

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

“Educação física e promoção da saúde: que abordagem possível? Uma análise a partir das escolas municipais do Rio de Janeiro”

por

Marcelo da Silva Machado

Dissertação apresentada com vistas à obtenção do título de Mestre em Ciências na área de Saúde Pública.

Orientadora principal: Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Escorel de Moraes

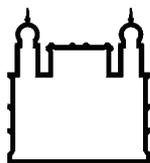
Segunda orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Lobato Tavares

Rio de Janeiro, maio de 2010.

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

Esta dissertação, intitulada

“Educação física e promoção da saúde: que abordagem possível? Uma análise a partir das escolas municipais do Rio de Janeiro”

apresentada por

Marcelo da Silva Machado

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Marcos Santos Ferreira

Prof. Dr. José Mendes Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Escorel de Moraes – Orientadora principal

Dissertação defendida e aprovada em 11 de maio de 2010.

Agradecimentos

Para cruzar a linha de chegada desta longa trajetória que foi a conclusão do mestrado, contei com muitas ajudas e passo agora a agradecer nominalmente a cada um destes companheiros de caminhada, mesmo sob o risco de cometer algumas injustiças esquecendo-me de alguns nomes.

- A minha mãe, Maria (*in memoriam*) e a minha tia Teresinha, a tia Preta (*in memoriam*), que se uniram para que eu continuasse os estudos.
- A meu pai, João Machado (*in memoriam*) que entendeu os argumentos de que naquele momento o estudo para mim era mais importante que o trabalho.
- A todos os meus familiares, que mesmo à distância, incentivaram e apoiaram meus esforços.
- A Luana, esposa e companheira de todas as horas.
- A Beatriz, filha querida que entendeu minhas limitações de pai estudante e por vezes ausente e ao Gustavo, filho amado. Os dois foram sempre fonte de ânimo nas horas de cansaço.
- A Zilah Meireles, pelo estímulo inicial ao estudo da relação entre educação física e saúde quando trabalhamos em um mesmo projeto do Núcleo de estudos da Saúde do Adolescente (NESA/UERJ).
- Aos professores de educação física, Leandro, Renato, Reginaldo, Caetano e Wecisley, que mais que colegas de trabalho foram interlocutores críticos.
- Aos companheiros do Sindicato dos Profissionais da Educação (Sepe/Rio das Ostras).
- A todos os professores da ENSP.
- A todos os funcionários da ENSP, em especial ao Lincoln e Claudio, do NUPES.
- A Dra Maria de Fátima Lobato, pela sempre competente co-orientação e pelas valiosas contribuições.

- A Dra Sarah Escorel, pela confiança depositada em mim, pela compreensão e pelas inúmeras correções de rumo.
- A todos os professores de educação física, em especial aos que participaram deste estudo.

Resumo

A educação física historicamente tem sido vinculada à saúde, fator decisivo para explicitação um projeto de uma política educacional que tornou sua prática obrigatória nas escolas brasileira a partir dos anos 20 do século passado. Tradicionalmente esta relação se apóia em fundamentos biológicos, mediada pela aptidão física. Atualmente há a tendência de relacionar a discussão entre educação física e saúde com a promoção da saúde, movimento cuja origem é atribuída à divulgação do Informe Lalonde em 1974 no Canadá. O objetivo deste estudo foi investigar a percepção dos profissionais de educação física que atuam na educação básica sobre (a) saúde e a promoção da saúde; (b) a relação entre educação física e saúde; (c) a inclusão da temática saúde no planejamento das aulas; (d) as condições de trabalho; e (e) as principais fontes utilizadas pelos professores para atualização, capacitação e formação continuada. Para tanto, nos aproximamos da política educacional em nível municipal, elegendo como lócus da pesquisa as escolas municipais do Rio de Janeiro, subordinadas administrativamente à 4^a Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação e como sujeitos os professores de educação física que atuam em turmas do 6^o ao 9^o ano (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental. Optamos pela realização de um estudo de caráter descritivo. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário semi-estruturado, individualizado e auto-aplicável, com questões pertinentes aos objetivos acima descritos. Os resultados indicaram que está fortemente arraigado entre estes profissionais o modelo biomédico, com pouca valorização dos determinantes mais gerais da saúde, o que permite situar a abordagem de promoção de saúde nas aulas de educação física da rede municipal do Rio de Janeiro na corrente behaviorista da promoção da saúde.

Palavras-chave: educação física, promoção da saúde, aptidão física, política educacional, behaviorismo.

Abstract

Physical education has historically been linked to health, a decisive factor for explicit design of an educational policy that has made her practice compulsory in schools in Brazil from the 20s of last century. Traditionally this relationship is based on biological grounds, mediated by physical fitness. Currently there is a tendency to relate the discussion between health and physical education with health promotion movement whose origin is attributed to the release of the Lalonde Report in 1974 in Canada. The aim of this study was to investigate the perception of physical education professionals who work in basic education (a) health and health promotion, (b) the relationship between physical education and health, (c) inclusion of the theme in the planning of health classes, (d) working conditions, and (e) the main sources used by teachers for upgrading, training and continuing education. For this, we approach the educational policy at the municipal level, elected as a locus of research schools in Rio de Janeiro, administratively subordinated to the 4th Regional Education Coordinator of City Department of Education and as subjects of physical education teachers who work in classrooms from 6th to 9th year (5th to 8th grade) elementary school. We chose a study of descriptive character. The survey instrument used was a semi-structured, individualized and self-administered, with questions pertaining to the above goals. The results indicate that is strongly rooted among these professionals the biomedical model, with little appreciation of the general determinants of health, for situating the approach of health promotion in physical education classes in the municipal of Rio de Janeiro in the chain of behaviorist health promotion.

Keywords: physical education, health promotion, physical fitness, educational policy, behaviorism.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 2: A escola como cenário da pesquisa	5
2.1 - A legislação educacional	6
2.2 - A regulação da educação na cidade do Rio de Janeiro	12
Capítulo 3: Caracterização da educação física escolar	16
3.1 - A influência do método na educação física brasileira	18
3.2 - Leis, normas e diretrizes: os condicionantes do trabalho docente	24
3.2.1- Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física	28
3.2.2 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais: Saúde	34
3.2.3 – A Multieducação: educação física	36
Capítulo 4: O moderno movimento da promoção da saúde e a educação física escolar	43
4.1 - Educação física e promoção da saúde	47
4.2 – As Escolas Promotoras de Saúde	60
Capítulo 5: Algumas considerações metodológicas	64
5.1 - Sobre o método	65
5.2 – O contexto do estudo	68
5.3 - Os sujeitos da pesquisa	69
5.4 - A entrada no campo	69
Capítulo 6: Apresentação e discussão dos resultados	75
6.1 - Perfis dos professores	75
6.1a - Formação na graduação e atualização	77
6.1b - Espaços de atualização e capacitação	82
6.1.2 - Atividades profissionais	90
6.1.2a - Planejamento das aulas	97
6.1.2b – Condições de trabalho	108

6.2 - Relação entre educação física, atividade física e saúde	116
Capítulo 7: À guisa de uma conclusão	133
Referências bibliográficas	142
Anexos	
Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)	I
Termo de consentimento livre e esclarecido (escola)	II
Questionário	III

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro	68
---	----

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resgate do projeto de Dissertação de Mestrado desenvolvido em 2003 quando cursei o Mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) na subárea de Políticas Públicas e Saúde no ano de 2003. O projeto foi qualificado e apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz (CEP/ENSP), obtendo parecer favorável (Parecer 68/03).

O projeto “Análise da Prática Profissional na Promoção da Saúde dos Professores de Educação Física da Cidade do Rio de Janeiro”, no entanto, não pôde ser concluído, sendo paralisado logo após a obtenção dos dados primários em dezembro daquele ano.

Decorridos cinco anos, após novo processo seletivo ao mesmo curso, apresentamos o projeto que mantém a essência do anterior, agora sob o título “Educação Física e Promoção da Saúde: Que Abordagem Possível? Uma análise a partir das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro”.

Certamente, com tal intervalo de tempo, o projeto não poderia ser o mesmo. Atualizações foram necessárias, tanto no debate quanto nas abordagens entre educação física e promoção da saúde. Entretanto, optamos pela manutenção dos aspectos metodológicos e pela utilização dos dados primários coletados junto aos professores em 2003.

A motivação para sua elaboração esteve assentada em dois aspectos. O primeiro foi minha participação em uma das equipes da Escola Promotora de Saúde, proposta implementada pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Identificamos diversas barreiras para a consolidação das propostas, tais como o curto período de atuação direta das equipes na escola (que variou entre 30 e 60 dias), a dificuldade de interlocução com os profissionais da saúde, a baixa participação dos profissionais da educação e a restrita abrangência do Projeto (menos de 10% da rede municipal de educação).

Entretanto, a experiência como dinamizador deste Projeto, em uma escola municipal no bairro de Campo Grande (zona Oeste) da capital fluminense

despertou o interesse em estudar a escola como cenário para a promoção da saúde.

O segundo fator motivante foi minha atuação como professor de educação física, seja na educação básica ou em outros espaços como clubes, organizações não-governamentais e associações comunitárias. A experiência profissional acumulada nestes espaços aguçou meu senso crítico e sempre me pareceu questionável a associação direta de causa-efeito, desprovida de reservas ou críticas, da relação entre exercício físico e saúde.

Desta forma, o ponto de partida para a realização deste estudo foi a busca de conhecimentos acerca do binômio atividade física e saúde e a preocupação em entender como os professores compreendem e tratam desta temática em suas aulas.

Para tanto, propomos a discussão das bases teóricas que fundamentam tal relação e o estabelecimento de diálogo com os professores de educação física que atuam na educação básica. Neste estudo busco entender como a disciplina pode contribuir para a promoção da saúde dos alunos das escolas, em especial, da escola pública, principalmente quando se parte do pressuposto que, na atualidade, 97,7% das crianças em idade escolar, entre sete e catorze anos¹, têm, ou deveriam ter acesso à educação física¹.

Assim, pretende-se analisar como os professores de educação física que atuam nas escolas municipais do Rio de Janeiro compreendem tal relação, como incorporam a promoção da saúde em seu planejamento e quais os aspectos que interferem em seu trabalho docente.

Imediatamente uma questão se impôs: os professores de educação física da rede municipal incluem o tema *saúde* em seu planejamento? E outras se sucederam: como o fazem? Em que bases teóricas os professores tratam deste tema?

São considerados os seguintes pressupostos: (1) No campo de conhecimento da educação física existe certa ambigüidade em torno do conceito de

¹ Este é percentual de jovens entre os 6 e 14 anos de idade matriculados no ensino fundamental da educação básica, onde a educação física é disciplina curricular obrigatória.

promoção da saúde; (2) tal ambigüidade favorece a compreensão de desenvolvimento da aptidão física como sinônimo de promoção da saúde, desconsiderando os determinantes sociais do processo saúde/doença; (3) as condições de trabalho impostas aos professores são obstáculos para que educação física promova saúde.

O objetivo geral deste estudo é analisar as percepções e conhecimentos dos professores de educação física para a promoção da saúde dos alunos do segundo segmento da rede municipal do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são:

1. Identificar os conceitos de saúde e promoção da saúde adotados pelos professores;
2. Analisar a inclusão ou não da temática promoção da saúde e sua concepção no planejamento das aulas pelos profissionais;
3. Analisar a relação das condições de trabalho com o desenvolvimento do trabalho docente.

Para o alcance destes objetivos, nos aproximamos da política educacional em nível municipal, elegendo a cidade do Rio de Janeiro como lócus da pesquisa e delimitando sua abrangência às escolas subordinadas administrativamente à 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), órgão da Secretaria Municipal de Educação.

A 4ª CRE localiza-se no bairro da Ilha do Governador, região norte da cidade do Rio de Janeiro e sua abrangência inclui ainda as escolas dos bairros de Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Manguinhos, Maré, Olaria, Penha, Ramos, Vila da Penha, Vigário Geral, Parada de Lucas e Jardim América.

1.1 - Organização do estudo

A redação deste estudo tem a seguinte estrutura: o segundo capítulo traz a análise do arcabouço legal da atual política educacional, enfatizando a reforma ocorrida nos anos 90 do século passado, bem como a caracterização da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo discute a introdução da educação física no currículo das escolas brasileiras, o papel dos militares neste processo, assim como a influência do método francês na educação física brasileira. É neste capítulo que serão analisados os documentos que servem de orientação para o planejamento das aulas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Multieducação e a legislação pertinente.

No quarto capítulo será apresentado o moderno movimento da promoção da saúde, bem como a atualização do debate em torno da relação entre educação física e promoção da saúde e é apresentada a proposta das escolas promotoras de saúde.

Os aspectos metodológicos serão enfocados no quinto capítulo, relatando os procedimentos de entrada em campo, a delimitação do universo de pesquisa e os critérios adotados para a seleção dos professores entrevistados. O capítulo traz a apresentação e a discussão os resultados da pesquisa, como o perfil dos professores, o planejamento das aulas, as percepções sobre as condições de trabalho e a relação entre educação física e promoção da saúde.

As considerações finais são apresentadas no sétimo capítulo. Não pretendemos, no entanto, esgotar o assunto, vistas que tais considerações devem ser entendidas como uma síntese provisória que tentará responder às hipóteses formuladas e suscitará novos questionamentos.

Os anexos, como os termos de consentimento livre e esclarecido para o professor de educação física que participou da pesquisa e da escola participante, assim como o questionário aplicado são encontrados nas páginas finais deste estudo.

2 – A ESCOLA COMO CENÁRIO DA PESQUISA

"Se, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro falta um sistema novo para modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual" (Marx & Engels, s/d, p. 15).

No Brasil, a atual legislação educacional (LDB/96) foi resultado das reformas educacionais ocorridas em todo o mundo, cujo objetivo era reduzir o tamanho e o papel do Estado na economia. De acordo com Norris², com o objetivo de superar a crise econômica, os governantes nos anos 1990 estruturaram "uma verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica" (p.53). Norris refere-se aos anos em que Margareth Thatcher foi primeira-ministra da Inglaterra (1979/1990), período em que implantou reformas tão profundas que significaram, nas palavras do autor, um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, relativamente às políticas de bem-estar, saúde, educação, dentre outras.

Conforme Frigotto e Ciavatta³, ocorreu nos anos 1990 a disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Este período marcou também a presença dos organismos internacionais nas reformas, cuja característica foi marcada "por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental" (p.97).

A reforma da política educacional implementada em nosso país a partir da década de 1990 veio no bojo do projeto de reforma do Estado. De acordo com Silva Júnior⁴, foi a partir das conferências mundiais sobre educação, organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial, que se desencadeou um processo de reformas educacionais, na América Latina e, particularmente, no Brasil.

A primeira e mais importante destas conferências foi realizada em março de 1990 em Jomtien na Tailândia. A Conferência Mundial de Educação para Todos teve o patrocínio da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

(PNUD) e do Banco Mundial. De acordo com o Documento desta Conferência, o aluno deverá possuir disposição reflexiva para solucionar problemas, produzir conhecimentos e estar disposto a aprender. Sua auto-estima terá que permitir a interação com outros indivíduos. Deverá ser autônomo, pesquisador, interessado em sua própria educação e capaz de gerir seu tempo. Deverá ser capaz de combinar a cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um número reduzido de conteúdos⁵.

Deverá ainda aprender a fazer, adquirindo além de uma necessária qualificação profissional, a capacidade de enfrentar situações adversas e trabalhar em equipe. Aprender a viver junto, desenvolvendo a compreensão do outro e a capacidade de gerir conflitos ao mesmo tempo em que precisa aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e estar cada vez mais apto a viver com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal⁵.

Grosso modo, no campo educacional brasileiro a reforma foi caracterizada por uma série de iniciativas, que na prática resultaram na descentralização das ações, flexibilização dos currículos, autonomia das unidades escolares e o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas educacionais.

2.1. – A legislação educacional

A Constituição Federal (CF) de 1988⁶, em seu artigo 6º considera a educação como direito social, um direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 205 indica que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208, inciso I da CF/88 determina a obrigatoriedade e gratuidade da educação dos seis aos dezessete anos de idade. O artigo 211 da CF define as competências de cada ente federado. De acordo com o parágrafo primeiro deste artigo, cabe à União organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante

assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios⁶.

Seguindo a norma constitucional, a Lei 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷ define em seu artigo 10 inciso V que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. O inciso VI do mesmo artigo define que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

O Título IV da LDB/96 trata da organização da educação nacional e segundo seu artigo 8º, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios podem organizar seus sistemas de ensino, em regime de colaboração e com liberdade de organização, cabendo à União, dentre outras, a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Pelo recorte deste estudo, são analisadas as competências relativas aos municípios.

As responsabilidades dos municípios são definidas pelo artigo 11 da LDB/96. Dentre outras, destacam-se a organização, manutenção e desenvolvimentos de órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, ou seja, a criação de rede própria de escolas e órgãos normativos, podendo optar pela integração ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O inciso V do referido artigo determina que os municípios devem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, prioritariamente, o ensino fundamental, sendo apenas permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima do percentual de 25% de sua arrecadação determinados pela Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Fazem parte do sistema municipal de educação as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público

municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação⁷.

O artigo 12º da LDB/96⁷ prevê, dentre outros, que serão incumbência da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica; a administração de seus recursos materiais e financeiros e de pessoal, além de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas (800 horas distribuídas em 200 dias letivos); velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; e prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

Cabe aos professores, de acordo com o artigo 13º da LDB/96⁷ a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O Título V da LDB/96 trata dos níveis e das modalidades da educação. De acordo com seu artigo 21, a educação é composta pela educação superior e pela educação básica, que por sua vez é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Pelo recorte deste estudo, a análise ficou restrita ao ensino fundamental.

O objetivo deste nível educacional, de acordo com o artigo 32 da LDB/96 é a formação básica do cidadão, mediante (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (2) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (3) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e (4) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social⁷.

Outra norma que regulamenta o funcionamento da educação é a Resolução CNE/CEB nº 2 de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino fundamental. As DCNs são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que devem ser observadas na organização curricular das escolas em todo território nacional relativamente à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas⁹.

Neste sentido, seguindo as diretrizes estabelecidas nesta Resolução, as escolas devem estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas (a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; (b) os princípios dos direitos e deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e (c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Também determina que em todas as escolas deva ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum que deverá estar integrada à parte diversificada curricular, visando o estabelecimento da relação entre a educação fundamental e a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e a tecnologia, cultura, linguagens⁹.

Tanto os objetivos do ensino fundamental elencados na LDB/96 quanto os fundamentos das DCNs estão presentes também na base da proposta das Escolas Promotoras de Saúde, no sentido de aproximação/problematização dos conteúdos teóricos com o cotidiano/mundo vivido na direção de desenvolver processo educacional participativo e reflexivo.

A análise da LDB/96 permite avaliar que a Lei introduziu diversas alterações no campo educacional, algumas podem ser consideradas avanços, outras retrocesso. Dentre os retrocessos, destaca-se a própria tramitação da Lei no Congresso Federal. De acordo com Ciavatta & Frigotto³ sua aprovação no Congresso Nacional foi longo e cheio de percalços. Para Carneiro⁹, a Lei

“resultou de um parto difícil” (p.14), uma alusão aos oito anos decorridos entre a apresentação da proposta preliminar e sua aprovação em 1996.

De acordo com Ciavatta & Frigotto³ todo este longo percurso fazia parte da estratégia de obstrução para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas, uma vez que o pensamento dos educadores, e conseqüentemente, a proposta de LDB construída a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste liberal. A estratégia governamental era de subordinar as reformas educativas, tanto no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social.

Carneiro¹⁰ destaca que existem limitações conceituais e estratégicas na Lei. As limitações conceituais referem-se, sobretudo, a constante confusão entre educação e ensino. Como exemplo pode ser citado o parágrafo primeiro do artigo nº 1 da LDB: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”⁷ (os grifos são nossos).

As limitações estratégicas referem-se ao fato de o Governo Federal atuar hegemonicamente na tarefa de coordenar a política nacional de educação, cabendo aos estados e municípios a tarefa de executar a política educacional⁹.

Dentre os avanços podem ser citadas a previsão de colaboração entre os entes federados e a flexibilidade da Lei, que pode favorecer o ajuste dos sistemas educacionais às realidades locais. Um exemplo desta flexibilidade pode ser verificado no artigo 23, que indica que a educação básica pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Outro exemplo de flexibilidade do sistema educacional pode ser encontrado na seção III, que dispõe sobre o funcionamento do ensino fundamental. Quando aprovada em 1996, o caput do artigo 32 da LDB/96 definia que a duração mínima obrigatória do ensino fundamental seria de oito anos. Estava implícita a

possibilidade dos sistemas educacionais ampliarem a duração de oito para nove anos. O parágrafo 1º deste artigo define que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos e o seu parágrafo 2º define que os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada.

Na esteira da flexibilidade da organização do sistema educacional, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro optou em 2000 por adotar gradativamente o sistema de ciclos, instituindo o Ciclo de Formação, exclusivamente para alunos com sete e oito anos (1ª e 2ª séries). Em 2003 o Ciclo de Formação passou a ser organizado em três períodos: inicial, intermediário e final, para alunos entre seis e oito anos. Na prática, tal decisão incorporou ao ensino fundamental a Classe de Alfabetização (CA).

Desta forma, três anos do que determina a LDB/96, a duração deste nível de ensino no Rio de Janeiro passou de oito para nove anos. Apenas em 2006, com a aprovação da Lei 11.274, que alterou o artigo 32 da LDB, a duração do ensino fundamental foi ampliada para nove anos⁷.

Outra inovação trazida pela LDB/96, mas que divide as opiniões dos educadores foi o processo de descentralização, que em terras brasileiras significou a municipalização do ensino. Vários educadores têm tecido críticas à implementação das reformas educacionais dos últimos tempos no Brasil, sob a égide da descentralização, estabelecendo um nexo entre essas reformas com os aspectos da globalização, da reforma do Estado e da adoção de políticas de cunho neoliberal.

Em geral, as críticas são em função da transferência das responsabilidades da prestação dos serviços educacionais para os municípios. Outra crítica que se faz diz respeito ao modelo adotado em nosso país, onde as ações foram descentralizadas, mas o financiamento e a elaboração da política educacional são centralizados.

De fato, a análise da legislação constitucional e infraconstitucional mostra que houve incentivo aos municípios para a criação de seus sistemas educacionais

e ampliação de sua rede, repercutindo diretamente nas taxas de matrícula e nos recursos investidos.

Ocorreu o declínio da participação dos estados brasileiros e o protagonismo cada vez maior dos municípios na oferta de vagas no ensino fundamental. Segundo o estudo de Castro e Duarte¹⁰ o gasto total com educação dos municípios passou de R\$ 17,1 bilhões em 1995 para R\$ 33,8 bilhões em 2005, já descontada a variação do índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), representando uma variação de 97,3%. No mesmo período, o gasto total dos estados com educação passou de R\$ 29,6 bilhões para R\$ 36,5 bilhões (variação de 23,2%) enquanto o gasto da União cresceu de R\$ 14,6 bilhões para R\$ 16,6 bilhões, representando uma variação de 13,8%.

Em relação às matrículas, segundo o mesmo estudo, o número de alunos nas escolas municipais que era de pouco mais de 14 milhões em 1995 passou para cerca de 23,19 milhões em 2005. De maneira inversa, a matrícula de alunos no sistema de ensino dos estados, no mesmo período, decaiu de 23,5 milhões de alunos em 1995 para 20,5 milhões. Em relação à União, responsável prioritariamente pelo ensino superior, o número de matrícula cresceu de 518 mil em 1995 para 676 mil em 2005¹⁰.

2.2 - A regulação da educação na cidade do Rio de Janeiro

Caso sui generis no Brasil e fruto de um passado em que foi a capital do país até 1960, ano em que se tornou Estado da Guanabara até 1975, o município do Rio de Janeiro configurou sua própria rede de escolas, muitos anos antes dos estímulos à municipalização e descentralização da educação, até se tornar a maior rede municipal de educação da América Latina.

São 1.063 escolas, sendo 138 em horário integral, 253 creches públicas municipais e mais 159 conveniadas, que são creches particulares, a maioria pertencente às associações de moradores e/ou associações comunitárias. Toda esta rede atendia, em 20 de fevereiro de 2010, a 705.659 alunos

matriculados, dos quais 35% no 2º segmento do ensino fundamental, do sexto ao nono ano².

Para trabalhar com toda esta rede, a Secretaria Municipal de Educação (SME) possui em seus quadros 36.523 professores e 13.317 profissionais de apoio e está organizada em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), distribuídas geograficamente pelas regiões da cidade.

A capital fluminense foi um dos pioneiros na elaboração de um currículo educacional próprio, a Multieducação. A divulgação do currículo carioca ocorreu em 1996 e respondeu à necessidade de se considerar no processo educacional aspectos relativos à diversidade e multiplicidade cultural¹¹:

“Nos dias de hoje, não podemos pretender (nem acreditar) que a educação esgote a transmissão de todos os conhecimentos acumulados. É preciso que, constantemente, nos interroguemos sobre a natureza dos conteúdos a serem incorporados aos currículos, sobre o contexto social e histórico em que ocorre a educação e sobre que tipo de conhecimento está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos. Nesta perspectiva, buscamos uma escola que desenvolva um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores. Um currículo cuja preocupação seja trabalhar com o local e com o universal, tornando esta escola verdadeiramente democrática porque parte da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla” (p.105).

De modo geral, o objetivo da multieducação é “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares”¹¹ (p.108).

A elaboração da proposta contou com discussões que envolveram as equipes dos departamentos da SME, os professores da rede municipal e professores de universidades cariocas (PUC, UFRJ e UNIRIO). Uma versão preliminar do documento foi enviada a professores e diretores da rede municipal de ensino. As críticas e sugestões apresentadas pelos profissionais da rede municipal foram analisadas e incorporadas à proposta inicial. O resultado final foi um extenso documento, com mais de 400 páginas.

O Documento foi submetido à avaliação de professores e diretores que responderam a um questionário de avaliação, em que os itens foram avaliados quanto à clareza da linguagem, compreensão e aceitação da proposta,

² Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/> - último acesso em 20/02/2010.

presença de aspectos educacionais inovadores, atendimento às expectativas da comunidade escolar, aplicabilidade à realidade escolar e sua identificação com o trabalho já desenvolvido na escola.

Professores e diretores indicaram seu grau de satisfação por meio dos conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório). Responderam o questionário 17.652 professores, representando 66% do total de docentes da rede municipal e 738 diretores de escolas (71%), que aprovaram por unanimidade o texto final da Multieducação¹¹.

O documento traz uma breve introdução e apresentação do Documento, assim como os resultados da pesquisa de avaliação feita junto aos professores municipais. Em seguida, é apresentada a proposta curricular, que foi dividida em três partes. A primeira mostra como os conhecimentos, afetos e valores se constituem e cria uma relação entre as diferentes formas de linguagem e pensamento a partir de uma cultura e uma história.

A segunda parte traz a proposta de reorganização pela articulação dos princípios educativos e os núcleos conceituais. Os princípios educativos são o meio ambiente, o trabalho, a cultura e linguagem. Os núcleos conceituais identidade, tempo, espaço e transformação constituem a base dos conhecimentos e valores, buscando a articulação entre o conhecimento e a vida cidadã e identificando os conceitos que perpassam todas as áreas do saber¹¹.

Em relação aos núcleos conceituais, o Documento concebe que durante a vida o indivíduo está construindo sua identidade nas relações que estabelece consigo e com outros, vive em um determinado tempo histórico, psicológico e sócio-cultural, convive em um espaço geográfico, social, cultural e político e está transformando a sociedade e sendo transformado por ela.

O princípio educativo meio ambiente foi concebido como “sistema no qual interagem natureza e sociedade, portanto, um espaço socialmente construído nas relações cotidianas, que são permeadas por atividade econômicas, sociais e políticas”¹¹ (p.116). O documento propõe o relacionamento ético com o meio-ambiente, ressaltando a responsabilidade da escola pública com os valores

que podem garantir para uma vida mais humana, segura e sadia no presente e no terceiro milênio.

Cultura deve ser entendida como “o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos”¹¹ (p.123). Em relação ao princípio linguagem, a Multieducação propõe o reconhecimento que as múltiplas linguagens são princípios que educam, devendo se integrar à ação pedagógica.

Com núcleo conceitual trabalho, de acordo com o Documento¹¹ busca-se a reflexão sobre seu significado:

“A relação das pessoas como os outros seres humanos, com a natureza e com a sociedade através do trabalho é antiga. Começou com a própria existência da humanidade: a caça, a pesca, a agricultura, o artesanato, por mais rudimentares que fossem nos seus primórdios garantiram, por muito tempo, a sobrevivência dos primeiros habitantes deste nosso planeta” (p119).

Na terceira parte do Documento são apresentados elementos para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, assim como é apresentada a articulação dos princípios educativos e os núcleos conceituais com as diversas disciplinas que compõem a grade curricular. O detalhamento das orientações curriculares para a educação física é apresentado no próximo capítulo.

3 - CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O senso comum contemporâneo relaciona educação física a ideologias de saúde, de lazer ou esportes. Na primeira metade do século XX, entretanto, a vinculação entre educação física e defesa nacional era muito estreita.

Castro (1997, p.3)

Este capítulo pretende refletir sobre a constituição da educação física como disciplina escolar no intuito de explorar o objeto a ser pesquisado em sua totalidade. Para Gadotti¹², movimento e totalidade são princípios da dialética e indicam que tudo se transforma e tudo se relaciona. Movimento é qualidade inerente a todas as coisas, uma vez que a sociedade e a natureza são estruturas inacabadas, ou seja, estão em constante transformação. O princípio da totalidade informa que o sentido das coisas não deve ser buscado na consideração de sua individualidade, mas sim de sua totalidade. Em outros termos, é preciso partir sempre do entendimento de que a natureza se apresenta como um todo e que objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente.

Neste sentido, ao buscar as origens da educação física o intuito é pensá-la como condicionante da práxis do professor, entendendo práxis como a "atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente"¹³. Partindo desta premissa, a incursão por sua história visa desvelar um dos pilares fundamentais de sua origem: a influência militar.

De acordo com Bracht¹⁴, a introdução da prática pedagógica da educação física nas escolas data dos séculos XVIII e XIX, tendo sido fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. À instituição militar cabia a prática, a sistematização dos exercícios físicos "que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico" (p.73).

Deste modo,

"... o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo..." (p.73).

Para Castellani Filho¹⁵, a história da educação física se confunde com a das instituições militares. Corroborando com este pensamento, Castro¹⁶ afirma que há uma estreita relação entre o surgimento dos Estados Nacionais, a criação dos exércitos nacionais e o desenvolvimento da educação física. Para o autor, os exércitos nacionais necessitavam de indivíduos fortes e robustos para o combate e coube à ginástica a missão de desenvolver os corpos necessários ao Estado-Nação. Este pensamento pode ser melhor compreendido nas palavras de Foucault¹⁷:

“O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia; e se é verdade que se deve aprender aos poucos o ofício das armas – essencialmente lutando – as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra ... Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (p.117).

Na Europa, no período posterior à Revolução Industrial e à Revolução Francesa, dissemina-se o movimento nacional-patriótico. Tornou-se fundamental fabricar soldados fortes, capazes de lutar nas guerras travadas pela conquista de novos territórios e na formação dos Estados Nacionais¹⁶.

Os exercícios físicos serviram a este propósito. Assim, a ginástica, nome dado à educação física à época, serviu a três propósitos: forjou os corpos fortes necessários à batalha, forjou os corpos vigorosos e saudáveis para o trabalho necessários naquele momento (início da revolução industrial) e desenvolveu corpos dóceis e pacíficos, em termos políticos.

A palavra ginástica tem sua origem nos agrupamentos desportivos gregos. A arte de exercitar o corpo nu (em grego, *gymnos*), servia como uma iniciação para os desportos elegantes praticados pelos nobres. Na sociedade grega antiga, estas formas de exercitar o corpo eram inicialmente reservadas somente às classes sociais altas. Muitos anos mais tarde o povo em geral teve acesso a esta prática corporal¹⁸.

Com o objetivo de desenvolver a ginástica foram criados diversos métodos nacionais, como por exemplo, na Dinamarca, onde em 1804, Franz Nachteggall criou e dirigiu o Instituto Militar de Ginástica, sendo um dos responsáveis pela adoção compulsória desta disciplina nas escolas daquele país uma década depois. No mesmo ano, na Suécia, Per Henrik Ling fundou o Real Instituto Central de Ginástica. Já na Alemanha, Friedrich Ludwig Jahn iniciou o movimento das *turnvereine* que eram as sociedades de ginástica e construiu, em 1811, a primeira *turnplatz* ou área especial para a prática de exercícios^{16, 19}.

Soares²⁰ destaca que apesar das particularidades de cada um destes métodos nacionais, de um modo geral, todos possuíam características semelhantes: a regeneração da raça, a promoção da saúde, independentemente das condições de vida, o desenvolvimento da vontade, força, coragem, energia de viver e servir à pátria e o desenvolvimento da moral pela intervenção nas tradições e costumes dos povos.

Contudo, nenhum outro método foi tão importante para a introdução sistemática da ginástica no Brasil quanto o método francês.

3.1. – A influência do método na educação física brasileira

Na França em 1852, foi criado o Instituto de Ginástica do Exército na escola Joinville-le-Pont, situada nos arredores de Paris. Foi neste Instituto que o método francês se desenvolveu, absorvendo influências da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Tais influências podem ser evidenciadas em sua doutrina “a partir de duas perspectivas distintas e não antagônicas: a fundada nos ideais nacionalistas e outra centrada nos estudos advindos da fisiologia e biomecânica”¹⁹ (p. 52).

