao outro, seja qual for a ação e área de conhecimento. Ademais, importa também ao professor incorporado no seu papel de educador, ter sua autonomia, sua ética profissional, mostrar seus valores ao dominar e transmitir bem seu conteúdo. Essa postura é essencial para a construção do novo perfil. Esta é uma questão séria a ser posta na avaliação do próprio projeto, pelos gestores, professores e comunidade escolar como um todo, embora voltemos a afirmar a necessidade de superação histórica de uma herança.

Pergunta 16: *Com quais conteúdos você trabalha nessa faixa etária?*

Ao nos referirmos aos conteúdos da Educação Física escolar de 5^a a 8^a séries, podemos dizer que há um vasto e diversificado campo de referências e autores que interatuam na área de trabalho, numa nítida revisão crítica na área — também apresentados pelas diretrizes curriculares municipais (UBERABA, 2000a, ANEXO B). Mas, aos analisarmos os depoimentos dos entrevistados, ficamos esclarecidos de que a maioria das respostas referenda a hegemonia do esporte. Criticado por alguns autores que aparecem no contexto teórico deste trabalho, o esporte não deve ser o único conteúdo a ser desenvolvido nas escolas: devem ser ministrados e respeitados outros conteúdos — apresentados no decorrer desta pesquisa. A crítica dos autores ao esporte não aponta para a exclusão dessa modalidade, mas sim para a forma com que tem sido trabalhada: com intensidade e centralidade. Em alguns depoimentos — a minoria —, aparecem outros blocos de conteúdos fora do esporte. Um e outro professor

já incorporaram mudanças, sobretudo pela exposição a novas concepções, interfaceando com os aspectos sociais, econômicos e culturais, num esforço de trabalho interdisciplinar.

Como mencionamos, não são poucos os autores que analisam e defendem a Educação Física escolar nessa proposta de descentralização do esporte (BETTI, 1991; CASTELANI FILHO, 1998; BRASIL, 1998; UBERABA, 2000a; CAPARROZ, 2001). Isso denota, ainda, a falta de adesão desse novo professor em construção a essas leituras críticas. Essa constatação é fácil de ser compreendida. O esporte é o conteúdo que se garante pelas abordagens pedagógicas com maior parcela em relação aos demais conteúdos no ensino e na aprendizagem nessa faixa etária, por isso aparece com mais frequência. O problema é que, para muitos professores, ele passa a ser o único a ser trabalhado em sua escola, de forma tecnicista — seguindo sua formação inicial — e sem objetividade educacional, razão por que está sendo debatido e avaliado por vários pesquisadores. Como afirma Campos,

[...] a ação de eleger conteúdos de ensino (atividades) sem estabelecer a relação com os objetivos de ensino é no mínimo descuidada e não leva a lugar algum em termos educacionais. Procedendo dessa forma, esses professores reforçam uma questão muito comum em Educação Física Escolar, aquela em que a atividade desenvolvida tem fim em si mesma e não representa um progresso educativo para o aluno. (2004, p. 85).

Assim como outras atividades envolvidas nos conteúdos escolares (dança, recreação, atividades rítmicas e expressivas, lutas, ginástica e jogo), o esporte hoje deve ser trabalhado em outras dimensões, com propostas metodológicas renovadas e à luz de uma pedagogia esportiva educacional tanto quanto social, com o olhar voltado ao desenvolvimento da cultura corporal — ponto-chave na nova proposta da Educação Física escolar. Acima de tudo, deve ser um trabalho digno e ético, que respeite e valorize o aluno-indivíduo em qualquer nível, que o faça interagir com a proposta de ver e educar seu corpo segundo uma nova concepção.

Ao final da leitura desses depoimentos, nossas considerações e nosso diálogo com vários autores, observamos, uma constatação que reforça nossa pergunta ao nosso problema: a de que há um perfil de professor em construção na área, mas que ainda apresenta limitações herdadas, produtoras de impasses na sua formação continuada.

5.2 Perfil do educador físico: caminhos e descaminhos da sua ação pedagógica

Embora se constate a construção de um perfil do professor de Educação Física hoje, ainda há muito a ser feito, muito a ser introduzido e amadurecido por um professor de ontem, ou seja, esse professor que traz uma herança tecnicista, competitiva, isolada, até para sua ação pedagógica. Esta pesquisa nos permitiu constatar várias dificuldades, como formação

acadêmica tradicional (tecnicista) e ainda uma fragilidade em termos de estudos contextualizados na área, isto é, em outras palavras, a formação do professor-pesquisador, de fato. Daí a importância de haver aprofundamento do paradigma da educação física em suas múltiplas interpretações em paralelo com o diálogo com outros campos de saber que o enriquecem, para além do tecnicismo ou da consideração do corpo em si, isto é, uma Educação Física dissociada dos campos filosófico, sociológico e psicológico da educação. Nesse sentido, reconhecemos, no pensamento dos autores que fundamentam este trabalho, uma valiosa contribuição para se entender o processo histórico e fenomênico da realidade, e do corpo em sua totalidade aí inserido, assim como a conscientização do ser humano como ser pensante, paralelamente com suas várias formas de linguagem, a valorização do homem como ser produtor e produto de si mesmo. Hoje, com a nova visão das tendências atuais e suas contribuições, é possível pensar que a atividade educativa como profissão vai além dos limites de seu exercício para se situar no âmbito geral de suas finalidades e no processo de desenvolvimento da sociedade. Nelas, a atividade docente pressupõe o envolvimento e o compromisso do indivíduo com a verdadeira tarefa social, que amplia sua consciência na dimensão do papel sociopolítico que tem sua prática educativa. Como “gestor” do processo educativo, ao professor, portanto, convém criar condições subjetivas e objetivas para a atuação da consciência, motivando as pessoas a se empenharem em descobrir os valores de cada situação real, de cada realidade. Eis o caminho por que optamos.

Na visão tecnicista, o professor, no exercício de sua profissão, passa a retratar sua prática vinculada à sua formação, mas culturalmente alienado às políticas públicas e à própria gestão escolar. O professor, submetido aos poderes, e não aos saberes, via de regra perde sua autonomia e fica vinculado a métodos didáticos arcaicos, com tendências metodológicas ultrapassadas. Nota-se uma questão de construção de identidade, que já vem desde sua formação inicial, e, quando não é interdisciplinarizada, ou seja, vivenciada com outros processos de conhecimento, reforça um trabalho alienado, sem preocupação com a responsabilidade social nem com a cidadania. A isso se acrescentam os problemas socioeconômicos enfrentados pelos professores, que dificultam a renovação de conteúdos e estratégias didáticas, tais como: falta de tempo — por trabalhar em várias escolas; baixa remuneração — insuficiente para investir na formação continuada; e o descaso público quanto a valorização do professor. Eis o que chamamos de descaminhos.

Ora, caminhos e descaminhos, da formação continuada na área, estão estampadas nas respostas, dadas pelos professores e aqui comentadas. Este binômio faz parte de um processo complexo, que mostra, no próprio desenvolvimento da realidade, no caso o de um projeto em

pauta, que mudanças não ocorrem da noite para o dia só porque um projeto fora pensado e aplicado nas escolas públicas de Uberaba.

Em páginas anteriores, (capítulo 4), quando discorremos sobre a formação específica, com um mosaico de autores que trazem significativas contribuições, além dos documentos citados, ficou de pé que a preocupação em repensar os caminhos da Educação Física escolar torna-se, cada vez mais um apelo pedagógico inadiável. Nossa pesquisa, de certa maneira revela a necessidade da continuação do investimento pedagógico na formação continuada nesse riquíssimo campo de saber e prática.

Para enriquecer, o tema da formação continuada na busca de uma construção de um perfil (sempre ideal) desse professor e, sem perder de vista a preocupação específica com a Educação Física escolar, Galvão, com base em Silva (1992), tratando esse perfil de modo abrangente, aponta três características comuns: “domínio do conteúdo e metodologia; envolvimento e apropriação da realidade dos alunos; e caráter reflexivo do trabalho docente” (2002, p. 67). Essa autora agrupa tais características em três aspectos: técnicos, afetivos e sociopolíticos — embora esteja convicta de que possam estar interligados — e os objetiva assim:

I Características técnicas e o professor bem-sucedido: 1. Conhece seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação. 2. Reflete e pensa sobre sua prática. 3. Domina conteúdo e metodologia para ensiná-lo. 4. Aproveita o tempo útil, tendo poucas faltas e interrupções. 5. Aceita responsabilidade sobre as exigências dos alunos e seu trabalho. 6. Usa eficientemente o material didático, dedicando mais tempo às práticas que enriquecem o conteúdo. 7. Fornece *feedback* constante e apropriado. 8. Fundamenta o conteúdo na unidade teórica-prática. 9. Comunica aos alunos o que espera deles e por que (tem objetivo claro). 10. Ensina estratégias metacognitivas aos alunos e as exercita. 11. Estabelece objetivos cognitivos de alto e de baixo nível. 12. Integra seu ensino com outras áreas.

II Características afetivas e o professor bem-sucedido: 1. Demonstra interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizando seu papel. 2. Desenvolve laço efetivo forte com os alunos. 3. Mantém clima agradável, respeitoso e amigável com os alunos — “atmosfera prazerosa”. 4. É efetivamente maduro (não, “bonzinho”).

III Características sociopolíticas e o professor bem-sucedido: 1. Conhece a experiência social concreta dos alunos. 2. Possui visão crítica da escola e de seus determinantes sociais. 3. Possui visão crítica dos conteúdos escolares. (GALVÃO, 2002, p. 67–8).

Devemos ressaltar que nosso trabalho se identifica, em grande parte, com o que os autores demonstraram nas características apresentadas quanto a aspectos relevantes à formação e profissionalização do educador físico e que foram pertinentes à nova Educação Física escolar, sobretudo no envolvimento dos professores das séries finais do ensino fundamental. Acreditamos que é difícil encontrar professores no exercício de sua profissão que possam reunir todos os aspectos supramencionados, mas, se nosso professor em pauta, no

embate com os avanços e impasses desse processo, conseguir continuar a “internalizando”, pela sua capacidade interpretativa e na busca do consenso coletivo, o que há de mais significativo nessas características, certamente marcará avanços fundamentais para a construção de um perfil ideal a partir de seu exercício profissional, rompendo com suas próprias limitações, eliminando suas contradições e amenizando seus impasses. Tudo isso, voltamos a reforçar, sem esquecer a complexidade do contexto escolar, pois é nela que este perfil vai se construir, pela formação continuada em serviço. Como aponta Silva (1992 apud GALVÃO, 2002), a conscientização desses aspectos depende, também, do contexto escolar onde se encontra esse professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é transformar: a educação possibilita transformar o homem anônimo em sujeito participante pela reflexão sobre si, sobre o mundo, sobre suas capacidades físicas e intelectuais e sobre sua própria história, assumindo a responsabilidade por seus atos e pelas mudanças que fizer. A educação nos permite alterar o rumo da realidade ao provocar as rupturas necessárias e aglutinar forças que garantem a sustentação do novo, construído e refletido.

A história das idéias é um dos caminhos para o entendimento da necessidade de se desenvolver novos paradigmas na educação, sobretudo nas escolas (públicas ou privadas), sobretudo nesse país de desigualdades e contradições. É imprescindível dar atenção especial aos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos que organizam os eixos do aprender e do ensinar, pois a cultura humana é criação histórica e coletiva que deve passar pela educação escolar. A história das idéias nos fornece subsídios para uma compreensão mais abrangente da educação; e a educação escolar é, antes de tudo, uma construção histórica. E os autores aqui escolhidos respondem a essa exigência de interpretação crítica de um saber e uma prática em vias de re-significação teórica e reconstrução histórica.

A Educação Física escolar, também, resulta de uma longa construção histórica, indispensável à abertura para o desenvolvimento das forças físicas, morais, psíquicas e sociais do educando. Nesses termos, este trabalho centrou-se, de início, em abordagens históricas da evolução da preocupação do ser humano com a educação física desde os tempos primitivos, ressaltando o pensamento humanista grego do século V a.C. como modelo para a visão ocidental relativa à valorização do lema “físico equilibrado, mente sadia”. Em seguida, o trabalho fez uma sinopse das abordagens históricas do ensino de Educação Física no Brasil (do período colonial ao novo paradigma do ensino de Educação Física escolar), abordando a antropologia do corpo e a educação física; a formação profissional do educador físico e o perfil do professor de Educação Física na rede municipal de ensino de Uberaba (MG) e sua relação com o projeto da Escola Cidadã a partir de Uberaba do ano (2000). À luz da história, comparamos as influências de correntes de pensamento filosófico e tendências políticas na Educação Física escolar do Brasil no século XX. Assim, este estudo nos permitiu detectar uma distância considerável entre as concepções teóricas e a prática, isto é, nem sempre os

processos de ensino e aprendizagem acompanharam as mudanças do pensamento pedagógico dessa área.