De acordo com Goellner¹⁹, o método francês absorveu também influências de outros métodos, a saber, o alemão e o sueco. A influência do primeiro se deu em seu aspecto doutrinário e o segundo influenciou em seu caráter científico, em virtude da ênfase nos aspectos anatômicos, funcionais e higiênicos do ser humano:

“A concepção anátomo-mecânica de Ling acerca do exercício físico suscitou uma nova dimensão ao Método Francês centrado, a partir de então, nas pesquisas dos

fisiologistas Esteban Marey, Ferdinand Lagrange, Philippe Tissié e Georges Demeny. Aliás, não foi apenas a concepção de Ling que forjou este movimento, mas o próprio paradigma das ciências privilegiado que, na abordagem positivista, sustentava uma visão biologizada do ser humano e da sociedade...” (p. 52).

Em relação aos ideais nacionalistas, Castro¹⁶ aponta que a derrota na guerra contra a Prússia em 1870 gerou grande interesse nos franceses pela ginástica, com o propósito expresso de preparar os cidadãos para o combate. A idéia subjacente era que os exercícios físicos seriam capazes de criar os corpos fortes desejáveis naquele momento. Com o objetivo de disseminar a prática de exercícios físicos nas escolas, diversas leis foram criadas determinando a introdução da ginástica no currículo escolar.

Mesmo não tendo finalidade escolar, a ginástica amorosiana³ invadiu os bancos escolares, cabendo, então, aos professores graduados em Joinville-le-Pont a responsabilidade de ministrar as aulas nas escolas civis francesas na segunda metade do século XIX. Assim “a chamada ‘corrente francesa’ de educação física foi dominada pelos militares e caracterizada justamente por seu marcante ‘espírito militar’, inscrito na própria concepção geral do método e na estrutura dos exercícios”¹⁶ (p. 4).

Em 1904, foi criada uma comissão interministerial para tratar da unificação de todos os métodos de ginástica na França. Dos trabalhos desta comissão resultou o *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, documento difundido em toda França. A partir de 1919 o documento sofreu alterações e em 1927, depois de totalmente reformulado, foi lançado o *Réglement General d'Education Physique. Méthode Française* que, “definiu a forma daquele que viemos a conhecer como ‘Regulamento nº 7 da Educação Física’ ou ainda ‘Método Francês’...”¹⁹ (p. 53).

No Brasil, a introdução sistemática da educação física nas escolas ocorreu de maneira similar a da França. O marco inicial da adoção do método francês foi a chegada ao país de uma missão militar francesa em 1907 “contratada para ministrar instrução militar à Força Pública de São Paulo”¹⁶ (p. 54). Contudo, somente em 1921 este método foi adotado oficialmente^{16, 19}.

³ Nome também dado ao método francês em virtude de seu precursor, Dom Francisco de Amoros Y Ondeano, militar espanhol naturalizado francês.

Entre 1920 e 1928 foram empreendidas reformas educacionais em diversos estados brasileiros incluindo a educação física nos currículos das escolas primárias e secundárias. Conforme Castro¹⁶, a comissão de Educação Física do Ministério da Guerra publicou em 1929 um anteprojeto de lei que tornava a educação física obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino a partir dos seis anos de idade. O anteprojeto previa também que enquanto não fosse criado o método nacional, seria adotado o método francês. Para o autor, assim como em outros países, este foi o ponto de partida para “o uso da educação física pelos militares como instrumento de intervenção na realidade educacional e social do país” (p.7).

Contudo, ‘a invasão’ da escola pelos militares não foi um processo isento de críticas. Fundada em 1924 no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE) assumiu a liderança no sentido de propor um projeto alternativo. Quatro anos após sua fundação, a ABE realizou uma sondagem sobre a percepção dos professores a respeito da importância da educação física. O resultado apontou para o “reconhecimento do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento no ensino secundário”¹⁵ (p.74).

Diante deste resultado, a instituição passou a defender a introdução da educação física nas escolas e elaborou uma proposta, incluída no projeto de reforma do ensino secundário em 1929. A proposta da ABE previa a criação de uma Escola de Educação Física anexa à Universidade do Brasil, com o objetivo de preparar instrutores civis para as escolas primárias, secundárias e normais, sob subordinação do Ministério do Interior, órgão responsável à época pela educação¹⁶.

A proposta da Associação era bastante diferente da proposta do Ministério da Guerra, que pretendia manter a formação dos professores vinculada aos militares¹⁹. No embate destas duas propostas, os militares foram vitoriosos, visto que, mesmo com a oposição da ABE, o Presidente Washington Luís enviou ao Congresso Nacional o anteprojeto de origem militar e com a Revolução de 1930, os militares ampliaram sobremaneira sua influência no estado brasileiro e na própria educação física¹⁵.

Neste mesmo ano Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Em 1931, o método francês foi adotado no ensino secundário, normal e superior. Em 1933, foi criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, “célula mater da Educação Física brasileira”¹⁹ (p. 54), se constituindo em

“...um agente formador do pensamento pedagógico da época, garantindo também o delineamento da Escola Nacional de Educação Física, criada em 1939. Ambas graduaram inúmeros profissionais que, ao espalharem-se pelo país divulgaram a Educação Física a partir do Método Francês”¹⁶ (p. 54).

Para se ter uma dimensão da importância do método francês naquele período, recorreremos ao estudo de Cantarino Filho, citado por Castro¹⁶, para o qual em 1936 61,6% dos estabelecimentos de ensino secundários brasileiros adotavam o método francês. Em 1939, essa porcentagem subiu a 81,3% e em 1940 alcançou 90,6% das escolas. Um ano mais tarde sua adoção foi praticamente integral.

Com o Estado Novo, o domínio militar sobre a educação física atingiu seu ápice¹⁶ e pela primeira e única vez na história, em 1937, a obrigatoriedade da educação física nos currículos escolares determinada no texto constitucional²²:

“Art. 131 - A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquelas exigências.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por instituições civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, período de trabalhos anuais nos campos e oficinas, assim como lhes promover a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação”.

Neste período, foi atribuída à educação física não só a responsabilidade pela saúde dos indivíduos, mas também pela saúde da pátria. Ao lado do ensino moral e cívico, deveria promover a disciplina e o adestramento físico para a defesa da nação e, igualmente, para o desenvolvimento econômico do país²³.

Como aponta Castro¹⁶, é inquestionável a hegemonia militar na área de educação física durante o Estado Novo. Além dos aspectos mencionados ressalte-se que “grande parte dos professores eram militares; outros, civis formados pelos militares” (p. 17).

Outra característica importante da educação física brasileira foi a ascensão da prática esportiva, tanto no âmbito da população quanto na ação governamental²⁴. De acordo com Assis de Oliveira²⁵, a influência do esporte na educação física se deu após a segunda guerra mundial. Para Ghiraldelli Júnior²³, o desporto de alto rendimento ganhava espaço no interior da sociedade brasileira e na educação física já nos anos 1920/30. Contudo, os autores concordam que esta manifestação ganhou força com o regime militar instaurado pelo golpe de 1964.

O período marca também o uso político da educação física por meio do esporte, estando tal uso diretamente vinculado aos sucessos esportivos do país, em especial pela conquista da Copa do Mundo de 1970 e por sucessos de atletas brasileiros em Jogos Olímpicos e outras competições mundiais. Os governos militares passam a investir no esporte com intuito de fazer da educação física um sustentáculo do regime militar uma vez que os sucessos no campo esportivo representariam o sucesso do próprio regime militar^{21, 23}.

Para Bracht¹⁴, o fenômeno esportivo é polissêmico, apresentando vários sentidos/significados e ligações sociais. O autor destaca que a educação física possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, projeto este ligado ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto. Neste sentido, o esporte “passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados (no duplo sentido) pelos indivíduos” (p.75).

Este duplo sentido se refere ao desenvolvimento da aptidão física, considerado importante para o aumento da capacidade produtiva da classe trabalhadora e conseqüentemente, da nação. O desporto serviria, ao mesmo tempo, para a elevação da aptidão física da população e para fins políticos, uma vez que as conquistas dos esportistas brasileiros pelo mundo eram tidas como conquistas do próprio regime militar¹⁴.

O aluno passa a ser visto como um atleta em potencial e as aulas de educação física deveriam desenvolver a qualidade e desempenho dos movimentos.

Neste sentido, o papel do professor se assemelhava ao do treinador e o do aluno ao de atleta²⁶.

O final dos anos 70 e início dos anos 80 marcam a necessidade de mudanças em toda sociedade brasileira, e conseqüentemente, na educação física. Neste período começou a configuração do campo acadêmico da educação física como participante do sistema universitário brasileiro, incorporando as práticas científicas próprias do meio acadêmico¹⁴.

Corroborando com este pensamento, Darido²¹ afirma que a partir do final da década de 1970, surgem novas concepções pedagógicas na educação física escolar, proporcionada pela valorização dos conhecimentos científicos que ocorreu com o retorno ao país de professores que se especializaram nos principais centros de pesquisa do exterior. Conforme Resende²⁷, a partir dos anos 80 do século passado, tem origem um movimento autodenominado renovador, que buscou romper com o passado da educação física.

A este respeito, dentre as abordagens que procuraram “romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física”²¹ (p.4) destacam-se as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e a sistêmica, além das abordagens da psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, dos jogos cooperativos, da saúde renovada a abordagem baseada nos parâmetros curriculares nacionais.

Essas concepções surgiram em oposição à vertente tradicional e emergiram da articulação entre as diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas²¹. Foge ao escopo deste estudo a análise destas abordagens. Entretanto, por se articular com este, serão analisadas a abordagem crítico-superadora no subitem PCNs (educação física) e a abordagem saúde renovada, analisada no capítulo três, “Promoção da saúde e educação física”.

Concluindo este ponto, pode-se afirmar que hoje, não nos restam dúvidas quanto ao arrefecimento da matriz militar e a importância e até mesmo a primazia do esporte na educação física escolar. Tampouco há dúvidas da convivência no interior desta disciplina pedagógica de diversas matrizes e tendências, todas influenciando o trabalho do professor. Contudo, “basta

observar o autoritarismo e o caráter disciplinador de cunho militarista nas quais, muitas vezes, as aulas são conduzidas”¹⁹ (p.57) para percebermos o quão a origem militar está enraizada entre os professores de educação física.

3.2 – Leis, normas e diretrizes: os condicionantes do trabalho docente

É importante destacar para compreensão das características da educação física escolar que ao iniciar seu planejamento e posteriormente em suas aulas, o professor está condicionado por diversos fatores, como a legislação de sua área de atuação, as normas e os currículos. O objetivo deste tópico é analisar as legislações específicas e as diretrizes curriculares que orientam o trabalho do professor, a saber, os PCNs e a Multieducação.

Na LDB/96⁷ há somente um artigo que trata da educação física:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

O texto original da LDB aprovado em 1996 trouxe enormes preocupações aos profissionais, pela redação do parágrafo terceiro que não obrigava a oferta da disciplina por parte das escolas:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

O temor da categoria era que sem a obrigatoriedade prevista em Lei, muitas escolas simplesmente deixariam de oferecer a educação física, reduzindo o mercado de trabalho. Este temor só terminou cinco anos mais tarde com a aprovação da Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que incorporou o termo “obrigatório”.

A Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica (CEB)⁸ de 7 de abril de 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e definiu a educação física

como área do conhecimento que integra a base comum do ensino fundamental, equiparando-a às demais do currículo escolar, ao menos no plano legal.

De acordo com Betti e Zuliani²⁸, ao lado da educação artística, da educação moral e cívica, a educação física ocupa hoje um lugar incômodo na escola, uma vez que o atual currículo escolar obedece aos critérios de divisão do conhecimento que impera na ciência moderna, valorizando as disciplinas que possuem um saber científico e erudito como a matemática, as ciências, as línguas, a geografia, etc.

Aparentemente, a simples equiparação no plano formal com estas disciplinas não representaria um avanço para a educação física. Contudo, uma análise da trajetória desta disciplina no currículo escolar mostrará que há sim um avanço nesta equiparação.

Conforme Castellani Filho¹⁵, a lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estava centrada na organização dos sistemas de ensino. O decreto 69.450/71, que regulamentou o artigo 22 da referida Lei, definiu a educação física como **atividade** escolar regular, nos currículos dos cursos de todos os graus e sistemas de ensino.

O termo atividade foi definido formalmente pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 853 de 12 de novembro de 1971: “nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos...”¹⁵ (p.108).

Na prática, tal dispositivo atribuiu à educação física um caráter instrumental, traduzido por um fazer meramente prático. A incorporação desta disciplina sob a forma de atividade na escola faz com que seja entendida “não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico... mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento...”¹⁵ (p.108).

A atual LDB, promulgada em 1996, revogou a Lei 4.024/61 e todos os decretos-lei que a modificou, assim como quaisquer outras disposições em

contrário, retirando a educação física do rol das atividades. De acordo com o Parecer 853/71 do CFE²⁹, além da educação física eram consideradas atividades educação moral e cívica, educação artística, programas de saúde e ensino religioso. Estas disciplinas as escolas eram obrigadas a oferecer aos alunos, mas aos alunos era facultada a freqüência a tais aulas.

Mesmo considerando que a atual LDB/96 e as DCNs/98, isoladamente, não significarão a valorização da educação física na escola, o reconhecimento de que ela possui uma base de conhecimento que lhe é própria, a possibilidade da incorporação de atividades teóricas e a necessidade da disciplina avaliar os alunos sobre aspectos que superem o fazer é um grande avanço. Contudo, tal valorização precisa emergir da sociedade, dos profissionais da área, passando obrigatoriamente pela qualidade dos cursos de formação.

Momento marcante e ao mesmo tempo polêmico na educação física brasileira foi o processo de regulamentação da profissão. De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)³⁰, a idéia de regulamentação da profissão teve início nos anos quarenta, a partir da iniciativa das Associações dos Professores de Educação Física (APEFs) localizadas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo que juntas fundaram a Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) em 1946.

Para Castellani Filho³¹, o movimento pela regulamentação refletiu a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores reunidos nas APEFs e que estavam afastados da cena política da educação física brasileira desde o final dos anos 80. A partir de 1985 configurou-se um grupo de resistência àqueles setores conservadores, nominado de Oposição à *FBAPEF*. Este grupo provocou o debate em torno da pertinência da luta no interior das APEFs e FBAPEF ao mesmo tempo em que ganhava força a tese de que a luta dos profissionais de educação física deveria se dar no universo das lides maiores dos trabalhadores da educação, como sindicatos e partidos políticos.

Para o autor, houve o embate entre duas concepções distintas de mundo nas discussões sobre a regulamentação. A visão de mundo daqueles que defendiam a regulamentação sustentavam-se numa visão estática de

sociedade, a qual já se encontraria transformada, cabendo a todos desenvolver mecanismos para a ela se ajustar. A visão de mundo daqueles contrários à regulamentação, dentre os quais o autor se incluía, sustenta-se numa visão dinâmica de sociedade, que está em constante processo de transformação. Para estes estava na própria capacidade organizativa dos distintos setores sociais, a possibilidade concreta e objetiva de fazerem valer seus direitos³¹.

No embate destas duas perspectivas saiu vencedora aquela que defendia a regulamentação, pela promulgação em 1º de setembro de 1998 da Lei 9696/98, regulamentando a profissão de educação física e criando o Conselho Federal e os respectivos Conselhos Regionais de Educação Física.

No caso específico do trabalho docente nas escolas municipais do Rio de Janeiro, esta legislação pouco (ou nada) interferiu na atuação dos docentes. Ocorre que a Lei Municipal nº 2391 de 08 de dezembro de 1995³², que instituiu o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, em seu artigo 2º, regulamenta que o grupo de servidores do magistério seria constituído por servidores de provimento efetivo nomeados para os cargos de uma das seguintes carreiras:

I - Professor II;

II - Professor I;

III - Supervisor Pedagógico;

IV - Orientador Educacional.

§ 1º - Integram a carreira de Professor II os servidores aprovados em concurso público de provas ou de provas e títulos e nomeados para o cargo de Professor II que exerçam suas atividades profissionais especificamente do pré-escolar à quarta série do primeiro grau e em Educação Especial.

§ 2º - Integram a carreira de Professor I os servidores aprovados em concurso público de provas ou de provas e títulos e nomeados para o cargo de Professor I que exerçam suas atividades profissionais especificamente da quinta a oitava séries do primeiro grau.

Para dirimir quaisquer dúvidas, a seção da Lei nº 2391 que trata da progressão funcional, em seu artigo 7º, parágrafo 2º determina a existência de três classes funcionais³²:

I - Classe A, habilitação específica em curso de formação de professores;

II - Classe B, habilitação específica em curso de licenciatura curta ou estudos adicionais;

III - Classe C, habilitação específica em curso de licenciatura plena.

Assim, três anos da regulamentação da educação física, já não era possível o ingresso como professor nas escolas municipais do Rio de Janeiro sem a habilitação (formação) específica.

Feita a análise do arcabouço legal que disciplina o trabalho do professor de educação física nas escolas, o passo seguinte é analisar as diretrizes curriculares que orientam e disciplinam o planejamento das aulas.

3.2.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física

Inspirado no modelo educacional espanhol, o Ministério da Educação mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³³. Em 1997, foram publicados os documentos referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental e um ano mais tarde os documentos do segundo segmento, da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

Os PCNs são compostos pelo documento introdutório, os temas transversais (saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, e trabalho e consumo) e os documentos relativos a cada componente curricular.

O Documento que trata da educação física pode ser dividido em duas partes. A primeira apresenta os princípios que a norteiam no ensino fundamental, além de uma caracterização da área, mostrando as influências, as tendências pedagógicas e o quadro atual da educação física escolar. Também são apresentados os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. Os PCNs apontam para a cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo.

A segunda parte do Documento especifica os critérios para a seleção de conteúdos, os blocos de conhecimentos em que se organizam assim como os objetivos, a metodologia, a avaliação e orientações didáticas para o ensino da educação física no 3º e 4º ciclos, denominação adotada pelo Documento que equivale ao 6º e 7º anos (5ª e 6ª séries) e 8º e 9º anos (7ª e 8ª séries) do ensino fundamental.

De acordo com os PCNs³⁴, a educação física escolar deve contribuir com educação geral do indivíduo, desenvolvendo aspectos da vida cidadã, como saúde, sexualidade, vida familiar, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagem. Em relação à saúde, os PCNs prevêm que ao final do ensino fundamental os alunos devem ser capazes de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (p. iv).

Percebe-se a ênfase na cidadania e no convívio social assim como o predomínio dos objetivos relacionados à formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltadas para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho.

Os PCNs apontam para a necessidade de reflexão e discussão da prática pedagógica da educação física sob três princípios. O princípio da inclusão tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. O princípio da diversidade parte da concepção de que devem ser empregadas diversas possibilidades de aprendizagem, considerando as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos³⁴.

O terceiro princípio, categorias de conteúdos, é apresentado segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais giram em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar³⁴.

Os PCNs indicam como critérios de seleção e organização dos conteúdos a relevância social, as características dos alunos e as características da área de atuação. A relevância social diz respeito à seleção de conteúdos da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade “cuja aprendizagem

favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva” (p.45).

Os conteúdos foram divididos em três blocos. O primeiro diz respeito aos conhecimentos sobre o corpo, que devem ser alcançados por meio de conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, utilizados como suporte para que os alunos possam assumir uma postura crítica frente aos programas de atividades físicas. Neste sentido os alunos deverão ser capazes de decidir qual atividade praticar, além de planejar e executar sua própria atividade, sabendo dos benefícios, riscos, indicações e contra-indicações e as medidas de segurança na prática das atividades físicas³⁴.

Em relação ao primeiro bloco de conteúdos, tal como apresentado, é possível afirmar que o Documento carece de historicidade nas abordagens sobre o corpo. Sem desconsiderar a importância do conhecimento biofísico do corpo, se tal conhecimento não vier acompanhado de uma reflexão e uma análise histórica de como o corpo tem sido tratado e utilizado, a fim de extrair toda a sua potencialidade produtiva, corremos o risco de “pensar o homem sempre dividido em partes; uma parte sensível e outra inteligível, uma parte física, outra espiritual, um corpo e uma mente, matéria e alma”³⁵ (p.2).

As condições de trabalho também devem ser consideradas. Na maioria das escolas, sobretudo nas públicas, a quadra de esportes é a sala de aula do professor. Poucas são as escolas que possuem uma sala de aula ou outro espaço além da quadra para que o professor possa realizar suas atividades. Com efeito, raros são os momentos em que o professor tem oportunidade de ministrar uma aula que não seja apenas a prática de esportes e/ou exercícios. Outro problema é a resistência dos próprios alunos quanto à possibilidade de mais uma aula sobre teorias, novos métodos, etc.

Em tese, esta aula ‘teórica’ de anatomia, por exemplo, pode ser dinâmica, com músculos e ossos sendo exibidos em peças ou aulas com as mais modernas tecnologias. Entretanto, em grande parte das escolas públicas ou até mesmo

privadas, o professor terá à sua disposição, na melhor das hipóteses, apenas um quadro negro e giz.

O segundo bloco dos PCNs é destinado aos esportes, jogos, lutas e ginásticas. Segundo o documento, os esportes são práticas que adotam regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Os jogos podem ser mais flexíveis nas regulamentações, adaptadas em função do espaço, material disponível, participantes, etc. Podem ter caráter competitivo, recreativo ou de confraternização. As lutas são disputas onde um oponente procura subjugar o outro, através de técnicas de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço. As ginásticas são técnicas de trabalho corporal, com caráter individualizado e finalidades diversas³⁴.

O terceiro bloco inclui as atividades rítmicas e expressivas, isto é, atividades de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal.

Ao final do ensino fundamental os alunos devam ser capazes de (1) participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros; (2) adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade da cultura corporal do Brasil; (3) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva; (4) solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos; (5) reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento; (6) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal existente nos diversos grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito; e (7)

conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais apropriados ao lazer³⁴.

Existe uma categoria que é central nos PCNs, presente em todo o Documento: a cultura corporal. Entretanto, tal como apresentado, têm-se a impressão de que ele originou e desenvolveu todas as discussões deste tema, não atribuindo aos diversos autores nacionais a devida referência. Não se trata da busca pela originalidade.

Não há dúvidas do poder que um Documento Oficial possui quanto à sua divulgação, podendo chegar aos professores de regiões longínquas e que provavelmente não teriam acesso a essas informações e quanto ao fato de se tratar de uma diretriz com força para condicionar o planejamento e a prática do professor.

Contudo, ao não referenciar os autores, o Documento desconsidera as lutas no interior da educação física, tornando-se pobre em criticidade e historicidade. Foi o que ocorreu com a cultura corporal. De acordo com Soares³⁶, o movimento da cultura corporal se iniciou nos anos 80 do século passado perdurando até os dias atuais tendo como conteúdos a serem trabalhados a ginástica, esporte, jogo, dança, lutas e capoeira, os mesmos indicados no segundo bloco de conteúdos dos PCNs.

Estes conteúdos fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, construído ao longo do tempo por meio de um processo histórico²⁶. A contribuição da educação física, neste caso, seria a de “colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, que tem sido chamado por alguns autores de “cultura física” (Betti, 1991), “cultura de movimento (Bracht, 1989) ou “cultura corporal” (Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992)”³⁷ (p.69).

Bracht¹⁴ indica o livro “Metodologia do ensino da educação física”, de um coletivo de autores publicado em 1992, como obra-referência da cultura corporal. Segundo o autor, a proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores.

Conforme Coletivo de Autores²⁵, a educação física é uma prática educativa inserida no contexto escolar e que, portanto, deve ser pensada no contexto do currículo, o qual tem a função social de ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica.

Os autores buscam a superação da educação física escolar, que historicamente vem investindo no desenvolvimento da aptidão física, perspectiva que sempre esteve na defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. A reflexão sobre a cultura corporal busca contribuir com os interesses das classes populares, desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal²⁶.

Finalizando a análise dos PCNs, segundo o Documento, as relações estabelecidas “entre o tema transversal Saúde e a Educação Física são quase que imediatas e automáticas ao considerar-se a proximidade dos objetos de conhecimento envolvidos e relevantes em ambas as abordagens”³⁴ (p.36).

Neste sentido, recomenda-se a valorização de conhecimentos relativos à construção da auto-estima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade. Critica-se a associação sem reservas entre a prática de atividades físicas como jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas que “é explorada e estimulada pela indústria cultural, do lazer e da saúde ao reforçar conceitos e cultivar valores, no mínimo questionáveis, de dieta, forma física e modelos de corpo ideais”³⁴ (p.36).

São feitas críticas à aptidão física, enfatizando suas origem militar e médica, assim como sua vinculação com os mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira, contribuindo para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da educação física restringissem os conceitos de corpo e movimento aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. O Documento³⁴ aponta para a necessidade de superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar

a educação física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal.

Segundo Palafox³⁸ (1993), a doutrina da aptidão física surgiu nos Estados Unidos, na década de 1940, como produto das idéias tecnicistas e sob os critérios da medicina esportiva, como um dos meios de investigação aplicada ao esporte de alto rendimento e de superação de doenças hipocinéticas surgidas pelo modo de vida industrial. No Brasil, o reflexo desta doutrina apareceu no início da década de 1970, na busca pela fundamentação científica da formação dos professores, tendo como consequência uma formação pragmático-tecnicista, em que a estrutura estava fundamentada na educação física como meio e o esporte como fim

Neste sentido, aparentemente, tais críticas poderiam sugerir uma mudança de paradigma na educação física brasileira, tendo em vista que se trata de um Documento do Governo Federal, com poder de influenciar políticas e ações e os próprios cursos de formação em educação física.

Contudo, elas se tornam frágeis, uma vez que a realidade social foi desconsiderada, assim como as contradições provenientes das desigualdades sociais e econômicas próprias do capitalismo, agudizados em nosso país pela adoção do receituário neoliberal, levado a efeito em nosso país pelo mesmo governo que elaborou os PCNs.

3.2.2 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais: Saúde

De acordo com o PCNs: temas transversais³⁹, a educação para a saúde é o fator principal para a promoção e proteção à saúde ao mesmo tempo em que se constitui em estratégia para a conquista dos direitos de cidadania. E a escola deve fornecer elementos que capacitem os indivíduos para uma vida mais saudável, tratando do assunto didaticamente.

Para tanto, espera-se que ao final do ensino fundamental o aluno seja capaz de (1) compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação; (2) compreender a saúde nos seus aspectos físico, psíquico e social como uma dimensão

essencial do crescimento e desenvolvimento; (3) compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural; (3) conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive; (4) conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde e (5) responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo³⁹.

Assim como no livro referente à educação física, os conteúdos de saúde devem ser selecionados no intuito de atender às demandas da prática social, segundo critérios de relevância e atualidade e devem ser organizados de maneira a dar sentido às suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Os blocos de conteúdos indicados são o autoconhecimento para o auto cuidado e vida coletiva. Os conteúdos que compõem a 'vida coletiva' estão correlacionados com a organização sociopolítica e padrões de saúde coletiva, destacando-se os indicadores de qualidade de vida e saúde, meio ambiente e saúde, doenças transmissíveis, riscos por acidentes e uso indevido de drogas, assim como relações sociais, acordos e limites³⁹.

A atividade física, que se relaciona diretamente com a educação física, foi incluída no bloco 'autoconhecimento para o auto cuidado', cujo objetivo é possibilitar aos alunos o entendimento que "saúde tem uma dimensão pessoal que se expressa, no espaço e no tempo de uma vida pelos meios de que cada ser humano dispõe para trilhar seu caminho em direção ao bem estar físico, mental e social"³⁹ (p. 278).

De acordo com o documento, a prática regular de atividades físicas na puberdade e na adolescência, componente essencial do crescimento e desenvolvimento saudáveis, favorece a identificação das possibilidades expressivas e de uso da força e dos movimentos, desempenhando papel importante não só do ponto de vista orgânico como psíquico, e contribuindo na reelaboração das transformações corporais e das relações em grupo, devendo incluir o aprendizado das relações entre a prática correta e habitual de

exercício físico e a melhora da saúde deve incluir os benefícios, riscos, indicações e contra-indicações de diferentes modalidades esportivas, além das medidas de segurança na prática de atividades físicas.

O Documento destaca que o “fato das causas internas não ser estatisticamente importante nesta faixa etária como fatores de risco, não deve motivar a exclusão da abordagem preventiva das doenças crônico-degenerativas”³⁸ (p.278), o que nos leva a concluir que caberia à educação física escolar o combate ao sedentarismo. Isto se torna mais claro quando aponta o hábito da atividade física regular como a chave para a prevenção.

Tais orientações são necessárias e importantes, mas a nosso ver deveriam incluir também o entendimento da saúde como processo intrinsecamente relacionado com as condições de vida e trabalho das pessoas, assim como o entendimento de que a prática de atividades físicas está relacionada com os aspectos políticos e sociais.

3.2.3 – A Multieducação: educação física

No documento Multieducação¹¹, texto-pilar das atividades educacionais no município do Rio de Janeiro, o capítulo referente à educação física, “Janela sobre o Corpo”, se inicia com algumas considerações sobre o corpo: “Um corpo em movimento representa, expressa e simboliza certo lugar e papel social, explicita suas implicações ideológicas, valores e histórias de vida do homem-sujeito que o constitui” (p.175).

E para que cada sujeito seja dono de um corpo é necessário conhecer, contactar e descobrir seu próprio corpo. Estes seriam os objetivos principais da educação física: conhecer, contactar e descobrir o corpo. A proposta da multieducação ressalta a importância do jogo neste processo, por sua ludicidade, pela possibilidade do estabelecimento de diferentes olhares e vivências, além de favorecer a socialização, a apropriação e exploração dos espaços em tempos diversos¹¹.

Propõe a reavaliação da competição, que não significaria apenas descobrir e glorificar o mais veloz, ou o mais forte, mas, sobretudo, favorecer aos sujeitos a

descoberta de seus limites e possibilidades, individualmente e em grupos. O texto enfoca também a necessidade de as aulas de educação física resgatarem o prazer pela prática em oposição à busca de movimentos tecnicamente perfeitos. O texto de apresentação é finalizado fazendo uma convocação aos professores a fim de repensar a forma com que o corpo vem sendo tratado¹¹.

Pode ser considerado um grande avanço a discussão sobre corpo em um currículo escolar, assim como é um avanço posicionar o jogo como elemento principal deste currículo. Apesar de polêmico na área, o debate sobre a competição também é importante. Entretanto, pelo passado e pelo presente em que a educação física privilegia os mais fortes, velozes e habilidosos há que se ter muito cuidado com este tema.

Pelo recorte deste estudo, será analisada a proposta curricular referente ao segundo segmento (6º ao 9º anos) do ensino fundamental. Na articulação entre princípio educativo meio ambiente e identidade a Multieducação, em linhas gerais, o documento estabelece como ações o reconhecimento e valorização do seu espaço e do espaço do outro na escola e na comunidade e o conhecimento de várias atividades desportivas informais e jogos populares praticados na comunidade e suas interferências na identidade da população, assim como a percepção e reconhecimento do corpo inserido nos diferentes espaços (interior, físico, social), a utilização de atividades corporais visando à manutenção da saúde¹¹.

Para o núcleo conceitual espaço, o Documento propõe a adequação dos espaços físicos existentes e a utilização adequada do espaço para jogos esportivos/dança, assim como o conhecimento das necessidades de meios adequados às exigências de cada desporto e a identificação dos espaços físicos e naturais existentes que possibilitem o desenvolvimento de diversas modalidades esportivas. A proposta para 'tempo' é que haja a identificação das habilidades corporais e sua relação necessária à execução do movimento, o conhecimento das possibilidades de execução de movimentos e gestos desportivos e a identificação das práticas desportivas assim como jogos e brincadeiras mais significativas nos diferentes tempos históricos, o

reconhecimento das alterações ocorridas no ritmo do seu corpo durante as atividades físicas e a percepção da relação tempo/ velocidade/ desempenho em diferentes jogos e atividades desportivas¹¹.

A análise das regras instituídas e sua recriação de acordo com a realidade do grupo e as possibilidades do meio, o reconhecimento da necessidade de adaptação dos desportos/atividades em função do meio e a aplicação das regras instituídas nas atividades esportivas reformulando-as ou não, de acordo com as possibilidades e necessidades do grupo são as propostas para transformação¹¹.

As propostas são interessantes e se aplicadas poderiam proporcionar aulas interessantes, embora apresente alguns tópicos que pouco se relacionam, a priori, com o meio ambiente como no caso das regras esportivas. No núcleo conceitual transformação. Neste sentido, deveriam ser incluídas atividades que propusessem a transformação de espaços existentes para a prática de atividades físicas, por exemplo. As propostas apresentadas são conceituais, não indicando ao professor como estas seriam inseridas em aulas que tradicionalmente têm caráter eminentemente prático.

No princípio educativo cultura são propostos o conhecimento e valorização da cultura local e do Brasil por meio de trabalhos de pesquisa, a identificação e compreensão de atividades desportivas informais e de jogos populares e sua importância para a vida social, o conhecimento e a prática de atividades e jogos tradicionais de outros países, a reflexão crítica sobre a relação ídolo/identidade em determinado desporto e a comparação e reflexão sobre determinados desportos considerados de elite e aqueles considerados populares (princípio educativo identidade)¹¹.

Para o princípio educativo espaço é proposto o conhecimento e participação em danças, jogos e músicas regionais, nacionais e de outras nacionalidades, a identificação dos desportos/atividades tipicamente nacionais, como a capoeira e danças típicas regionais e o conhecimento, utilização e valorização de jogos populares como a amarelinha, jogo do elástico, taco, malha, etc¹¹.

A análise das mudanças dos valores e necessidades corporais nos diferentes tempos históricos, o reconhecimento dos jogos desportivos com grande desenvolvimento em outros países, assim como o conhecimento sobre a origem e o desenvolvimento do esporte na sociedade atual, o reconhecimento da importância das atividades físicas para o crescimento e desenvolvimento corporal visando a uma vida saudável e a identificação de diferentes manifestações da cultura corporal são propostas para o princípio educativo tempo¹¹.