Contudo, no fim do século XX, surgiram estudos que contribuíram para a reformulação dos conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física escolar que propiciaram uma leitura mais clara da realidade dos educandos e da formação inicial e continuada do corpo docente. Esses estudos apóiam-se em normas legais — Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta a integração da Educação Física à proposta pedagógica das escolas. Assim, essa lei incumbiu a escola e os professores da recriação da ação educativa escolar conforme as realidades escolares. A Educação Física escolar foi compreendida como área do conhecimento humano denominado “cultura corporal de movimento”, cujos temas são o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, a expressão rítmica, que apresentam relações com o contexto histórico-social, sobretudo do corpo discente. Também vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apoiados em normas legais que contribuíram para a busca de soluções a problemas identificados no ensino fundamental e nas diretrizes para revisão curricular em âmbito nacional. Enfim, e em tese, o aluno passa a ser considerado como ser humano integral e os objetivos educacionais se tornam mais amplos, isto é, não restritos à formação do físico.

O que está sendo apresentado como apelo ao professor de Educação Física hoje, na sua formação continuada, com vistas a aplicar o novo ensino da área — com ênfase na cultura corporal de movimento? São muitos, os apelos, que ultrapassam uma idéia simplista de um simples “tarefismo” de mera adaptação, mas que solicita ao professor, então um “pesquisador” na área, entregar-se, de corpo e alma, nessa nova “causa”: estudar a antropologia do corpo e sua relação com a estética, a cultura, a historicidade, a corporeidade e a subjetividade; aprender a valorizar-se; assumir novas responsabilidades dessa área de conhecimento pedagógico, integrado ao projeto pedagógico da escola; exigir condições para o exercício de seu trabalho; garantir para os alunos um número adequado de aulas e condições efetivas para a aprendizagem; sensibilizar as autoridades públicas quanto ao cumprimento de seus deveres — afinal, a educação é dever do Estado.

Ao mesmo tempo em que orienta o trabalho dos professores, a concepção de cultura corporal, às vezes apresentada de forma implícita na circulação das idéias de alguns autores ou nos documentos, às vezes assumida de forma explícita, é construída gradativamente pelos alunos no ensino fundamental, por meio da aprendizagem de diferentes conteúdos em situações didáticas que, via de regra, as favoreçam. O projeto Escola Cidadã veio, a nosso entender, para favorecer este “salto de qualidade” do professor, em seu exercício cotidiano,

nas séries finais do ensino fundamental, independentemente de uma posição de juízo maniqueísta do “a favor” ou “contra” tal projeto. Tal postura fere nossa percepção dialética, histórica e processual do próprio projeto pedagógico em análise.

As respostas em toda pesquisa de campo deixam entrever alguns impasses: nem todos os professores revelaram estar ainda plenamente afinados com um perfil ideal que os permitam desenvolver novos conteúdos sugeridos pelos PCN e pelo Projeto Pedagógico da Escola Cidadã no amadurecimento de sua praxis, pessoal e coletiva. Não é de estranhar, portanto, sempre no rastro das respostas dadas, o fato de alguns permanecerem alheios às tendências atuais, ou dando respostas genéricas, ou de boa parte deles não manifestar, com segurança, ter assimilado conhecimentos teóricos e práticos que revelem uma absorção mais profunda do projeto. Ou, ainda, a percepção de que boa parte deles, pelos seus discursos, revela não superar a herança, na educação física escolar, de concepções tecnicistas, ainda presentes em seus métodos de trabalho, com predominância da hegemonia do esporte, em processos didáticos que ainda salientam a forma mecanizada das atividades desenvolvidas, da falta de articulação entre conteúdo e método, saber geral e saber pedagógico (perdendo-se a oportunidade de abordar os conteúdos e para o adequado respectivo tratamento didático), do predomínio da perspectiva do ensino, e não da aprendizagem, assim por diante.

Ademais, ainda no rastro das respostas, tendo em vista como o professor vê a implantação, se não “de cima para baixo”, pelo menos sem um mais profundo acompanhamento – e aqui volta o apelo para torná-lo “pesquisador” na área — como vemos em respostas diluídas no contexto geral dos depoimentos, a ausência de programas públicos para viabilizar investimentos materiais nas escolas, não tanto no que diz respeito ao material pedagógico (textos, documentos), mas no que diz respeito a equipamentos adequados, à prática de certas modalidades esportivas, jogos, danças e ginásticas, por exemplo. Soma-se a isso, — e aqui volta o apelo a uma formação continuada como o foco central do projeto — o pouco investimento do poder público, para alguns professores, na atualização dos professores de Educação Física: seus interesses, suas motivações, suas necessidades, seus conhecimentos prévios, suas experiências e suas opiniões. Esse último item, não aparece de forma mais explícita, nem se tornou unanimidade nas respostas, mas é um impasse do qual não podemos nos furtar, assim como a percepção, nem sempre também explícita nas respostas, da situação profissional desse professor.

Como pesquisador que se manteve atento às respostas dadas, cabe o direito de perguntar, com isenção de juízo pessoal: os professores são os únicos responsáveis por sustentar a nascente cultura corporal de movimento nas escolas? Evidentemente, não! É fato

que o professor é o protagonista da aprendizagem dos alunos; porém, cabe também ao poder público de âmbitos federal, estadual e municipal, pôr-se à disposição dos educadores na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação e atualização docente, decorrentes do princípio irrefutável de que professor e aluno são o cerne da educação; logo, devem ser o foco das políticas educacionais para o trabalho na escola. Ao professor cumprir favorecer as condições para se desenvolver profissionalmente e poder assumir, com liberdade e autonomia, o comando de seu trabalho; dessa forma, poderá oferecer as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de seus alunos e, então, atender a suas diferenças sociais, individuais e culturais para, então, introjetar e “encarnar” o novo paradigma na área.

O quadro que configura o ensino de Educação Física escolar requer investimentos substanciais que devem se destinar tanto à melhoria ou criação de recursos técnicos apropriados à formação inicial e continuada dos profissionais dos quais depende o ensino da área. Nessa ótica, a formação de professores se destaca como tema crucial e, sem dúvida, tem de ser objetivo inarredável das políticas públicas para educação, pois os novos desafios à escola de hoje exigem do trabalho educativo novos desafios profissionais.

Queremos salientar nessa dissertação, que, em que pese as contradições eventualmente manifestadas em suas respostas, não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores em particular pelas insuficiências das aprendizagens dos alunos (Educação Físicas e as outras áreas curriculares), mas de considerar que muitas evidências têm revelado que a formação à disposição dos professores, ainda que não seja suficiente para garantir aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades, os professores necessitam de uma maior participação e compromisso com as possibilidades de formação que lhes são oferecidas.

Em nosso ponto de vista, e no fechamento desse trabalho de avaliação e análise qualitativa dos depoimentos, entendemos que a definição de diretrizes para formação de docentes não depende só da identificação das tarefas próprias da educação escolar. Aos poucos se forma hoje um consenso quanto às condições necessárias para assegurar uma educação escolar de qualidade real, para nós ainda produtores de impasses, mesmo diante dos avanços verificados: produção de um projeto educativo explícito e compartilhado por diferentes segmentos da escola; formas flexíveis de organizações institucionais e funcionamento; quadro estável de profissionais; desenvolvimento profissional contínuo mediante ações internas e externas; planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua; adequação do espaço físico e das instalações; qualidade dos recursos didáticos disponíveis; existência de bibliotecas e acervos de materiais

diversificados de leitura e pesquisa (livros, revistas científicas, jornais, fitas de vídeo, CDs etc.); tempo adequado dos alunos na escola, em proporção apropriada à relação entre alunos e professor; condições adequadas de trabalho e salário. Parece razoável, portanto, indicar que uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o trabalho construído em equipe, com autonomia e com condições adequadas de trabalho, é crucial para se alcançar a qualidade pretendida na educação atual, em especial a Educação Física escolar.

As críticas aqui apontadas não se aplicam à formação inicial e continuada como tal, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino e aprendizagem dos professores. Por exemplo: historicamente, nas políticas públicas brasileiras, em geral se priorizam modalidades convencionais de comunicação, como aula, seminário, palestra, congresso, curso e oficina — devemos ressaltar que o poder público de Uberaba promove poucos programas de oficinas e projetos para aplicação de um novo ensino da educação física escolar na formação continuada do corpo docente — e se desprezam outras modalidades importantes e pedagogicamente produtivas, como intercâmbio de experiências, observação de classe de professores experientes, uso de recursos de documentação que permitem “trazer a prática” à discussão, atividades de simulação de situações-problema, atividades que possam contribuir para a articulação entre conhecimentos de natureza administrativa e pedagógica, como organizar uma avaliação diagnóstica das necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores, dirigir-se não apenas para professores em individualmente, mas também à equipe pedagógica da escola, e assim por diante.

Outro ponto que também cabe salientar, que para nós resulta de um processo de amadurecimento histórico — e apresentado nas falas dos professores — é que a Educação Física escolar não merece ser desvalorizada em relação a outras áreas de conhecimento nem pelos gestores administrativos escolares. É imprescindível que a escola, a comunidade de pais e alunos e o professor se valorizem e sejam valorizados; que todos sejam responsáveis pela integrando a Educação Física ao projeto pedagógico da escola como um todo, em seus próprios programas sociais, quando e em que medida existirem, para garantir ao aluno condições efetivas de uma aprendizagem “qualitativa” porque “impregnada” de cidadania pela própria inserção desse aluno nos projetos da comunidade.

Por fim, embora haja várias dificuldades e limitações à formação inicial e continuada, constatamos em nossa pesquisa que há um “novo professor” nas séries finais do ensino fundamental em construção — vale dizer, em assimilação (internalização teórico-prática) do ensino de Educação Física escolar, apesar de tudo. Dá-se a partir do projeto Escola Cidadã de Uberaba, em que as correntes teóricas e as abordagens crítico-avaliativas dos

diversos autores se tornam uma base pedagógica imprescindível. Os desafios estão à mostra, sobretudo os advindos da condição profissional docente, mas mudanças significativas — nós o sabemos — não acontecem da noite para o dia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Erica C. Corpo e construção histórica da humanidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 55–78, jan.–jun./2003.
- ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Universitária, 1997.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores; o discurso do MEC. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271–86. jul.–dez./2003.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Perspectiva na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Org.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 155–69.
- _____. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) — Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- _____. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. Art. (efdesportes.com/efd79/corpo.htm). **Revista digital**, Buenos Aires, 2004. Acesso em: 6 out. 2005.
- BITTENCOURT, Jane. Informática na Educação? Algumas considerações a partir de um exemplo. **Revista da Faculdade De Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23–36. jan.–jun./1998.
- BORGES, Cecília Maria F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas (SP): Papirus, 1998.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, n. 7, v. 2, p. 62–8, 1986.
- _____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Decreto-lei 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea c do artigo 40 da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e da outras providencias. **Diário Oficial** da União, Brasília, p. 8.826, 3 nov. 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 25 jan. 2006.
- _____. Congresso Nacional. **Lei 9.394** (LDB), de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: 5ª a 8ª série**. Brasília, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 7**, de 31 de março de 2004.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, fundamental é cooperar**. São Paulo: Cpusp, 1995.

- CAMPOS, Luiz Antônio S. **Caminhos e os descaminhos da Educação Física escolar: repensando a ação docente a partir da prática do planejamento de ensino**. 2004. 150 f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CAPARROZ, Francisco E. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física no Brasil: polêmicas de nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Educação física escolar frente a LDB e ao PCN: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau — série Formação de Professor).
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- DAÓLIO, Jocimar. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física escolar: ser ou não ter**. Campinas: Unicamp, 1993.
- _____. **Da cultura corporal**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FAZENDA, Ivani. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, João Batista. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física**, UNESP Rio Claro, v. 1, n.1, p. 65–72, 2002.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1994.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Esportivos/Universidade do Porto, 1998.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 1998.
- GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Uma Abordagem Etnográfica**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. v. 14(1): 85–91, jan.–jun./2000.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos** — o breve século XX (1914–1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KUNS, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LISBOA, M. G. C.; PEREIRA, R. M. B. **Filosofia da educação física**. 1. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Tecnologia e Espiritualidade Franciscana, 1994.
- MARINHO, Irineu Penha. **História da educação física no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Brasil, 1980.
- MATOS, Mauro G. de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo**. 5. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1998.
- _____. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- MOLINA NETO, Vicente. **Formação Profissional em Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Setembro. Volume 19, nº 1. 1997.
- NAHAS, M. V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/Escola de Educação física e esporte, 4, **Anais...**, 1996, p. 17–20.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992 [s.n.].
- OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas (SP): Autores Associados, Chancela, CBCE, 2001.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PELEGRINI, Thiago. Imagens do corpo: reflexão sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais (art.). **Urutagua**, Maringá, n. 8, p. 6, 2005. Disponível em: <www.ver-urutagua@uem.br>. Acesso em: 10 jan. 2006.
- PEREZ GALLARDO, Jorge S.; GUTIÉRREZ, Luis A.; CAMPOS, Luiz Antônio S. Panorama da Educação Física Escolar. In: PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio (Org.). **Educação Física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PIVA, Sérgio I. **Educação para um novo século**. Batatais (SP), [s.n.], 1995.
- PLATÃO. **Diálogos III** — A República. Tradução de Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ouro, Coleção Universitária.
- REZENDE, H. G.; SOARES, J. G. Conhecimentos e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 49–59, 1996.
- ROCHA JÚNIOR, C. P. da. Propostas pedagógicas em Educação Física: um olhar sobre a cultura corporal. 2000. 152p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.
- SABA, Fábio. **Aderência à prática do exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem metodológica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

_____. **Educação física**: ética, estética, saúde. Porto Alegre: Esc. Sup. de Teologia, 1995.

SERGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana**: prolegômenos a uma ciência do homem. Lisboa: Compedium, 1987.