Para o princípio transformação, as propostas são o conhecimento das diferenças entre jogos desportivos e atividades nacionais e estrangeiras, o reconhecimento das atividades físicas desenvolvidas pelo homem como forma de sobrevivência e busca de prazer, a apropriação de novos conceitos em função dos resultados e experiências vividas individualmente ou em grupo¹¹.

No núcleo conceitual linguagem, o documento preconiza que na educação física para o princípio identidade, seja abordada a análise crítica da relação entre os esportes e a mídia, a identificação e conhecimento dos fundamentos e prática de cada modalidade esportiva, a Integração entre expressão corporal, música e jogos, o conhecimento das várias formas de movimento necessárias à prática de atividades desportivas informais e a análise das várias formas gestuais utilizadas nos desportos como meio de comunicação verbal e não-verbal¹¹.

As propostas para espaço são o reconhecimento das várias formas gestuais e plásticas utilizadas nos desportos/dança como forma de comunicação não-verbal, a análise crítica do esporte como fator de aproximação entre os povos e a identificação das modificações da linguagem (gestual, verbal, corporal), ocorridas durante as práticas desportivas. Para tempo, são propostas o conhecimento de regras básicas e sua importância no desenvolvimento dos diferentes jogos, a aquisição de habilidades motoras decorrentes da prática de diferentes formas de linguagem (gestual/corporal) e sua evolução ao longo do tempo, a percepção e reconhecimento das formas de expressão do corpo nas

diferentes relações de tempo/ritmo, o reconhecimento do papel da tecnologia na divulgação das diferentes práticas esportivas¹¹.

Já no princípio educativo transformação as propostas incluem a compreensão do desenvolvimento dos vários tipos de esporte ao longo da história, a utilização de códigos de comunicação corporal e de diferentes linguagens corporais como danças, ginásticas, lutas, etc. e a identificação das semelhanças e diferenças entre linguagens desportivas e informais da comunidade como jogos e brincadeiras¹¹.

Pode ser questionada a inclusão de algumas atividades em um ou outro princípio, como por exemplo, as regras básicas dos desportos no princípio tempo, mas em um contexto geral as propostas são coerentes como os princípios e núcleos conceituais. Há que se elogiar a iniciativa de incluir no princípio educativo **linguagem** a abordagem crítica de assuntos como modelos de corpos impostos pela mídia e a influência desta nos jogos esportivos praticados dentro da escola.

Entretanto, para trabalho as propostas podem ser consideradas, no mínimo, tímidas, uma vez que não articularam este princípio com uma das mais importantes atividades do ser humano, com repercussão sobre sua saúde e qualidade de vida que é o trabalho, estendendo este como fonte de renda e subsistência ou *“suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”*¹¹ (p.24). Na multieducação, trabalho parece ser entendido como sinônimo de exercício físico, atividade física ou prática desportiva, empobrecendo a discussão.

Senão vejamos. No princípio identidade a multieducação propõe o reconhecimento das mudanças ocorridas no corpo em decorrência de atividades físicas, a reflexão crítica sobre a importância da prática desportiva, considerando a possibilidade de uma futura profissionalização através do esporte, a análise da relação competição/regras e sua importância para uma atitude de cooperação/ética na vida profissional e nas relações sociais em geral, bem como a compreensão de que o aperfeiçoamento de diferentes movimentos conduz a um melhor aproveitamento da técnica durante os jogos

esportivos e a aplicação de posturas corporais, hábitos/atitudes desejáveis, nas atividades extraclases¹¹.

Neste princípio, há apenas uma pequena alusão ao trabalho como prática humana de inserção social quando propõe a reflexão crítica sobre a importância da prática desportiva, considerando a possibilidade de uma futura profissionalização através do esporte. A proposta avançaria se incluísse os aspectos relacionados ao mercado de trabalho envolvendo o reconhecimento do aluno como futuro trabalhador, assim como a possibilidade do esporte como trabalho, relacionando as diversas atividades profissionais ligadas aos esportes.

No princípio espaço as propostas incluem a preparação, organização e recriação de atividades desportivas e jogos a partir do espaço e material disponível, o reconhecimento das exigências físicas necessárias aos diferentes desportos, em função dos meios utilizados para a sua prática como campo, quadra, sala, etc. assim como a percepção, reconhecimento e expressão das possibilidades de movimentação do corpo nos diferentes espaços e nas diferentes relações de tempo e ritmo e a Identificação e recriação de regras, considerando os limites e possibilidades espaciais¹¹.

Neste princípio, a inclusão de temas como a existência de locais para a prática de atividades físicas fora da escola disponíveis para o trabalhador e a análise do espaço destinado à aula de educação física dentro da própria escola poderiam ser trabalhados, a fim de enriquecer a proposta.

No princípio tempo, a proposta preconiza que sejam trabalhadas a compreensão da possibilidade de um melhor rendimento, através da combinação e aperfeiçoamento de movimentos, nos jogos esportivos, no tocante ao tempo de execução/esforço e ao ritmo próprio de cada um, a análise do movimento e do gesto esportivo, comparando o tempo próprio (lento/rápido) e o relativo (antes/depois/ao mesmo tempo)¹¹.

A Multieducação apresenta alguns assuntos relevantes relativamente ao trabalho, como a reflexão crítica sobre a profissionalização nos esportes na sociedade de hoje e de outros tempos, sobre o papel do desportista nas

sociedades atuais e em diferentes épocas e sobre as relações de poder existentes no mundo do esporte de hoje assim como a percepção das semelhanças e diferenças entre esporte amador e profissional através do tempo¹¹.

Outros temas poderiam ser incluídos, como a discussão sobre o tempo perdido para o deslocamento entre a casa e a escola, o tempo que o trabalhador brasileiro perde nos transportes públicos, a falta de tempo para a prática de atividades físicas, a jornada de trabalho, dentre outros.

No princípio transformação, as propostas incluem a percepção das mudanças ocorridas no corpo em função do esforço nas atividades físicas, o desenvolvimento da capacidade de avaliar organizar e reelaborar os próprios jogos, incluindo as adaptações nas regras e a arbitragem destes jogos e a comparação da capacidade física adquirida, em função da prática de atividade física sistemática, com a capacidade física inicial¹¹.

A proposta avançaria fortemente se este princípio incluísse discussões sobre as mudanças ocorridas recentemente no mundo do trabalho, as novas atividades econômicas surgidas, a comparação entre o trabalho dos pais e as carreiras pretendidas pelos alunos, dentre outras, deveriam ser incluídas.

4 – O MODERNO MOVIMENTO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“O regime de convivência entre a educação física e a saúde perde-se nos tempos da história. Uma história feita de alguns equívocos e não menos mal-entendido”.

Faria Júnior (1991)

Como visto nas páginas iniciais deste estudo, durante muitos anos o pensamento médico-higienista e militar influenciaram as práticas pedagógicas da educação física, fazendo com que as estratégias didáticas selecionadas pelos docentes tivessem como meta o culto ao corpo forte, viril e ágil. Neste sentido, busca-se uma reflexão acerca do tema promoção da saúde aplicada à educação física escolar.

No campo de conhecimento da saúde pública, a promoção da saúde representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações. Parte de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes e propõe a articulação dos saberes técnico e popular, a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para o enfrentamento e resolução destes problemas⁴⁰.

Sigerist foi um dos primeiros autores a empregar o termo ao elencar as tarefas principais da medicina: a promoção da saúde, a prevenção de doença, a recuperação dos enfermos e a reabilitação. Para Sigerist, saúde se promove quando se propicia condições dignas de vida, boas condições de trabalho, cultura física e condições para o lazer e descanso⁴⁰.

Os antecedentes históricos da promoção da saúde remontam à década de 60 do século passado, quando ampliou em todo o mundo o debate em torno dos determinantes econômicos e sociais da saúde, superando o enfoque centrado na doença. A publicação de *A New Perspective on the Health of Canadians* em 1974, também conhecido como Informe Lalonde, significou, simultaneamente, a busca um novo entendimento do processo saúde/doença, enfocando os determinantes sociais da saúde e a necessidade de reduzir os custos do sistema de saúde daquele país. A divulgação deste Relatório tem sido considerada o marco o início do moderno movimento da promoção da saúde⁴⁰,

41, 42

No Documento, Lalonde⁴³ critica a visão tradicional sobre saúde, responsável pela centralização da maior parte dos gastos em saúde na assistência médico-hospitalar, exames laboratoriais e medicamentos que teriam custado perto de sete bilhões de dólares em 1973.

O Informe⁴³ introduziu o conceito de campo de saúde, composto pela biologia humana, ambiente, estilo de vida e organização dos serviços de saúde. A biologia humana incluiria todos os aspectos da saúde física e mental, como a herança genética, os processos de maturação e envelhecimento e os numerosos e complexos sistemas internos no corpo, como o esquelético, nervoso, muscular, cardiovascular, endócrino, digestivo e etc.

O ambiente inclui os fatores relacionados com a saúde, externos ao corpo humano e sobre os quais o indivíduo tem pouco ou nenhum controle. O estilo de vida consiste na agregação de decisões dos indivíduos que podem afetar a sua saúde e sobre os se pode ter mais ou menos controle. Decisões pessoais e hábitos que podem levar a doença ou a morte são riscos que o indivíduo auto se impõe⁴³.

A organização da atenção a saúde consiste na quantidade, qualidade, organização, natureza e relações de pessoas e recursos na prestação de cuidados de saúde. Incluem os médicos, as práticas de enfermagem, os hospitais e casas de repouso, os medicamentos, os serviços públicos e comunitários de saúde, ambulâncias, tratamento odontológico, dentre outros. Este quarto elemento é o sistema de saúde⁴³.

De acordo com Buss⁴⁴, dentre as diversas conceituações de promoção da saúde disponíveis, é possível concentrá-las em dois grupos. No primeiro estão as atividades dirigidas às transformações dos comportamentos individuais, “focando nos seus estilos de vida e localizando-os no seio das famílias e, no máximo, no ambiente das ‘culturas’ das comunidades que se encontram” (p.18)

Em sintonia com este pensamento, para Ferreira e colaboradores⁴⁵ a promoção da saúde é um ideário que vem servindo de referência para ações e políticas no campo da saúde, sendo marcada pela ambigüidade. Os autores identificam três abordagens distintas. A primeira é chamada de comportamentalista ou

conservadora e “funda-se nos preceitos de fatores de risco produzidos por vertentes reducionistas clássicas da epidemiologia e é fortemente orientada para mudanças comportamentais e de estilo de vida” (p.2).

Estes autores têm em comum a análise que este primeiro grupo ou abordagem é caracterizado pela ênfase dada à mudança de comportamento individual, a qual Carvalho⁴¹ se referiu como a corrente behaviorista da promoção da saúde, com origem no Relatório Lalonde, “cujo eixo estratégico é formado por um conjunto de intervenções que buscam transformar os comportamentos não-saudáveis” (p.41).

A palavra inglesa behaviour (Reino Unido) ou behavior (EUA) significa comportamento, conduta. Segundo Mattos⁴⁶ o behaviorismo surgiu no começo do século passado como uma proposta para a Psicologia tomar como seu objeto de estudo o comportamento humano. O behaviorismo parte do pressuposto de que práticas pouco saudáveis são ‘riscos auto-impostos’ e relevantes causas da não-saúde. Aponta para a necessidade de que seja adotada uma nova agenda, capaz de engendrar intervenções ao nível individual que favoreçam a mudança nos hábitos de vida da população.

Conforme Ferreira et. al.⁴⁵, dados às imprecisões e limitações da abordagem comportamentalista de promoção da saúde na década de 1970, a Organização Mundial da Saúde (OMS) assume a tarefa de avançar nas discussões sobre esse ideário e, promove em 1984 um encontro de especialistas cujo objetivo foi “estabelecer consensos mínimos em torno de idéias que, tomadas como princípios da Promoção da Saúde serviriam de ponto de partida para a reflexão e a definição de políticas e estratégias de ação no campo da saúde” (p.2).

Surge uma nova abordagem sobre promoção da saúde: a ‘Nova Promoção da Saúde’ ou abordagem sócio-ambiental/sócio-ecológica⁴⁵. De acordo com Carvalho⁴¹:

“Em uma visão retrospectiva a Nova promoção da Saúde colocou-se na seqüência da tradição sanitária do século XIX, na qual estudiosos como Allison, na escócia, Chadwick e Snow na Inglaterra, Villermé, na França e Virchow, na Alemanha, afirmaram haver uma associação entre doenças, pobreza e condições de vida.” (p.54).

A Iª Conferência Internacional de Promoção da Saúde realizada em 1986, em Otawa, Canadá, é considerada o evento mais expressivo desta abordagem^{41, 45}. Seu documento final, a Carta de Otawa⁴⁷, definiu promoção da saúde como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo e estabeleceu os pré-requisitos básicos da saúde: paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade e os campos centrais de atuação: (1) elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; (2) criação de ambientes favoráveis à saúde; (3) reforço da ação comunitária; (4) desenvolvimento de habilidades pessoais; e (5) reorientação do sistema de saúde.

Outras Conferências foram realizadas em Adelaide (1988), em Sundsvall, (1991), Jacarta (1997), Cidade do México (2000) e Bangkok (2005). Na América Latina, a Conferência de Bogotá realizada em 1992 apontou as dificuldades para a concretização da promoção da saúde na região em virtude dos problemas econômicos e pelas iniquidades sociais⁴⁸.

Castiel⁴⁹ salienta que a promoção da saúde adota uma gama de estratégias políticas, umas conservadoras, outras críticas. Nas estratégias conservadoras “a promoção da saúde seria um meio de direcionar indivíduos a assumirem a responsabilidade por sua saúde e, ao assim fazerem, reduzirem o peso financeiro na assistência de saúde” (p. 617).

Nas abordagens críticas, “atuaria como estratégia para criar mudanças na relação entre o cidadão e o Estado, pela ênfase em políticas públicas e ação intersetorial, ou ainda, constituir-se numa perspectiva libertária que busca mudanças sociais mais profundas...” (p. 617).

Entretanto, o que vem a caracterizar a abordagem sócio-ambiental e diferenciá-la da corrente behaviorista atualmente é

“considerar como um foco da ação sanitária os determinantes gerais sobre a saúde. Saúde é assim entendida como produto de um amplo aspecto de fatores relacionados à qualidade de vida, como padrões adequados de alimentação e nutrição, habitação e saneamento, trabalho, educação, ambiente físico limpo, ambiente social de apoio a famílias e indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde”⁵⁰ (p.155).

Na esteira das determinações sociais da saúde, a OMS criou a Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde (CDSS) em 2005 e seu relatório final da Comissão foi lançado em agosto de 2008 e apresenta diversas recomendações para a redução das desigualdades em diversas áreas de ação.

No Brasil, as ações de promoção da saúde foram oficialmente inseridas na estrutura do Ministério da Saúde em 1998. Em 2000 foi elaborado um documento básico que propunha a criação de uma Política Nacional de Promoção da Saúde e, finalmente, em 30 de março de 2006 foi publicada a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), através da Portaria MS/GM 687⁵¹. Em 2006 foi criada a Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde.

De acordo com Stotz & Araújo⁵², no caso brasileiro, desde o advento da promoção da saúde, a mudança mais significativa na saúde pública talvez tenha sido a sofisticação das estratégias de culpabilização das vítimas “além da acreditação oficial das teorias do condicionamento comportamental (behaviorismo), absolutamente avessas a qualquer pedagogia da problematização” (p.13).

Apesar da ambigüidade da promoção da saúde, conforme Carvalho & Buss⁵⁰, as idéias da promoção da saúde difundiram e foram absorvidas por profissionais da saúde e por formuladores de políticas públicas. A retórica baseada nas determinações sociais e culturais do processo saúde/doença e a necessidade de intervenções além do modelo médico-assistenciais introduziram práticas inovadoras. Assim, “práticas de aconselhamento, acolhimento, práticas coletivas saudáveis (exercício e alimentação), além de esforços pela responsabilização e conscientização dos cidadãos (empowerment) começam a compor a agenda de práticas dos serviços de saúde” (p. 156).

4.1 – As Escolas Promotoras de Saúde

Este estudo concebe que a escola é um cenário privilegiado para as ações de promoção da saúde, uma vez que é espaço de convivência e de aquisição e

elaboração de conhecimentos, espaço onde milhares de jovens em fase de crescimento e desenvolvimento passam grande parte de suas vidas.

De acordo com Young⁵³, Sigerist em 1945 teria se referido às escolas como uma das instituições mais importantes da saúde pública, sendo considerado o precursor da proposta das Escolas Promotoras de Saúde (EPS). Apresentar a proposta das EPS, descrevendo o processo de criação das EPS no mundo, no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro é o objetivo deste tópico do estudo. Trata-se na verdade do “*advocacy*” em prol das EPS.

Em 1985, a OMS confiou à Scottish Health Education Group (SHEG) a tarefa de organizar um simpósio europeu sobre o tema “A escola promotora de saúde”. O evento foi realizado no ano seguinte na cidade escocesa de Peebles e contou com a participação de 150 delegados de 28 dos 32 países membros da Oficina Européia e originou o documento ‘La escuela saludable’ que descreveu a promoção da saúde nas escolas como uma combinação de educação para a saúde e de todas as demais ações que uma escola leva a efeito para proteger e melhorar a saúde das pessoas que abriga⁵⁴.

Uma escola é promotora de saúde quando:

- Promove a saúde e a aprendizagem com todos os recursos que dispõe
- Contrata funcionários de saúde e educação, no esforço para tornar a escola um lugar saudável.
- Se empenha em oferecer um ambiente saudável, educação em saúde escolar e serviços de saúde escolar;
- Implementa políticas e práticas para o bem-estar e a dignidade, além de oferecer múltiplas oportunidades para o sucesso e realizações pessoais;
- Se esforça para melhorar a saúde dos funcionários da escola, famílias e membros da comunidade e alunos.

Na América Latina a iniciativa das EPSs foi lançada em 1995 com o objetivo melhorar a saúde das crianças, dos professores e outros membros da comunidade escolar. Uma EPS na América Latina e Caribe não difere substancialmente daquelas que foram propostas pela OMS na Europa,

preconizando além das propostas já referidas, o envolvimento de todos os membros da comunidade e da escola na tomada de decisões e nas ações que promovam a aprendizagem, estilos de vida saudáveis e projetos de promoção da saúde na comunidade⁵⁵.

As iniciativas para a criação das EPS no Brasil se iniciam dez anos após a iniciativa da OMS e OPAS. Em 2006 os Ministérios da Saúde e da Educação constituem a Câmara Intersectorial Educação em Saúde na Escola, cujo objetivo era discutir diretrizes para elaboração a Política Nacional de Educação em Saúde na Escola. Em abril de 2007 foi assinada outra portaria interministerial instituindo um grupo de trabalho, cuja atribuição era de elaborar o documento base para a implementação do Programa Educação e Saúde⁵⁶.

A Política Nacional de Educação em Saúde na Escola ficou pelo caminho, mas por meio do decreto presidencial Nº. 6.286, de 05 de dezembro de 2007 foi Instituído o Programa Saúde na Escola (PSE).

De acordo com Silva e colaboradores⁵⁷, diferentes fatores influenciaram a criação das Escolas Promotoras de Saúde como iniciativa municipal e política de saúde da prefeitura da capital fluminense. Os fatores desafiadores são representados “pela complexidade, diversidade histórica e sociocultural da cidade e seu contingente populacional, a mega dimensão da rede pública municipal de educação, o processo de municipalização dos serviços de saúde” (p. 55).

Os autores destacam que os investimentos feitos na reestruturação da atenção básica à saúde e a implementação de práticas que garantam a autonomia e a participação dos sujeitos e da comunidade no processo foram fatores, que contribuíram na implementação das EPS.

Entre 2000 e 2002, a partir de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi elaborado um Projeto Piloto de EPS, que envolveu 120 escolas da rede municipal e cerca de 115 mil pessoas, entre alunos, professores, funcionários e familiares. Eram formadas equipes com diferentes profissionais de saúde (dinamizadores, odontólogos e estagiários de odontologia e fonoaudiologia). As equipes atuavam nas escolas selecionadas

em períodos variáveis de 30 a 60 dias. Durante este percurso, foram identificadas diversas barreiras para a consolidação das propostas da promoção da saúde na escola⁵⁸.

Como desdobramento desse processo surgiu os Núcleos de Saúde Escolar em 2003. Mais recentemente, a prefeitura do Rio de Janeiro elaborou o Plano Municipal de Saúde na Escola e na Creche em 2008 e no ano seguinte apresentou o Programa de Saúde na Escola, que se encontra em fase de discussão na Câmara dos Vereadores da cidade

Até este ponto, foram apresentados e analisados algumas variáveis, como arcabouço legal, currículos escolares, o movimento da promoção da saúde e a relação deste movimento com a educação física, que condicionam o trabalho dos professores das escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro.

4.2 - Educação física e promoção da saúde

Antes de iniciar as discussões sobre educação física e promoção da saúde, são necessárias algumas conceituações, pois serão condutoras das discussões presentes neste estudo. Neste sentido, iniciamos com o conceito de atividade física (AF).

Usualmente, para conceituá-la utiliza-se a mensuração de energia despendida através do movimento produzido pela musculatura esquelética. Desta forma, AF seria qualquer movimento produzido pela musculatura esquelética que resulte em gasto de energia. Neste sentido, “o termo atividade física carrega toda e qualquer ação humana que comporte a idéia de trabalho como conceito físico. Realiza-se trabalho quando há gasto de energia”⁵⁹ (p. 49).

Subjacente a este conceito está o de exercício físico, que deve ser entendido como um subgrupo da AF, implicando na repetição de determinados movimentos ou conjunto de movimentos, de modo encadeado e seqüenciado.

De acordo com Lazzarotti Filho e colaboradores⁶⁰, o termo prática corporal vem sendo amplamente utilizado, em documentos oficiais, em pesquisas acadêmicas e em revistas voltadas a professores. Os autores assinalam que,

mesmo carecendo de elementos mais consistentes para sua conceituação, o termo constitui-se a partir do contraste com o conceito de atividade física.

Mais complexo ainda é conceituar educação física. Muitas vezes ela se confunde ou é confundida com a AF, exercício físico, esportes, práticas corporais, entre outros. Estas práticas e atividades fazem parte de uma área do conhecimento e intervenção pedagógica chamada de educação física, que representa

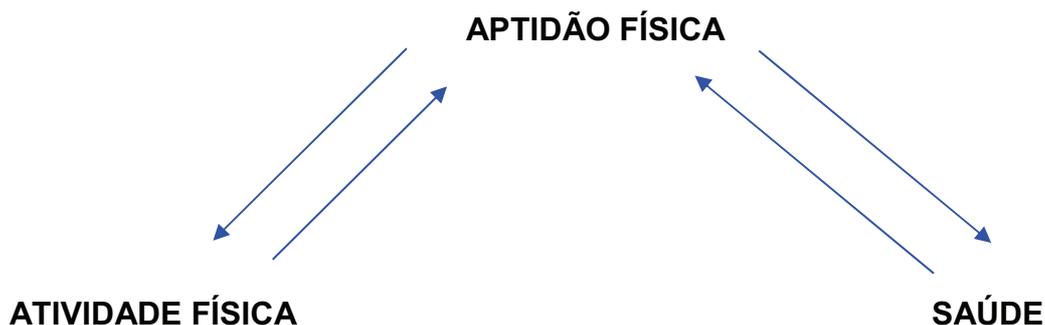
“um campo de produção de conhecimento e intervenção profissional que tematiza formas de atividades expressivas corporais (jogos, danças, ginásticas e lutas, por exemplo) e que forma profissionais no âmbito da graduação e pós-graduação e situa-se academicamente na Grande Área das Ciências da Saúde”⁶¹(p.39)

Neste estudo, este termo será utilizado, sobretudo, para designar a disciplina pedagógica obrigatória da educação básica brasileira responsável por promover diversas formas de práticas corporais e que deveria, mesmo que ainda muitas vezes apenas no plano ideal, promover a reflexão sobre estas práticas e sua relação como o modo de vida dos indivíduos e sociedade.

Retomando a análise da relação entre educação física e promoção da saúde, é possível afirmar que ao longo de sua história, a educação física tem sido vinculada à saúde, fator decisivo para a explicitação de um projeto de política educacional que tornou sua prática obrigatória nas escolas brasileiras. Tal relação, historicamente, tem sido ressaltada nos discursos oficial, científico e profissional da educação física. Contudo, “é no discurso profissional que a relação entre saúde e educação física aparece mais freqüentemente”⁶²(p.73).

Tradicionalmente a relação é mediada aptidão física, onde se associa a melhoria no nível de aptidão física do indivíduo a um melhor estado de saúde. Dentre os diversos conceitos de aptidão física existentes, neste estudo aptidão física é entendida como a capacidade de executar as atividades diárias sem cansaço excessivo e com reservas de energia para levar uma vida ativa⁶³.

O esquema abaixo elaborado por Guedes ilustra a abordagem tradicional entre educação física e saúde⁶⁴:



Desta forma, haveria um círculo virtuoso entre a prática regular de atividades físicas e o 'status' de saúde, uma vez que ao se envolver em um programa de atividades físicas o indivíduo elevaria sua aptidão física o que o tornaria mais saudável. Sendo mais saudável, praticaria ainda mais atividade física, o que o tornaria mais apto fisicamente e, conseqüentemente, mais saudável. O autor afirma que estudos têm sugerido que o sedentarismo é um importante fator de risco para a hiperlipidemia, hiperglicemia, hipertensão arterial, diabetes e obesidade⁶⁴.

Ferreira e colaboradores⁴⁵ analisaram o Programa Agita São Paulo⁴, cujo objetivo é disseminar a prática de atividades físicas, e constataram que o Programa apontou o sedentarismo como o principal inimigo da saúde pública e a prática regular de atividades físicas, o remédio para este mal.

Desta forma, a atividade física seria, então, capaz não só de prevenir, mas também de controlar e retardar os efeitos das doenças crônico-degenerativas, ao passo que o sedentarismo é apresentado como uma das principais causas destas enfermidades e constrói-se uma falsa idéia de que a atividade física seria capaz, por si só, de produzir saúde, tornando-se, portanto, um santo remédio⁵⁹.

Embora na atualidade existam estudos que indicam os benefícios dos exercícios contra diversas enfermidades, não há dúvidas de que a maior relação é estabelecida com as doenças coronarianas. De acordo como Solomon⁶⁵, a idéia de que os exercícios protegem contra as doenças cardíacas foi a base para seu desenvolvimento. Novamente os médicos tiveram papel

⁴ O Programa é fruto da parceria entre a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (apoio financeiro) o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (assessoria técnico-científica)

importante uma vez que “a medicina dá a legitimidade que, de outra forma, não existiria. Considera-se que a ciência está acima dos modismos, e os interesses dos médicos são vistos como puramente científicos” (p.14).

O autor destaca que a primeira referência médica importante sobre os benefícios da prática de atividades físicas foi um estudo elaborado por Morris e colaboradores e publicado na revista médica inglesa *Lancet* em 1953, realizado com funcionários do transporte de Londres, que foram divididos em dois grupos: motoristas, que seriam sedentários em função da natureza do trabalho e cobradores, considerados mais ativos, porque subiam e desciam as escadas dos ônibus e circulavam entre os passageiros⁶⁵.

Os resultados do estudo indicaram que os motoristas apresentavam mais doenças coronarianas que os cobradores e seus autores concluíram que a atividade física praticada pelos cobradores em função do seu tipo de trabalho constituiu uma proteção contra estas doenças. O impacto deste estudo foi considerável entre os profissionais, influenciando o surgimento de outros artigos referentes aos possíveis benefícios à saúde advindos da prática de atividades físicas⁶⁵.

Dentre outros, destacamos o de Paffenbarger Junior⁶⁶, segundo o qual o exercício físico foi benéfico para as pessoas estudadas, independentemente de variáveis como sexo, idade, predisposições ou mesmo hábitos de vida.

De acordo com Nahas⁶⁷, não haveria dúvidas quanto aos benefícios à saúde que os exercícios físicos proporcionariam, uma vez que o exercício “reduz o risco de morte prematura por todas as causas; reduz o risco de morte por doenças cardíacas; reduz o risco de desenvolver diabetes; reduz o risco de desenvolver hipertensão; ajuda o controle da pressão arterial...” (p.11).

Realizado em 1995 na cidade de Quebec, Canadá, o Fórum Mundial de Atividade Física e Esportes⁶⁸ apontou os benefícios à saúde de um estilo de vida fisicamente ativo:

- Influencia positivamente a saúde física e mental. É importante em todos os estágios da vida;

- Um estilo de vida sedentário influencia a instalação, progressão e recuperação de uma série de distúrbios metabólicos e vasculares;
- Um estilo de vida fisicamente ativo diminui o nível de risco para estes problemas, em parte pela melhoria da regulação do peso;
- Beneficia a maioria dos componentes estruturais e funcionais do sistema músculo-esquelético, aumentando a capacidade funcional e assim a independência e qualidade de vida;
- Diminui o risco de câncer de cólon e talvez reduza o risco de aparecimento do câncer de mama;
- Tem efeito benéfico na disposição e bem estar psicológico, ansiedade, depressão e estresse psicológico;
- A promoção de atividade física para crianças, adolescentes, adultos jovens, pessoas de mais idade e idosos é uma das formas eficazes para melhorar a saúde, as funções físicas e a qualidade de vida.

O estudo de James Sallis e Thomas Mckenzie de 1991 marcou o início de importante inovação nas propostas da aptidão física. O estudo fez um diagnóstico da situação da educação física nas escolas americanas, além de uma completa revisão na literatura sobre educação física e saúde.

Segundo os autores⁶⁹, as doenças cardiovasculares matavam mais pessoas em países ocidentais do que qualquer outra doença e embora os dados epidemiológicos sugiram que os adultos podem reduzir destas doenças à metade pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, ao menos 40% dos adultos americanos são sedentários. A hipótese que trabalharam é que melhorando os programas de educação física para crianças nas escolas, seria possível ajudar a próxima geração de adultos americanos a não permanecer tão sedentária.

Uma importante modificação sugerida nos programas de educação física seria o estabelecimento de padrões de atividade física regular nas crianças que fossem capazes de repercutir na vida adulta. Entretanto, os autores ponderam que a atividade física regular pode trazer benefícios à saúde também na infância e afirmam que vários estudos sugerem que crianças aptas fisicamente

tendem a ser mais magros, possuem níveis mais baixos de pressão arterial e níveis elevados do bom colesterol (HDL)⁶⁹.

Para os autores, a conclusão que se pode chegar a partir dos estudos sobre os efeitos em longo prazo à saúde da atividade física é que os resultados são conflituosos, porque as atividades analisadas eram tipicamente voltadas para a prática desportiva. Sugerem para os benefícios à saúde, as atividades moderadas que seriam melhores que as vigorosas para a continuidade da prática durante longos períodos e indicam as atividades do tipo *lifetime*, que devem ser entendidas como aqueles que podem ser facilmente transportados para a idade adulta, pois geralmente necessitam de apenas uma ou duas pessoas, como pular corda, corrida, ginástica são as mais indicadas⁶⁹.

Neste sentido, segundo Nahas & Corbin⁷⁰, a crescente evidência da associação entre atividade física, aptidão física e saúde resultou numa mudança do conceito de aptidão física nos últimos anos, com uma tendência internacional de enfatizar os componentes da aptidão física mais relacionados à saúde. Surge, então, na década de 80 o movimento Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS).

De acordo com Guedes & Guedes⁷¹ passaram a serem consideradas duas vertentes da aptidão física, uma relacionada às habilidades esportivas e a aptidão física relacionada à saúde. A primeira inclui as capacidades que possibilitam uma prática mais eficiente dos esportes, como a agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a potência, a velocidade de deslocamento e a velocidade de reação. A aptidão física relacionada à saúde engloba a resistência cardiorrespiratória, força/resistência muscular localizada, flexibilidade, que fazem parte da função músculo-esquelética, e alguns aspectos da composição corporal⁷¹.

Embora a aptidão física relacionada às habilidades seja importante para a aptidão física geral, a relacionada à saúde teria maior importância, uma vez que há indícios que apontam que a prática esportiva induz modificações fisiológicas até que sejam alcançados determinados níveis, a partir dos quais

as modificações se estabilizam e não apresentam qualquer alteração positiva⁷¹.

Os autores sugerem também que os níveis de prática das habilidades esportivas são dependentes dos aspectos genéticos, fazendo com que cada indivíduo apresente um determinado potencial a ser desenvolvido. Neste sentido, poucas pessoas serão capazes de atingir níveis de excelência à prática de esportes. Por outro lado, a grande maioria das pessoas deve ser estimulada a atingir níveis mínimos de aptidão no sentido de apresentar condições físico-funcional suficientes para atender as solicitações cotidianas, ou seja, é desejável que as pessoas sejam capazes de desempenhar atividades rotineiras, como caminhar, correr, fazer compras, subir/descer escadas.

Assim, bons níveis dos componentes de aptidão física relacionada à saúde seriam alcançados através de programas de atividades físicas especialmente desenvolvidas para este fim. A prática de esportes, eventualmente, promoveria o desenvolvimento de alguns aspectos da aptidão física relacionada à saúde. Entretanto, além de não garantir o desenvolvimento de todos os aspectos da aptidão física relacionada à saúde, os esportes possuem outra limitação: a grande desistência de praticantes que, por não conseguir atingir elevados níveis de habilidades esportivas ou pela dificuldade em conseguir espaços e outras pessoas para a prática esportiva. Contudo pelo fascínio que os esportes exercem, sobretudo nos mais jovens, sua prática não deve ser abandonada⁷⁰.

Segundo o movimento AFRS, caberia a educação física escolar criar o hábito e o gosto nos alunos pelo exercício para que adotem um estilo de vida fisicamente ativo para além dos anos de escolaridade. Neste sentido, Guedes e Guedes⁷¹ destacam a necessidade de repensar os currículos escolares para que a prática de atividades física possa atender os preceitos da promoção da saúde.

Para tanto, as pessoas devem ser capazes de selecionar as atividades que mais satisfaçam as suas necessidades, conhecer os riscos e benefícios da prática, avaliar e resolver os seus problemas de aptidão. Corbin, citado por

Ferreira⁷² utiliza o modelo de escada de aptidão para toda a vida para descrever os objetivos considerados relevantes em um programa de educação física para a saúde.

O objetivo do primeiro degrau (exercícios e atitudes em relação ao exercício) é fazer com que crianças e adolescentes sejam fisicamente ativas desde cedo, com ênfase em atividades que possam ter continuidade no futuro. O segundo degrau tem como objetivo a obtenção da aptidão física, mas que não deve ser buscada de forma a sacrificar o prazer. A autonomia está presente no terceiro degrau. A tomada de decisão sobre quais atividades praticar é um ponto chave neste estágio de desenvolvimento, bem como os interesses e as potencialidades de cada um frente às diversas atividades físicas.

O quarto objetivo refere-se à capacidade de auto-avaliação dos alunos, tendo como referência os componentes da aptidão física relacionada à saúde. A interpretação dos resultados e uso destes no planejamento do programa pessoal de treinamento também faz parte do quarto degrau. Ao alcançar o topo da escada, os alunos já teriam experimentado várias atividades, podendo escolher quais incluir em seus programas pessoais. O objetivo principal neste degrau é que os alunos sejam capacitados a tornarem-se ativos, podendo planejar e desenvolver de forma independente seus programas de atividades físicas por toda a vida.

A despeito de todos estes possíveis benefícios, diversas críticas foram feitas às abordagens sobre atividade física e saúde e ao movimento da AFRS. Solomom⁶⁵ informa que três anos após a divulgação do estudo, Morris teria reconhecido que os motoristas, antes de serem contratados, já eram mais idosos e mais obesos que os cobradores, o que falseou os resultados.

Sob este aspecto, para Mira⁷³ os estudos que estabelecem a relação de causa/efeito entre exercício e saúde apresentam limitações e insuficiências conceituais e metodológicas:

“entre exercício físico e saúde existem inter-relações, interações, retroações complexas e recíprocas, mas não uma relação positiva de causa-efeito. De maneira geral, é a saúde que conduz à atividade e ao exercício físico e não o contrário” (p.169)

As críticas ao movimento da AFRS também são importantes. De acordo com Sparkes⁷⁴, este movimento possui um caráter eminentemente individual, o que serve para obscurecer os outros determinantes da saúde. O indivíduo (sedentário) é identificado como problema e a aptidão física, simbolizada pela adoção de um estilo de vida ativa, a solução.

Para Kirk⁷⁵, a ênfase na aptidão física pode acarretar um julgamento das atividades físicas em termos de sua eficácia para a aptidão, ou seja, a obtenção da aptidão física passa a ser o único objetivo a ser alcançado nas aulas de educação física, independentemente das características dos alunos, do contexto sócio-econômico ou da relevância dos conteúdos selecionados.

Assim, a AFRS desconsidera os múltiplos fatores que dificultam a adoção de um estilo de vida ativo, como a longa jornada de trabalho, o tempo perdido no transporte público, motivação pessoal, a carência de espaços públicos para a prática de atividades físicas, etc. A aptidão física pode ser um dos objetivos da educação física escolar e, sem dúvidas, o professor deve de fato estimular seus alunos para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Contudo, será insuficiente, uma vez que bons níveis de aptidão física não implicam, necessariamente, em boas condições de saúde.

Atualmente, há a tendência de se relacionar toda discussão da relação entre educação física e saúde com a promoção da saúde. Conforme Farinatti & Ferreira⁷⁰, a promoção da saúde é um movimento recente e sua novidade e diversidade originam uma multiplicidade de trabalhos, cuja disseminação veio acompanhada de certa confusão conceitual. Na educação física, especificamente, há produções que “tendem a confundir as idéias do movimento da promoção da saúde com iniciativas de prevenção primária de fatores de risco para doenças tidas como prevalentes na idade adulta, em abordagem típica do paradigma biomédico” (p.86).

Os autores fazem referência às propostas da AFRS, que foram sistematizadas em dois estudos de Guedes & Guedes. O primeiro foi publicado em 1993 sob o título “Subsídios para Implantação de Programas Direcionados à Promoção da Saúde Através da Educação Física Escolar” e o segundo, “Sugestões de

Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde”, foi publicado em 1994. Ambos os ensaios foram publicados na Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, Paraná.

Mesmo mencionando várias vezes o termo promoção da saúde, inclusive nos títulos dos artigos, a análise dos conteúdos indicam que suas propostas estão baseadas nos pressupostos da AFRS, “empregando o termo promoção da saúde como sinônimo de melhoria ou aperfeiçoamento da saúde, conferindo um caráter genérico e simplista ao termo”⁷⁰ (p.91).

Darido²¹ nominou este grupo de saúde renovada por ter incorporado, além de advogar em prol de uma educação física dentro da matriz biológica, princípios de outras abordagens de caráter sócio-cultural. Cita trabalhos de Nahas (1997) e Guedes & Guedes (1996) como obras-referências da abordagem saúde renovada, cuja proposta metodológica é a redefinição do papel da educação física para a promoção da saúde.

Contudo, a nosso ver, as ações e propostas desta abordagem estão voltadas para a mudança no estilo de vida dos indivíduos, tendo por princípio a idéia que a prática regular de atividades físicas seria capaz não só de prevenir, mas também de controlar e retardar os efeitos das doenças crônico-degenerativas. O sedentarismo, ao contrário, é apresentado como um das principais causas destas enfermidades. Tal característica permite nominá-la como a corrente **behaviorista** da promoção da saúde na educação física.

Senão vejamos. Segundo Lalonde⁴³, o sedentarismo é um risco que o indivíduo auto se impõe. O relatório indica que 76% da população canadense maior de treze anos de idade gastavam menos de uma hora semanal praticando esporte e 79% gastavam menos de uma hora por semana em atividades físicas como a caminhada.

Para alterar tal situação, o Relatório apresentou doze recomendações, que vão desde a utilização do marketing para promover o aumento da atividade física entre os canadenses, o incentivo às atividades recreativas nas escolas e faculdades, o estímulo à prática de atividades físicas ao ar livre até o apoio a

programas esportivos que envolvam grandes números de pessoas, o incentivo a clubes, empresas, movimentos de mulheres para ampliar o acesso dos canadenses às atividades físicas⁶⁹. Todas estas iniciativas tinham por objetivo mudar o comportamento (sedentário) dos canadenses.

Entretanto, há outro grupo de estudiosos da promoção da saúde na educação física que buscam enfatizar a relação da disciplina com os determinantes mais gerais da saúde e, a nosso ver, utiliza com mais propriedade o termo promoção da saúde.

Este grupo se vincula às propostas da chamada Nova Promoção da Saúde. A Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde de Ottawa, 1986, definiu que saúde tem como pré-requisitos básicos a paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade⁴⁷. Nesta Conferência foram propostos cinco campos centrais de atuação: (1) elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; (2) criação de ambientes favoráveis à saúde; (3) reforço da ação comunitária; (4) desenvolvimento de habilidades pessoais; e (5) reorientação do sistema de saúde

A Carta de Ottawa já indicava que as doenças crônicas eram grandes ameaças à saúde. Segundo o documento⁴⁷, seria essencial capacitar as pessoas para aprender durante toda a vida, preparando-as para as diversas fases da existência, o que inclui o enfrentamento das doenças crônicas e as causas externas.

Como enfrentar? Educação em saúde! Segundo a Carta de Ottawa, a promoção da saúde apóia o desenvolvimento pessoal e social através da divulgação de informação, educação para a saúde e intensificação das habilidades vitais, aumentando as opções disponíveis para que as populações possam exercer maior controle sobre sua própria saúde e sobre o meio ambiente, bem como fazer opções que conduzam a uma saúde melhor⁴⁷.

Na Conferência de Jacarta, Indonésia, realizada em 1997 a necessidade de combate ao sedentarismo tornou-se mais explícita. Segundo o Documento⁷⁷ as tendências demográficas tais como a urbanização, o aumento no número de

peças idosas e a prevalência de doenças crônicas e o comportamento mais sedentário, dentre outros, eram ameaças à saúde e ao bem-estar de centenas de milhões de pessoas.

Este grupo tem como obra-referência o estudo de Faria Junior de 1991, intitulado “Exercício e Promoção da Saúde”, publicado na revista Horizonte. Neste estudo, o autor propõe que a educação física assuma um compromisso com a promoção da saúde. Para tanto, precisa ampliar seu discurso, redirecionar suas ações para além dos grupos ameaçados pela obesidade, pelas doenças cardiorrespiratórias e pelos problemas na coluna vertebral e dirigir-se à população como um todo, incluindo “a preocupação com a imensa legião de famintos, mal nutridos e os afetados pela pobreza”⁶² (p.76).

As propostas deste grupo se aproximam dos ideais da cultura corporal de movimento. A aptidão física aqui deve ser entendida como um fenômeno determinado por fatores biológicos, socioeconômicos, políticos e culturais. Ferreira⁷² afirma que a educação física terá um papel limitado na promoção da saúde se não for capaz de promover o exame crítico dos determinantes sociais, políticos e ambientais diretamente relacionados com os conteúdos desta disciplina.

O autor exemplifica, utilizando a corrida do atletismo. Os conhecimentos sobre fisiologia, anatomia, biologia e biomecânica (proposta da AFRS) não seriam suficientes para promover autonomia na escolha de um estilo de vida fisicamente ativo. A estes conhecimentos devem somados outros tantos sobre história, sociologia, política, nutrição e ecologia, uma vez que a corrida não é um fenômeno meramente biológico; é também um fato social, político, econômico e cultural.

Para entendê-lo, deve ser feito um exame crítico: por que o predomínio de atletas negros em muitas provas de rendimento no atletismo? Quais os motivos da carência de locais públicos para a prática do esporte? Quais implicações e causas da falta de segurança e tempo para a prática da corrida? Por que não discutir com os alunos os efeitos do fumo e da poluição aos praticantes da corrida, as agressões ao ambiente nos grandes eventos de atletismo?⁷²

Há ainda na educação física críticos tanto da abordagem da AFRS quanto da promoção da saúde, como o professor Marcelo Guina Ferreira⁷⁸ para o qual, em grande parte, os estudos dos defensores da promoção da saúde há ausência de reflexões críticas sobre o contexto econômico-social que referendaria o propósito da prática de atividades físicas para fins de saúde. Para o autor, o contexto social é negligenciado, não só sob o aspecto relativo à adesão aos exercícios físicos, mas também sob os aspectos relacionados ao trabalho e à vida das pessoas envolvidas em programas de atividades físicas e saúde.

Tais críticas se devem, em parte, pela confusão conceitual a respeito da concepção de promoção da saúde na educação física brasileira não percebida pelo professor Marcelo Guina Ferreira. Para o autor, não haveria diferenças significativas entre as abordagens behavioristas e da promoção da saúde, o que se trata de um equívoco de análise.

Contudo, sua crítica à produção científica da corrente behaviorista é pertinente uma vez que a produção acadêmica da corrente behaviorista da promoção da saúde na educação física tende a estabelecer a relação de causa-efeito entre exercício e saúde, que como já visto possui limitações e insuficiências conceituais e metodológicas⁷³.

Darido e colaboradores⁷⁹ analisaram a produção científica da educação física sobre o tema saúde entre 1994 e 2003. Foram analisados artigos em periódicos e livros sobre o tema. Os resultados mostraram que os trabalhos analisados que relacionavam saúde e educação física escolar, na verdade tinham por objetivo, a avaliação da capacidade física, composição corporal e estado nutricional dos alunos.

Os autores destacam que pouco tem sido pesquisado em relação à seleção de conteúdos e procedimentos metodológicos mais relevantes a serem tratados nas aulas de educação física para a saúde e apontam para a necessidade da ampliação das discussões envolvendo as condições sócio-econômicas dos alunos⁷⁹.

De fato, a abordagem da promoção da saúde na educação física ainda não foi capaz de propor e sistematizar os conteúdos e as abordagens metodológicas a serem utilizados nas aulas. Contudo, desde a divulgação do trabalho de Faria Junior em 1991, tem se ampliado a produção científica deste grupo, como o Farinatti (1994), Carvalho (1995, 2004, 2006, 2007), Castellani Filho e Carvalho (2006), Ferreira (2001), Farinatti e Ferreira (2004), além da série 'A saúde em debate na educação física' (2003, 2006, 2007) do Grupo de Trabalho Temático Saúde do CBCE.

5 - Algumas considerações metodológicas

Segundo Duarte⁸⁰, uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nesta viagem, não se busca algo absolutamente original, mas sim um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são bastante pessoais.

Para a autora, ao se escrever os relatórios de pesquisa por vezes esquece-se de relatar o processo que permitiu a realização do produto, como se o material para elaborar os argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado, bastando para tanto apenas dispor dos instrumentos adequados para coletá-los.

Neste sentido, a fim de atender aos objetivos deste estudo, antes da entrada em campo propriamente dita, optou-se pela análise dos documentos que condicionam e fundamentam o trabalho do professor. São leis, resoluções, parâmetros curriculares e currículos escolares que balizam o trabalho de todo profissional da educação. Os documentos foram:

- Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e suas alterações;
- A resolução n.º 2 de 7 de abril de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que Instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental;
- Lei n.º 9.696/98, que regulamenta a profissão educação física;
- Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 7 - educação física;
- Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais: meio ambiente e saúde;
- Multieducação: Núcleo Curricular Básico, da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

O mapeamento documental permitiu a melhor compreensão do trabalho dos sujeitos da pesquisa, relativamente aos aspectos mais gerais da legislação educacional, assim como os mais específicos, como as diretrizes curriculares para o ensino fundamental.

Também foi importante para a compreensão do currículo específico da educação física para as séries (5^a a 8^a) ou anos (6^o ao 9^o) finais do ensino fundamental em nível federal (PCNs) e em nível municipal (Multieducação) e a inserção da saúde ou promoção da saúde nestes currículos.

Desta forma, esta fase da pesquisa forneceu subsídios importantes para o alcance de parte dos objetivos específicos do estudo, relativamente à inclusão do tema saúde/promoção da saúde no planejamento das aulas dos profissionais. Para atender aos outros objetivos, geral e específicos, optou-se por realizar um estudo exploratório, de caráter descritivo, a fim de verificar como os docentes da disciplina educação física das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro entendem (a) saúde e a promoção da saúde; (b) a relação entre educação física e saúde; (c) a inclusão da temática saúde no planejamento das aulas; (d) a opinião dos professores sobre as condições de trabalho; e (e) as principais fontes utilizadas pelos professores para atualização, capacitação e formação continuada.

5.1 - Sobre o método

Para empreender esta tarefa, optou-se pela realização de um estudo exploratório. Segundo Babbie⁸¹, estudos exploratórios são tipicamente feitos para três propósitos: (1), satisfazer a curiosidade do pesquisador e desejo de uma melhor compreensão de dado fenômeno, (2) para testar a viabilidade de realizar um estudo mais cuidadoso, e (3) para desenvolver os métodos a serem empregados em um estudo mais cuidadoso.

Para Queiróz⁸², a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre.

Conforme Minayo e Sanches⁸³, o estudo exploratório permite pode aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenômeno em estudo.

Günther⁸⁴ afirma que são três os principais caminhos para se compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: (1) observação do comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas e (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem ou fizeram e sobre o que pensam ou pensaram. O autor destaca que cada uma das famílias de técnicas possui vantagens e desvantagens. As vantagens estão ligadas à qualidade e à utilização dos dados obtidos, que devem ser considerados pelo pesquisador na elaboração de seu projeto de pesquisa.

Para os objetivos deste estudo, optou-se pela utilização de um questionário individualizado e auto-aplicável. Segundo Yarenko e colaboradores⁸⁵, o questionário é “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica” (p. 186).

Para Parasuraman⁸⁶, um questionário é um conjunto de perguntas, feito pra gerar os dados necessários de forma a atingir os objetivos do projeto de pesquisa. O autor admite que nem todos os projetos de pesquisa utilizam esta forma de coleta de dados, mas afirma que os mesmos são importantes na pesquisa científica e em especial, nas ciências sociais.

A avaliação da adequação de um questionário leva em conta múltiplos aspectos, que vão desde os objetivos e hipóteses da pesquisa até as limitações de ordem material enfrentadas pelo pesquisador⁸⁷.

Definido o instrumento de pesquisa, o passo seguinte foi sua elaboração. Para tanto, elaborou-se uma primeira versão preliminar que foi aplicada a uma amostra de professores de educação física com as mesmas características dos sujeitos da pesquisa, ou seja, professores que atuavam em turmas da 5ª a 8ª

séries (6^o ao 9^o anos) do ensino fundamental. O pré-teste teve por objetivo avaliar a clareza da formulação das perguntas, inadequações e/ou insuficiências de opções de resposta, resistências em responder a determinadas perguntas, adequação da seqüência e transição entre os blocos temáticos e sua diagramação, além da pertinência do instrumento relativamente aos objetivos do estudo.

O pré-teste foi concebido como um processo gradual de aperfeiçoamento do questionário. Participaram desta etapa o próprio pesquisador e mais cinco professores de educação física. Esta foi uma etapa importante, visto que foram sugeridas alterações, em parte acatadas, e forneceu subsídios para a elaboração de uma segunda versão do questionário.

O passo seguinte foi o contato com o pesquisador-orientador deste estudo para avaliação da etapa anterior e a atualização do instrumento com as alterações sugeridas. Uma nova versão do instrumento foi elaborada, sendo aplicada a outros cinco professores com características semelhantes aos sujeitos da pesquisa, com os mesmo objetivos da etapa anterior.

A segunda versão do instrumento pareceu mais pertinente a este estudo. Novas alterações foram sugeridas. Vale destacar que até esta etapa, o questionário foi preenchido na presença do pesquisador que interagiu com os entrevistados e ao final avaliava com os professores a pertinência do instrumento.

Novo contato com o pesquisador-orientador e chegou-se à terceira versão do questionário. O instrumento passou por um teste final que foi aplicado a dez professores das escolas municipais do Rio de Janeiro. Foi a primeira vez que o instrumento foi “auto-aplicável”, com o pesquisador se limitando a responder às dúvidas surgidas durante o preenchimento. Como esta versão atendia às necessidades deste estudo, chegou-se à versão final do instrumento (ver anexo 2).

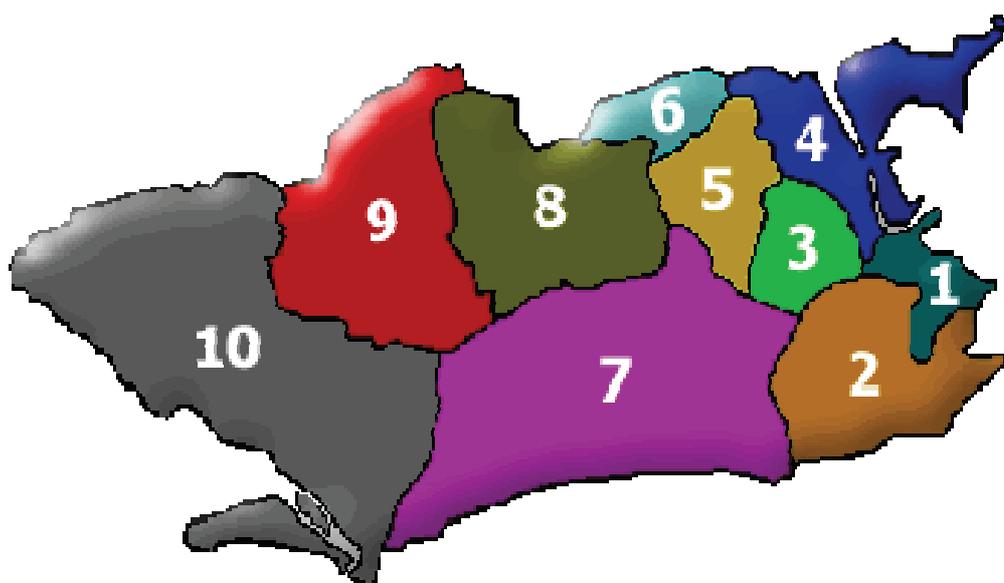
O questionário, assim como todo o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (CEP/ENSP), de onde obteve parecer favorável. O CEP/ENSP sugeriu

que fosse elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido específico para as escolas municipais envolvidas na pesquisa, vista que o projeto previa apenas a utilização do termo de consentimento com os professores participantes (anexo 1). A sugestão foi acatada e o termo foi elaborado (anexo 2).

5.2 – O contexto do estudo

O sistema municipal de educação do Rio de Janeiro possui estrutura descentralizada contando com dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), conforme figura 1.

Figura 1 – Localização das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), cidade do Rio de Janeiro⁵.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, prefeitura do Rio de Janeiro.

A amostra deste estudo ficou circunscrita aos professores de educação física que atuam no segundo segmento (6^o ao 9^o ano) do ensino fundamental das escolas municipais subordinadas administrativamente a 4^a CRE. Fazem parte desta Coordenadoria as escolas localizadas nos bairros de Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Ilha do Fundão, Jardim América,

⁵ Disponível em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> (último acesso em 09/03/2010).

Manguinhos, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral, Vila da Penha e Ilha do Governador (com seus sub-bairros) onde está localizada a sede da 4ª CRE⁸⁸.

O motivo de escolha da 4ª CRE foi devido sua localização geográfica, próxima à Fundação Oswaldo Cruz que, por intermédio do Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria, presta atendimento de saúde às comunidades vizinhas, muitas delas adscritas aos bairros atendidos pela 4ª CRE. O Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria é parte do projeto docente da Escola Nacional de Saúde Pública, sendo considerado modelo de atendimento básico em área urbana.

5.3 - Os sujeitos da pesquisa

A escolha dos professores educação física que formaram o universo de pesquisa deste estudo obedeceu aos seguintes critérios

- a)** Professores de turmas de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do segundo segmento do ensino fundamental e
- b)** Professores com maior tempo de lotação em uma mesma escola: Esta opção parte do pressuposto de que o profissional que atue há mais tempo em determinado local tem maiores condições de conhecer a realidade que o cerca e estabelecer um planejamento de longo prazo, favorecendo a continuidade das ações. Ficou definido que profissionais lotados há menos de um ano nas escolas seriam excluídos da amostra.

5.4 - A entrada no campo

Estabelecidos os critérios para a aplicação dos questionários, contatou-se inicialmente a Divisão de Recursos Humanos da 4ª CRE para a obtenção de autorização para a aplicação dos questionários, onde se obteve a informação de que apenas o Departamento Geral de Educação, órgão da Secretaria Municipal de Educação poderia fornecer tal autorização. É importante destacar que, embora o sistema educacional do Rio de Janeiro possua uma estrutura descentralizada, apenas o nível central deste sistema tem o poder de autorizar

qualquer atividade solicitada por instituições ou pessoas que não sejam dos quadros da prefeitura do Rio de Janeiro.

O processo para a obtenção da autorização seguiu diversas etapas burocráticas. A primeira foi identificar junto ao Departamento Geral de Educação, os procedimentos necessários. Foram solicitados diversos documentos, como a declaração de vínculo entre o pesquisador e a instituição formadora, a carta de apresentação da orientadora do estudo informando seus objetivos e finalidades, o projeto de pesquisa e a solicitação formal do pesquisador para a entrada nas escolas, acompanhada da declaração de que normas e rotinas das escolas seriam respeitadas.

Cerca de quarenta dias depois de entregue toda documentação solicitada, foi concedida a autorização. O passo seguinte foi restabelecer o contato com a 4ª CRE para a definição dos professores que compuseram o universo da pesquisa. Foi solicitada à Divisão de Recursos Humanos da 4ª CRE informações quanto aos profissionais de educação física que atendiam aos critérios estipulados.

O órgão informou que estavam lotados nas 135 escolas daquela coordenadoria até o mês de setembro de 2003, 456 professores de educação física, incluindo neste número os professores readaptados, isto é, profissionais que por motivo de doença não lecionam, mas exercem outras funções nas escolas. Destas 135 escolas, 57 escolas satisfaziam ao primeiro critério estipulado, ou seja, possuíam turmas de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do segundo segmento do ensino fundamental. Em seguida solicitou-se a relação das escolas que satisfaziam ao segundo critério estipulado, ou seja, ter em seu quadro de profissionais, professores de educação física lotados há mais de um ano.

O número de escolas que atendiam aos critérios estipulados foi reduzido de 57 para 52 estabelecimentos. Solicitou-se então que fosse especificada a quantidade de professores por escola que atendiam ao segundo critério. Desta forma, após diversos contatos, chegou se a uma relação de 52 escolas com 110 professores que seriam os sujeitos da pesquisa.

O passo seguinte foi o contato com as escolas, já no início de novembro de 2003, a fim de se obter os nomes dos professores para o sorteio que definiria a amostra final. O contato inicial se deu sempre com a Diretoria Titular ou com a Diretoria Adjunta e só posteriormente foi estabelecido o contato com os professores

Neste percurso descobriu-se que 110 professores não era o número real, uma vez que havia seis professores com duas matrículas⁶ e outros dois que já haviam se aposentado. Estes foram excluídos então, finalizando a amostra em 102 professores. A exclusão da segunda matrícula destes profissionais foi necessária para se evitar que um mesmo professor fosse sorteado duas vezes. O número de escolas também foi reduzido, passando de 52 para 50.

Assim, considerando uma amostra aleatória simples, onde todas as escolas têm igual chance de seleção, o tamanho desta para um limite de erro de estimação de 10% foi de 49 de professores, com nível de confiança de 95%. Para o cálculo do tamanho da amostra seguiu-se o processo de amostragem probabilística aleatória simples sem reposição.

Este procedimento de seleção garante que todos os sujeitos que compõem o universo amostral têm a mesma probabilidade de ser escolhido, onde cada elemento é sorteado sem reposição e, em cada etapa do sorteio, todos os elementos remanescentes têm igual chance de seleção.

Segundo Cochran⁸⁹, calcula-se o tamanho da amostra através da seguinte

$$n_0 = \frac{z^2 pq}{d^2}$$

fórmula:

Em que:

p é a proporção esperada da variável de interesse, estimando uma proporção de cerca de 50%;

q é o complementar de p, isto é, igual a (1 – p);

⁶ São profissionais que possuem dois vínculos empregatícios com a prefeitura, ainda que sob o mesmo regime jurídico. Estes profissionais podem ou não atuar numa mesma escola. Em cada um dos vínculos, a carga horária de trabalho é de 16 horas semanais.

d é o erro máximo admitido para estimação, que no caso foi de 10%;

z corresponde a abscissa da curva normal para um nível de confiança de 95%, **z**=1,96.

O tamanho da amostra **n** para populações finitas de tamanho **N** será corrigido por:

$$n = \frac{n_0}{1 + \left(\frac{n_0}{N}\right)}$$

O sorteio final dos 49 professores pesquisados foi realizado pelo software estatístico SSP. Foi feito um banco de dados em Microsoft Excel, contendo dados como o número do questionário, o nome do professor, dias em que trabalha na escola, nome da escola com endereço e telefone e o nome da direção da escola.

Os questionários foram numerados aleatoriamente e entregues em mãos aos professores. Houve boa receptividade por parte dos professores. Foi apresentado a cada professor o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias (ver anexo 2), das quais uma ficou com o professor pesquisado, contendo nome, endereço e contatos do pesquisador responsável, os objetivos, procedimentos metodológicos, a explicação da não-necessidade de identificação nominal, a garantia de anonimato e de liberdade para recusa sem implicações institucionais. O mesmo procedimento foi adotado com a direção das escolas. Em todos os casos foi obtido o consentimento.

A entrega em mãos aos professores garantiu o contato pessoal do pesquisador com os professores, possibilitando o esclarecimento de dúvidas dos profissionais quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos e a marcação de retorno em no máximo 14 dias para o recebimento dos questionários foram fatores que contribuíram para uma elevada taxa de retorno dos questionários, cerca de 90%.

A proximidade do término do ano letivo das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro marcou também o prazo limite para a devolução dos questionários. Fixou-se a data de 20 de dezembro como a data limite e os questionários não

devolvidos até esta data foram considerados integrantes da ‘mortalidade da amostra’.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a estatística descritiva, na qual através da análise qualitativa das respostas foram feitas inferências da concepção dos professores de educação física sob promoção da saúde e suas condições de trabalho.

Vale destacar aqui a grande utilidade do *software* Rio 40^o, utilizado à época para a localização das escolas. A partir deste programa foram gerados mapas e em seguida traçada a melhor rota para as visitas às escolas. Este programa foi fundamental para a otimização de tempo e recursos.

O *software* foi desenvolvido pelo Laboratório de Geoprocessamento da Fundação Oswaldo Cruz e não está mais disponível, mas a Fiocruz dispõe de uma equipe com esta finalidade. O SIG/FIOCRUZ é desenvolvido para atender a pesquisas de saúde na Região Metropolitana do Rio de Janeiro considerando a distribuição espacial de doenças, riscos ambientais, localização de serviços de saúde, relacionando-os com dados da população⁷.

Na composição do questionário (anexo 3), as questões **F** e **T** foram baseadas no estudo de Ferreira & Deivid⁹⁰ e as questões **V**, **X**, **Y**, **Z**, **A.1** e **B.1** foram baseadas no estudo de Gonçalves e colaboradores⁹¹.

O questionário foi estruturado em cinco blocos. O primeiro, perfil profissional, pretendeu conhecer o profissional, sua formação (instituição formadora e ano da formação), a continuidade dos estudos (atualização ou pós-graduação), o tempo de trabalho na rede municipal, a jornada de trabalho, assim como as outras formas de inserção no mercado de trabalho.

Ainda com o intuito de conhecer os professores de educação física da 4^a CRE, o segundo bloco de perguntas versou sobre as principais fontes de capacitação e atualização usadas pelos docentes para se manterem atualizados nos assuntos ligados à educação física, educação, saúde e conhecimentos gerais.

⁷ Disponível em <http://www.sig.cict.fiocruz.br/sig.html>

O terceiro bloco, sobre a relação entre saúde e educação física, buscou verificar o entendimento do profissional a respeito dos aspectos relacionados com a sua área de atuação com a promoção da saúde. Nossa intenção não foi a de avaliar o quanto estes profissionais conheciam sobre tais temáticas. Ao contrário, nosso objetivo foi identificar seus conceitos, seus referenciais sobre esta relação tão contígua e ao mesmo tempo tão controversa.

A avaliação do processo de trabalho foi o tema do quarto bloco do questionário. O objetivo era identificar como o profissional avaliava suas condições de trabalho e o impacto destas em sua prática docente. Por fim, o quinto bloco do questionário, buscou identificar se e como os temas saúde e promoção da saúde foram incorporados no planejamento do professor.

6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentados e discutidos os resultados obtidos junto aos professores de educação física da 4ª CRE. Dos 49 professores selecionados para a participação na pesquisa, sete (14%) não devolveram o questionário, todos alegando falta de tempo.

O instrumento de pesquisa foi aplicado próximo ao final do ano letivo, o que provavelmente tenha dificultado o seu preenchimento, tendo em vista a grande carga de trabalho no período de final de ano a que os professores estão submetidos, principalmente pela necessidade de trabalhar em várias escolas e em outras atividades econômicas e pelo acúmulo de trabalho causado pelo período de avaliação final dos alunos. Este dado pode indicar que o segundo semestre do ano pode não ser o melhor período para a realização de pesquisas ou estudos com professores.

As respostas proferidas pelos professores foram analisadas em função dos referenciais teóricos do pesquisador relativamente à educação física e promoção da saúde e sempre com o esforço de analisá-las como suas percepções e/ou visões de mundo sobre dado assunto influenciadas por vários fatores, como por exemplo, as posições que ocupam de fato e simbolicamente nas escolas, suas experiências, entre outros.

Alguns fatores (leis, diretrizes e currículos) já foram objeto de análises nas páginas anteriores deste estudo. Outros fatores que podem ser apontados dizem respeito à formação dos professores, a possibilidade ou não de se manter atualizado, o mercado de trabalho, assim como as expectativas, desejos e anseios de cada professor.

Neste sentido, a análise será iniciada a partir dos perfis dos profissionais.

6.1 - Perfis dos professores

Os resultados mostraram que 24 (57%) eram professoras. A idade variou entre 32 e 57 anos. A distribuição etária segundo o sexo dos entrevistados foi:

Tabela 1 – Faixa de idade, segundo o sexo dos professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003

Faixa da idade (em anos)	Mulheres		Homens		Total	
	n	%	n	%	n	%
30 a 34 anos	2	5	-	-	2	5
35 a 39 anos	1	2,5	1	2,5	2	5
40 a 44 anos	6	14	4	10	10	24
45 a 49 anos	6	14	4	10	10	24
50 a 54 anos	8	19	6	14	14	33
55 a 59 anos	1	2,5	2	5	3	7
Não respondeu	-	-	1	-	1	2
Total	24	57	18	43	42	100

Fonte: Machado 2003.

Os dados mostram que 37 entrevistados (88%) tinham mais de 40 anos quando os questionários foram aplicados. A idade elevada dos professores pode ser explicada, em parte, pelos cerca de dez anos em que a Prefeitura não realizou concursos públicos para o magistério municipal. Em 2001 a prefeitura realizou concurso público, cuja posse ocorreu entre 2002/2003. A carência de professores de educação física era tão grande que todos os cerca de mil e setecentos aprovados foram convocados. Em 2003 novo concurso foi realizado, mas a posse dos aprovados ocorreu a partir de 2007.

A idade mais elevada pode significar professores mais maduros e experientes, mas pode significar também um quadro de profissionais desestimulado e resistentes às novas abordagens, como a da promoção da saúde.

O ideal é que o sistema educacional seja 'oxigenado' constantemente com profissionais mais novos, que trazem consigo características pessoais diferentes, próprias da geração a que pertencem, mas também e, fundamentalmente, característica do período em que foi graduado.

Os professores entrevistados foram formados em períodos em que era forte a influência higienista e militar e da manifestação esportiva na educação física. Os novos docentes que ingressaram na rede municipal a partir de 2003 foram formados sob novas influências, como as abordagens da cultura corporal, psicomotora, desenvolvimentista, construtivista, sistêmica dentre outras.