SILVA FILHO, Antonio M. Os três pilares da inclusão digital. **Espaço acadêmico**. UEM, Maringá, n. 24, [s. n.] maio/2003.

SILVA, Jeferson I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M. H. G. F. D. O. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5ª séries. 1992. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SOARES, Carmen L. Apresentação. **Pro-posições**/Universidade de Campinas, Campinas (SP), v. 1, n. 1, mar./1990. v 14.

_____. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Antônio Vital M. Saberes de professor. **Psicopedagogia On-line**. Disponível em: <<http://psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 17 set. 2004.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215–34, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais**. Uberaba, 2000a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola Cidadã**. Uberaba, 2000b.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 61–76, maio–ago./2003.

VERNEAUX, R. **A história de la filosofia moderna**. Barcelona: Herder, 1977.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 21–30, maio/ago./2003.

WEIL, Pierre. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petropolis: Vozes, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Conteúdos sugeridos pelos PCN

Blocos de conteúdos conforme PCN:

- a) conhecimento sobre o corpo — esse bloco dá ao aluno informações sobre o próprio corpo, sua estrutura física e interação com o meio social em que vive. Estudam-se noções básicas de anatomia, da fisiologia, dos aspectos biomecânicos e bioquímicos do corpo humano;
- b) esportes, jogos, lutas e variações de ginásticas — nesse eixo, o professor transmite informações históricas sobre as origens e características de cada uma dessas práticas e a importância de valorizá-las;
- c) atividades rítmicas e expressivas — são as manifestações que contribuem para expressões e sons, como danças e brincadeiras cantadas. Por meio delas, o aluno caracteriza diferentes movimentos expressivos, sua intensidade e duração.

Além de apresentarem as idéias disciplinares — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, língua estrangeira, Educação Física e Arte —, os PCN abordam os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Não se trata de novas áreas disciplinares, mas de assuntos que devem atravessar todas as disciplinas ao longo do ano. Como a escola não é uma ilha de ensino e está inserida em determinada comunidade, com seus conflitos, aplicações e alegrias, o professor deve, segundo os PCN, criar espaços para que crianças e adolescentes discutam e opinem sobre tais fatos. Eis a proposta dos temas transversais.

Segundo os PCN deve-se questionar como incluir os temas transversais no ensino de Educação Física; eles estão presentes nas aulas e devem ser explorados para estimular a reflexão e, dessa maneira, contribuir para a construção de uma visão crítica em relação à prática e aos valores inseridos na disciplina e no meio social. Em resumo, os PCN sugerem conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física conforme os temas transversais, tais como:

ética — respeito, justiça e solidariedade fazem parte das práticas físicas. O respeito deve ser exercido na interação com adversários. A solidariedade é vivenciada quando se trabalha em equipe. A presença de um juiz, as regras e os acordos firmados entre os participantes são formas de aprender a valorizar o sentido de justiça;

saúde — estresse, má-alimentação e sedentarismo são subprodutos da crescente urbanização. Daí a necessidade de vincular a Educação Física ao cultivo da saúde e do bem-estar das pessoas, superando, em muitos casos, a falta de infra-estrutura pública voltada para esporte e lazer;

meio ambiente — o contato da escola com áreas próximas, como parques e praças, abre oportunidade para a Educação Física abordar o tema do meio ambiente;

orientação sexual — idéias como: futebol é para homem e ginástica rítmica é “coisa de menina” ainda se manifestam na sociedade e no cotidiano escolar. Combater preconceitos como esses é uma das missões da orientação sexual;

pluralidade cultural — adotar uma postura não preconceituosa e não discriminatória é a chave para atingir os objetivos da pluralidade cultural em Educação Física. Para isso, é preciso valorizar danças, esportes, lutas e jogos, que compõem o patrimônio cultural brasileiro, provenientes de diversas origens étnicas, sociais e regionais;

trabalho e consumo — o adolescente é alvo da publicidade de produtos esportivos. O professor pode ajudar seu aluno a analisar de forma crítica a necessidade de ter determinado produto e, assim, criar a noção de consumo consciente.

Os PCN apresentam, também, sugestões para o estudo dos professores sobre avaliação. Os alunos devem saber como e quando serão avaliados. Essa é a primeira dica para o professor ao atribuir notas ou conceitos à turma. É necessário que lhes esclareça desde o início como será feita a avaliação, para que os alunos possam ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Os PCN recomendam como instrumentos de avaliação: fichas de acompanhamento do desenvolvimento individual; relatórios de atividades em grupo com critérios definidos sobre participação e contribuição no desenvolvimento da atividade; relatório de apreciação de alguma atividade, como evento esportivo ou espetáculo de dança; ficha de avaliação do professor em relação à capacidade do grupo de aplicar regras; fichas de observação e auto-avaliação sobre a participação em um evento escolar ou da comunidade.

Vale destacar as sugestões dos PCN em relação à mídia a favor da Educação Física escolar. Eventos esportivos cobertos pela imprensa merecem atenção especial do professor de todas as séries. É comum os alunos discutirem em sala de aula acontecimentos apresentados pelos meios de comunicação. Ao usar a mídia como fonte, o educador pode desenvolver nos jovens a visão crítica sobre alguns fatos. Bons exemplos são: a violência das torcidas organizadas no futebol (fato que não se restringe ao Brasil) ou a intenção de nossos dirigentes esportivos de fazer do país a sede dos Jogos Olímpicos ou, pelo menos, dos Jogos Pan-americanos. Tal trabalho se apoiará em gravações de programas de televisão ou montagem de

murais com recortes de reportagens. Em seguida, abre-se espaço para o debate da mídia e análise de problemas e possíveis soluções. Numa discussão sobre jogadores de futebol, é possível, por exemplo, apontar questões como os altos salários pagos para poucos atletas e a exploração da maioria, a estrutura dos grandes clubes e dos pequenos, a lei do passe livre e os casos de *doping*. Na parte final da atividade, os estudantes podem apresentar trabalhos em vídeos ou em formato de jornal, para que aprendam a lidar com as informações por meio da palavra escrita e da imagem (interdisciplinaridade/Língua Portuguesa).

Os PCN abordados nos livros do Ministério da Educação (MEC) oferecem noções do novo paradigma do ensino de Educação Física e outras disciplinas com linguagem adequada ao professor-leitor para que este inicie os estudos, as reflexões teóricas e as práticas que devem interferir em sua proposta ou em seu projeto de trabalho no cotidiano escolar. A cada profissional, cabe a “pitada” de interesse relativo ao crescimento profissional e ao estudo do novo paradigma da Educação Física escolar. Há de se aliar, portanto, teoria e uma boa prática. Parafraseando João Batista Freire, é preciso “ensinar” Educação Física a todos, “ensinar bem” a Educação Física a todos e “ensinar mais” que Educação Física a todos. Professores realmente interessados no desenvolvimento do ser humano como processo interminável deveriam compreender e usar conscientemente o interesse pelas mudanças que o ensino de Educação Física requer. Os PCN objetivam auxiliar o professor no seu segmento profissional para assumir com responsabilidade a formação do povo brasileiro, pois esse profissional exercer seu papel ao reconhecer a complexidade da prática educativa e contribuir com reflexão e discussão para transformar essa prática pedagógica.

Em sua proposta, os PCN afirmam que “sua função é de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 13). Como afirmam os PCN, é necessária uma proposta educacional que vise à qualidade da formação oferecida a todos os estudantes, para o exercício de uma cidadania que dê acesso aos recursos culturais e ao exercício de responsabilidade na vida social.

No contexto da proposta dos PCN se concebe:

[...] a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício de cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL 1998, p. 45).

Nesses parâmetros curriculares, o documento faz uma abordagem que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área para ampliar os aspectos biológicos e incorporar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do aprendiz, assim como as formas e questões que o profissional da área deve considerar no desenvolvimento de sua profissionalidade.

O trabalho na área da Educação Física escolar tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, e entende a presente proposta como uma cultura corporal, em que o ser humano, desde suas origens, produz cultura. Sua história é uma história de cultura, e suas ações estão num contexto cultural como parte de um produto da sociedade, da coletividade a que os indivíduos pertencem e que os antecede e os transcende. Conforme os PCN (BRASIL, 1998), a Educação Física deve se vincular com a cidadania, apontando uma metodologia de ensino e aprendizagem que desenvolva a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação para o cultivo de valores e princípios democráticos; que exija para o homem contemporâneo, como necessidade essencial, espaços públicos para as práticas de atividades da cultura corporal — direito do cidadão — e amplie seus valores, seus conteúdos e suas capacidades, com propostas para o desenvolvimento de produtos socioculturais que favoreçam a formação de uma consciência individual orientada pelo bem-estar, com posturas sem preconceitos e sem discriminação.

APÊNDICE B – Identificação dos professores e comentários

Os itens abordados na identificação dos professores entrevistados foram: idade, sexo, formação, tempo de formação, pós-graduação, cursos de atualização na área, tipo de contrato com a escola onde trabalha, carga horária, tempo de magistério (total e na rede pública) e se exercem outras atividades docentes paralelas a que propomos investigar. Mostraremos, nos gráficos a seguir, as representações para as respostas às perguntas coletadas nas entrevistas com os professores, de modo a referendar as identificações e as representações das quais se relacionam com a realidade do docente no seu mundo profissional.

Quanto à linha de formação não há necessidade de expormos em gráfico, pois ficou visível que os profissionais entrevistados tiveram suas formações na licenciatura plena em Educação Física, talvez porque a graduação (bacharel) ainda não se concretizava na época de sua formação. Outro ponto observado refere-se ao fato de que na universidade onde a maioria se formou na área de Educação Física oferecia só a licenciatura — exceto um entrevistado, que concluiu seus estudos na área fora da Universidade de Uberaba (UNIUBE), nas Faculdades Integradas de Santo André/SP (FEFISA).

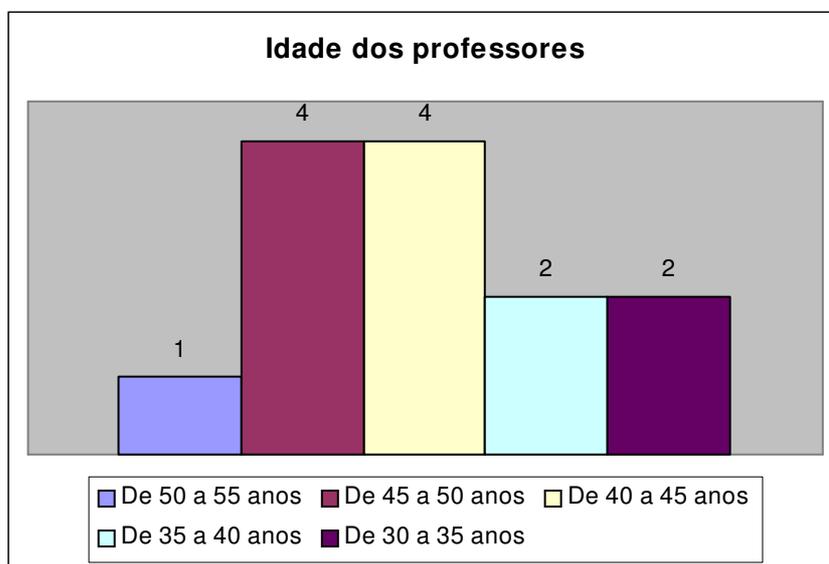


GRÁFICO 1 – Faixa etária dos professores

Os números sobre as barras indicam a quantidade de professores, dentre os 13 pesquisados, em cada faixa etária descrita na legenda do gráfico. Um dado importante sobre a idade nesse gráfico é que a maioria dos professores se encontra entre 40 e 50 anos; como apontam numerosos estudos, nessa idade o homem começa a se estabilizar profissional e financeiramente, a se auto-reafirmar. Evidentemente, é um dado que pode interferir na ação

profissional, pois acreditamos estar associado à própria estabilidade de trabalho: não ocorrer uma permanência efetiva desses professores em seus cargos nas escolas onde trabalham pode contribuir para a falta de auto-afirmação profissional e financeira.

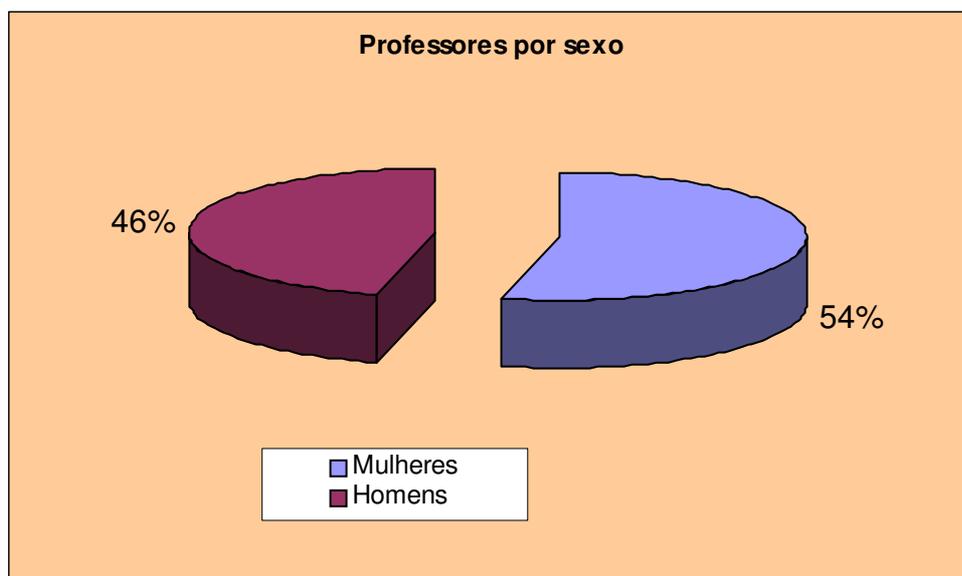


GRÁFICO 2 – Percentuais de professores conforme o sexo

Para nossa análise, achamos necessária uma divisão próxima dos sujeitos em relação ao item sexo dos professores. Nos primeiros contatos da pesquisa (pré-testes), foi observado que as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física eram ministradas em torno de 50% entre professores e professoras. Outro ponto é que algumas escolas de grande porte têm dois professores no mesmo horário de uma aula — ou seja, duas turmas (séries) liberadas para a prática da aula —, no qual há uma separação: ficam os alunos na responsabilidade do professor e as alunas na da professora no tempo previsto para a atividade. Isso justifica o número de sujeitos entrevistados, conforme os objetivos desta pesquisa: seis do sexo masculino, sete do feminino. Tivemos o cuidado de não selecionar os sujeitos, e sim tentar agregar a esta pesquisa números que representassem 50% do material para análise; independentemente ou dependentemente, optamos por caminhos que nos fornecessem melhores resultados. E esse dado merece ser observado quanto à idade desses professores, que atuam nas escolas municipais de Uberaba.

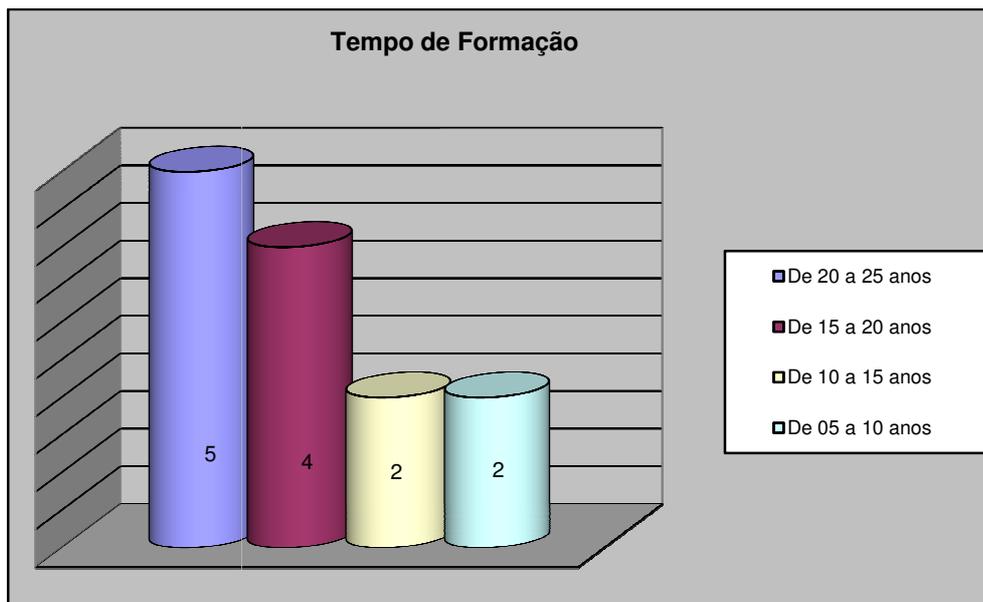


GRÁFICO 3 – Período de formação dos professores

Os números no gráfico representam a quantidade de professores que se enquadra pelo tempo de formação. Pensamos que esse dado pode ser importante porque responde a questionamentos feitos no desenvolver da dissertação, quando nos referimos a um suposto “comodismo” dos profissionais. Podemos relacionar esse dado com a idade e o tempo de magistério; depois, na análise, passamos a identificar esse problema com mais detalhes.

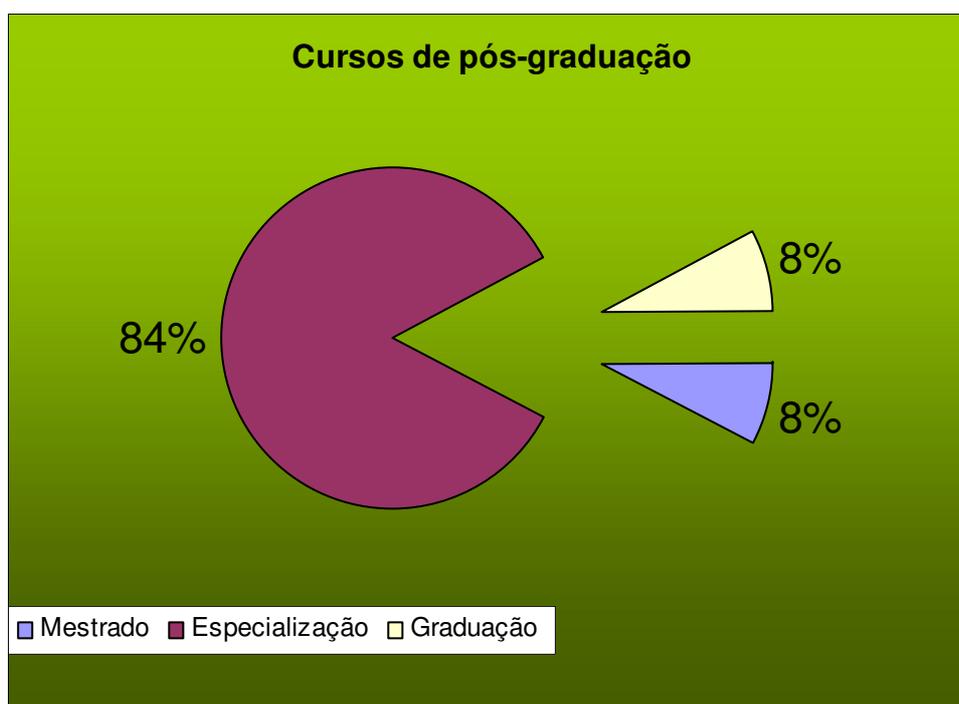


GRÁFICO 4 – Percentuais relativos à formação dos professores

Nesse item, buscamos averiguar no professor seu aprofundamento profissional na formação continuada, em conhecimentos que abrangessem a educação em geral. Um professor fez mestrado — cumpre dizer que, na entrevista, ele conseguiu se expressar mais facilmente sobre temas e tendências atuais na área da Educação Física escolar — e um professor não aprofundou conhecimentos além de sua formação inicial. Logo, a maioria dos entrevistados fez especialização (latu senso), mas não ficam claras suas áreas de aprofundamentos na pós-graduação, pouco vinculada a conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar e que, é provável, pode interferir no seu perfil como professor no seguimento escolar.

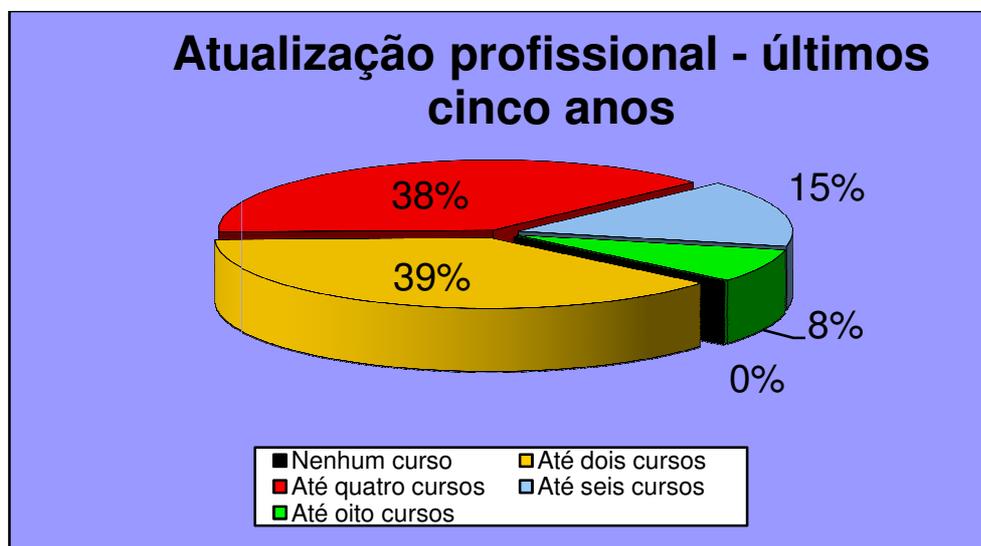


GRÁFICO 5 – Percentuais de atualização profissional nos últimos cinco anos

Propusemo-nos a apresentar e mostrar os dados dessa forma (gráfico pizza) porque acreditamos que torna mais visível a observação dos dados percentuais dos professores na busca de sua formação continuada em cursos de capacitação e atualização. Pelos questionários e pelas entrevistas, observamos que essa forma de obter conhecimento para a formação continuada se aproxima mais da realidade do professor. Entretanto, poucos foram os cursos feitos pela maioria dos professores, em virtude do tempo de atuação e porque essa formação continuada não se ausenta da pesquisa, que fica distante da realidade, sobretudo pelo percentual apresentado. Na seqüência deste trabalho, no transcorrer de suas interpretações, podemos justificar com mais detalhes esses percentuais, para ficarem mais visíveis e com mais esclarecimentos.

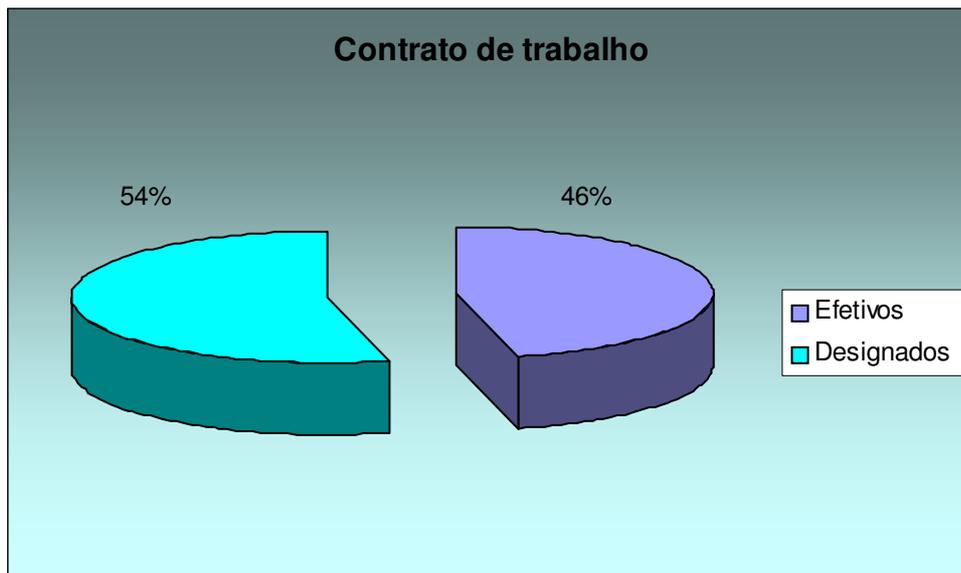


GRÁFICO 6 – Percentuais relativos ao tipo de vínculo trabalhista

Esse é um dado de pouco efeito nesta pesquisa, mas que se mostrou relevante para explicarmos como são os contratos de trabalho dos professores pesquisados. O efetivo tem estabilidade profissional docente na escola onde trabalha e pode até mudar de escola, conforme o tempo de serviço. O designado, mesmo com concurso, depende de vaga para continuar nas escolas, mas tem garantido seu contrato no período letivo em que venha a ser locado ou naquele período determinado em lei, se houver alguma substituição.