6.1a - Formação na graduação e atualização

O objetivo deste bloco de perguntas feitas aos professores foi o de identificar os espaços utilizados pelos professores para sua formação continuada em cursos de pós-graduação, capacitação e atualização. Utilizamos tais termos nos instrumentos de pesquisa apresentados aos professores em virtude de sua ampla utilização na educação.

De acordo com Alvarado Prada⁹², a formação para a docência, numa perspectiva histórica, é um processo em construção desde os primeiros anos de vida de cada professor e não só durante o período de estudos em faculdades ou universidades.

Neste sentido, a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, assim como o debate acerca da formação inicial e continuada dos professores. Há relativo consenso na literatura educacional em torno da idéia de que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional⁹³.

Perrenoud⁹⁴ destaca a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, articulando teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Considera-se que a capacitação docente desempenha um papel relevante no processo de (re)construção do saber pedagógico. E esse processo pode constituir sua autonomia, profissionalização, ampliar o saber pedagógico que tem o potencial de aperfeiçoar sua atividade pedagógica.

Atualização deve ser entendida como o processo no qual o professor assimila novos conhecimentos ou os reelabora e treinamento é o processo cujo objetivo é a reformulação de conhecimentos, habilidades ou atitudes relacionados a seu trabalho. A formação continuada deve ser entendida dentro da perspectiva que o ser humano e, em especial o professor jamais encerra a possibilidade de adquirir/descobrir/reelaborar o conhecimento.

A formação continuada de professores tem fulcro na LDB/96⁷, que em seu VI, artigo 61e 62 trata destas questões indicados por Perrenoud:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em seu artigo 67, a referida Lei determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, mediante, dentre outros, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II).

Assim, a formação inicial do professor pode ser entendida como a preparação dos futuros profissionais da educação e a formação continuada está relacionada com a atuação do profissional nas escolas, ou seja, como a formação em serviço. Esta última pode se dar em cursos oferecidos por instituições externas aos sistemas educacionais ou pelos próprios sistemas.

Neste estudo, serão analisadas duas formas de ações de formação continuada. A primeira, que chamaremos de *stricto sensu*, são direcionados para a continuidade da formação científica e acadêmica, como os cursos de pós-

graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, admitindo-se ainda o investimento em outra graduação por parte do professor, realizados em Instituições de Ensino Superior (IES).

A segunda, as quais denominaremos *lato sensu*, são voltados para ações que visam o aperfeiçoamento da práxis docente, representadas por cursos de atualização, capacitação ou treinamento, que podem ser oferecidos pelos próprios sistemas educacionais ou por outras instituições.

Estabelecidos estes conceitos, será iniciada a análise pela formação *stricto sensu* dos professores de educação física da 4ª CRE. De acordo com a Lei Ordinária nº 2391 de 8 de dezembro de 1995³², que instituiu o plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais do magistério público e de apoio à educação no município do Rio de Janeiro, a titulação mínima exigida para ocupar o cargo de Professor I é a licenciatura plena. A maior parte dos professores (n=34) envolvidos neste estudo possuía apenas a titulação mínima exigida. O tempo decorrido entre a formação dos professores e a aplicação dos questionários pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Tempo decorrido ente a formatura e a pesquisa, professores de educação física da 4ª CRE, município do Rio de Janeiro, 2003

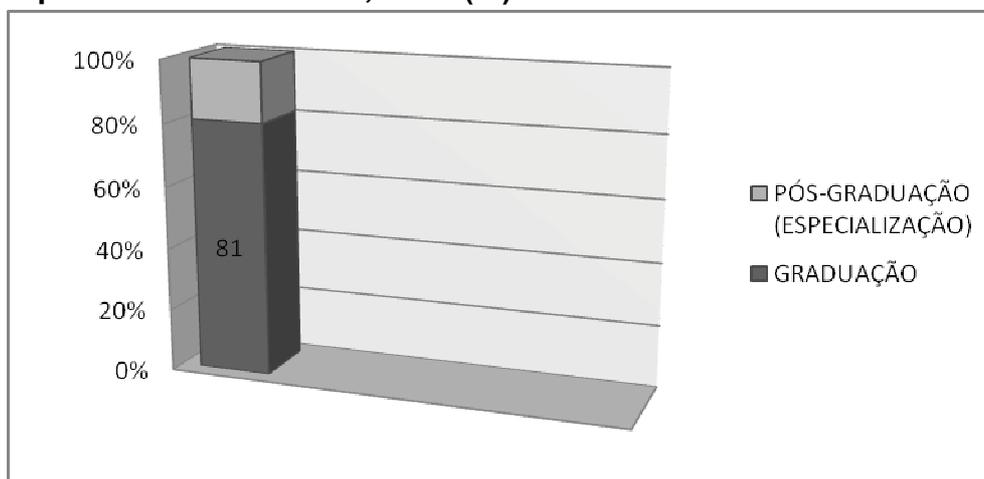
Tempo de formado	n	%
10 e 15 anos	5	12
16 e 20 anos	4	10
21 e 25 anos	16	38
26 e 30 anos	16	38
Mais de 30 anos (32 anos)	1	2
TOTAL	42	100

Fonte: Machado, 2003

Assim como foi elevada a idade dos docentes, também foi elevado o tempo de formado: 33 professores (78%) estavam formados há mais de 20 anos. É importante destacar que esta característica dos professores, qual seja, terem sido formados há muitos anos, pode significar uma limitação deste estudo.

O gráfico 1 permite uma melhor visualização da formação educacional dos professores.

GRÁFICO 1 – Titulação dos professores de educação física da 4ª CRE, município do Rio de Janeiro, 2003 (%)



Fonte: Machado, 2003.

Os dados do gráfico indicam que era baixa titulação dos professores de educação física das escolas da 4ª CRE em 2003 (n=34, 81%), o que pode ser explicado, em parte, pelos poucos estímulos à formação dada pelos empregadores, no caso o município do Rio de Janeiro. Ocorre que a Lei municipal nº 2391/95 prevê duas formas de progressão na carreira do magistério municipal: por tempo de serviço e por formação.

A progressão por tempo de serviço se faz a cada cinco anos, representando o aumento de 10% sobre os vencimentos básicos, sendo possível a acumulação, isto é, a cada cinco anos mais 10% serão incorporados aos vencimentos básicos. Considerando que as professoras se aposentam com 25 anos de trabalho e os professores com 30 anos, ao se aposentarem terão incorporado ao vencimento básico inicial, respectivamente, mais 50% e 60% do valor destes.

Na progressão por formação, de acordo com o artigo 28 da referida Lei, e apenas com mestrado ou doutorado, o professor fará jus a um acréscimo de 10% sobre seus vencimentos básicos, o que permite inferir que a permanência em serviço é mais valorizada que a formação educacional do professor.

No Rio de Janeiro, o artigo 22 da Lei 2391/95³² define que é assegurado aos profissionais de educação licença remunerada, sem perda dos direitos e vantagens, para fazer cursos de treinamento, atualização, extensão ou aperfeiçoamento, desde que de interesse do efetivo exercício de sua função.

Para tanto, o professor deverá entrar com um processo administrativo para a obtenção do benefício, que deverá ser analisado pela direção da Secretaria Municipal de Educação (SME), consultando previamente a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a própria escola em que o professor esteja lotado.

Entretanto, a redação da legislação apresenta problemas quanto à definição dos cursos elencados, mas principalmente, a subjetividade da definição sobre quais cursos seriam de efetivo exercício de sua função traz dificuldades à obtenção deste benefício. A educação física possui uma característica de ser vinculada simultaneamente à educação e à saúde e à cultura, além dos esportes. Que cursos o profissional poderia fazer de interesse da função? Os da área da educação? Esportes? Um mestrado em saúde pública?

Embora a formação continuada do professor esteja prevista pela LDB/96, observa-se que o tempo destinado a ela é contrário ao período de trabalho, ou seja, nos fins de semana ou nas férias e, em muitos casos, os custos correm por conta dos próprios profissionais. Além disto, como a o inciso II do artigo 67 da LDB/96 depende de regulamentação, sua adoção dependerá das legislações específicas de cada ente federado.

Assim, a continuidade dos estudos não deveria ser iniciativa individual do professor. O desejável é que houvesse um equilíbrio entre a vontade da formação do professor e a necessidade dos sistemas educacionais de contar com profissionais mais qualificados, sobretudo aceitarmos o conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento:

“A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber

que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí⁹⁵. (p. 20).

Sobre este aspecto, é desejável que haja a reflexão sobre a forma de contratação e remuneração dos professores do Rio de Janeiro. De acordo com a lei 2391/95³², artigo 12 inciso II, o regime de trabalho do pessoal magistério para o cargo de Professor I (caso dos professores de educação física) será de dezesseis horas/aula semanais, sendo doze horas/aula em regência de turma e quatro horas/aula em atividades complementares. Até 2007 não havia regulamentação a respeito destas horas de atividades complementares, ficando o cumprimento (ou não) sob o critério dos diretores de cada escola.

O conceito de hora-aula é diferente da hora relógio que é de 60 minutos e, embora não tenha sido identificados documentos na legislação municipal sobre o assunto, a Resolução 5/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁹⁶ atribui a cada sistema educacional a definição sobre o tempo da hora-aula. Nas escolas municipais do Rio de Janeiro este tempo é de 50 minutos.

6.1a - Espaços de atualização e capacitação

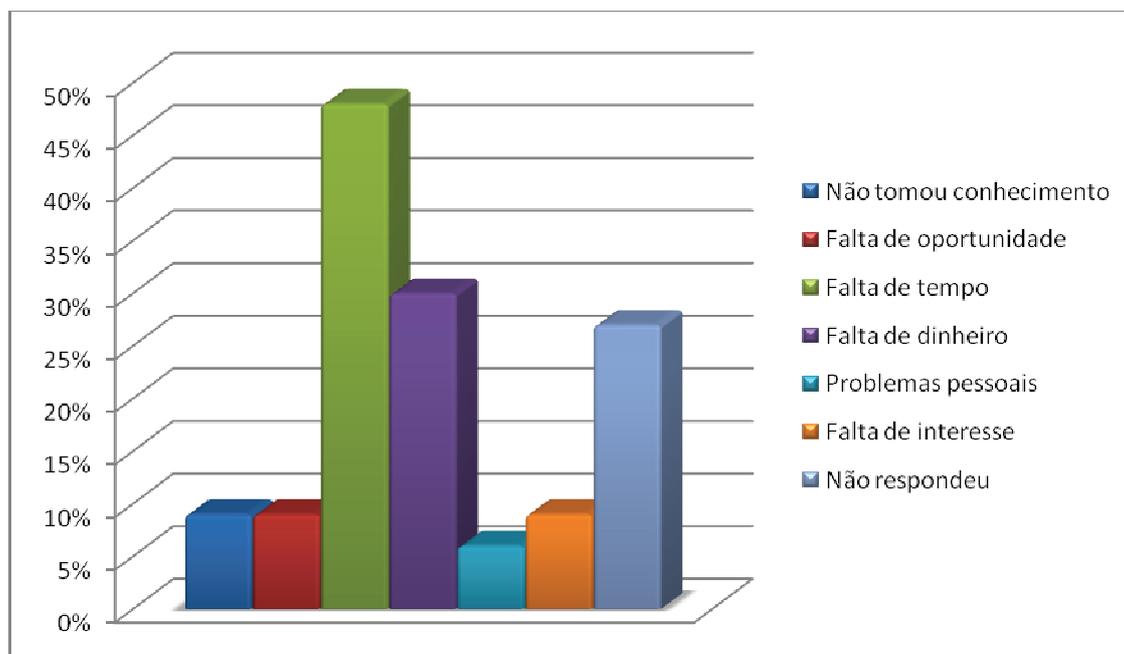
O instrumento de coleta de dados contém um bloco de questões que propiciaram identificar os espaços utilizados pelos professores para atualização, capacitação e educação continuada.

Este estudo concebe que a participação em eventos científicos e a publicação de trabalhos são fundamentais para a atualização, troca de experiências e reflexão do profissional sobre seu trabalho, pelo contato com outros profissionais que trazem novas experiências, novas abordagens além da possibilidade da percepção da realidade de outros educadores em outras escolas, outros estados, as pesquisas realizadas e os trabalhos apresentados.

Nos doze meses anteriores à participação na pesquisa, apenas oito professores (19%) haviam participado de congressos ou eventos científicos, totalizando 19 eventos, nas áreas de educação física (7), educação (4), fisioterapia (3), além de dança(1), políticas públicas (1), cultura (1), filosofia (1) e história da arte (1).

Em relação aos 33 professores (79%) que não participaram de qualquer evento, os motivos da não participação estão expressos no gráfico que segue:

Gráfico 2 – Motivos indicados para a não-participação em eventos científicos nos doze meses anteriores à pesquisa, professores de educação física da 4ª CRE, município do Rio de Janeiro, 2003 (%)



Fonte: Machado, 2003^x.

Nota: Os valores ultrapassam 100% porque a pergunta admitia mais de uma resposta.

Em relação à apresentação de trabalhos, apenas um professor, o que cursava mestrado em educação, o fez, nesta mesma área de estudo. Dentre os 41 (98%) docentes que não apresentaram trabalho, mais da metade (n=22 ou 52%) não informaram os motivos. Os dezenove professores que responderam esta questão informaram diversos motivos que foram reunidos em seis categorias: falta de tempo (n=8 ou 42%), falta de dinheiro (n= 5 ou 26%), falta de motivação (n= 4 ou 21%), falta de oportunidade (n= 1 ou 5%) e problemas pessoais (n= 1 ou 5%).

Tempo e dinheiro foram novamente as principais dificuldades destacadas (motivos mencionado por cerca de dois terços dos 19 professores). Em relação à falta de dinheiro, é sabido que a participação nestes eventos requer considerável investimento financeiro para transporte, alimentação, hospedagem e taxa de inscrição. Na legislação Municipal, Estatuto do Servidor, há apenas a

previsão da liberação de ponto, de acordo com a Lei nº 94 de 14 de março de 1979⁹⁷.

A falta de tempo também é um fator a ser considerado, uma vez que a produção de trabalhos requer considerável dedicação. Contudo, outros fatores devem ser considerados. Um é a pouca produção dos professores da educação básica, em função dos baixos estímulos e a quase inexistência de grupos de estudos nas escolas, inclusive pela reduzida jornada dos docentes. Outro fator é a produção de conhecimentos na própria educação física, que até os anos 80 do século passado era pouco estimulada. Mais de dois terços dos professores entrevistados (n=30) foram formados até 1980, o que pode ter influenciado os resultados obtidos.

Tão importante quanto a participação em eventos científicos e a apresentação de trabalhos é o cultivo do hábito da leitura pelos professores. De acordo com os objetivos deste estudo, foram delimitadas três áreas do conhecimento, saúde, educação e educação física, e perguntou-se aos docentes a quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses. Os resultados encontram-se na tabela 3.

Tabela 3 – Número de livros lidos pelos professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, nos 12 meses anteriores à pesquisa, segundo área de conhecimento, 2003

Nº DE LIVROS \ ÁREA	Educação física		Educação		Saúde	
	n	%	n	%	n	%
Nenhum livro	10	24	22	52	24	57
Até um livro	12	28	10	24	7	17
Até dois livros	8	19	3	7	4	10
Até três livros	2	5	-	-	1	2
Até 4 livros	4	10	-	-	-	-
Cinco ou mais livros	1	2	2	5	1	2
Não respondeu	5	12	5	12	5	12
TOTAL	42	100	42	100	42	100

Fonte: Machado, 2003

Os dados mostram que os professores lêem pouco, independentemente da área do conhecimento. Mais da metade (n=22 ou 52%) afirmou não ter lido sequer um livro sobre educação e 24 professores (57%) informaram não ter lido nenhum livro da área da saúde. Em relação aos livros de educação física, os dados permitem constatar que mais da metade (n=22 ou 52%) leu ao menos um livro de educação física, indicando índices um pouco melhores se relacionados com a análise dos dados sobre as outras duas áreas do conhecimento priorizadas. No entanto, é importante enfatizar que na área específica da profissão um em cada quatro docentes não leu nenhum livro.

Na área da educação a análise evidenciou que três em cada quatro professores leram apenas um livro nos doze meses anteriores à participação na pesquisa. Apenas dois (5%) docentes afirmaram ter lido três livros sobre educação no período citado e apenas um professor (2,5%) afirmou ter lido três livros da área da saúde.

Tabela 4 - Professores de educação física que leram cinco ou mais livros nos 12 meses anteriores à pesquisa segundo continuidade de estudos, 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003

CURSO REALIZADO	QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS	ÁREA DO CONHECIMENTO
Graduação em direito (1)	28	Direito
	08	Saúde
Pós-graduação em fisioterapia (1)	27	Fisioterapia
Pós-graduação em fisioterapia (1)	14	Fisioterapia
Mestrado em educação (1)	33	Educação
	17	Cultura
	9	Outros
Pós-graduação em estética (1)	não respondeu	não respondeu
Total (5)	126	

Fonte: Machado, 2003.

Dentre os professores que afirmaram não ter lido livro algum, não havia entre eles professores que à época estavam estudando. Esses dados reafirmam a importância de que o professor tenha a oportunidade de dar seqüência à sua formação.

Em relação à leitura de periódicos nas três áreas delimitadas, temos o seguinte panorama.

Tabela 5 – Frequência de leitura de revistas especializadas lidas nos 12 meses anteriores à pesquisa pelos professores de educação física da 4ª CRE do município do município do Rio de Janeiro entrevistados, 2003

FREQUENCIA	EDUCAÇÃO FÍSICA OU ESPORTES	EDUCAÇÃO	SAÚDE
Três ou quatro vezes/ano	13	10	10
Mensalmente	11	20	5
Não lê	8	5	16
Uma ou duas vezes/ano	7	5	7
Não respondeu	3	2	4
TOTAL	42	42	42

Fonte: Machado, 2003.

Os números mostram, ainda que com baixa frequência, que as revistas da área de educação eram as mais lidas pelos professores. Merece destaque o elevado percentual de docentes que mensalmente lêem periódicos desta área. Os entrevistados mencionaram a publicação *Nós da Escola*, editada pela Empresa Municipal de Mídias⁹⁷.

Sobre o hábito da leitura de jornais, 14 professores (33%) informaram ler diariamente, 10 professores (24%) informaram ler três ou quatro vezes por semana, 11 professores (26%) liam jornais uma ou duas vezes por semana, 6 professores (14%) raramente liam jornais. Um professor não respondeu. As

revistas semanais de informações eram lidas toda semana por 7 professores (17%), liam quase toda semana 5 professores (12%), 12 (29%) liam uma vez por mês. As revistas eram lidas algumas vezes por ano por 15 professores (36%) e 2 (5%) não liam nada. Um entrevistado não respondeu.

De acordo com Moran⁹⁹ a Internet é uma mídia de pesquisa e também uma mídia de comunicação, que em muito se assemelha com o que representou a televisão na década de 1940. O autor fez a previsão de que a rede mundial de computadores será uma mídia extremamente popular e tornar-se-á a maior mídia de massa do mundo. Entretanto, Moran observa que a internet é fundamentalmente um grande negócio.

Assim como não se pode esperar muito da televisão como ferramenta educacional, há que se ter muita precaução com o uso da Internet para tais fins. Contudo, suas possibilidades são tentadoras. Já em 2003 ela era apontada como importante ferramenta para estudo e pesquisa: a maioria dos professores entrevistados (n= 30, 71%) tinha acesso à rede mundial de computadores, 11 (26%) afirmaram não ter acesso e um professor não respondeu.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁰⁰ em 2003 11,4% dos domicílios brasileiros tinha um computador com acesso a internet, correspondendo a 7 milhões de domicílios ou 19,3 milhões de pessoas entre uma população de aproximadamente 180 milhões de habitantes. Os dados da PNAD mostraram também o acesso desigual à web, uma vez que os domicílios em que os moradores recebiam até 10 salários mínimos com acesso a internet era de 5,1% e na faixa ente 10 e 20 salários mínimos o percentual passava para 46%. Acima de 20 salários mínimos, o percentual era ainda mais elevado: 71,4%.

Não há dados disponíveis sobre o acesso à internet pelos professores. Entretanto, considerando os dados da PNAD sobre o acesso da população em geral, o acesso dos professores das escolas da 4ª CRE envolvidos neste estudo é similar ao gradil mais elevado da PNAD/2003.

Dentre os 30 professores com acesso a internet, 26 (87% deste grupo) afirmaram ter buscado informações na rede mundial de computadores, nas seguintes áreas de interesse:

Tabela 6 - Informações pesquisadas na Internet, segundo áreas de conhecimento, professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003 (valores em %, n total = 26)

ÁREAS	n	%
Educação física	22	85
Saúde	16	62
Educação	14	54
Notícias	3	12
Nutrição	2	8
Direito	2	8

Fonte: Machado, 2003

Nota: Os valores ultrapassam 100% porque a pergunta admitia mais de uma resposta.

A metade dos professores (n=13) que informou usar internet como fonte de pesquisa o fazia esporadicamente, enquanto 11 professores (42%) pesquisavam com freqüência. Três professores não responderam.

Perguntados sobre a participação em atividades de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.), 26 professores (62%) informaram ter participado, 14 (33%) professores afirmaram não ter participado e dois não responderam.

Dentre os 26 professores que passaram por capacitação ou treinamento, os cursos oferecidos pela própria SME foram citados por 22 professores, nas áreas de informática (n=11, 50%), multieducação (n=6, 27%), prevenção de dependência química (n=4, 18%) e assuntos relacionados ao magistério e formação de núcleo de adolescentes (n=3 ou 16,5% cada).

Cursos realizados fora da estrutura da SME foram freqüentados por quatro professores. O curso sobre alunos com necessidades especiais foi mencionado por três professores (75%), aqueles sobre atualização em regras desportivas,

recreação, educação física escolar e dança foram cursados por dois professores (50%) cada, mesma quantidade de docentes que não responderam. Os outros cursos referidos foram de psicomotricidade, futebol, futsal, primeiros socorros, avaliação física, treinamento desportivo, educação espiritualista e meio ambiente, citados por um professor cada. Como era possível indicar mais de um curso, a quantidade excede o número de 26 professores que afirmaram ter feitos tais cursos.

O uso da internet como meio para a formação continuada e capacitação do profissional adquire ainda maior relevância quando verificado que um terço dos professores entrevistados não havia participado de atividades de treinamento ou capacitação nos doze meses anteriores à pesquisa.

Conforme Demailly¹⁰¹ existem quatro tipos de formação continuada: a forma universitária, na qual profissionais constroem e difundem os saberes teóricos, equivalendo aos cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização, dentre outros; a formativa-contratual, na qual contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o modelo interativo-reflexivo onde os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais; a forma escolar onde pessoas contratadas por uma instância que dispõe “de violência simbólica legítima transmitem aos formandos um conjunto de saberes” (p. 145)

Percebe-se na formação continuada dos professores de educação física das escolas da 4ª CRE o predomínio dos cursos de capacitação ou treinamentos oferecidos pela SME. Dos 42 entrevistados, 30 (71%) haviam participado de alguma modalidade de formação continuada, seja em graduação (1), pós-graduação (4) ou outros cursos (26), sendo que um dos pós-graduandos participou também de curso oferecido pela SME.

De acordo com o Ministério da Educação¹⁰² as secretarias de educação têm papel na organização e promoção da formação continuada, uma vez que desenvolvem, dentre outros, eventos de atualização e programas de formação. Os números até aqui analisados permitem avaliar o protagonismo da SME na

oferta da formação continuada da forma escolar, uma vez que 22 (70%) dos professores que participaram deste tipo de curso.

Há que se destacar, em que pese toda sua importância para a rede municipal de educação, a realização destes cursos não representam nenhum acréscimo aos vencimentos dos professores.

6.1.2 - Atividades profissionais

O ingresso na rede municipal de educação dos 42 professores de educação física que participaram deste estudo se deu ao longo de 20 anos, entre 1974 e 1994. A maior concentração de admissão se deu nos anos 1985 (n= 11 ou 26%) e 1986 (n=12 ou 29%), ou seja, em apenas dois anos foram lotados 23 (55%) dos 42 docentes entrevistados.

A distribuição dos professores, segundo a década em que foram admitidos no serviço público e segundo a década em que começaram a trabalhar na escola que lecionavam, quando da realização da pesquisa de campo podem ser visualizadas na tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro segundo a década de admissão no serviço público municipal e segundo a década de ingresso na escola em que lecionava no momento da pesquisa, 2003

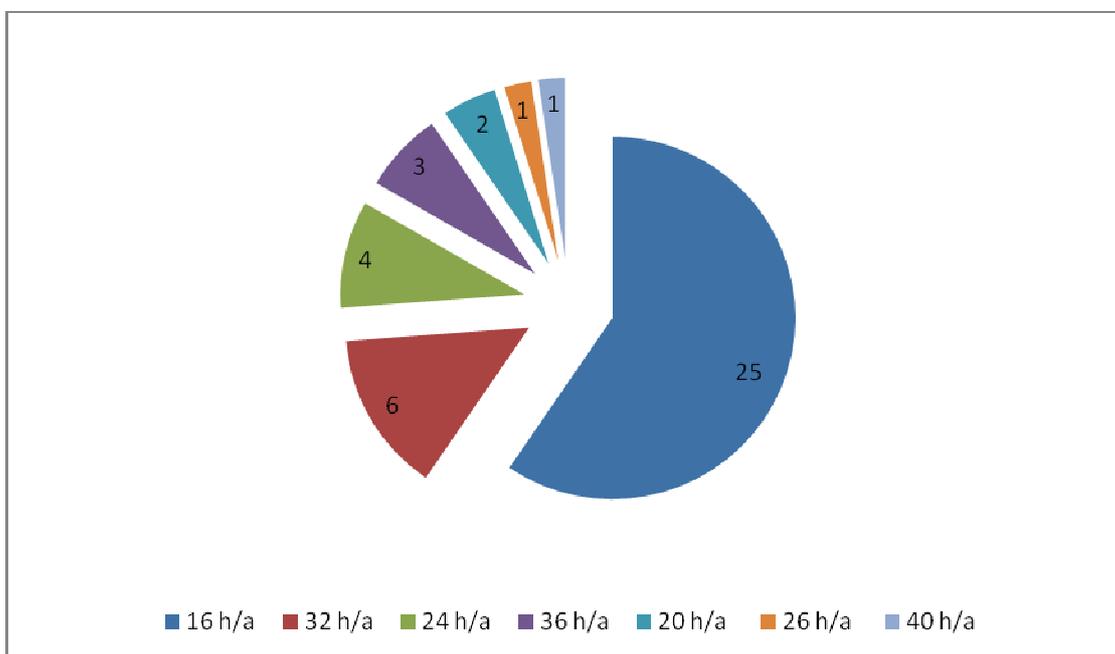
DÉCADA	SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL		NA ESCOLA EM QUE LECIONA	
	n	%	n	%
1970	11	26	7	17
1980	27	64	18	42
1990	4	10	12	29
2000	--	-	4	10
Não respondeu	-	-	1	2
TOTAL	42	100	42	100

Fonte: Machado, 2003.

Os números mostram a longa permanência dos professores nas escolas, tendo sido encontrado nos dados coletados que dois professores completaram, em 2003, vinte e sete anos de trabalho em uma mesma escola, e foi possível identificar como sendo quatro anos o menor tempo de trabalho em uma mesma escola. Esta longa permanência pode favorecer o planejamento de atividades de longo prazo e o conhecimento das peculiaridades da comunidade escolar e seu entorno.

Dentre os entrevistados, 25 (60%) atuavam exclusivamente em turmas do segundo segmento do ensino, ou seja, em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 17 professores (40%) atuavam tanto no primeiro quanto no segundo segmento do ensino fundamental. A atuação em segmentos diferentes, a nosso ver, é indiferente ao professor. A distribuição da jornada semanal de trabalho pode ser visualizada no gráfico 3:

Gráfico 3 – Distribuição da jornada semanal de trabalho dos professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro entrevistados, 2003 (n = 42)



Fonte: Machado, 2003.

Os números mostram que grande parte dos professores (n=25 ou 60%) possuía a carga horária referência para o cargo de Professor I, 16 h/a semanais, das quais 12 h/a em regência de turma. Esta carga horária pode ser

aumentada pela ampliação da jornada de trabalho, chamada pelos professores de 'dupla regência'. A dupla regência é possível quando uma escola possui mais turmas do que comporta a carga-horária de referência.

Numa escola, por exemplo, com dez turmas e cada turma com duas horas/aulas semanais, durante a semana teremos o total de 20 h/a. Considerando que apenas um professor esteja lotado na escola, sobriam quatro turmas e oito aulas semanais. Para suprir a necessidade da escola, este professor seria convidado a assumir as oito aulas restantes. Trata-se, portanto, de uma situação provisória e que depende da existência de turmas nas escolas, não havendo a garantia de que a dupla regência possa ser mantida no próximo ano letivo.

Neste estudo, dos 17 professores (40%) que informaram trabalhar mais que a jornada padrão (16 h/a), cinco (12%) tinham dupla matrícula (duplo vínculo funcional com a prefeitura) e 12 professores (28%) faziam a dupla regência.

Entretanto, é comum na profissão conciliar o trabalho em várias escolas ou em outras funções dentro da educação física ou até mesmo fora dela, conforme pode ser observado na tabela 8.

Tabela 8 – Jornada semanal de trabalho e atividades econômicas dos professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003 (n=42)

Jornada	16h/a	20h/a	24h/a	26h/a	32h/a	36h/a	40h/a	TOTAL	
								n	%
Atividade econômica									
Apenas uma escola	2	-	-	-	5	1	1	9	21
Uma escola e outra atividade relacionada à EF	4	-	-	-	-	-	-	4	10
Uma escola e outra atividade econômica	3	-	1	-	-	1	-	5	12
Uma escola, uma atividade relacionada à EF e outra atividade	2	-	1	-	-	-	-	3	7
Em duas escolas	6	-	-	1	1	1	-	9	21
Duas escolas e outra atividade relacionada à EF	2	-	-	-	-	-	-	2	5
Duas escolas e outra atividade econômica	2	-	-	-	-	-	-	2	5
Em três escolas	2	1	2	-	-	-	-	5	12
Três escolas e atividade relacionada à EF	2	1	-	-	-	-	-	3	5
TOTAL	25	2	4	1	6	3	1	42	100

Fonte: Machado, 2003.

Os números indicam que a escola era o maior campo de trabalho para os profissionais da educação física, uma vez que 23 docentes (55%) trabalhavam exclusivamente em escolas e 19 professores (45%), além do trabalho em escolas, exerciam outra atividade econômica.

Dentre aqueles que se dedicavam exclusivamente ao magistério, nove (39%) trabalhavam apenas na escola selecionada para a pesquisa, um grupo similar (n=9 ou 39%) trabalhava em duas escolas e cinco (22%) ministravam aulas em três escolas.

Dentre os dezenove professores que afirmaram manter outra atividade profissional além da escola, nove (47%) exerciam apenas atividades ligadas à educação física: dois em academia, dois em escolinha desportiva, dois como *personal trainer*, um como professor de folclore e cultura popular em faculdade de graduação em educação física e um como coordenador de competição esportiva. Um professor que exercia outra atividade profissional além da escola não respondeu que atividade exercia

Dos demais 10 professores (53%), três conciliavam o trabalho em escola com outra ocupação relacionada à educação física concomitantemente a outra ocupação: um era comerciante e professor de escolinha desportiva, um era comerciante e árbitro e o terceiro era guia turístico e professor em academia.

Sete professores conciliavam o trabalho em escola com outra atividade econômica (ocupação) além da escola: Eram dois fisioterapeutas, um comerciante, um desenhista técnico, um artista plástico, um professor de japonês e um estagiário de direito.

É importante destacar que, no entanto, em sua maioria os professores mantinham atividades relacionadas à educação física, uma vez que 12 dos 19 professores (63%) trabalham com atividades relacionadas com a educação física

A metade dos professores (n=21) atuava apenas em escolas da rede municipal; nove atuavam na escola municipal e em outra estadual; oito (19%) atuavam na escola municipal, em outra estadual e numa outra escola particular; quatro professores (10%) atuavam na escola municipal e em outra particular.

De acordo com nossa pesquisa, a maior parte dos professores entrevistados (n= 29 ou 69%) indicou receber mensalmente com o trabalho em todas as

atividades relacionadas com a educação física entre 6 a 10 salários mínimos (SM). Quatro professores (10%) auferiam entre 3 e 5 SM e outros sete entrevistados (17%) se situaram na faixa entre 10 e 20 SM. Dois professores não responderam a pergunta.

Apenas como referência, o vencimento básico inicial do Professor I na rede municipal, em 2003, era de R\$ 795,51, acrescido de R\$ 63,64 (gratificação bônus cultura) e R\$ 66,00 (auxílio transporte), totalizando R\$ 925,15. Deste valor descontava-se 11% (R\$ 87,51) para o PREVIRO, o Instituto de previdência dos servidores municipais. Ao final os vencimentos líquidos somavam R\$ 837,64, representando 3,49 SM, cujo valor na época era de R\$ 240,00.

Seis anos depois, em novembro de 2009, o professor tinha como vencimento básico R\$ 1.235,47, acrescidos de R\$ 92,19 de bônus cultura e R\$ 96,80 de auxílio transporte. Descontada a contribuição previdenciária, o vencimento líquido do professor totalizava R\$ 1.267,77, o que representava à época 2,75 salários mínimos, cujo valor era de R\$ 465,00.

Consideramos baixa a remuneração inicial dos professores do município do Rio de Janeiro, principalmente se considerarmos que a cidade é capital de um dos mais importantes estados brasileiros e possui o segundo maior PIB entre as cidades brasileiras, além de um dos custos de vida mais elevados do país, os valores dos vencimentos dos professores podem ser considerados baixos.