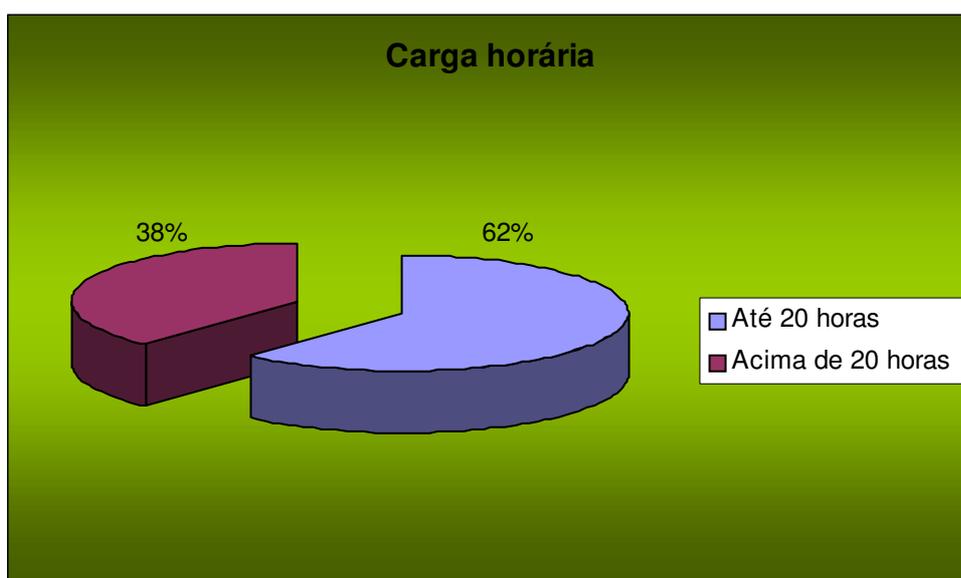


GRÁFICO 7 – Percentuais referentes à carga horária dos professores

Esse quadro pode esclarecer, em parte, o compromisso do professor com o ensino e a escola, tendo em vista o tempo que permanece na escola e na sala de aula, em especial quando nos referimos à sua interação com o meio, sua proposta de trabalho e o projeto pedagógico da

escola onde trabalha. Um ponto chamou nossa atenção nas entrevistas: às vezes um e ou outro professor atuam em mais de uma escola para completar seu cargo; logo, passa a não interagir integralmente com a filosofia do projeto pedagógico da escola, pelo pouco tempo que permanece em cada local, tanto na sua ação direta na área quanto na interação com outras áreas de conhecimento. Assim, esse professor passa, em parte, a não se envolver ou “foge” daquele compromisso ou daquela responsabilidade social escolar, que, a nosso ver, possibilita um trabalho interdisciplinar.

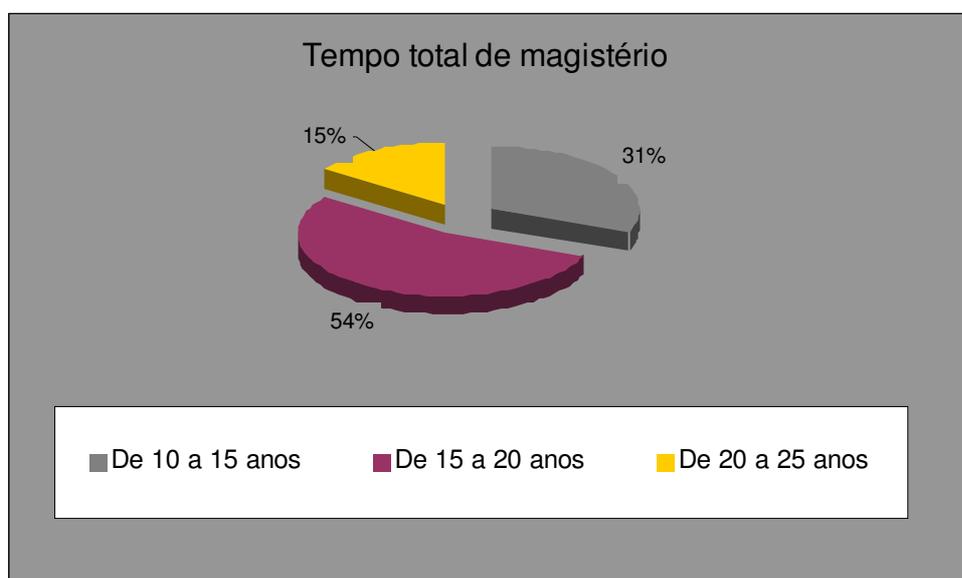


GRÁFICO 8 – Percentuais relativos ao tempo de docência

Esse gráfico nos permite reforçar a apreciação e análise do perfil dos professores estudados com base no tempo de formação e atuação deles relacionado com a produtividade. A maioria atua, também, na rede estadual de ensino e, de certa forma, apresenta pouco tempo para atualizar seus conhecimentos. De modo geral, essas dificuldades implicam a ação e valorização profissionais entre os dois seguimentos públicos e a interferência política pedagógica de cada escola. Esses posicionamentos são focos de investigação da pesquisa. Portanto, nessas reflexões, queremos dizer que a relação do tempo de trabalho exercido pelos professores entrevistados tem importância na sua formação profissional. Baseado em Tardif (2002), os saberes experienciais tem sua contribuição no empenho e na produtividade profissional.

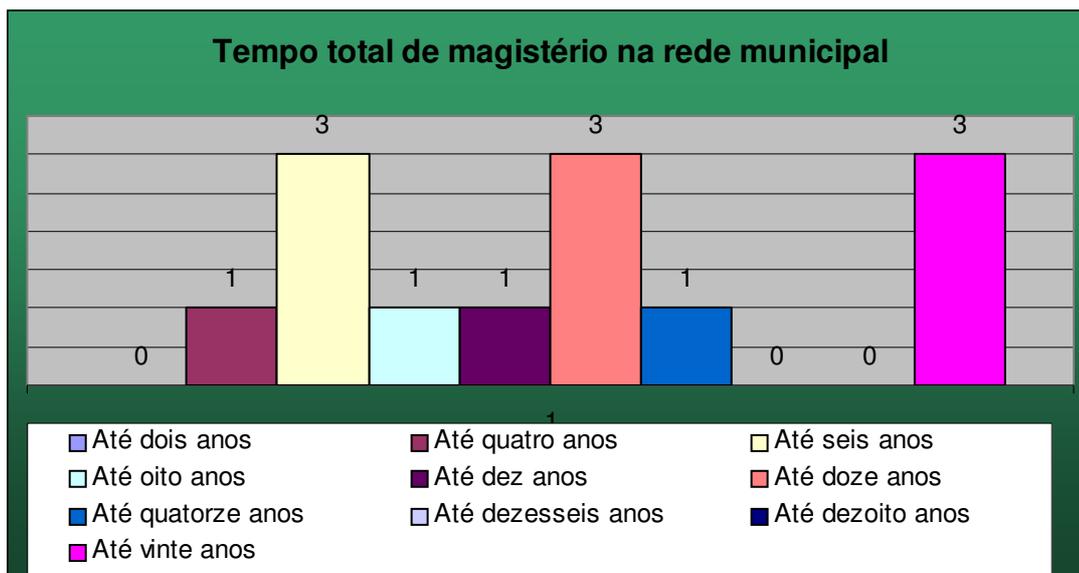


GRÁFICO 9 – Período total de docência na rede municipal de ensino

Os números acima das barras representam a quantidade de professores que se enquadram na legenda, caracterizando seus tempos de atuação. Pelo gráfico, notamos que o tempo de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba varia entre 2 e 18 anos de duração. Constata-se que essa variação compromete a filosofia do projeto Escola Cidadã, implantado através das diretrizes curriculares municipais em 2000, não trabalhada uniformemente ao longo dos anos.

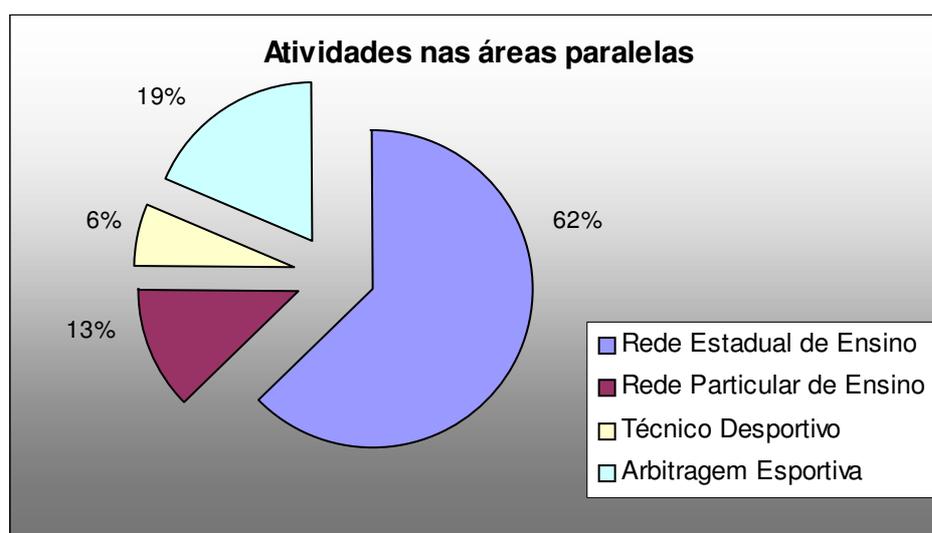


GRÁFICO 10 – Percentuais relativos a atividades paralelas

É comum na área da Educação Física o professor assumir trabalhos paralelos, sobretudo ao se observarem gráficos anteriores e seus esclarecimentos. Mas muitos estudos revelam que a maioria dos professores da Educação Física e de outras áreas de

conhecimentos, também, assumem outros cargos em seguimentos diferentes. Algumas áreas do conhecimento, regimentalmente, são oferecidas em só duas aulas em cada série, uma vez por semana; logo, não tendo aulas suficientes para completar o cargo, o professor procura outra escola para conseguir aulas que o completem. Devemos ressaltar que é mais comum o professor assumir aulas em escolas na rede estadual de ensino. Para sobreviver, o professor também exerce outras funções, mas ainda assim muitas vezes não tem tempo nem dinheiro para se atualizar.

APÊNDICE C – Depoimento dos docentes: sua formação e sua ação no cotidiano escolar

No transcorrer da pesquisa (perguntas de 1 a 16), analisam-se e interpretam-se em detalhes as respostas tabuladas nos quadros a seguir, desenvolvidas em entrevistas com o grupo de professores — caracterizados em símbolos por questões didáticas. Tecemos comentários ao abordar o tema de nossa investigação e, conforme o quadro teórico apresentado, analisamos cada pergunta, tanto individual quanto coletivamente, em pequenos agrupamentos ou em sua totalidade, dependendo do posicionamento de cada resposta dada.

Pergunta 1 – *Você tem afinidade em trabalhar com essa faixa etária (5ª a 8ª série)?*

Sim Não *Por quê?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Sim, nessa faixa etária entende e se faz entender, facilitando o processo de aprendizagem.
P2	Sim, onde você possa ensinar as regras do esporte.
P3	Sim, é um trabalho mais direcionado à prática esportiva.
P4	Sim, trabalha iniciação esportiva juntamente com atividades recreativas.
P5	Sim, me sinto preparado para trabalhar com a criança de modo geral.
P6	Sim, pela fácil comunicação, por ter filhos adolescentes.
P7	Sim, são independentes, estão abertos à aprendizagem, sempre querendo romper seus próprios limites.
P8	Sim, os alunos nessa faixa etária, já entendem o que é ensinado e conseguem ter um diálogo mais direto com o professor.
P9	Sim, são acessíveis, afinidade ao conteúdo (iniciação esportiva), demonstram mais interesse pela escola e pelo conteúdo.
P10	Nesta faixa etária inicia-se o trabalho do esporte propriamente dito, são alunos interessados, participantes.
P11	Porque é o momento de aprimorar o desenvolvimento motor (habilidades específicas) através de diversas atividades, jogos etc.
P12	Sim, gosto de trabalhar com adolescentes por ser uma fase de transição (gostam de diálogo).
P13	Sim, porque são mais independentes, temos mais facilidade de comandar e melhor acompanhamento.