Esta situação traz diversas conseqüências negativas aos professores e à própria política educacional. Para aumentar seus rendimentos, os professores entrevistados ampliaram a jornada de trabalho para além das 16 h/a semanais da rede municipal. Os professores criaram algumas estratégias para elevar seus rendimentos, uma vez que, como visto, 19 professores (45%), além do trabalho em escolas, exerciam outra atividade econômica. Dentre os 23 docentes (55%) trabalhavam exclusivamente em escolas, apenas nove (39%) trabalhavam na escola selecionada para a pesquisa. Destes, sete ou tinham duas matrículas ou faziam a dupla regência. Assim, dentre todos os

entrevistados, somente dois professores (5%) afirmaram trabalhar apenas as 16 h/a semanais.

Recentemente, a revista Nova Escola da Fundação Victor Civita, editada pela Editora Abril, trouxe os resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas¹⁰³. O estudo ouviu 1.501 alunos do 3º ano do ensino médio de 18 escolas públicas e privadas em oito cidades brasileiras. Apenas 11% dos entrevistados tinham como primeira opção no vestibular as graduações diretamente relacionadas às carreiras do magistério. Um terço dos entrevistados chegou a cogitar o ingresso em graduações ligadas à área da educação, mas mudou de idéia devido à baixa remuneração, à desvalorização social da profissão e ao desrespeito dos alunos.

Devido a este quadro, já faltam professores no Brasil. O estudo cita uma pesquisa de 2008 do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo o qual há um déficit de 710 mil docentes no segundo segmento do ensino fundamental e em todo o ensino médio¹⁰³.

Sobre este aspecto, é desejável que haja a reflexão sobre a forma de contratação e remuneração dos professores do Rio de Janeiro. De acordo com a lei 2391/95³², artigo 12 inciso II, o regime de trabalho do pessoal magistério para o cargo de Professor I (caso dos professores de educação física) será de dezesseis horas/aula semanais, sendo doze horas/aula em regência de turma e quatro horas/aula em atividades complementares. Até 2007 não havia regulamentação a respeito destas horas de atividades complementares, ficando o cumprimento (ou não) sob o critério dos diretores de cada escola.

O conceito de hora-aula é diferente da hora relógio que é de 60 minutos e, embora não tenha sido identificados documentos na legislação municipal sobre o assunto, a Resolução 5/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁹⁶ atribui a cada sistema educacional a definição sobre o tempo da hora-aula. Nas escolas municipais do Rio de Janeiro este tempo é de 50 minutos.

Desta forma, cada professor I tem uma jornada de pouco mais de 13 horas semanais, o que é pouco. O ideal é que a jornada fosse progressivamente

ampliada, podendo chegando ao regime de dedicação exclusiva, com o proporcional aumento dos salários. Tal medida pode significar o fim do acúmulo de trabalho em diversas escolas, a possibilidade da formação continuada incluída na jornada de trabalho, o maior conhecimento da escola, seu entorno e comunidade escolar (pais, alunos e outros profissionais da escola).

6.1.2a - Planejamento das aulas

A primeira pergunta deste bloco referia-se à apresentação de algum programa ou diretriz curricular que auxiliasse o profissional na elaboração de seu planejamento, quando este iniciou seu trabalho na rede pública municipal ou no seu decorrer.

Desde 1996, quando o Núcleo Curricular Básico (Multieducação) foi encaminhado às escolas municipais, e depois, em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o professor da cidade do Rio de Janeiro dispõe de propostas curriculares que podem orientar e auxiliar no planejamento das aulas. Vinte e cinco entrevistados (60%) responderam ter recebido alguma diretriz curricular.

A Multieducação foi citada por 19 docentes (45% do total de entrevistados), seguido pelos PCNs, citados por 18 (43%). O projeto político-pedagógico da escola foi citado por sete professores (17%), mesma quantidade de professores que afirmaram ter recebido o plano de curso, instrumento de trabalho sintético que serve de referência ao processo ensino-aprendizagem a ser desenvolvido durante o ano. Foram citados ainda o programa (2) e a ementa (1) da disciplina. Por ter sido possível indicar mais de um documento, os valores ultrapassaram 100%.

À primeira vista, a constatação de que 60% dos entrevistados receberam algum tipo de diretriz curricular parece indicar um percentual elevado. Contudo, se para 40% dos entrevistados tais documentos eram desconhecidos, pode-se concluir que eles estão esquecidos nas escolas e que o planejamento das aulas não se vinculava a nada a não ser a própria educação física, tornando-a um fim em si mesmo.

Todos os professores afirmaram que sua prática docente obedecia a um planejamento, feito em parceria com todos os professores de educação física da escola, segundo 24 entrevistados (57%) ou de forma isolada segundo 14 professores (33%). Dois docentes (5%) referiram que o planejamento era elaborado em conjunto com todos os professores da escola, um (2%) mencionou parceria com o professor de artes e outro mencionou que o planejamento era feito com um colega da escola com o qual tinha afinidade.

É altamente desejável que a prática docente obedeça a um planejamento, até mesmo porque um quarto da jornada semanal de trabalho é reservado para este fim. É importante destacar que no questionário aplicado aos professores (na questão Q.1) era possível assinalar a alternativa: “todos os professores de educação física de 4ª CRE”, o que não foi feito por nenhum professor.

De fato, é extremamente difícil reunir todos os professores de determinada disciplina para um planejamento em conjunto dadas as especificidades e a realidade de cada escola e, principalmente, pela dificuldade de reunir todos os professores para tal tarefa. Novamente, a reduzida carga horária total de 16 h/a semanais dos docentes é um complicador, mesmo que parte desta carga horária seja destinada a estudos, planejamento e avaliação. Até 2007, não havia a regulamentação sobre como este horário complementar deveria ser cumprido. A partir de 2007 a SME tem determinado que este horário seja cumprido na escola, às quartas-feiras.

Em relação à inclusão do tema **Saúde** no planejamento das aulas e como o tema é abordado, 33 entrevistados (79%) afirmaram incluir o assunto em seu planejamento. As aulas práticas foram o recurso utilizado por 15 professores (36% do total de entrevistados) enquanto 11 entrevistados (26%) utilizaram aulas teóricas. Outros recursos mencionados foram: conversa ao final das aulas, conversas informais, apresentação de vídeos ou realização de oficinas, citadas por um professor cada. Três professores não responderam à questão que permitia mais de uma resposta.

Foram apresentadas sete opções de conteúdos sobre Saúde para que os professores assinalassem quais deles eram trabalhados com os alunos. Era

possível assinalar mais de uma opção, razão pela qual os valores ultrapassam 100%. Vinte e sete professores (64%) assinalaram debates sobre a relação causal entre exercício e saúde, 26 professores (62%) mencionaram informações sobre alimentação saudável e 24 (57%) trabalharam com informações sobre os riscos do uso de álcool, drogas e fumo para a saúde.

Informações sobre anatomia, biologia, fisiologia, biomecânica, treinamento desportivo, etc. foi referido como conteúdo trabalhado com os alunos por 14 professores (33%). Onze professores (26%) afirmaram abordar o tema desenvolvendo a aptidão física dos alunos, mesmo número dos que informaram trabalhar com os debates sobre os determinantes sociais da saúde e 9 professores (21%) afirmaram ter trabalhado com as informações sobre os aspectos sociais, antropológicos, políticos, econômicos e históricos da prática de atividades físicas.

Portanto, quando o assunto é saúde, os professores entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro costumam abordá-lo debatendo a relação causal entre exercício físico e saúde ou fornecendo informações sobre alimentação ou sobre os riscos do abuso de drogas ou tabaco.

Consideramos importante a inclusão de debates sobre a relação de causa/efeito entre praticar atividade física e ser saudável. Bem conduzido pelo profissional, estes debates podem ajudar a desmistificar a importância para a saúde.

Contudo, avaliamos que houve entre os professores a predileção por atividades de educação e saúde de caráter prescritivo, em que os alunos recebem algumas informações que na opinião dos professores são importantes. Estas, porém, são em geral de forma verticalizada em atividades tradicionais como aulas práticas ou teóricas e aconselhamentos, muito em função da pouca infraestrutura oferecida pelas escolas.

Os debates sobre os determinantes sociais da saúde e as informações sobre os aspectos sociais, antropológicos, políticos, econômicos e históricos da prática de atividades físicas, opções de conteúdo apresentadas separadamente na pergunta, ocuparam papel secundário no planejamento das aulas dos professores, assinalados por 9 (21%) dos entrevistados. A nosso ver, estes

conteúdos estimulariam a capacidade crítica dos alunos e dos professores, aspecto fundamental para o entendimento do processo de saúde/doença, podendo auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos para que se tornem fisicamente ativos quando na idade adulta.

Foram introduzidas algumas questões sobre o problema da obesidade na juventude. Conforme Oliveira e Fisberg¹⁰⁴, a prevalência mundial da obesidade infantil vem apresentando um rápido aumento nas últimas décadas, algo bastante preocupante, pois a associação da obesidade com alterações metabólicas, como a dislipidemia, a hipertensão e a intolerância à glicose, considerados fatores de risco para o diabetes melitus tipo 2 e as doenças cardiovasculares eram mais evidentes em adultos, mas, no entanto, hoje já podem ser observadas entre os mais jovens.

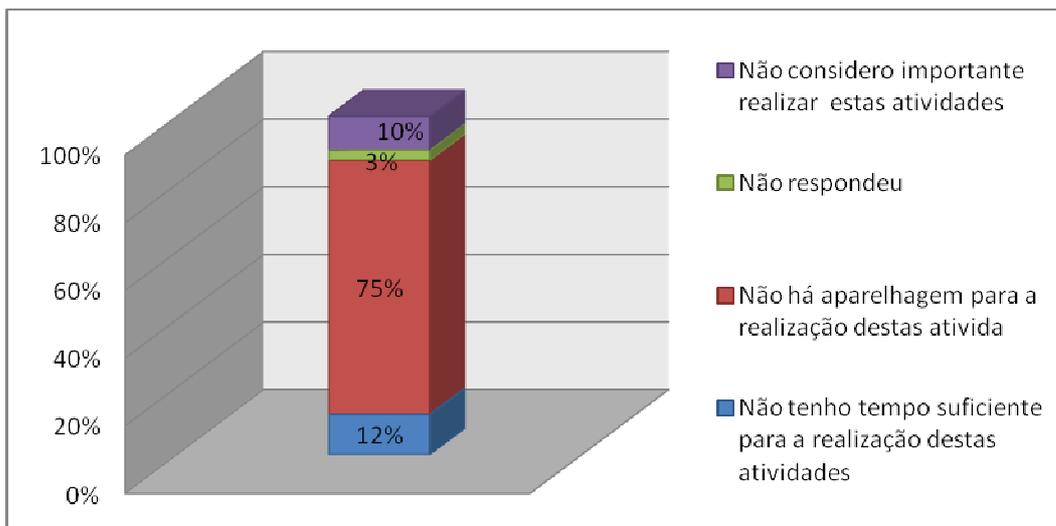
Conforme Guigliano & Melo¹⁰⁵, um dos problemas no diagnóstico de sobrepeso e obesidade em jovens é o desacordo quanto aos limites para sua identificação. Os autores citam Dietz & Bellizzi (1999) para os quais o sobrepeso na infância e adolescência seria caracterizado por um índice de massa corporal (IMC) por idade acima do percentil 85 e obesidade acima do percentil 95, em relação ao padrão do IMC de adultos.

Guigliano & Melo¹⁰⁵ defendem ser desejável, na perspectiva dos serviços de saúde, a utilização do IMC, para os autores um diagnóstico simples, de baixo custo, reproduzível e confiável. O IMC é calculado dividindo-se o peso pelo quadrado da altura, bastando para sua realização balança e fita métrica. Tais atividades poderiam facilmente ser incluídas no planejamento anual do professor, inclusive para o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Apenas um professor, à época com 46 anos, graduado em universidade pública estadual em 1981 e pós-graduado em treinamento desportivo e futebol de campo, afirmou calcular o IMC dos alunos duas vezes, no início e ao final do ano letivo. Este professor dedicava-se exclusivamente ao magistério, trabalhando em três escolas e com jornada semanal de trabalho na escola da 4ª CRE de 16h/a semanais. Esse docente avaliava como inadequado o local

destinado às aulas de educação física, apesar de encontrar com muita facilidade espaços alternativos. Os motivos enfatizados podem ser visualizados no gráfico:

Gráfico 4 – Motivos alegados para a não realização de atividades de pesar, medir e calcular o IMC dos alunos pelos professores selecionados das escolas da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003



Fonte: Machado, 2003.

Os números mostram que três em cada quatro professores não realizaram tais atividades pela ausência dos equipamentos necessários, que apesar de simples são encontrados em raríssimas escolas. Este dado aponta para a crescente desvalorização desta disciplina no espaço escolar, como veremos nas próximas páginas deste estudo. Nenhum professor respondeu “Não são pertinentes às aulas de educação física, assim como não foi assinalada a opção “Outros”, opções também apresentadas aos professores.

Na abordagem behaviorista de saúde na educação física, o desenvolvimento da aptidão física é o principal objetivo a ser alcançado nas escolas. Conforme Matielo Junior¹⁰⁶, a comunidade científica tem admitido aproximações na relação atividade física e saúde, a partir dos componentes de aptidão física como a flexibilidade, composição corporal, resistência cardiorrespiratória e força e resistência muscular.

Neste sentido, concebemos que a realização de testes de aptidão de física como, a flexão de braços, o abdominal, a corrida de 12 minutos e testes de

flexibilidade indicariam a intenção de concentrar as aulas de educação física no seu desenvolvimento. Entretanto, estes eram aplicados por apenas 16 professores (38%), com os seguintes objetivos:

Tabela 9- Objetivos pelos os quais os professores entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro aplicaram testes de aptidão física, 2003 (n=16)

OBJETIVOS	n	%
Diagnosticar a condição física dos alunos	11	69
Motivar os alunos, pela comparação dos resultados	6	37
Como preparação para os jogos estudantis	1	6
Não respondeu a questão	1	6

Fonte: Machado, 2003.

Notas: (1) Os valores ultrapassam o número de professores que informaram realizar os testes, pois a pergunta admitia múltiplas respostas; (2) Valores percentuais referentes ao total de entrevistados que informaram realizar os testes.

Apesar de os testes de aptidão ser realizado por apenas 16 professores (38%), a maioria daqueles que realizou os testes (n=11 ou 69%) tinha como foco o aumento da aptidão física dos alunos.

Os 26 professores (62%) que não realizavam testes de aptidão física, citaram diversos motivos que foram categorizados: tempo insuficiente das aulas (n= 9 ou 35%), excesso de alunos por turma (n= 8 ou 31%), não fazem parte dos objetivos do professor (n= 6 ou 23%), espaço físico da escola inadequado (n= 5 ou 19%) e pouco interesse dos alunos por estas atividades (n=1 ou 4%). Dois professores (8%) não indicaram o motivo. Estes números mostram que três em cada quatro docentes não realizaram os testes por motivos que se relacionam com suas condições de trabalho (tempo insuficiente, turmas cheias e espaço físico inadequado).

Foi solicitado aos professores que enumerassem, em ordem decrescente de importância, os fatores que mais prejudicavam a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo pela sociedade em geral. Ao motivo mais importante deveria ser assinalado com o número 1, o segundo mais importante com o número 2 e

assim sucessivamente. Era possível não atribuir valor a qualquer das opções e existia ainda a possibilidade de o professor assinalar qualquer outro motivo e atribuir-lhe um valor. Os resultados estão na tabela 10.

Tabela 10 – Motivos considerados pelos professores de educação física selecionados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro que mais prejudicam a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, 2003

MOTIVOS	1	2	3	4	5	6	7	NA	NR	Total
Ausência de políticas públicas que incentivem a prática de atividades físicas	7	5	6	3	7	6	2	3	3	42
Facilidades da vida moderna (uso de automóveis, elevadores, controle remoto, computador)	7	11	6	3	4	5	1	2	3	42
Falta de interesse por parte das pessoas	5	9	4	9	5	6	-	1	3	42
Carências de espaços públicos e falta de manutenção dos espaços existentes para a prática de atividades físicas	2	7	5	6	9	7	-	3	3	42
Falta de informações adequadas que subsidiem a prática de atividades físicas	16	6	7	6	1	-	1	2	3	42
Falta de tempo	3	3	6	5	11	6	2	3	3	42
Falta de autonomia	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3
Sensação de insegurança	-	-	-	1	-	-	2	-	-	3
Outros	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1

Fonte: Machado, 2003.

Notas: (1) NA = Não assinalado; (2) NR = Não respondeu

Os dados mostram que a falta de informações que subsidiem a prática de atividades físicas foi o motivo mais importante por 16 professores (38%) pela não adoção de um estilo de vida ativo. A ausência de políticas públicas de incentivo a prática de atividades físicas e as facilidades da vida moderna foram citadas por sete professores (17%) cada.

Se considerarmos como os mais importantes motivos aqueles citados como até o terceiro motivo, notaremos que a falta de informações foi referida por 29 professores (69%), seguido pelas facilidades da vida moderna, assinalada por 24 professores (57%). A ausência de políticas públicas foi referida por 18 entrevistados (43%), seguida pela falta de interesse das pessoas, citada por 17 professores (40%) dos entrevistados.

Os professores entrevistados foram perguntados também se praticam atividades físicas regularmente, 28 professores (67%) responderam positivamente. Dentre os 14 entrevistados (33%) que não faziam atividades físicas, a principal causa apontada foi a falta de tempo isoladamente (8) ou associada à falta de dinheiro (4). Desta forma, a falta de tempo era apontada como principal razão da inatividade física por 12 (86%) dos docentes fisicamente inativos. Nenhum professor expressou, como era de se esperar, falta de informação.

Surge aqui uma aparente contradição, ou seja, a falta de tempo que justifica a inatividade do professor não é considerada suficiente para justificar a não adoção de um estilo de vida ativo da população em geral. Para a maioria dos professores (n=16 ou 38%) a população não pratica AFs pela falta de informação. Para os professores fisicamente inativos, a maior causa apontada foi a falta de tempo isoladamente ou associada a falta de dinheiro (n= 12 ou 86%).

Tal contradição nos leva a refletir o quanto o predomínio de certa visão tecnicista afasta a compreensão da complexa relação entre a saúde e seus determinantes, corpo e atividade física, influenciando inclusive as formas de educação para a saúde:

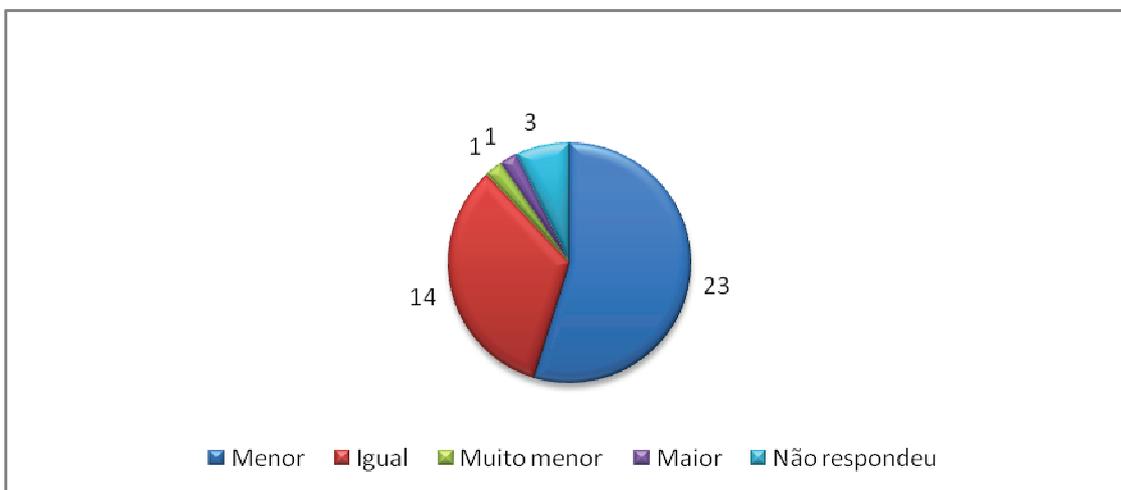
- Será que os profissionais desconhecem ser extremamente extenuante uma jornada diária de mais de 8 horas diárias de trabalho?

- E o tempo perdido nos transportes coletivos e no trânsito da cidade?

Estes e outros dados analisados até aqui permitem considerar que estes educadores, sujeitos de nossa pesquisa, não incorporaram ainda a importância dos fatores políticos, econômicos e sociais que estão presentes nos momentos de decisão de, por exemplo, ser sedentário ou tornar-se e manter-se ativo. Esse desconhecimento de um conceito de saúde mais amplo entendido como saúde como conceito positivo e de protagonismo vem se refletindo na lógica de uma educação para a saúde prescritiva, pré-conceituosa e de “culpabilização da vítima”, centrada no comportamento das pessoas, em detrimento importância de suas condições e estilos de vida que estão intrinsecamente ligados entre si.

Empiricamente, temos percebido que os professores da educação física escolar tem priorizado os conteúdos relacionados com a prática desportiva, sobretudo o futebol e futsal, menos atraentes às alunas. Os professores foram indagados sobre suas percepções quanto à participação e aproveitamento das aulas de educação física das alunas comparativamente à participação dos alunos, conforme o gráfico.

Gráfico 5 – Percepção dos professores entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro quanto a participação e aproveitamento das aulas de educação física das alunas comparativamente aos alunos, 2003



Fonte: Machado, 2003.

Mais da metade (24) considerou que as alunas têm uma participação menor ou muito menor nas aulas de educação física e apenas um professor considerou a participação das alunas maior. Solicitou-se aos professores sugestões de medidas capazes de aumentar o aproveitamento e a participação das alunas nas aulas de educação física. As sugestões oferecidas estão na tabela 11:

Tabela 11 – Sugestões apresentadas pelos professores entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro para aumentar a participação e o aproveitamento das alunas nas aulas de educação física, 2003

MEDIDAS	n	%
Divisão das turmas por sexo	14	33
Ampliar a oferta de recursos materiais e pedagógicos	8	19
Atividades que mostrem às alunas a importância das atividades físicas	3	7
Estruturação da disciplina em oficinas de interesse da alunas	3	7
Maior carga horária para a educação física	4	10
Oferta de aulas de dança	3	7
Ampliar a carga horária de permanência na escola	1	2
Promoção de atividades extra-classe (competição desportiva)	1	2
Redução de trabalho doméstico em casa	1	2
Aulas de educação física desde a educação infantil para estimular o gosto	1	2
Não sabe/não respondeu	4	10

Fonte: Machado, 2003.

Nota: Os valores ultrapassam o número de entrevistados, pois a pergunta admitia múltiplas respostas.

Das sugestões oferecidas, a divisão das turmas por sexo significa, no nosso entender, um retrocesso, uma vez que remete a um passado recente da disciplina quando as turmas eram divididas pelo sexo e pela aptidão física dos alunos e alunas. Referimos à década de 70 do século, quando o Decreto N° 69.450/71¹⁰⁷ em seu Capítulo I, artigo 5, inciso III determinava que “Quanto à

composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física”.

Neste período, a educação física era considerada atividade e distanciava-se das demais disciplinas curriculares, inclusive nos horários das aulas, que aconteciam em períodos diferentes das outras disciplinas. Se o turno das aulas das demais disciplinas era no período da manhã (turno), as aulas de educação física eram à tarde (contra turno)¹⁰⁸.

Concordamos com Altmann e De Souza¹⁰⁹ quando afirmam

“Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas” (p.54)

De acordo com as autoras, a separação das turmas por sexo estabelece uma divisão polarizada entre os gêneros, negando a meninas e meninos a possibilidade de cruzar as fronteiras de divisões, furtando-lhes a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados.

A disponibilização de mais recursos materiais e pedagógicos para as aulas é um desejo de todo professor. Com mais recursos seria possível planejar aulas mais atrativas e assim estimular uma maior participação feminina.

Somos simpáticos à idéia de ampliação da carga horária da educação física na escola, passando das atuais duas horas semanais para três ou mais. Quanto ao oferecimento de oficinas onde o aluno se inscreveria nas atividades de seu interesse, a questão é polêmica, pois implicaria em aumentar significativamente o corpo docente das escolas e a readequação do espaço físico e oferta de materiais e recursos pedagógicos das escolas, uma vez que com mais professores atuando ao mesmo tempo, seriam necessárias outras salas, quadras, etc.

Tal sugestão pode significar, ainda, um empobrecimento ainda maior da educação física escolar como uma área do conhecimento que envolve ensino, prática e investigação, uma vez que poderia ser compreendida como mais uma

atividade e corre-se o risco dos alunos e alunas só se inscreverem em disciplinas do seu gosto, perdendo a oportunidade de participar em diversas experiências corporais.

A oferta das aulas de dança igualmente corre este risco, mesmo sabendo que esta atividade é bastante atrativa aos alunos e alunas. Entretanto, nada impede que em seu planejamento, o professor inclua a dança.

A melhor qualidade das aulas oferecidas às alunas (e alunos), passa necessariamente pela (re)valorização da educação física. É lugar-comum a reclamação dos professores quanto a suas condições de trabalho e, em especial, na escola pública. Como salientado, não existem impedimentos legais ou curriculares que impeçam que o professor planeje aulas de dança. De dança, de capoeira, de voleibol, futebol, jogos, lutas, queimado, etc. não é razoável que a educação física trabalhe todos os anos com os mesmos conteúdos, as mesmas aulas voltadas para a iniciação esportiva de futsal, handebol, voleibol e basquetebol.

De acordo de Soares³⁶ a educação física “está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola” (p. 7 – grifos da autora). Resgatar a alegria, a “desordem benéfica” é uma tarefa que precisa aflorar.

6.1.2b – Condições de trabalho

Durante a realização do trabalho de campo foram visitadas 32 escolas da 4ª CRE. Em cada uma delas foram analisadas as condições físicas dos locais destinados às aulas de educação física, como quadra poliesportiva, pátio, e espaços próprios para que os alunos possam se hidratar, sobretudo pelos horários das aulas que propiciam exposição excessiva ao sol assim como, vestiários. As escolas foram então agrupadas segundo estas categorias. Os resultados estão na tabela 12:

Tabela 12 - Espaço físico destinado às aulas de educação física das escolas selecionadas subordinadas administrativamente à 4ª CRE, 2003

ESPAÇO FÍSICO	n	%
Ginásio esportivo	2	6
Quadra coberta	10	32
Quadra descoberta	16	50
Outro espaço	3	9
Pátio da escola	1	3
TOTAL	32	100

Fonte: Machado, 2003.

A quadra de esportes da escola é a sala de aula do professor de educação física e, na maioria das vezes, é o único espaço disponível para execução de seu trabalho. Em vinte e oito escolas (88%) o professor contava pelo menos, com uma quadra. Entretanto, chamou atenção o fato de que em três escolas (9%) as aulas de educação física eram realizadas no contra turno e fora do espaço escolar. O mais agravante é que nessas escolas, é praticamente impossível que uma quadra seja construída em médio prazo, visto que não há espaço físico livre disponível e a desapropriação de prédios ou terrenos próximos à escola parece ser a única alternativa.

E se planejassem uma aula fora do espaço habitual ou que fugisse da tradicional prática de exercícios físicos ou de esportes, dificilmente poderia fazê-lo, uma vez que apenas 15 professores (36%) afirmaram encontrar com muita facilidade espaços alternativos nas escolas em que trabalhavam, contra 22 (52%) que afirmaram encontrar espaços alternativos com pouca facilidade e cinco professores (12%) que sequer encontram outros espaços para as aulas.

As aulas de educação física pressupõem movimento e contato físico o que eventualmente pode acarretar em contusões ou lesões. Estes riscos podem ser agravados se a quadra estiver em más condições, como buracos, desníveis ou que possuam construções físicas muito próximas, como muros e arquibancadas, ou ainda se não forem cobertas e/ou se o acesso a bebedouros ou pontos de hidratação for difícil.

As questões seguintes se referem aos riscos que os espaços das aulas poderiam oferecer aos alunos quanto à possibilidade de quedas, lesões, exposição excessiva ao sol, dificuldade para hidratação ou possibilidade de ocorrência de outros tipos de acidentes, conforme a tabela:

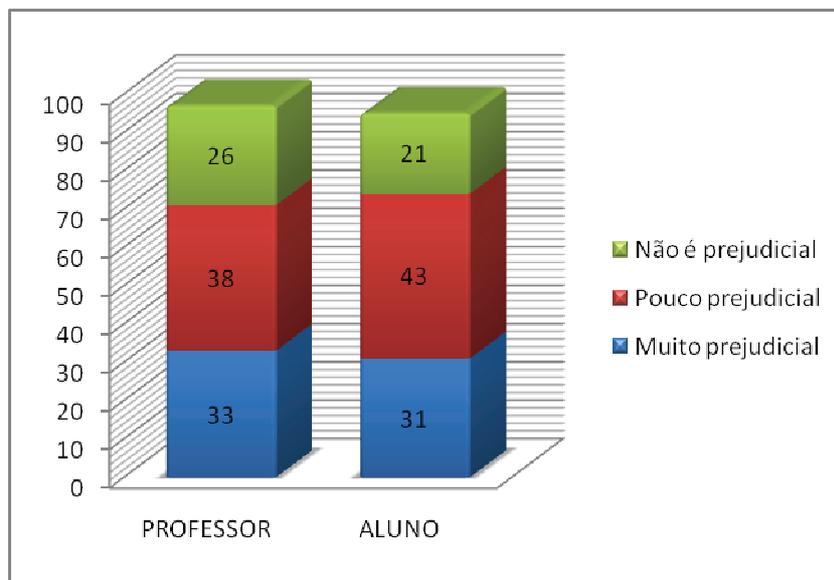
Tabela 13 – Avaliação do potencial de risco de acidentes aos alunos dos locais das aulas segundo professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003

AVALIAÇÃO DO RISCO	n	%
Muito elevado	4	10
Elevado	12	29
Pequeno	13	31
Muito pequeno	8	19
Não oferece risco	5	12
TOTAL	42	100

Fonte: Machado, 2003

Para 37 professores (88%), o local onde ocorrem as aulas oferecia algum risco aos alunos, embora, em sua maioria, considerassem que o risco era pequeno (n=13, 31%) ou muito pequeno (n=8, 19%). Outro problema enfrentado é o horário destinado às aulas, sobretudo pela exposição excessiva ao sol, dificuldade para hidratação e higiene corporal após as aulas. Os professores foram convidados a avaliar o horário destinado às aulas de educação física como sendo ou não prejudicial aos alunos e aos professores.

Gráfico 6 - Avaliação dos professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro sobre o horário destinado às aulas de educação física, 2003 (%)



Fonte: Machado, 2003.

Os números mostram que cerca de um terço dos professores avaliou ser muito prejudicial o horário das aulas tanto para o professor quanto para os alunos, tendo como parâmetro para avaliação a exposição excessiva ao sol, poluição e dificuldade de hidratação. No entanto, a maior parte dos entrevistados (n=27, 64%) considerou que o horário era pouco ou não era prejudicial para o professor e para o aluno.

Desta forma, pode-se concluir que medidas necessárias para melhorar a educação física na escola devem passar, necessariamente, pela melhoria do local onde ocorre a aula de educação física e por adequação do horário destinado à disciplina, uma vez que cotidianamente, o professor enfrenta muitos problemas para trabalhar e algumas destas dificuldades poderiam desaparecer, ou pelo menos serem minimizadas, se as escolas contassem com uma infra-estrutura de vestiários, de quadras cobertas e de profissionais de apoio que facilitassem o uso dos vestiários e bebedouros.

Analisadas conjuntamente as respostas dos professores sobre a adequação ou não do espaço e a possibilidade de risco de acidente dos alunos, são percebidos os descontentamentos dos docentes com o seu local de trabalho.

Tabela 14 - Percepção sobre o espaço reservado às aulas e possibilidade de risco de acidentes dos alunos segundo os professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003

Percepção	Elevado ou muito elevado		Pequeno		Muito pequeno ou não oferece risco		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Espaço físico								
Inadequado	14	34	7	17	7	7	28	-
Adequado	2	5	6	14	6	6	14	-
Total	16	-	13	-	13	-	42	100

Fonte: Machado, 2003.

Os dados mostram que os professores que consideraram inadequado o espaço destinado às aulas também consideraram que o espaço oferecia riscos aos alunos. Assim, dentre os vinte e oito professores que consideraram inadequado o espaço onde davam aulas, a metade considerou que este oferecia risco elevado ou muito elevado aos alunos.

Dentre aqueles que consideraram o espaço adequado, apenas dois professores (14%) avaliaram que o mesmo oferecia risco elevado aos alunos ao passo que seis docentes avaliaram que o espaço oferecia risco muito pequeno ou até mesmo risco algum. Contudo, A maioria dos professores considerou o espaço físico é inadequado, mas o risco de acidente é pequeno, muito pequeno ou não oferecia risco.

No conjunto de 32 escolas que integraram o trabalho de campo, na maior parte (n=23, 72%) apenas um professor participou da pesquisa. Em uma escola três professores participaram e em oito foram selecionados dois professores. Na escola em que três professores participaram deste estudo, a percepção sobre os riscos oferecidos aos alunos e a avaliação dos horários foi semelhante, uma

vez que todos consideraram que o risco era pequeno e que o horário era pouco prejudicial.

Outro item avaliado nas visitas às escolas foi a existência e o efetivo uso dos vestiários pelos alunos. Como as aulas de educação física pressupõem movimento, é altamente desejável – e salutar – que os alunos possam após as aulas tomar banho e trocar de roupas para a continuidade da jornada escolar. Contudo, para muitos alunos esta é ainda uma realidade distante, uma vez que das escolas visitadas a metade possuía vestiário, mas o uso efetivo ocorria em nove (28%) escolas.