Pergunta 2 – *Que relevância tem essa docência para sua vida profissional?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Relevância total, pois a dedicação é exclusiva, comprometida, como a de todo profissional que faz o que gosta.
P2	Os alunos passam a entender o que é a educação física, começam a seguir as regras, aprendem a conviver uns com os outros, o individualismo, e ali começa a aprender as iniciações do esporte.
P3	Buscar sempre o meu conhecimento como educador e melhorar a condição física e psicológica dos nossos alunos.
P4	Muito grande, pois me realiza como profissional.
P5	É o meu atual meio de sobrevivência.
P6	A troca de experiências contribui muito para minha vida profissional.
P7	Ela nos impulsiona a romper nossa comodidade, procurando novos caminhos, estratégias e transpor nossos limites.
P8	Total, porque é a profissão que escolhi e que gosto de fazer.
P9	Provento econômico, realização pessoal e profissional.
P10	P10 – é um trabalho gratificante ver seu aluno participando de atividades esportivas, ver o fruto do nosso trabalho (integração e socialização).
P11	É imprescindível a prática para alcançar um bom nível profissional, sendo assim, penso ser bastante relevante.
P12	Engrandecimento pessoal e profissional.
P13	Por ser gratificante, devido à afinidade e também pelos proventos.

Pergunta 3 – *Você procura manter-se atualizado na sua área?*

Sim Não de que maneira?

IDENTIF. DO PROF..	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Sim, participando sempre que surge oportunidade de palestras, cursos.
P2	Sim, através de cursos de atualização relacionados à área.
P3	Sim, procurando fazer os cursos oferecidos pela rede ou em outras cidades.
P4	Sim, através de cursos e trocas de experiências com colegas da área.
P5	Sim, lendo e participando de cursos e encontros.
P6	Sim, sempre que possível através de revistas, livros e muito pela <i>internet</i> .
P7	Sim, adquirindo material didático, trocando experiências e participando de cursos quando possível.
P8	Sim, procurando participar de cursos e palestras dentro da possibilidade.
P9	Sim, através de cursos de atualização, seminários, congressos, eventos relativos à área, conversas com profissionais variados.
P10	Sim, participando de cursos, lendo livros e muitas revistas relacionadas à educação.
P11	Sim, através de leitura, pesquisas, curso, etc.
P12	Sim, lendo, participando de cursos.
P13	Às vezes, em congressos, cursos e palestras.

Pergunta 4 – *Você tem condições para manter-se atualizado?* Sim Não
Se não, por quê?

IDENTIF. DO PROF..	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Sim, participando sempre que surge oportunidade de palestras, cursos.
P2	Sim.
P3	Sim, apesar das dificuldades tanto financeira quanto de tempo, pois trabalho normalmente nos três períodos.
P4	Às vezes, devido às condições financeiras.
P5	Sim.
P6	Nem sempre pela própria falta de tempo.
P7	Sim.
P8	Sim, possivelmente se os cursos forem gratuitos.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Depende se esta atualização for de curta ou longa duração. Outro aspecto, talvez até mais importante, é o financeiro. Por exemplo; um mestrado/doutorado é o objetivo e a vontade de muitos, mas acaba inviável financeiramente.
P12	Sim, quando é gratuito e coincide com meus horários e não por ter condições financeiras e de tempo para tais.
P13	Não, por causa de ser sozinha com os filhos, dependendo tudo de mim.

Pergunta 5 – *Em que medida sua formação universitária contribuiu e contribui para sua prática docente?*

IDENTIF. DO PROF..	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Contribuiu muito pouco, a experiência foi adquirida pela prática, pelo bom senso, e pela flexibilidade de adequar as aulas de acordo com a realidade do aluno.
P2	Contribuiu e contribui.
P3	De uma maneira não muito grande, foi quando comecei a trabalhar durante a graduação, o meu maior aprendizado foi mesmo com a experiência do meu dia-a-dia do serviço.
P4	Não, através de meu direcionamento em minhas aulas.
P5	Tudo que faço é fruto de minha vida acadêmica.
P6	Minha formação continuada que contribui hoje para minha prática e minhas próprias atividades como atleta.
P7	Em 50%, pois quando terminando nossa formação, a prática é totalmente diferente e a segurança do que apreendemos vem com o tempo e desempenho.
P8	Contribuiu muito pouco, a experiência foi adquirida paulatinamente de acordo com a realidade da escola e do aluno.
P9	Aproximadamente 40%. A prática foi complementada pela vivência, trabalho com profissionais e diversos cursos paralelos da área.
P10	Sempre gostei de esportes, fui atleta e na faculdade procurei buscar o máximo de proveito das disciplinas, aprendi a elaborar as aulas, fazer uma avaliação das mesmas com alunos, ser pontual e sempre disponível a buscar novos conhecimentos.
P11	Contribuiu e continua contribuindo devido ao bom nível técnico e didático do corpo docente.
P12	Aliando teoria à prática.
P13	Contribuiu pouco, apenas uns 50%, dependeu mais de minha busca através de leituras, contato com outros professores, faltou orientação e acompanhamento nos estágios.

Pergunta 6 – Os alunos, às vezes, dizem que “tal professor tem didática”. O que isso significa para você?

IDENTIF. DO PROF..	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Que o aluno sabe diferenciar o trabalho do bom profissional com o trabalho do profissional descompromissado.
P2	Que nós sempre temos que manter uma ética, para que nossos alunos possam nos seguir e não criticá-los para outras pessoas.
P3	Na minha opinião é aquele professor que consegue passar bem os ensinamentos e os alunos conseguem aprender com facilidade e interesse.
P4	Que o professor em questão sabe trabalhar o conteúdo de uma maneira que todos tenham entendimento.
P5	A didática é importantíssima no cotidiano de um professor, pois, demonstra o domínio de conteúdo e facilidade em transmiti-lo.
P6	É essencial. Ela que norteia todo nosso viver como educador. É facilitadora de conteúdo.
P7	Significa que sabemos o que estamos fazendo.
P8	Significa que o aluno sabe separar, se o profissional está ou não comprometido com o trabalho.
P9	Uma qualidade, geralmente inata, que alguns profissionais apresentam de conduzir um trabalho no magistério. Inclui clareza, disposição, articulação, flexibilidade, capacidade de superação.
P10	Significa a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem, se você não tem um planejamento coerente e atualizado, você perde durante as aulas e não consegue passar o seu conteúdo.
P11	Que o professor apresenta domínio satisfatório de um determinado assunto, área ou conteúdo, e principalmente se transmite o conhecimento e conduz a aula com segurança, confiança, facilitando a aprendizagem dos alunos.
P12	Que ele saiba conduzir a aula.
P13	Dom nato e adquirido através do tempo, paciência, vontade de ver o aluno crescer.

Pergunta 7 – Além dos conhecimentos técnicos sobre o componente curricular que você trabalha, o que mais você precisa para o exercício de sua docência?

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Amor pela profissão, responsabilidade, ética, compromisso com o aluno, flexibilidade no planejamento e material didático adequado.
P2	Ter mais espaço físico, capacitação em algumas áreas (danças).
P3	Ter principalmente um bom planejamento e organização.
P4	Material pedagógico adequado, local adequado para sua prática, condições físicas, pois as aulas são bastante desgastantes.
P5	Amor em tudo que se faz, dedicação, compreensão e liderança.
P6	Adequação de espaço, realidade, material disponível.
P7	Ter conhecimento de vários conteúdos, assuntos atuais, fazendo reflexão e introduzindo-os, adaptando-os às minhas necessidades.
P8	Compromisso com os alunos, amor pelo que se faz, material didático, flexibilidade.
P9	Criatividade, aprofundamento técnico, boa qualidade em relações humanas, disponibilidade, flexibilidade, segurança e auto-estima.
P10	Ética, comprometimento e compromisso com a atividade e/ou aula que vou ministrar.
P11	Acima de tudo estímulo, sentir prazer naquilo que se faz. É também imprescindível o estudo contínuo sobre a matéria, suas inovações, tendências etc.
P12	Conhecimento das fases de desenvolvimento. Valores humanos.
P13	Temos que ter o dom de ensinar, conhecer a teoria ligando-a à prática, termos didática, acho que uns têm o dom outros não, mas podendo ser adquirido.

Pergunta 8 - *O que é ser um bom professor em sua área?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Ser ético, ter domínio de conteúdo, companheirismo, bom planejamento, ser organizado em todos os sentidos.
P2	É aquele que domina as aulas, ensina claramente aos seus alunos, e conhece o que está passando em sua área muito bem.
P3	São várias coisas como, principalmente, ter domínio teórico, boa didática, respeito e organização.
P4	Estar sempre se atualizando, buscar junto aos alunos as suas necessidades e seus anseios.
P5	É aquele que não faz de sua profissão um “bico”.
P6	Conseguir manter um ambiente de troca, alegre, organizado, motivado com assimilação e criativo.
P7	É ter realmente ética, onde o objetivo específico do profissional visa ao ser humano como um todo, interagindo a prática e teoria, para a construção do caráter do aluno. E também gostar do que faz, sendo paciente, amigo, alegre, criativo e idealista.
P8	Dominar o conteúdo, ser ético, ter seqüência do planejamento, ser organizado.
P9	Basicamente ter um conhecimento satisfatório do conteúdo, bom relacionamento junto à comunidade escolar, disposição, disciplina, vocação para o trabalho, (desdobramento).
P10	O bom professor é aquele que assume suas responsabilidades, e que está constantemente buscando novos conhecimentos, se aperfeiçoando, pois não somos detentores da verdade.
P11	Identificar que o(s) aluno(s) aprende(dam) o conteúdo, que utilizarão o aprendizado para o seu próprio benefício. Ser um bom professor e ser lembrado pelos alunos, é deixar saudades e ouvir bons tempos aqueles.
P12	Ser consciente do seu papel na educação do cidadão
P13	Aliar o conhecimento à prática, sempre reciclando, convívio com o aluno aproximando de seus problemas, ser amigo.

Pergunta 9 – *Você acha importante realizar atualização e aprofundamento pedagógico aliado aos componentes curriculares que ministra?*

Sim *Não* *Por quê?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Sim, facilita o processo ensino-aprendizagem.
P2	Sim, você fica atualizado dia-a-dia na sua área.
P3	Sim, na Educação não tem como você trabalhar só em cima da matéria lecionada tem que ter um acompanhamento pedagógico.
P4	Sim, na minha área sempre há mudanças significativas, pois a Educação Física em si oferece vários seguimentos que podem ser trabalhados.
P5	Sim, tudo neste mundo sofre modificação, evolução e com a Educação Física não acontece diferente.
P6	Sim, porque as mudanças estão sempre ocorrendo. Nada é estático na pedagogia, sempre em movimento. A atualização é essencial na prática pedagógica.
P7	Sim, pois muitas vezes nos esquecemos que o conhecimento não pára e ficamos estacionados.
P8	Sim, facilita o processo ensino-aprendizagem.
P9	Sim, para acompanhar as mudanças na sociedade e na comunidade escolar, novas tecnologias, novas técnicas de ensino, conhecer diferentes segmentos e conciliá-los à Educação Física.
P10	Sim, porque não somos meramente professores de Educação Física, somos educadores, e, portanto, é necessária a atualização pedagógica, não só a prática mas a teoria também.
P11	Sim, porque os componentes curriculares sofrem alterações, ajustes, transformações, modificações, pois estão vivos e não são definitivos, não estão prontos.
P12	Sim, para poder acompanhar as novas teorias e tendências, possibilitando-me utilizá-las na minha realidade.
P13	Sim, devido ao acompanhamento junto ao aluno, para que possamos saber dialogar com ele.

Pergunta 10 – *O que você pensa dos PCN em relação à Educação Física escolar?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Beneficia o aluno, pois a sua aprendizagem passa por um processo avaliativo constante.
P2	Já vi, mas não li.
P3	Ótimo desde que seja colocado em prática.
P4	Interessante, mas fora da nossa realidade.
P5	Acho importantíssimo, principalmente no que diz respeito à multidisciplinaridade.
P6	Norteadores sim, mas nem sempre abrangem toda prática. Pouco conhecimento, mais pesquisa para o conhecimento da Educação Física voltada para a cultura corporal.
P7	Tenho conhecimento, creio que estamos caminhando para um reconhecimento maior e eles estão abrangendo o aluno como um todo.
P8	Possibilita o aluno a ter melhor capacitação na aprendizagem.
P9	São completos e satisfatórios, porém de difícil aplicação, devido às variáveis e realidades de cada escola.
P10	As propostas dos PCN procuram democratizar e diversificar a prática pedagógica da educação física, não apenas no lado biológico, mas um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais do aluno.
P11	Um bom parâmetro, um eixo norteador para o desenvolvimento de um planejamento.
P12	Que é um caminho a ser percorrido com várias opções de ação.
P13	Muito teórico, muito bonito, mas fora da realidade escolar, ou melhor, não são implantados totalmente.

Pergunta 11 – *Como você observa as tendências pedagógicas atuais da Educação Física escolar? Quais tendências você acha mais importantes?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Não tenho conhecimento destas tendências.
P2	Psicomotricidade, e não conheço as atuais.
P3	Se forem executadas de maneira correta, ou seja, as tendências podem desenvolver toda capacidade de aprendizagem dos alunos, com efeito satisfatório.
P4	Está ficando em segundo plano, nós profissionais brigamos mais por nosso espaço, a formação do educando como um todo.
P5	A Educação Física na essência da sua história serviu aos anseios da área da saúde, militar, e agora a educação é voltada atualmente para plena formação do educando, oferecendo e levando-o à adquirir uma cultura esportiva como também uma cultura corporal enfocando bastante a psicomotricidade nas séries iniciais como também na pré-escola, levando o educando fazer uma aula prazerosamente.
P6	Que abordem o aluno na sua totalidade. A motivação deve partir sempre do próprio profissional, e na sua necessidade de acompanhar as tendências pedagógicas, sempre de acordo com a própria realidade profissional.
P7	Ter o cuidado de não perder o objetivo principal: o aluno/ser humano em sua totalidade.
P8	Relativamente bom, pois acho que a seqüência do trabalho enriquece a aprendizagem.
P9	As atuais são importantes, mais produtivas que as anteriores, porém mais complexas exigindo profissionais mais qualificados, abordagem holística.
P10	As tendências pedagógicas resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas, fazendo com que os campos de ação e reflexão se ampliem. As mais importantes são: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e a crítica.
P11	Com bons olhos, como em tudo que é apresentado com boas intenções. A meu ver, o mais importante é formar pensadores e não, transmitir informações.
P12	Educação Física interacionista.
P13	Acho que diversifica mais as atividades, mas trabalho com as que estão envolvidas com os esportes. Não me lembro quais.

Pergunta 12 – *Como você encara a necessidade de unir docência e pesquisa em sua área?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Importante.
P2	Tem que haver, pois é onde se conscientiza no trabalho certo e sem esforçá-lo. Eles só pensam em jogar bola durante as aulas.
P3	Uma necessidade urgente, pois a pesquisa sempre fica de lado.
P4	De suma importância, devido às mudanças, principalmente em termos de regras esportivas.
P5	É de fundamental importância, pois ofereceria condições do profissional provar e colocar em prática suas teses e teorias.
P6	A pesquisa é essencial para nortear e atualizar as linhas de pensamentos, são diversas, mas adequadas ao ambiente escolar.
P7	Muito importante, pois é um modo de podermos nos valorizar mais em nossa categoria profissional.
P8	Encaro de maneira positiva, pois necessitamos a cada momento de melhorias e crescimento.
P9	A pesquisa é o resultado da necessidade de se adquirir novos conhecimentos. Se a busca parar, a aula perde em inovação, novos conhecimentos, novas técnicas, novos modelos. A área se empobrece.
P10	O profissional de Educação Física ao concluir o curso, na maioria das vezes, é necessário estar se atualizando, lendo para que haja uma interação entre teoria e prática.
P11	Como uma necessidade urgente, mas infelizmente, financeiramente inviável e sem apoio.
P12	Para perceber e comprovar resultados que levarão à mudanças de comportamento.
P13	Acho importante.

Pergunta 13 – *Como você avalia o Projeto Político-pedagógico da Escola Cidadã quanto à Educação Física escolar, na escola em que trabalha?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Positivo, sempre tem dado bons resultados.
P2	É onde os alunos passam entender o que é a educação física, começam a seguir as regras, aprendem a conviver uns com os outros, o individualismo, e ali começa a aprender as iniciações dos esportes.
P3	O resultado não é muito satisfatório. Pois em minha opinião o projeto deveria ser mais discutido, não deixando só no papel.
P4	Em pleno desenvolvimento.
P5	Muito bom com boas condições de trabalho, tendo o respaldo das especialistas como também da maior diretoria, porém com pouca participação dos pais.
P6	Muito importante para formação integral do aluno. Sempre respeitando a realidade de cada um na sua individualidade.
P7	A educação física é realmente valorizada, pois a escola tem consciência da importância do profissional trabalhando na construção do ser humano como um todo.
P8	Positivo, pois o trabalho sempre tem dado bons resultados.
P9	É muito vago, deixa margem para interpretações errôneas do sistema a ser trabalhado. O profissional mal preparado ou desinteressado não é pressionado a obter resultados.
P10	O PPP norteia o papel do professor de acordo com a realidade que ele atua, assim definimos os objetivos que queremos alcançar, resgatando o papel e a responsabilidade do professor, buscando o comprometimento de todos os segmentos atuantes nos diferentes ciclos.
P11	É bom, gosto da inclusão social, da inclusão dos portadores de necessidades especiais, no diálogo na relação professor/aluno, etc.
P12	De acordo com nossos objetivos e metas.
P13	Tem acompanhado e está dentro do planejamento que desenvolvo, acho bom.

Pergunta 14 – *Para você quais seriam os procedimentos de um ensino da Educação Física voltado para a formação de cidadania?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Maior abertura para as atividades diferenciadas, além de práticas desportivas incluindo a integração com outras disciplinas.
P2	Trabalhar com os valores.
P3	Orientações de comportamento fora da escola, a prática da atividade como bem estar, ter uma alimentação equilibrada.
P4	Respeito a si e aos outros, a importância de regras, pois todas são utilizadas, não só na educação física, mas no cotidiano em geral.
P5	Preparar o educando para sua vida futura, mostrando para ele que a vida não é feita só de vitória, mas sim de derrotas, as quais nos ensinam muito a viver o amanhã.
P6	Trabalhar sempre a individualidade no grupo de convivência equilibrada, socialização interagida, trabalhos de equipe.
P7	Despertar no aluno para o convívio em grupo, respeitando regras, seus limites e o do outro. E através do esporte desenvolver novas condutas e incentivá-los a descobrir seus talentos.
P8	Ter atividades diferenciadas, além da prática esportiva, incluindo a integração com outras disciplinas.
P9	Seria um ensino mais rígido que o atual, que tem várias brechas. A relação direitos e deveres seria mais cobrada. A valorização do indivíduo seria baseada nas suas ações e não apenas nos aspectos legais.
P10	O de não focar o processo de ensino e aprendizagem no desempenho físico e técnico, onde se seleciona aptos e inaptos para a prática da cultura corporal, trabalha assim o processo da inclusão do aluno.
P11	Respeito ao próximo, aos mais velhos, aos adversários, aos professores, e tudo aquilo que pode ajudar no desenvolvimento pessoal dos alunos, seus valores, direitos e deveres.
P12	Valores humanos, qualidade de vida, respeito mútuo, respeito à individualidade, perseverança, saúde etc.
P13	Educação do aluno, comportamento, correção no ensinar, valores, responsabilidades, direitos e deveres, não discriminar, sem crítica, sou contra a inclusão acho que tem que ter trabalhos isolados com professores preparados.

Pergunta 15 – *Como vê a Educação Física escolar em relação às outras disciplinas em sua escola?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	É uma área que se destaca bastante, isso graças à sociedade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área.
P2	Falta de interdisciplinaridade, unirmos mais uns com os outros.
P3	A educação física não é muito valorizada, pois alguns profissionais de outras áreas não têm conhecimento do que seja realmente o trabalho da área.
P4	Tem sua devida importância como todos os conteúdos.
P5	Ocupa um espaço privilegiado com o carisma e a confiança do educando.
P6	Muito valorizada pelo aluno e nem sempre pelos outros professores e gestão escolar, uma hierarquia de saberes de conhecimentos.
P7	É tão importante quanto às outras, trabalhamos juntos, em parceria, resgatando valores, formação do caráter e descobrindo talentos.
P8	Tendo em vista o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas, mostrando a importância de um trabalho comprometido, destacando positivamente a nossa área.
P9	É uma disciplina que oferece muito mais variações e opções que as demais. Por envolver o corpo, as relações sócio-afetivas e o intelecto, a educação física deveria ser muito melhor aproveitada como complemento de vários outros conteúdos.
P10	Quando iniciei na PMU, as aulas de educação física eram somente o módulo da professora regente, hoje após 12 anos, conscientizei as pedagogas da importância da minha disciplina para o desenvolvimento total dos alunos, não só no biológico, mas no cognitivo, afetivo etc.
P11	Valorizada, como as outras disciplinas, e com espaço suficiente para o desenvolvimento do trabalho.
P12	No mesmo nível inclusive trabalhando interdisciplinarmente.
P13	Sem valor, dependendo da atitude dos professores da própria área, falta ética e muitas trocas de professores de escolas é o começar de novo, hierarquia de disciplinas e também de gestores (muitas implicações de certos diretores).

Pergunta 16 – *Com quais conteúdos você trabalha nessa faixa etária?*

IDENTIF. DO PROF.	RESPOSTAS DAS RESPECTIVAS PERGUNTAS REALIZADAS NAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES
P1	Atividades lúdicas, atividades motoras, educação da postura, ginástica, esportes com seus fundamentos teóricos, regras e elementos técnicos e táticos: voleibol, handebol, basquetebol e futsal, jogos de salão: dama, xadrez, e outros.
P2	Psicomotricidade, iniciação nas modalidades esportivas, a higiene e alongamentos.
P3	Ginástica, dança, recreação, iniciação nos esportes coletivos etc.
P4	Psicomotricidade, jogos recreativos, ginástica geral, iniciação esportiva, jogos de salão.
P5	Psicomotricidade, recreação, iniciação esportiva, relacionamento humano, primeiros socorros e prevenção de acidentes domésticos e não-doméstico, educação no trânsito e higiene.
P6	Jogos cooperativos, socialização, grandes jogos, peteca, tênis de mesa, música (ritmos), ginástica olímpica, iniciação e aperfeiçoamento nos esportes coletivos.
P7	Socialização, conhecimento do corpo (higiene e importância), recreação através de jogos e prática pré-desportiva.
P8	Atividades lúdicas, atividades motoras, educação da postura, ginástica, esportes com seus fundamentos teóricos, regras e elementos técnicos e táticos: voleibol, handebol, basquetebol e futsal, jogos de salão: dama, xadrez, e outros.
P9	Considerando-se o aluno em nível satisfatório de desempenho (orgânico, mental, socioeconômico, cultural etc.) seriam alguns conteúdos: ginásticas variadas (para a formação, para a manutenção e segurança das funções vitais), atividades socioculturais (jogos e brincadeiras de integração, auto-conhecimento, relações humanas etc), iniciação desportiva (caráter formativo, pré-competitivo e socializador), noções de higiene e mental, valores humanos, temas interdisciplinares.
P10	Trabalho com iniciação aos esportes (vôlei, basquete, futsal, peteca) bem como danças, alongamentos e relaxamentos.
P11	Esportes de quadra, jogos pré-desportivos, jogos de salão, treinamento das capacidades físicas, desenvolvimento das habilidades motoras.
P12	Psicomotricidade, esportes (vôlei, handebol, futsal, basquetebol, peteca etc.), ginástica e recreação.
P13	Iniciação e regras dos esportes, recreação, ginástica, dança às vezes.

APÊNDICE D – **Questionário aplicado**

UNIVERSIDADE DE UBERABA/UNIUBE — MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista com docentes

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

E-mail para contato: _____

Indique seu curso de graduação: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Outros cursos realizados na área específica:

Assinale o tipo de contrato que você tem com a Secretaria Municipal de Ensino de Uberaba:

Efetivo

Substituto

20h

40h

Quando você começou a dar aula?

Durante a graduação

Imediatamente após graduar-se

Algum tempo depois. Quanto tempo? _____

Muito tempo depois. Quanto tempo? _____

Tempo de magistério na Secretaria Municipal. _____

Exerce alguma atividade docente concomitante a esta? Sim () Não () Qual?

Por que você escolheu trabalhar com essa faixa etária (5ª a 8ª série)?

Qual a relevância desse tipo de docência para sua vida profissional?

Com quais conteúdos trabalha nessa faixa etária?

Você procura manter-se atualizado na sua área? Sim () Não () De que maneira?

Você tem condições para manter-se atualizado? Sim () Não () Se não, por quê?

Você conhece os PCN em relação à Educação Física escolar? O que acha deles.

A sua formação universitária ajudou, ou não, sua prática docente? Em que sentido?

Em geral todo professor tem uma concepção, um “modelo” de professor em que se baseia para ministrar suas aulas. Qual é o seu?

Os alunos, às vezes, dizem que “tal professor tem didática”. O que isso significa para você?

Além dos conhecimentos técnicos sobre o componente curricular que você trabalha, o que mais você precisa para o exercício de sua docência?

Você precisa de atualização pedagógica no exercício de sua profissão?

sim às vezes não

Você acha importante realizar um aprofundamento pedagógico aliado aos componentes curriculares que ministra? Por quê?

Você conhece as tendências pedagógicas atuais da Educação Física escolar? Que abordagem conhece?

Você vê possibilidades de trabalhar a pesquisa em suas aulas? Como?