A não utilização dos vestiários, segundo a informação de um professor de educação física de uma participante da pesquisa pode ser causada por diversos motivos, entre os quais se destacam a necessidades de reparos (do piso ou da parte hidráulica), falta de água e, principalmente, a carência de funcionários para a limpeza dos vestiários. O depoimento de um professor de educação física, trabalhando na rede pública municipal do Rio de Janeiro há muitos anos, serve para ilustrar o desconforto:

“Trabalho nesta escola há 18 anos e sempre foi assim. Olha o material que tenho para trabalhar: tudo o que eu tenho são duas bolas. Uma de futsal bastante gasta e uma bola de plástico. Onde eu dou aula, nem posso chamar de quadra, é um pátio irregular com traves tortas. Quando chove, fica tudo alagado e cheio de lama e se for como o dia de hoje⁸ não há como dar aula. O piso da quadra queima.”
(Professor X).

Estes docentes que constituíram o grupo investigado avaliaram também os materiais e os recursos pedagógicos disponíveis para seu trabalho. Compõem o grupo de materiais pedagógicos: bolas, redes, arcos, cordas, livros, papel e outros artigos escolares e no grupo de recursos pedagógicos estão os projetores, equipamentos de som, TV e vídeo, copiadora, mimeografo, dentre outros. Os questionamentos foram no sentido de averiguar em que medida estes insumos satisfaziam as necessidades dos professores.

Dois terços dos entrevistados (31) consideraram que tanto os materiais pedagógicos, quanto os recursos disponíveis satisfaziam às suas necessidades, mesmo que parcialmente. Afim de melhor investigar este

⁸ A conversa com o professor ocorreu em um dia de sol forte, por volta das 14 horas, horário de verão, do dia 31 de outubro de 2003.

resultado, foi estabelecido contato com diversos professores, inclusive com alguns que não haviam participado deste estudo e com diretores de escolas municipais, todos do relacionamento pessoal do pesquisador.

Tais produtos são adquiridos diretamente pelas escolas, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do governo federal, mas principalmente, pelos recursos do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP). Estes dois programas são duas medidas que têm como objetivos principais garantir a agilidade dos procedimentos administrativos e a descentralização.

O SDP foi instituído pelo Decreto nº 20633 de 18 de outubro de 2001¹¹⁰, com a finalidade de promover a descentralização de recursos financeiros para os órgãos integrantes da Administração Municipal, que necessitem de soluções ágeis e rápidas, para a realização de suas atividades. Os recursos do SDP podem ser gastos com material de consumo, prestação de pequenos serviços, despesas que exijam ações imediatas ou que envolvam solução de problemas que possam acarretar prejuízos ao funcionamento dos órgãos ou unidades municipais. O SDP não pode ser utilizado em despesas com gêneros alimentícios, flores, cartões de visita, táxi e combustível, salvo exceções.

Os recursos são disponibilizados semestralmente. No caso das escolas, o valor varia em função do número de alunos e os gastos são definidos conjuntamente entre a direção da escola e a comunidade, através do Conselho Escola Comunidade. Entretanto, apesar ser um importante instrumento para tornar ágeis os processos administrativos e modernizar os insumos escolares, os valores repassados não atendem ao volume de necessidades das escolas. A fala de uma orientadora pedagógica de uma escola visitada ilustra bem este quadro:

“Ter até que tem. Mas nossa escola tem mais de 800 alunos e apenas [uma copiadora, duas TVs e um vídeo, que fica na sala de vídeo]. Vamos esperar o novo repasse do SDP para comprar mais um vídeo para ser um equipamento móvel para podermos levar até as salas. Mesmo assim, não dará conta da demanda. Precisamos trocar os ventiladores que não agüentam o uso direto que fazemos deles (...). Ainda temos que comprar os cartuchos para as impressoras e tonner para nossa máquina” (orientadora pedagógica X).

O mesmo ocorre com os materiais específicos da educação física, que não são adquiridos em quantidade que satisfaçam as necessidades de professores e alunos. Outro problema que ocorre é desgaste natural destes itens, que com o passar do tempo precisam ser renovados. Em geral, os recursos para a compra dos materiais de educação física só estão disponíveis depois de satisfeitas as prioridades definidas pelo Conselho Escola Comunidade. E nem sempre existe a disponibilidade de caixa. Mas a maior parte dos professores (31) afirmaram que satisfazem suas necessidades, ainda que parcialmente.

Concluindo este bloco de perguntamos, foi elaborando um quadro sobre a percepção dos professores a respeito da influência ou não de determinados fatores em suas aulas:

Tabela 15 – Percepção sobre determinados fatores e suas influências nas aulas segundo os professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003

Percepção	Recursos pedagógicos		Materiais pedagógicos		Relação aluno/professor		Frequência dos alunos		Condições físicas/escola	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Plenamente/positivamente	5	12	7	17	28	67	22	52	12	29
Parcialmente	26	62	24	57	-	-	-	-	-	-
Não satisfazem/negativamente	11	26	11	26	-	-	5	12	23	55
Não interfere	-	-	-	-	11	26	13	31	6	14
Não sabe	-	-	-	-	3	7	2	5	1	2
TOTAL	42	100	42		42	100	42	100		100

Fonte: Machado, 2003.

Diante destes dados, podemos concluir que a percepção dos professores de educação física da 4ª CRE quanto às suas condições de trabalho varia de razoáveis a boas. As maiores queixas se referiram à inadequação do espaço físico, aos riscos que estes ofereciam e a exposição ao sol e dificuldades para

a hidratação. Foram avaliados positivamente os recursos pedagógicos e os materiais específicos para as aulas de educação física.

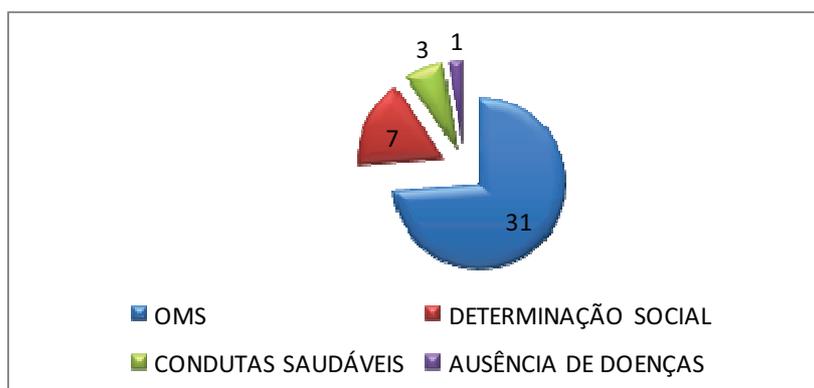
6.2 - Relação entre educação física, atividade física e saúde

O objetivo do bloco de perguntas “Relação entre Educação Física e Saúde” não foi de avaliar quanto os profissionais conheciam a respeito da temática saúde/educação física e promoção da saúde, mas sim identificar seus conceitos, seus referenciais sobre esta relação tão íntima e ao mesmo tempo tão controversa.

Na primeira pergunta foi solicitado que os professores selecionassem a melhor alternativa de definição de saúde. Os resultados estão no gráfico 8. As opções apresentadas foram:

- (1) “A saúde é estado de completo bem-estar físico, mental e social”;
- (2) A saúde é ausência de doenças;
- (3) A saúde depende da adoção de condutas saudáveis por parte dos indivíduos
- (4) “A saúde tem determinação social e sua manutenção depende de um conjunto amplo de políticas sociais”

Gráfico 7 - Conceito que melhor define Saúde segundo os professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003 (n=42)



Fonte: Machado, 2003.

Os números aqui encontrados (74%) superam os valores relatados no estudo realizado por Deive & Ferreira⁹⁰ no qual 53% dos formandos em educação física entrevistados, da UFRRJ, consideraram que o conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) continha a melhor definição de saúde. Sete entrevistados (17%) reconheceram o caráter multicausal da saúde e assinalaram a alternativa nº 4. Para identificar as possíveis influências na escolha do melhor conceito de saúde das variáveis formação, instituição formadora e ano de formação, foi elaborada a tabela 16.

Tabela 16 - Conceito de saúde escolhido pelos professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro segundo a escolaridade, década da graduação e tipo de instituição de ensino superior formadora, 2003(n=42)

Variáveis Conceito de saúde	Escolaridade n= 42		Década da graduação			Tipo IES	
	Graduação	Pós	1970	1980	1990	Pub	Par
Conceito OMS	27 (79%)	4 (50%)	17 (77%)	14 (78%)	2 (100%)	25 (78%)	6 (60%)
Conceito ampliado	5 (15%)	2 (25%)	3 (14%)	2 (11%)	-	5 (16%)	2 (20%)
Outros conceitos	2 (6%)	2 (25%)	2 (9%)	2 (11%)	-	2 (6%)	2 (20%)
Total	34	8	22	18	2	32	10

Fonte: Machado 2003.

Os números mostram que houve diferença da escolaridade do professor na escolha da definição de saúde, uma vez que 27 dos 34 professores com graduação (79%) escolheram a definição da OMS. Este percentual decaiu para a metade entre os professores (n= 4) com pós-graduação. O conceito da multicausalidade da saúde foi escolhido por 5 (15%) professores apenas graduados contra 25% (n= 2) dos pós-graduados.

Os números sugerem que o aumento na escolaridade dos professores influenciam na escolha do conceito de saúde, o que precisa ser melhor investigado, uma vez que este estudo teve uma base de apenas 42 entrevistados, dos quais oito (19%) tinham curso de especialização *lato sensu*.

Não houve diferença significativa na escolha do conceito em função da década em que ocorreu a graduação do professor, uma vez que dentre os formados durante a década de 1970, a maioria (n= 17, 77%) escolheu o conceito da OMS, percentual bem próximo daqueles os formados durante os anos 80 do século passado, que foi de 78% (n=14). Com os formados a partir de 1991, a base era de apenas 2 professores, o que influenciou no resultado final onde todos escolherem o conceito da OMS.

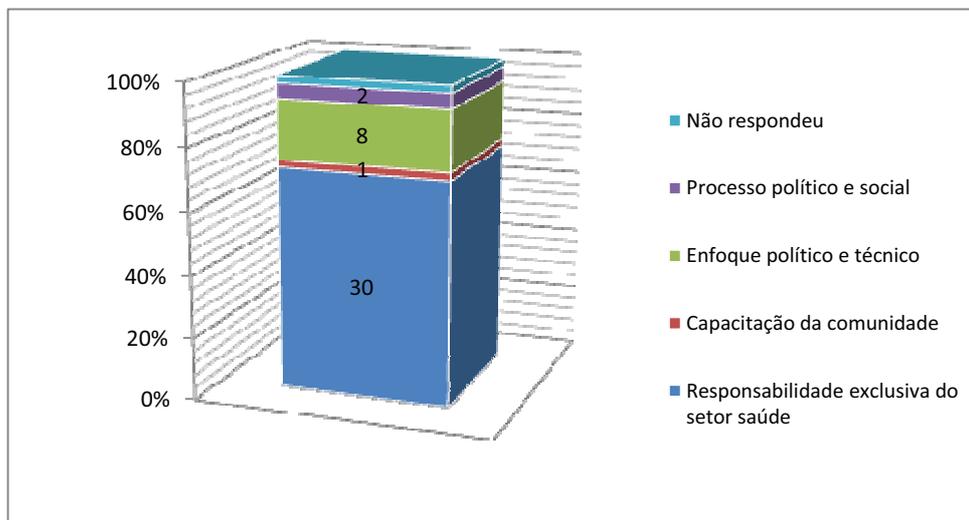
O tipo de faculdade ou universidade em que o professor se graduou parece ter influenciado na escolha do conceito de saúde, uma vez que 78% dos que se formaram em instituição pública e 60% dos graduados em instituição particular escolheram o conceito da OMS. Em relação ao conceito multicausal da saúde, este foi escolhido por 16% dos que estudaram em instituição pública e por 20% dos graduados em instituição particular.

Em seguida foi perguntado aos professores sobre o conceito de promoção da saúde da seguinte forma: “Em sua opinião, qual afirmativa abaixo **NÃO** se relaciona com o conceito de promoção da saúde”. As alternativas apresentadas foram (1) A promoção da saúde representa um enfoque político e técnico em torno do processo saúde – doença – cuidado; (2) a promoção da saúde é de responsabilidade exclusiva do setor saúde; (3) a promoção da saúde constitui um processo global de caráter político e social e (4) promoção da saúde é o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde.

Este resultado pode ter sido influenciado pela alteração na forma de elaborar a pergunta, uma vez que foi utilizada a expressão **não se relaciona** com o conceito de promoção da saúde, o que pode ter causado confusão aos entrevistados, com prejuízo às respostas. A alternativa considerada pelo pesquisador que não se relacionava com o conceito de promoção da saúde era

a alternativa de número 2. Os resultados das respostas dos professores são apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Alternativa que não se relaciona com o conceito de promoção da saúde, segundo professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003 (n= 42)



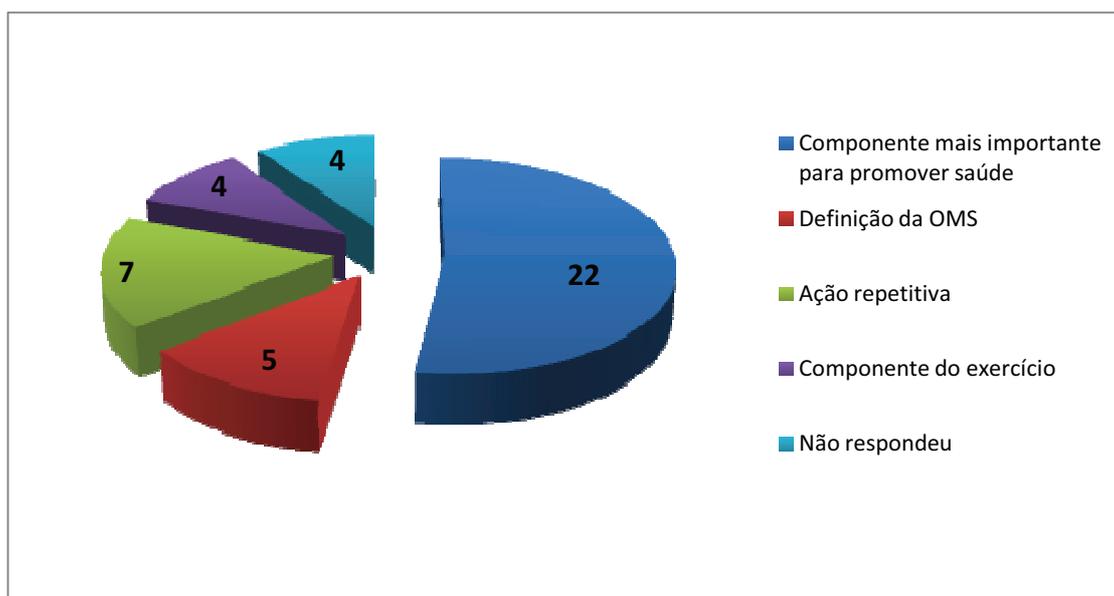
Fonte: Machado, 2003.

Trinta entrevistados (71%) assinalaram a alternativa correta, pois os diversos documentos sobre a promoção da saúde têm insistentemente reiterado que esta não é uma iniciativa exclusiva do setor saúde. Vários são os cenários para a promoção da saúde e dentre estes, a escola tem lugar de destaque. Contudo, chama a atenção que 11 professores (27%) tenham desconsiderado pontos essenciais da promoção da saúde, como o entendimento da promoção como processo global de caráter político e social e a capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde.

A questão seguinte buscou pesquisar se os professores conheciam a definição da OMS para atividade física (AF). Segundo Gonçalves e colaboradores⁹⁰ para defini-la a OMS utiliza a mensuração de energia despendida através do movimento produzido pela musculatura esquelética. Desta forma, AF seria qualquer movimento produzido pela musculatura esquelética que resulte em gasto calórico.

Dentre as alternativas apresentadas aos entrevistados, a que melhor representava tal definição para o pesquisador era a alternativa número 3: atividade física é qualquer movimento produzido pela musculatura esquelética que resulte em energia despendida. As demais alternativas eram (1) atividade física é o fator predominante para promover saúde; (2) atividade física é um componente do exercício, previamente planejado e estruturado e (4) atividade física é uma ação repetitiva e proposta com objetivo de aumentar ou manter componentes de aptidão física. Os resultados obtidos foram:

Gráfico 9 – Conceito de atividade física segundo os professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003



Fonte: Machado, 2003.

Não interessou identificar o percentual de acertos dos professores, mas sim identificar quantos profissionais considerariam a atividade física como fator predominante para promover saúde, o que foi feito por 22 professores (52%). Neste estudo, por repetidas vezes, tem-se salientado que a associação sem reservas entre bons níveis de aptidão física e saúde representa um reducionismo sobre o conceito de saúde, uma vez que reduz à escolha de fazer ou na AF a melhoria do status de saúde, desconsiderando sua multicausalidade e contribuindo para obscurecer a influência das políticas

sociais mais abrangentes como educação, trabalho, saneamento, habitação, dentre outras.

Ao concordar que a AF é o componente mais importante para promover saúde, a maioria dos professores considerou que o complexo processo saúde/doença pode ser à decisão ou não de realizar atividades físicas. Ademais, a própria decisão de fazer ou não AFs, muitas vezes, foge ao controle dos indivíduos, uma vez que a jornada de trabalho, o transporte público, a existência de espaços públicos para sua prática ou de recursos para o pagamento de academias, clubes ou *personal trainer* e, no caso do Rio de Janeiro, a segurança pública são fatores externos ao indivíduo e serão decisivos em sua decisão de ser fisicamente ativo.

Foi apresentado o seguinte fragmento de um artigo escrito por Ferreira⁶⁵ em 2001:

“A Educação Física não deve abandonar a preocupação em subsidiar e encorajar as pessoas a adotar um estilo de vida ativo. Igualmente, não deve perder de vista o caráter multifatorial da saúde. PARA TANTO, deve realizar o exame crítico dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e ambientais da saúde e estimular a autonomia dos indivíduos para que estes possam ter um estilo de vida fisicamente ativo”.

Nesta pergunta os professores tinham as seguintes alternativas: (1) Asserção e razão estão incorretas; (2) Asserção e razão estão corretas; (3) Asserção correta e razão incorreta e (4) Asserção incorreta e razão correta. O pesquisador considera a resposta correta a alternativa número 2. Os resultados obtidos estão expressos na tabela 17:

Tabela 17 – Avaliação dos professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro sobre o fragmento de texto de Ferreira, 2003

OPÇÕES	n	%
Asserção e razão estão incorretas.	5	12
Asserção e razão estão corretas.	30	71
Asserção correta e razão incorreta.	3	7
Asserção incorreta e razão correta.	-	-
Não respondeu a esta questão.	4	10
TOTAL	42	100

Fonte: Machado, 2003

Os números indicam que os professores reconhecem a importância dos fatores econômicos, ambientais, políticos e sociais na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Entretanto, está presente aqui outra contradição nas respostas dos professores de educação física da 4ª CRE.

Se a maioria (n=22, 52%) considerou que aptidão física é o componente mais importante para promover saúde e se, a aptidão física apóia-se enfaticamente nos fundamentos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, e empreendedor²⁵, contribuindo “historicamente para a defesa dos interesses da classe do poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (p.36), o reconhecimento da importância dos determinantes mais gerais da sociedade para a prática de AFs não é coerente.

Consideramos que a decisão de ser fisicamente ativo não é uma decisão exclusiva dos indivíduos. Há um conjunto de fatores que condicionará esta decisão, uns positivamente outros negativamente. Dentre os fatores que podem influenciar positivamente a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, destacamos a redução da jornada de trabalho, a melhoria nos transportes públicos e nas vias urbanas para que o trabalhador não perca muito tempo entre o ir e vir do trabalho ou outros compromissos, a existência de locais públicos para a prática de atividades físicas com manutenção regular e

banheiros públicos, e, no caso específico da educação física escolar, aulas que estimulem a autonomia dos alunos.

Entendemos por autonomia um conjunto de conhecimentos e atitudes que o aluno deve possuir para decidir-se pela prática ou não de AFs. Dentre os conhecimentos são considerados os anatômicos, fisiológicos, biológicos, os relativos ao treinamento físico, mas principalmente, os antropológicos, filosóficos, sociológicos e políticos da atividade física. Dentre as atitudes são consideradas a capacidade de resolver os problemas relativos à sua AF (que atividade praticar, onde praticar, como e durante quanto tempo) e a reivindicação de políticas que estimulem as AFs, relativamente aos espaços públicos disponíveis, os recursos materiais e a orientação profissional.

Outros fatores, por sua vez, trarão impactos negativos, como a inexistência de espaços públicos adequados, o aumento da violência urbana e ainda, aulas de educação física pautadas pelo simples fazer, carente de reflexões e de subsídios aos alunos para que estes quando adultos mantenham um estilo de vida fisicamente ativo.

Na questão seguinte solicitou-se que os professores assinalassem dentre quatro alternativas aquela que continha a melhor definição de aptidão física. As alternativas foram: (1) sinônimo de saúde, uma vez que quanto maior a aptidão física melhor o estado de saúde do indivíduo; (2) a quantidade de energia gasta em determinado período; (3) capacidade para suportar e superar adversidades físicas e (4) a capacidade em atender as exigências diárias para a sobrevivência⁹⁰.

Esta última alternativa, considerada pelo pesquisador como aquela que melhor definia o conceito, foi assinalada por sete professores (17%). A alternativa três foi assinalada por 16 entrevistados (38%) e quatro professores não responderam a questão. Nenhum professor assinalou a alternativa dois e outros 16 entrevistados (38%) responderam que aptidão física devia ser entendida como sinônimo de saúde, uma vez que quanto maior a aptidão física melhor o estado de saúde dos indivíduos.

O que chama a atenção não é o fato de poucos professores assinalaram a alternativa tida como a correta pelo pesquisador e sim o fato de que para muitos professores aptidão física se confunde com saúde. Trata-se mais uma vez reduzir o complexo processo de saúde-doença à decisão de ser apto fisicamente, tendo em vista que de aptidão não significam, necessariamente, bons níveis no estado de saúde.

A questão subsequente tratou do risco de lesões desportivas que podem ser causadas tanto pela *overuse* quanto pela iniciação esportiva precoce. *Overuse* pode ser definida como o excesso de esforços repetitivos e se relaciona diretamente com a prática desportiva, seja em treinamentos ou em competições. De forma resumida, ocorre a iniciação desportiva precoce quando o indivíduo é submetido a competições e treinamentos desportivos antes da maturidade motora.

Tais fatores podem estar associados às aulas de educação física, principalmente quando o esporte é o conteúdo principal. É importante que o professor de educação física esteja atento a todos os riscos que as aulas possam trazer aos alunos, razão pela qual esta questão foi incluída neste estudo.

Os resultados mostram que, pelo menos quanto aos riscos de lesões desportivas, a maioria dos professores (n= 27, 64%) estava correta em afirmar que estão na gênese das lesões desportivas crônicas. As demais opções apresentadas eram: (1) morte súbita cardiovascular, que não foi assinalada; (3) artrites e artroses, assinalada por quatro entrevistados (10%) e (4) lesões desportivas agudas, citado por 5 professores (12%). Seis entrevistados (14%) não responderam.

Outro fragmento de texto foi apresentado e perguntado aos entrevistados se consideravam se asserção e razão estavam corretas ou não. O texto apresentado foi de autoria de Gonçalves e colaboradores⁹⁰ e os resultados estão na tabela 18:

“Estudos realizados têm sugerido que a prática regular de atividades físicas produz efeitos benéficos à saúde em relação às doenças coronarianas. Entretanto, há que se ter cuidado na prescrição de atividades físicas com esta finalidade,

UMA VEZ que não existem evidências nítidas sobre o tipo de atividade física, intensidade, duração e frequência da prática de atividades físicas, necessárias para promover benefícios à saúde”.

Tabela 18 - Avaliação dos professores entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro sobre fragmento de texto de Gonçalves e cols., 2003

OPÇÕES	n	%
Asserção e razão estão incorretas	3	7
Asserção correta e razão incorreta	25	60
Asserção incorreta e razão correta	-	-
Asserção e razão estão corretas	10	23
Não respondeu a esta questão	4	10
TOTAL	42	100

Fonte: Machado, 2003.

A alternativa considerada correta pelo pesquisador é a alternativa de número 4, ou seja, tanto a asserção quanto a razão estão corretas. Ao contrário do que foi assinalado pela maioria dos professores, não existem evidências nítidas sobre que tipo de exercício deve ser praticado, nem tão pouco há consenso a respeito da intensidade, duração e frequência em que o exercício deva ser praticado para induzir benefícios à saúde, em especial à saúde coronariana.

Mesmo considerando que a educação física pode contribuir para a promoção da saúde, como visto no quarto capítulo deste estudo, ainda é controversa a contribuição dos exercícios para a saúde coronariana.

Atualmente, diversos veículos de comunicação têm invadido os lares brasileiros com produtos que prometem, com pouco esforço diário (apenas cinco minutos por dia) e com algum recurso financeiro, reduzir medidas e curvas. Promete até mesmo, um emagrecimento completo com aparelhos para exercícios abdominais, o que na realidade não é possível. Os exercícios abdominais são eficazes para fortalecer a musculatura daquela parte do corpo, jamais para promover o emagrecimento geral.

Como salientado, a educação física pode contribuir fortemente para a promoção da saúde estimulando a autonomia de seus alunos frente às necessidades destes em relação AF. Neste sentido, subsidiar os alunos com informações corretas sobre os exercícios e estimular a postura crítica em relação aos seus reais benefícios dos exercícios é uma das atribuições da educação física no âmbito escolar.

Neste sentido, foram inseridas duas questões com a finalidade de identificar como os professores entrevistados se posicionavam em relação à crença bastante difundida que exercícios abdominais reduzem a obesidade. A primeira pergunta indagou aos professores sobre o que seria correto afirmar sobre a obesidade.

Foram apresentadas as seguintes alternativas: (1) a obesidade não está associada à hipertensão, hiperlipidemia e hipertrigliceridemia; (2) a prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir a obesidade moderada opção considerada correta pelo pesquisador; (3) a prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir tanto a obesidade moderada quanto a obesidade severa e (4) a obesidade não se agrava em indivíduos com dietas hipercalóricas e ausência de atividades físicas. Os resultados das respostas dos professores estão na tabela 19:

Tabela 19 – Percepção sobre a obesidade dos professores de educação física entrevistados da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003.

OPÇÕES	n	%
Não está associada à hipertensão, hiperlipidemia e a hipertrigliceridemia	-	-
A prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir a obesidade moderada	24	58
A prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir tanto a obesidade moderada quanto a obesidade severa	17	40
Não se agrava em indivíduos com dietas hipercalóricas e ausência de atividades físicas	-	-
Não respondeu	1	2
TOTAL	42	100

Fonte: Machado, 2003

Os dados mostram que para 17 professores (40%) a atividade física de longa duração, associada a dietas alimentares, poderia diminuir tanto a obesidade moderada quanto a obesidade severa⁹⁰. Entretanto,

“A obesidade moderada pode, de fato, ser diminuída com atividade física de longa duração, embora, segundo LEON (1984), seja praticamente impossível manter ou diminuir o peso corporal ideal por muitos anos; quanto à severa, é considerada incurável com tratamento convencional (dieta, exercício e/ou droga)”⁹⁰ (p.20 – grifos nossos)

Na questão seguinte, foram apresentadas três afirmativas sobre a obesidade abdominal:

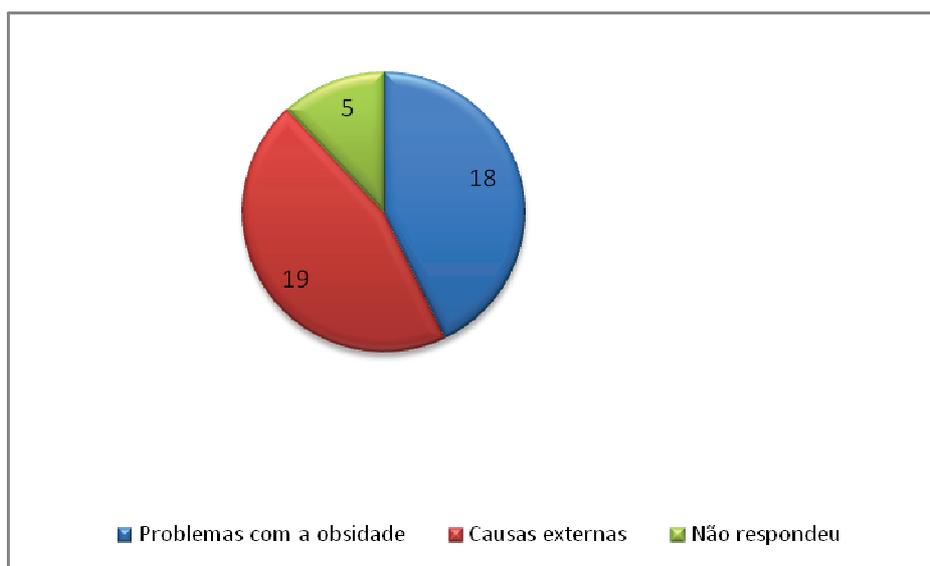
- I - É devida, predominantemente, à inatividade física, bem como a tumores, vícios posturais e disfagias;
- II - Exercícios localizados do tipo “abdominal” são suficientes para seu controle e/ou redução;
- III - Desenvolve-se geralmente de forma gradual entre a juventude e a meia idade.

As afirmativas corretas são as alternativas I e III. Os professores deveriam assinalar dentre as alternativas apresentadas qual era correta, o que foi feito por 30 professores (71%). Para seis professores (14%) apenas a alternativa II estava correta; três (7%) assinalaram que todas as alternativas estavam

corretas; um entrevistado considerou que era correta apenas a alternativa I e dois professores não responderam.

De acordo com os PCNs, no capítulo referente à Saúde dos temas transversais, os principais agravos à saúde associados às faixas etárias médias dos alunos de terceiro (5^a e 6^a séries ou 6^o e 7^o anos) e quarto ciclos (7^a e 8^a séries ou 8^o e 9^o anos) são as chamadas causas externas, sobretudo os acidentes e os riscos decorrentes da violência social³⁷. Aos professores foi perguntado sobre estes agravos, tendo sido apresentadas quatro alternativas: (1) problemas com a obesidade; (2) causas externas; (3) diarreias; e (4) diabetes.

Gráfico 10 – Agravos a que estão submetidos os alunos do segundo segmento do ensino fundamental, segundo os professores entrevistados de educação física da 4^a CRE do município do Rio de Janeiro, 2003 (n=42)



Fonte: Machado, 2003.

Nota: As alternativas 3 e 4 não foram assinaladas.

Os dados obtidos permitem algumas observações. Os questionários foram entregues em mãos aos professores e foram recolhidos após uma semana. Era possível, portanto, que houvesse a consulta aos PCNs, uma vez que o Ministério da Educação distribuiu o Documento à todas as escolas brasileiras. Entretanto, apenas 19 professores (43%) assinalaram a alternativa correta, o que pode sugerir que tal consulta não foi feita.

Outra observação que pode ser feita é que os professores podem ter dispensado a consulta e se baseado na observação empírica. Ou seja, os professores podem ter avaliado que o avanço da obesidade entre os brasileiros e até mesmo entre seus próprios alunos seria a maior ameaça à saúde de seus alunos.

Um Inquérito domiciliar divulgado em 2003 pelo Ministério da Saúde¹¹⁰ sobre comportamentos de risco e morbidade referida de doenças e agravos não transmissíveis em 15 capitais brasileiras e o Distrito Federal apontou o Rio de Janeiro com o segundo maior índice de prevalência de indivíduos insuficientemente ativos, abaixo apenas de João Pessoa (PB). Como a inatividade física é uma das causas do aumento da obesidade, a percepção dos professores pode apontar para o crescimento da obesidade entre os estudantes da rede municipal, o que precisa ser melhor investigado.

Encerrando o bloco de perguntas os professores foram apresentados a uma série de objetivos solicitando-se que indicassem, por ordem decrescente de importância, quais deveriam ser priorizados nas aulas de educação física visando a promoção da saúde. Os professores deveriam assinalar com o número 1 o objetivo considerado mais importante e assim sucessivamente em ordem decrescente de importância.

Tabela 20 – Objetivos que devem ser priorizados para promover saúde segundo os professores entrevistados de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro, 2003.

OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	NA	NR	T
A compreensão dos determinantes sociais, políticos e econômicos da prática do exercício físico e do esporte	8	3	2	2	4	6	2	3	11	1	42
O desenvolvimento da aptidão física	16	7	5	2	2	6	-	1	2	1	42
A descoberta de talentos desportivos	-	2	2	2	1	1	8	12	13	1	42
A transmissão de conhecimentos sobre fisiologia do esforço	-	2	5	7	5	5	4	3	10	1	42
A transmissão de conhecimentos sobre higiene	9	9	7	4	6	2	1	1	2	1	42
O ensino de técnicas desportivas	-	6	3	2	2	5	10	2	11	1	42
A discussão sobre a possibilidade de lesões pela prática inadequada de atividades físicas	3	8	8	7	7	2	1	1	4	1	42
Discussão sobre os determinantes sociais da saúde.	4	8	3	2	4	8	3	2	7	1	42

Fonte: Machado, 2003.

Notas: (1) NA: Não assinalado; (2) NR: Não respondeu

Os resultados indicam que os professores de educação física da 4ª CRE do município do Rio de Janeiro consideravam que o principal objetivo a ser priorizado nas aulas para promover saúde era o desenvolvimento da aptidão física, citado como objetivo mais importante por 16 professores (38%). Para dois terços dos professores (n=28, 67%) este conteúdo foi citado como até o terceiro objetivo mais importante a ser priorizado. Mais uma vez, destaca-se a visão reducionista sobre a saúde e da própria contribuição da educação física para a promoção da saúde.

Não se trata de negar a aptidão física como conteúdo da disciplina. Trata-se, pois, de superá-la. Ela pode e deve fazer parte dos objetivos do professor. Também teve destaque na preferência dos docentes, em segundo lugar, a transmissão de conhecimentos sobre higiene, citado por 9 professores (21%) como o objetivo mais importante ou até como o terceiro mais importantes para

25 entrevistados (60%). Também teve destaque a discussão sobre possibilidades de lesões pela prática inadequada de atividades físicas, tendo sido o quinto mais indicado isoladamente (n=3, 7%) e o terceiro mais indicado como os três objetivos mais importantes (n= 19, 45%).