O que é um bom aluno para você?

E um mau aluno?

O que pensa da Educação Física escolar nos dias de hoje?

Existe uma preocupação sua em trabalhar a cidadania nas suas aulas?

sim não

Justifique sua resposta. Caso positivo ou negativo, justifique?

Como você avalia o projeto pedagógico da Escola Cidadã quanto à Educação Física escolar, na escola em que trabalha?

Quais seriam os procedimentos de um ensino da Educação Física voltado para a formação de cidadania?

ANEXOS

ANEXO A – **Regulamentação do campo profissional**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — CONSELHO PLENO

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III – as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V – a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII – serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII – nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

- II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III – incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o

computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B – **Objetivos e conteúdos dos projetos políticos pedagógicos de Uberaba**

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º CICLO	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 2º CICLO
<p>1 Propiciar o desenvolvimento de uma cultura corporal para o exercício da psicomotricidade adequada à faixa etária dos 9 aos 11 anos.</p> <p>1.1 Ampliar a percepção do corpo como o seu corpo; compreender que o corpo não é algo mecânico, mas expressa o homem como um todo.</p> <p>1.2 Compreender a dinâmica do esforço respeitando-se os princípios da biomecânica e da ergonomia.</p> <p>1.3 Compreender a correlação entre atividade física e vida saudável; redimensionar o conceito de saúde como modo de ser, ultrapassando o entendimento de saúde como não doença.</p>	<p>1 Psicomotricidade e cultura corporal para o escolar de 9 a 11 anos.</p> <p>1.1 Percepção ampliada do próprio corpo.</p> <p>1.2 Atividades, exercícios e jogos no 2º ciclo; sincronia dos movimentos, espaço e tempo; jogos e atividades pré-desportivas.</p> <p>1.3 Atividade física e vida saudável; ampliando os conceitos, posturas e hábitos.</p> <p>1.4 Educação do movimento e da postura segundo a biomecânica e a ergonomia.</p> <p>1.5 Atividade física e lazer.</p>
<p>2 Utilizar todas as situações em aula para o desenvolvimento pleno do caráter do aluno.</p> <p>2.1 Propiciar a vivência das regras de jogos, esportes, lutas e brincadeiras através do diálogo e reflexão.</p> <p>2.2 Favorecer a aceitação da própria condição física, assumindo os limites pessoais e investindo nas suas potencialidades.</p> <p>2.3 Compreender a analogia entre cidadania e atividade desportiva.</p>	<p>2 A Educação Física e o desenvolvimento ético social do escolar dos 9 aos 11 anos;</p> <p>2.1 As normas e regras dos jogos em situações individuais e coletivas.</p> <p>2.2 O autoconhecimento e o enfrentamento dos limites e do equilíbrio emocional.</p> <p>2.3 Cidadania e atitudes desportivas.</p>
<p>3 Realizar atividades de iniciação esportiva adequada ao 2º ciclo.</p> <p>3.1 Desenvolver gradativamente as habilidades requeridas pelos esportes individuais como: correr, saltar, arremessar e lançar.</p> <p>3.2 Introduzir o aluno na prática de esportes coletivos.</p>	<p>3 Atividades pré-desportivas.</p> <p>3.1 Atividades individuais: saltos, corridas, arremessos e lançamentos.</p> <p>3.2 Atividades coletivas: com pequenos e grandes grupos.</p> <p>3.3 Esportes informais: lutas e jogos.</p>
<p>4 Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura despojada de preconceitos e discriminações por razões sociais, sexuais e culturais.</p>	<p>4 Atividades rítmicas.</p> <p>4.1 Danças folclóricas, danças contemporâneas e jogos cantados.</p> <p>4.2 Ginástica ritmada.</p>
OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 3º CICLO	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 3º CICLO
<p>1 Compreender que a atividade física mobiliza todas as dimensões do homem: a afetividade, a motricidade, o organismo, a inteligência e a liberdade.</p> <p>1.1 Compreender a importância de um desenvolvimento físico, harmonioso para a aquisição do desenvolvimento; respeitar a dignidade da corporeidade humana, valorizando o grupo como expressão lúdica, laboriosa, social, ética, estética, sensível, cognitiva e transformadora do mundo.</p>	<p>1 A dimensão sensível, emotiva, racional do homem no exercício da atividade física.</p> <p>1.1 A unilateralidade (pluralidade de aspectos) do homem.</p> <p>1.2 O movimento como integrador de todas as dimensões humanas; movimento e conhecimento.</p> <p>1.3 educação física, lazer, trabalho, diversão e saúde; massagens, jogos dramáticos, dança e biodança; técnicas de respiração e relaxamento.</p>

<p>1.2 Compreender a importância de atividades físicas, técnicas especiais de respiração, relaxamento, jogos dramáticos, dança, massagens, etc..., no cotidiano reduzindo o estresse propiciando prazer e saúde.</p>	
<p>2 Oportunizar, através das aulas, treinos e competições, o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades requeridas por modalidades de atividade física.</p> <p>2.1 Compreender o papel da atividade física para uma vida saudável, respeitando-se as características e condições de cada indivíduo;</p> <p>2.3 Discutir a afetividade de uma performance corporal naturalmente conquistada em contraposição aos riscos do condicionamento artificial, químico ou mecânico.</p>	<p>2 Desenvolvendo as capacidades físicas básicas.</p> <p>2.1 Capacidades físicas requeridas para cada modalidade desportiva ou atividade física.</p> <p>2.2 Condicionamento físico aeróbio e neuromuscular; resistência, força, flexibilidade, agilidade e velocidade.</p> <p>2.3 Funções orgânicas e atividades motoras.</p> <p>2.4 Atividade física e saúde: efeitos, benefícios, precauções, contra indicações da prática de jogos em exercícios.</p> <p>2.5 A educação da postura: posturas saudáveis no cotidiano do homem; posturas adequadas a cada atividade desportiva; equilíbrio postural.</p> <p>2.6 Capacidade física naturalmente conquistada X condicionadores químicos (anabolizantes) e mecânicos (overdose de treinos).</p>
<p>3 Compreender a ginástica na vida humana e na prática escolar, na sua dimensão estética, histórico cultural, socializadora e ética, além de sua função primordial de promover o desenvolvimento físico harmonioso e saudável da criança e do adolescente.</p> <p>3.1 Oportunizar o desenvolvimento harmonioso das capacidades motoras requeridas pela ginástica em situações escolares.</p> <p>3.2 Vivenciar de forma prazerosa e organizada as diversas modalidades da ginástica compatíveis com a realidade de cada escola.</p>	<p>3 Ginástica na prática escolar.</p> <p>3.1 Aspectos históricos sociais da ginástica.</p> <p>3.2 A construção do gesto da ginástica: capacidades físicas e habilidades motoras; diversas modalidades da ginástica; a qualidade X quantidade do gesto ginástico; a sincronia do gesto ginástico.</p> <p>3.3 Modalidade de ginástica na prática escolar: ginástica desportiva e acrobática (estrela), rodantes, mortais, parada de 3 (três) de 2 (dois) e rolamentos; ginástica localizada com ou sem material (espaldar, barra fixa, corda, exercícios em duplas, trios, etc.).</p>
<p>4 Compreender os fatores sociais (éticos, políticos, econômicos e culturais) envolvidos na prática dos jogos, lutas e esportes ao longo da história da humanidade.</p> <p>4.1 Compreender o papel das regras e princípios essenciais de cada jogo, luta ou esporte; participar da reconstrução ou adaptação das regras do jogo; perceber a relação correta entre a vivência correta das regras do jogo e a relação do seu nível técnico; desmistificar o caráter meramente técnico e competitivo dos jogos e lutas; aceitar as penalidades e sanções às transgressões e faltas cometidas como forma de aperfeiçoar a prática dos jogos e a convivência humana.</p> <p>4.2 Identificar as destrezas necessárias à prática de cada modalidade de jogo, luta e/ou esporte; oportunizar o desenvolvimento das habilidades e capacidades envolvidas na prática dos jogos, lutas e esportes.</p> <p>4.3 Caracterizar cada modalidade esportiva de luta ou de jogos: explicitando seus fundamentos</p>	<p>4 Os jogos, as lutas, os esportes na escola.</p> <p>4.1 Abordagem histórico-social, das lutas, jogos e esportes; do jogo ao esporte.</p> <p>4.2 A construção e/ou reconstrução coletiva nos jogos, lutas e esporte; a compreensão das regras pré-estabelecidas nos esportes institucionalizados; as regras X nível técnico das lutas, jogos e esportes; participação, cooperação X competição; transgressão X sanção / penalidades; as lutas o esporte X violência.</p> <p>4.3 A construção de gesto esportivo: as destrezas necessárias a cada modalidade de jogo, luta e esporte.</p> <p>4.4 Jogos e esportes atuais e mais praticados no Brasil; seus fundamentos teóricos, regras e elementos técnicos e táticos: handebol, voleibol, basquetebol, futsal, peteca e outros; jogos de salão, dama, xadrez, dominó e outros.</p> <p>4.5 As lutas e seus fundamentos técnicos e suas táticas: judô, capoeira, caratê, jiu-jitsu e</p>

<p>teóricos; vivenciar através dos treinos, das aulas práticas e dos jogos informais os aspectos técnicos, táticos de cada modalidade desportiva, luta ou jogos.</p> <p>4.4 Caracterizar cada modalidade de luta nos seus fundamentos teóricos e técnico tático; Desenvolver a habilidade de lutar dentro dos princípios éticos, táticos e técnicos.</p> <p>4.5 Discutir todos os aspectos inerentes à prática dos esportes radicais, alternativos veiculados pela mídia.</p>	<p>outros.</p> <p>4.6 Esportes alternativos, radicais e/ou não convencionais.</p>
<p>5 Compreender as atividades rítmicas como inerentes à vida humana desde as mais remotas eras.</p> <p>5.1 Compreender a importância da atividade rítmica para a felicidade do homem, no seu papel integrador, como forma privilegiada de expressão e como harmonizadora do movimento.</p> <p>5.2 Oportunizar a prática da dança e outras atividades rítmicas (folclóricas, contemporâneas) na vida escolar.</p> <p>5.3 Participar ativamente da construção do desenho coreográfico desde a sua concepção até seu resultado final.</p>	<p>5 Atividades rítmicas e expressivas.</p> <p>5.1 Aspectos históricos sociais das atividades rítmicas.</p> <p>5.2 A dança e seu papel no desenvolvimento como: socialização, expressão, harmonização do movimento.</p> <p>5.3 Dança folclórica e dança contemporânea: danças populares e manifestações culturais rítmicas; as danças nas comemorações escolares; as principais manifestações rítmicas da região; a prática das atividades rítmicas da dança na escola.</p> <p>5.4 A construção do desenho coreográfico: a sincronia entre o movimento, ritmo, música, figurino e cenários.</p>

ANEXO C – Pedido de autorização para aplicação de questionários e coleta de depoimentos em escolas da rede municipal urbana de Uberaba (MG)



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS – PCPPE – DA CARREIRA DO
MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL**

Considerando a relevância da pesquisa de campo intitulada: **“O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ: implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberaba MG”** e conhecendo seus objetivos, verificamos que essa pesquisa vem de encontro com o Projeto Político-Pedagógico; autorizamos o **Sr. Voner Miguel Bisinoto** a aplicar questionário aos professores para analisar o amadurecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã no que diz respeito às abordagens, conteúdos e práticas no campo da Educação Física.

Dessa forma, consideramos de extrema importância a aplicação da mesma, pois poderá contribuir para as Novas Políticas, bem como novas estratégias aos professores de Educação Física do município de Uberaba MG.


Renilda Maria Rosa

Presidenta da Comissão de Acompanhamento do Programa de Capacitação permanente de Professores e Especialistas e Comissão Responsável.

Uberaba, 17 de outubro de 2005.

ANEXO D – Autorização para aplicação de questionário

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Profª. Me.

Renilda Maria Rosa FlorentinoD/D Diretora do Departamento de formação continuada da
Prefeitura Municipal de Uberaba, MG

Solicito autorização para que meu orientando **VONER MIGUEL BISINOTO** aplique, com 13 professores da rede municipal de ensino, de 5ª a 8ª séries, um questionário de perguntas estimuladas e depoimentos em 10 escolas do município, na zona urbana.

Sua pesquisa de campo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, intitula-se: **O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ: implicações no trabalho docente nas séries finais do ensino fundamental na rede pública municipal de Uberaba, MG.**

O objetivo de tal pesquisa é avaliar o amadurecimento do Projeto Político-pedagógico da Escola Cidadã no que diz respeito às abordagens, conteúdos e práticas no campo da Educação Física escolar.

Cumpre salientar que, tanto os nomes das escolas, como os dos referidos professores não serão expostos na referente pesquisa.

Atenciosamente,

Otaviano José Pereira
(orientador)

Uberaba, 17 de outubro de 2005

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)