Consideramos importante a discussão sobre os determinantes sociais políticos e econômicos da prática de atividade física dos vários grupos sociais e a determinação social da saúde. Para os entrevistados, entretanto, os determinantes sociais das AFs foi o terceiro objetivo mais importante, se contado isoladamente, tendo sido assinalado por oito professores (19%). Contado como até o terceiro mais importante, este objetivo foi assinalado por apenas 13 professores (31%).

A discussão sobre os determinantes sociais da saúde (DSS) foi o quarto objetivo mais importante, assinalado por quatro professores (10%). Contado até o terceiro objetivo mais importante, foi assinalado por 15 docentes (36%). Contudo, é importante destacar que a discussão sobre os DSS e sua efetiva incorporação à prática ainda não está arraigado nos diversos cursos de graduação da área da saúde, incluindo nestes o curso de educação física, tão faziam parte do currículo à época da graduação dos professores que participaram deste estudo.

Outra forma de analisar este quadro consiste na verificação dos objetivos que foram menos assinalados pelos entrevistados. Neste sentido, a descoberta de talentos esportivos e o ensino de técnicas desportivas, não foram citados por 13 (31%) e 11 (26%) professores, respectivamente. Mesmo na abordagem behaviorista, os componentes da aptidão física relacionados às habilidades esportivas são considerados menos importantes que os relacionados à saúde. A descoberta de talentos esportivos na escola implicaria na exclusão das aulas dos menos habilidosos, menos ágeis e fortes, numa época em que a inclusão é um dos princípios da educação física escolar, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Neste mesmo sentido, o ensino de técnicas desportivas excluiria das aulas um contingente significativo de alunos, uma vez que exigiria alunos habilidosos e as

atividades seriam desmotivantes, pois à procura do gesto perfeito, da melhor performance, o lúdico seria negligenciado. Nas paginas finais deste estudo serão apresentadas algumas conclusões sobre as informações obtidas junto aos professores e onde a pergunta que lhe deu origem será respondida. É nesta parte também que procuraremos justificar a resposta e relacioná-la com as hipóteses formuladas: (1) No campo de conhecimento da educação física existe certa ambigüidade em torno do conceito de promoção da saúde; (2) tal ambigüidade favorece a compreensão de que o desenvolvimento da aptidão física como sinônimo de promoção da saúde, desconsiderando os determinantes sociais do processo saúde/doença; (3) as condições de trabalho impostas aos professores são obstáculos para que educação física promova saúde.

7 - À GUIZA DE UMA CONCLUSÃO

Historicamente a educação física tem sido vinculada à saúde, fator decisivo para a formulação de políticas públicas que tornaram sua prática obrigatória nas escolas brasileiras a partir do início do século passado. Contudo, antes de sua vinculação com a saúde, houve outra instituição que exerceu influência em sua origem: os militares.

Com a criação dos Estados Nacionais, tornou-se imprescindível a criação dos Exércitos Nacionais, que por sua vez necessitava de homens fortes e robustos para as batalhas. Neste cenário, a ginástica serviu a este propósito e foram criados os diversos Métodos Nacionais de Ginástica, como na França, Dinamarca, Suécia, Alemanha, dentre outros.

Em nosso país ocorreu algo semelhante, tendo destaque a influência da experiência francesa na introdução da educação física nas escolas, pela chegada ao país de uma missão militar francesa em 1907, contratada para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo. Em 1921 este método foi oficialmente adotado.

Outra influência marcante foi a do esporte, que embora presente na educação física brasileira desde os anos 20 do século passado, teve seu ápice a partir da instauração do Regime Militar em 1964. Nos anos 1980 tem início a configuração do campo acadêmico da educação física, favorecendo as abordagens mais críticas sobre seu papel na sociedade e na escola, impulsionando o surgimento de novas concepções pedagógicas.

Atualmente, não há dúvidas que convivem no interior desta disciplina as diversas tendências e concepções que lhe deram origem e as outras que foram incorporadas ao longo dos anos, todas influenciando, em maior ou menor escala, o trabalho do profissional na escola.

Também exerce influência sobre o trabalho do profissional a legislação e as normas curriculares. Atualmente, a Lei 9394/96 que instituiu a Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação física é componente

curricular obrigatório da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Para orientar sua práxis, os professores das escolas municipais do Rio de Janeiro dispõem de duas diretrizes curriculares não antagônicas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Multieducação.

De acordo com os PCNs, diretriz curricular elaborada pelo Governo Federal, a educação física por meio da cultura corporal de movimento, deve estimular o conhecimento do corpo e promover jogos, lutas, esportes, ginásticas, o aprendizado e a expressão rítmica.

A Multieducação, diretriz curricular da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, preconiza a utilização do jogo como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de educação física para articular os princípios educativos (meio ambiente, o trabalho, a cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação).

O objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos professores de educação física sobre seu trabalho nas escolas municipais e a relação deste com a promoção da saúde.

Para alcançar tais objetivos estabelecemos a discussão das bases teóricas que fundamentam tal relação e aproximamos da política educacional, elegendo como lócus da pesquisa as escolas municipais subordinadas à 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e como sujeitos da pesquisa os professores de educação física que atuam do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental.

Atualmente, as relações que se estabelecem entre educação física e saúde vinculam-na à promoção da saúde, movimento que teve como marco inicial a publicação do Informe Lalonde em 1974. As diversas abordagens sobre promoção da saúde podem ser divididas em dois grupos. No primeiro estão as atividades dirigidas às transformações dos comportamentos individuais. O segundo grupo é caracterizado pelo reconhecimento da importância dos determinantes gerais sobre a saúde.

Para a análise da percepção dos professores de educação física das escolas da 4ª CRE foi aplicado em 2003 um questionário semi-estruturado e auto-aplicável, com diversas questões a respeito do perfil dos entrevistados (idade, sexo, formação, espaços para atualização e capacitação, etc.), atividades profissionais, percepção sobre as condições de trabalho e sobre a relação entre educação física e promoção da saúde. Dos 49 educadores selecionados, 42 devolveram os questionários.

Os resultados mostraram que os professores que participaram deste estudo em 2003 tinham uma elevada média de idade (46 anos e nove meses), a maioria se formou nos anos 70 (n=22, 52%) e 80 (n=18, 43%) do século passado e era grande a permanência destes profissionais em uma mesma escola. Tais características se devem ao longo período sem a realização de concursos públicos pela Prefeitura do Rio de Janeiro.

Se, por um lado, estas características permitem que o professor conheça a comunidade escolar (alunos, pais de alunos, profissionais da escola e comunidade do entorno escolar) e favorecem o planejamento em longo prazo, por outro pode representar também uma categoria desmotivada e resistente a novas abordagens (como a da promoção da saúde).

A maioria dos professores entrevistados (n=34, 81%) possuía apenas a titulação mínima necessária ao exercício da educação física no magistério municipal, isto é, a graduação. Apenas cinco professores (12%) continuavam os estudos, três em pós-graduação em nível de especialização, um no curso de Mestrado em Educação e outro professor estava cursando direto.

Em geral, foram poucos professores de educação física entrevistados que cultivavam o hábito de leitura, seja de livros, periódicos especializados (saúde, educação e educação física) ou jornais e revistas semanais de informação. Os professores que mais liam eram aqueles que à época freqüentavam cursos de graduação ou pós-graduação.

A maioria (n=26, 62%) informou ter participado de atividades de formação continuada, sobretudo em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de

Educação. Contudo, chamou-nos a atenção o fato de um terço dos professores (n=14) não ter participado de curso algum.

Em uma pesquisa com professores do ensino fundamental em 2000, Bernadete Gatti¹¹² identificou que 83% dos entrevistados apontaram a questão salarial como principal fator de desvalorização profissional. Uma luta histórica da categoria tem sido sua revalorização, pelo pagamento de melhores salários. Devido aos baixos salários, os professores acumulam trabalho em diversas escolas. Com os professores de educação física da 4ª CRE não foi diferente.

Quase todos os professores (n=41, 98%) trabalhavam mais que a jornada padrão de 16h/a semanais, acumulando, ao mesmo tempo, o trabalho na escola municipal que participou da pesquisa com outras escolas, outros trabalhos ligados à educação física ou até mesmo outras ocupações.

Consideramos reduzida esta jornada de trabalho. Faz-se necessário, portanto, a modificação da atual forma de contratação dos educadores pelos formuladores de políticas públicas educacionais da cidade do Rio de Janeiro. Uma medida necessária, a nosso ver, é a ampliação da jornada do professor, com o correspondente aumento dos vencimentos.

Se o professor, por exemplo, tivesse a jornada ampliada para 32 h/a numa mesma escola, teria mais tempo para viver a realidade da escola. Dentro desta carga horária, oito horas aulas seriam destinadas, conforme a LDB, para estudos planejamento e avaliação, facilitando a interdisciplinaridade, pela possibilidade de planejamento de atividades com outros educadores e até mesmo a formação continuada dos professores.

A maioria dos professores entrevistados (n=33, 79%) incluía o tema **Saúde** no planejamento das aulas, por meio das aulas práticas ou teóricas ou ainda por meio de conversa ao final das aulas, conversas informais, apresentação de vídeos ou realização de oficinas.

Os principais conteúdos trabalhados nestas aulas foram os debates sobre a relação causal entre exercício e saúde (n=27, 64%), informações sobre

alimentação saudável (n=26, 62%), além de Informações sobre os riscos do uso de álcool, drogas e fumo para a saúde (n=24,57%).

Apesar da ênfase de atividades que se aproximam do aconselhamento é importante destacar que a inclusão de debates a respeito da suposta relação de causa/efeito entre praticar atividade física e ser saudável constitui uma importante atividade do professor, devendo ser estimulada.

A percepção dos profissionais sobre suas condições de trabalho variou de razoáveis a boas, com destaque positivo para a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos e a relação com os alunos. Foram pontos negativos destacados pelos professores, a inadequação do espaço físico, sobretudo, em relação à exposição excessiva ao sol.

O último bloco de perguntas do questionário procurou identificar a percepção dos professores a respeito da relação entre educação física e promoção da saúde. Para a maioria dos entrevistados (n=22, 52%), a atividade física foi considerada fator predominante para promover saúde, reduzindo o complexo processo saúde/doença à escolha de fazer ou não atividades físicas.

Perguntados sobre que objetivos priorizar nas aulas de educação física para promover saúde, os professores entrevistados indicaram o desenvolvimento da aptidão física (n=16, 38%). Para dois terços dos professores (n= 28, 67%) este conteúdo foi citado como um dos três objetivos a ser priorizado. Mais uma vez, destaca-se a visão reducionista sobre a saúde e da própria contribuição da educação física para a promoção da saúde.

Diante destes resultados e retornado à pergunta inicial (educação física e promoção da saúde, que abordagem possível?) temos elementos suficientes para afirmar que a abordagem possível se aproxima da corrente behaviorista da promoção da saúde, uma vez que os professores em sua maioria:

1. Analisam a saúde por seu aspecto biofisiológico, pouco valorizando a importância dos determinantes sociais sobre a saúde e sobre a própria decisão do indivíduo se manter fisicamente ativo ou não;

2. Consideram que o desenvolvimento da aptidão física é o fator mais importante para promover saúde, destacando este objetivo como o mais importante a ser desenvolvido nas aulas;
3. Acreditam que os indivíduos são sedentários, basicamente, por não possuírem informações suficientes, pouco valorizando fatores fundamentais como a falta de tempo ocasionado pela longa jornada de trabalho do brasileiro, acrescido do tempo perdido nos transportes públicos
4. Os professores incluem a temática Saúde em suas aulas de forma, mas o fazem de verticalizada com as tradicionais aulas práticas e teóricas ou aconselhamentos dos alunos.

A influência da abordagem comportamentalista sobre os professores tornam-se ainda mais claras quando estimulados a identificar os fatores que prejudicam a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, uma vez que tenderam atribuir ao indivíduo esta responsabilidade, seja por uma suposta desinformação dos indivíduos (n=16, 38%), pelas facilidades da vida moderna (n=7, 17%) ou até mesmo falta de interesse dos indivíduos (n=5, 12%). Ora, se falta informação aos indivíduos, o que estamos fazendo de nossas aulas nas escolas?

Outra importante influência behaviorista sobre os professores pode ser constatada quando estimulados a sugerirem medidas para o aumento da participação e aproveitamento das aulas de educação física escolar pelas alunas. A divisão por sexo foi a mais referida (n=14, 33%), indicando que os profissionais desejam um retorno à época em que as turmas eram divididas por critérios como sexo e nível de aptidão física. Este período, que nos remete aos anos 70 do século passado, o único objetivo da educação física era o desenvolvimento da aptidão física.

A nosso ver, o behaviorismo predomina em função da polissemia existente em torno do conceito de promoção da saúde que tanto tem gerado propostas e abordagens que visam transformar os comportamentos considerados não saudáveis, quanto tem gerado abordagens mais críticas que relaciona saúde com amplo espectro de políticas sociais.

Na prática da educação física pode-se perceber, partindo das questões teóricas e dos dados obtidos na pesquisa, que esta dualidade de interpretações está presente, com maior predomínio da corrente behaviorista, cuja ênfase é o desenvolvimento da aptidão física, de forma prescritiva.

Também temos percebido nos últimos anos o surgimento e o fortalecimento das abordagens mais críticas da relação entre educação física e promoção da saúde, que incorporam a discussão dos determinantes sociais da saúde.

Neste sentido, consideramos que para promover saúde, a educação física precisa além do combate ao sedentarismo, de uma profunda reflexão sobre seus objetivos na escola, em termos de conteúdos e propostas concretas de intervenção.

Concordamos com o professor Eleonor Kunz¹¹³ quando afirma que tradicionalmente ocorre na escola um descaso com as aulas de educação física. De fato, ao longo dos tempos, a educação física vem sendo tratada como disciplina pedagógica atípica, uma disciplina diferente. Uma das principais diferenças em relação às outras disciplinas curriculares é a falta de um corpo teórico próprio, ou seja, os conhecimentos que trata a educação física são vastos e encontram-se desintegrados.

Esta diferença, que poderia representar sua maior riqueza, ou seja, a multidisciplinaridade tem sido nossa maior deficiência. Por razões diversas, como a formação, tendência pedagógica, condições de trabalho, motivação, preferências, dentre outros, é comum encontrarmos professores de educação física trabalhando os mesmos conteúdos durante todo ano letivo inteiro e em todas as turmas. Este conteúdo, via de regra, é um esporte com o qual o professor tenha maior vivência.

Tal descaso tem sido traduzido pela desvalorização por parte dos formuladores e gestores da política de educação que, a cada ano têm oferecido piores condições de trabalho aos professores. É só analisarmos a grade curricular para percebermos a desvalorização da educação física: duas aulas semanais para cada turma, em um único dia da semana. Para outras disciplinas 'mais importantes' são destinadas cinco, seis aulas semanais por turma.

Empiricamente, é possível que a desvalorização tenha chegado aos alunos, pois é cada vez mais difícil motivar sua participação em atividades que fujam um pouco das tradicionais práticas de futebol, queimado ou handebol.

Novamente concordamos como Kunz quando afirma que este descaso se deve ao próprio discurso acadêmico de seus profissionais que passaram décadas discutindo o que não fazer, sem apresentar propostas sobre o que fazer. A abordagem da promoção da saúde parece incorrer no mesmo erro, pois criticamos seguidamente a aptidão física, mas não fomos capazes de estabelecer que conteúdos trabalhar para promover saúde.

Esta mudança deve passar, primeiramente, pela valorização da educação física escolar por seus próprios profissionais. Referimos à conquista de espaços que tradicionalmente o professor de educação física negligencia como os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas, os encontros e, no caso das escolas do Rio de Janeiro, os centros de estudos e os conselhos escola-comunidade.

Participando e valorizando, os professores podem se aproximar da realidade escolar, contribuir para solucionar problemas que em princípio podem não ser seus, reivindicar melhores condições de trabalho, enfim, lutar pela valorização da sua disciplina.

Outra etapa para a valorização é o envolvimento do profissional nas lutas históricas do professor, como melhores condições de trabalho e melhores salários. Neste sentido, entendemos que regulamentação da profissão e a posterior criação dos Conselhos de Educação Física afastaram o professor das lutas travadas e que são comuns a todos os educadores, de todas as disciplinas.

Enfim, a educação física escolar necessita reconquistar o prazer, o lúdico de suas aulas e assumir sua natureza de disciplina pedagógica diferente, porém não menos importante. Mas precisa também definir seu corpo teórico. A promoção da saúde pode ser um de seus conteúdos.

Contudo, a promoção da saúde precisa ser incluída nos currículos da graduação, para que o profissional tenha subsídios teóricos e práticos para compreender o complexo processo saúde/doença, estimule a autonomia dos alunos frente aos exercícios físicos e, fundamentalmente, reconhecer a complexidade entre estilo de vida fisicamente ativo e condições de vida propiciando conscientização a respeito dos múltiplos fatores que possibilitam ou inviabilizam a adoção de um estilo de vida ativo mediante processos educativos participativos, por exemplo.

Mas qual promoção da saúde? Aquela que incorpora em seu discurso e suas ações a importância dos determinantes sociais sobre a saúde dos indivíduos e populações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerenda/pnad2007/sintese2007.pdf> (acessado em 12/out/2009).
2. Norris, C. What's wrong with postmodernism? 1990. *Apud* Shiroma, EO, Moraes, MCM, Evangelista, O. *Política educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora; 2004.
3. Frigotto, G, Ciavatta, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade* 2003; (24)82: 93-130.
4. Silva Júnior, JR. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã; 2002.
5. UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien: Unesco; 1990.
6. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm (acessado em 12/out/2009).
7. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm (acessado em 12/out/2009).
8. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 2/98. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 32.
9. Carneiro, MA. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes; 1998.
10. Castro, JA, Duarte, BC. *Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas* Texto para Discussão N° 1352. IPEA, Brasília, agosto 2008.

11. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996.
12. Gadotti, M. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. 10^a ed. São Paulo: Cortez; 1991.
13. Vasques, AS. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1968.
14. Bracht, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes* 1999; (19)48: 69-88.
15. Castellani Filho, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4^a ed. Campinas: Papyrus; 1994.
16. Castro, C. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica* 1997; 2: 61-78.
17. Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 23^a ed. Petrópolis: Vozes; 2000.
18. Rouyer, J. *Desporto e desenvolvimento humano*. Lisboa: Seara Nova; 1977.
19. Goellner, SV. O método francês e a educação física no Brasil. *Espaço* 1993; 2: 51-58.
20. Soares, C. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Papyrus; 1994.
21. Darido, SC. *Educação Física na Escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.
22. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de Novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> (acessado em 12/out/2009).
23. Ghiraldelli Júnior, P. *Educação física progressista: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. 6^a ed. São Paulo: Loyola; 1997.
24. Betti, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento; 1991.
25. Assis de Oliveira, S. *Reinventando o esporte: Possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados; 2001.
26. Coletivo de Autores. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez; 1992.

27. Resende, HG. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: Resende, HG, Votre, S. Ensaios sobre Educação Física Esporte e Lazer. Rio de Janeiro: SBDEF; 1994. p. 11-40
28. Betti, M, Zuliani, LR. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 2002. (1) 1:73-81.
29. Conselho Federal de Educação. Resolução Nº 853 de 12 de novembro de 1971. Fixa o Núcleo Comum para os currículos do Ensino do 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei 5.692.
30. Conselho Federal de Educação Física. Regulamentação da Educação Física no Brasil: elaboração de medidas legais e a criação de um conselho [internet]. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16> (acessado em 07/mar/2010).
31. Castellani Filho, L. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Boletim Informativo 1996. (18)3:6-14.
32. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Lei nº 2391 de 8 de dezembro de 1995. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público e de Apoio à Educação e dá outras providências. [internet]. Disponível em <http://cmrj1.cmrj.gov.br/Apl/Legislativos/leis.nsf> (acessado em 07/mar/2010).
33. Darido, SC, et. al. Educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física* 2001. (15)1:17-32.
34. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF; 1998.
35. Freire, JB. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione; 1999.
36. Soares, CL. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física* 1996. 2: 6-12.

37. Vago, TM. Educação física: um olhar sobre o corpo. *Presença Pedagógica* 1995. (1) 2: 65-70.
38. Palafox, GHM. As tendências pedagógicas em educação física e sua relação com as categorias idealista e materialista da história. *Motrivivência* 1993. (6): 4, p.30-35.
39. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF; 1998.
40. Buss, PM. Qualidade de vida e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva* 2000; 5 (1):162-167.
41. Carvalho, SR. Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudança. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2007.
42. Carvalho, SR. As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social. *Ciência & Saúde Coletiva* 2004; 9: 669-678.
43. Lalonde, M. A new perspective on the health of Canadians: a working document. Government of Canada. Ottawa; 1974.
44. Buss, PM. *Uma introdução ao conceito de promoção da saúde*. In Czeresnia, D, Freitas, CM de, org. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 15-38.
45. Ferreira, MS, Castiel, LD, Cardoso MHCA. *Promoção da saúde em um programa brasileiro de promoção da atividade física: uma análise crítica*. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte; 2009 set. Salvador, Brasil.
46. Matos, MA. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Anais do II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental; 1993. out. Campinas, Brasil. Disponível em http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/outros/behaviorismo_metodologico_behaviorismo_radical.PDF (acessado em 08/ago/2009).

47. World Health Organization. The Ottawa charter for health promotion. Geneve: WHO; 1986. [internet]. Disponível em <http://who.int/hpr/docs/otawa.html> (acessado em 12/dez/2009).
48. Organização Pan Americana de Saúde. Declaração de Santa Fé de Bogotá. Washington; 1992. [internet]. Disponível em <http://www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Santafe.pdf> (acessado em 12/dez/2009).
49. Castiel, LD. Promoção da Saúde e a Sensibilidade Epistemológica da Categoria 'Comunidade'. *Revista Saúde Pública* 2004. (38)5: 615-622.
50. Carvalho, AI de, Buss, PM. *Determinantes sociais na saúde, na doença e na intervenção*. In Giovanella, L. et. al., org. Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2008. 141-166.
51. Carvalho, AI, Westphal, MF, Pereira Lima, VLG. *Histórico da promoção da saúde no Brasil*. 2007. Mimeo.
52. Stotz, EM, Araújo, JWG. Promoção da Saúde e Cultura Política: a Reconstrução do consenso. *Saúde e Sociedade* 2004. (13) 2: p 5-19.
53. Young, I. La promoción de la salud em la escuela – una perspectiva histórica. *Promotion & Education* 2005. (XII)3-4: 205-211.
54. World Health Organization. Global school health initiative [internet]. Geneva: World Health Organization; (acessado 04 fev 2009). Disponível em http://www.who.int/school_youth_health/gshi/en/
55. Organização Pan-Americana de Saúde. Fichas temáticas: Municípios e comunidade Saudáveis. [internet]. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde; (acessado 04 fev 2009). Disponível em http://www.cepis.org.pe/bvsacd/cd63/MCS_Guiapor/MCS_Fichas.pdf
56. Ministério da Saúde. Programa saúde na escola Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=29126&janela=1 (acessado 24 jul 2009).
57. Silva, C dos S, Mattos, PC de A, Mendes, SR, Cotrim, SNN. *Rede de Escolas Promotoras de Saúde no Município do Rio de Janeiro: um desafio à formulação de políticas saudáveis a cidade*. In Brasil. Ministério da

- Saúde. *Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil*. Brasília: MS/OPAS; 2006. 53-68.
58. Secretaria Municipal de Saúde. Escola Promotora de Saúde com a cara do Rio. *Promoção de Saúde na Escola* 2005. (1)1: 50-53.
 59. Carvalho, YM de. O mito da atividade física e saúde. 5ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004.
 60. Lazzarotti Filho, A, Antunes PCA, Da Silva, APS, Silva, AM. O termo “práticas corporais” na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*; 2009 set. 20-25; Salvador, Brasil. Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; 2009. p. 1-12.
 61. Carvalho, YM de. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. *Revista Brasileira de Saúde da Família* 2006; 11: 33-45.
 62. Faria Júnior, AG. Exercício e promoção da saúde. *Revista Horizonte* 1991; 44. p.73-76.
 63. Barbanti, VJ, Guiselini, MA. *Exercícios aeróbicos: mitos e verdades*. São Paulo: CLR Balieiro; 1985
 64. Guedes, DP. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. In Brasil. Ministério da Saúde. Coordenação de Doenças Crônico-Degenerativas. Orientações básicas sobre atividade física e saúde para profissionais das áreas de educação e saúde. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação e do Desporto, 1995.
 65. Solomon, HA. O mito do exercício. São Paulo: Summus; 1991.
 66. Paffenbarger, RSJr. Contributions of Epidemiology to Exercise Science and Cardiovascular Health. Apud Carvalho, YM de. O mito da atividade física e saúde. 5ª ed. São Paulo: Hucitec; 2004.
 67. Nahas, MV. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf; 2001
 68. World Forum on Physical Activity and Sport. Atividade física, saúde e bem estar. Quebec, UNESCO, CIO/IOC, OMS/WHO, WFSGI, 1995.

69. Sallis JF, McKenzie, TL. Physical education's role in public health. *Research Quarterly For Exercise and Sports* – (82) 2. p. 124-137.
70. Nahas, MV, Corbin, CB. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista brasileira de ciência e movimento* 1992; (6)2: 47-58
71. Guedes, DP, Guedes, JERP. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista da Associação dos Professores de Educação Física – Londrina* 1994; 2: 3-14.
72. Ferreira, MS. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2001; (22)2: 41-54.
73. Mira, CM. *Exercício físico e saúde: da crítica prudente*. In Bagrichevsky, M, Palma, A, Estevão A, org. *A Saúde em Debate na Educação Física*. Blumenau: Edibes; 2003.
74. Sparkes, A. Alternative visions of health-related fitness: an exploration of problem-setting. Apud Ferreira, MS. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2001; (22)2: 41-54
75. Kirk, D. Health based Physical Education: five issues we need to consider. *British Journal of Physical Education* 1998; (19)3: 122-123.
76. Farinatti, PTV, Ferreira, MS. Educação física escolar, promoção da saúde e aptidão física: prevenção primária ou modelo de capacitação. *Motus Corporis* 2002; (2)1: 75-101.
77. World Health Organization. The Jakarta declaration on health promotion into the 21 st Century. Jakarta: Fourth International Conference on Health Promotion; 1997. [internet]. Disponível em <http://www.ki.se/phs/wcc-seh/events/ichp4.html> (acessado em 12/dez/2009).
78. Ferreira, MG. Teoria da educação física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In Ferreira Neto, A, Goellner, SV, Bracht, V, org. *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 1995. p. 193-224.

79. Darido, SC, Rodrigues, ACB, Neto, LS. Saúde, educação física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil [internet]. Disponível em <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/026.pdf> (acessado em 10/01/2010).
80. Duarte, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa* 2002. 115:139-154.
81. Babbie, E. *The practice of social research*. 4th ed. Belmont: Wadsworth Publ.; 1986.
82. Queiróz, MldeP. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: Lang, A.B.S.G., org. *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29.
83. Minayo, MCdeS, Sanches, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública* 1993. 9: 239-262.
84. Günther, H. Como elaborar um questionário. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.º 01. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf> (acessado em 12/dez/2009).
85. Yarenko, R, Harari, H, Harrison RC, Lynn, E. Handbook of research and quantitative methods in Psychology 1986. In Günther, H. Como elaborar um questionário. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.º 01. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <Http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf> (acessado em 12/dez/2009).
86. Parasuraman, A. *Marketing research*. 2a Ed. Addison Wesley Publishing Company 1991.
87. Faerstein, E, Lopes, CdeS, Valente, K, Plá, MAS, Ferreira, MB. Pré-testes de um questionário multidimensional autopreenchível: a experiência do estudo Pró-Saúde UERJ. *Physis: Revista Saúde Coletiva* 1999. 9(2):117-130.

88. Secretaria Municipal de Educação. Unidades Escolares. PCRJ/SME. Disponível em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> (acessado em 22/dez/2009).
89. Cochran, WG. *Sampling techniques*. 3a ed. New York: John Wiley & Sons; 1977.
90. Ferreira, MS, Devede, FP. Exercício e saúde: a percepção discente – um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde* 1997. (2)2: 50-60.
91. Gonçalves, A, Monteiro, HL, Ghirotto, FMS, Matiello Junior, E. Múltiplas alternativas na relação saúde-atividade física 1992. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. (14)1: 17-23.
92. Alvarado Prada, LE. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária; 1997.
93. Candau, VM. *Magistério: construção cotidiana*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2001.
94. Perrenoud, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed; 2000.
95. Freire, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez; 1997.
96. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 5/97. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 1997. Seção 1, p. 32.
97. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Lei nº 94 de 14 de março de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.
98. Prefeitura do Rio de Janeiro. *Nós da escola*. Empresa Municipal de Mídias.
99. Moran, JM. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In Porto, TME, org. *Saberes e Linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora da UFPel; 2001. 19-44.
100. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Rio de Janeiro, 2003.

101. Demailly, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In Nóvoa, A, org. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1992. p. 139-158.
102. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, DF: SEF/MEC; 2002.
103. Nova Escola. Escolha de poucos. Revista Nova escola 2010. 229: 68-71.
104. Oliveira CL, Fisberg, M. Obesidade na Infância e Adolescência: Uma Verdadeira Epidemia. Associação Brasileira para Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica [internet]. Disponível em <http://www.abeso.org.br/pdf/set/Ob%20infancia%20%20e%20adolescencia%20epidem.pdf> (acessado em 12/mar/2010).
105. Guigliano, R, Melo, ALP. Diagnóstico de sobrepeso e obesidade em escolares: utilização do índice de massa corporal segundo padrão internacional. *Jornal de Pediatria* 2004. 80 (2): 129-134.
106. Matiolo Júnior. *Treinamento Físico Militar e Aptidão Física relacionada à saúde: estudo a partir de conscritos do Tiro-de-Guerra 02-40 Sorocaba – SP* [dissertação]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 1996.
107. Brasil. Presidência da República. *Decreto Nº 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.
108. Conselho Federal de Educação. Resolução Nº 853 de 12 de novembro de 1971. Fixa o Núcleo Comum para os currículos do Ensino do 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei 5.692.
109. Altmann, H; Sousa, ES. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar 1999. *Cadernos Cedes*, (19) 48: p. 52-64.
110. Prefeitura do Rio de Janeiro. Decreto nº 20633 de 18 de outubro de 2001. Institui o Sistema Descentralizado de Pagamento. Publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro em 19/10/2001.

111. Ministério da Saúde. *Inquérito domiciliar sobre comportamentos de risco e morbidade referida de doenças e agravos não transmissíveis*. Rio de Janeiro: SVS/SAB/INCA; 2003.
112. Gatti, BA. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados; 2000.
113. Kunz, E. *Didática Da Educação Física*. Vol. 1. Ijuí: Unijuí; 2003

ANEXO 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "**Análise da prática profissional na promoção da saúde dos professores de educação física da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro**", desenvolvida como parte da dissertação de mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. Você foi selecionado por ministrar aulas em turmas do 2º seguimento, por atuar há mais tempo em uma mesma escola da 4ª CRE. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são analisar a prática e a percepção dos professores de educação física da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro no que se refere à promoção da saúde.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e poderá, eventualmente, ser entrevistado. Não há riscos relacionados à sua participação. Este estudo poderá subsidiar a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na elaboração de políticas educacionais voltadas à educação física escolar. Poderá também contribuir para o aprimoramento de sua prática profissional.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Apenas o pesquisador e a orientadora do pesquisador terão acesso aos questionários e às entrevistas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Assinatura do professor

**Marcelo da Silva Machado - Rua Dr. Alexandre Plemont n.º 15 casa 3. São Cristóvão, RJ.
Tel. (21) 2580 – 1701 / (21) 8878 – 0193 e-mail: msmmg@msn.com**

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA)**

A escola que você dirige está sendo convidada a participar da pesquisa "**Análise da prática profissional na promoção da saúde dos professores de educação física da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro**", desenvolvida como parte da dissertação de mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz.

A escola foi selecionada por possuir turmas do 2º seguimento e por ter em seu quadro de profissionais, professores de educação física atuando há mais de um ano. A participação não é obrigatória e a qualquer momento a escola ou o professor poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo à relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são analisar a prática e a percepção dos professores de educação física da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro no que se refere à promoção da saúde.

A participação nesta pesquisa consistirá em o professor selecionado responder a um questionário e poderá, eventualmente, o professor ou a direção da escola ser entrevistado. Não há riscos relacionados à participação. Este estudo poderá subsidiar a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na elaboração de políticas educacionais voltadas à educação física escolar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Apenas o pesquisador e a orientadora do pesquisador terão acesso aos questionários e às entrevistas.

A escola receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e a participação da escola, agora ou em qualquer momento.

Assinatura da Direção da escola

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor(a):

Este questionário é parte integrante da pesquisa de dissertação de mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ, intitulada "*Análise da prática profissional na promoção da saúde dos professores de educação física da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro*", desenvolvida pelo aluno Marcelo da Silva Machado, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Sarah Escorel.

QUESTIONÁRIO N.º: _____

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

A) **Sexo:** 1. () Masculino. 2. () Feminino.

B) **Qual a sua idade?** _____ anos.

C) **Você pratica alguma atividade física regular?**

1. () Sim. Qual? _____ FREQÜÊNCIA: _____ vezes por semana.

2. () Não. Por quê não pratica?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

D) Em que tipo de faculdade ou universidade você concluiu a graduação em educação física?

1. () Pública federal.
2. () Pública estadual.
3. () Pública municipal.
4. () Particular.

E) Indique o mês e ano em que você concluiu o curso de graduação em educação física.

Mês _____ ano _____

F) Cite três disciplinas do curso de graduação em educação física com as quais você mais se identificou, em ordem decrescente de preferência.

1. _____
2. _____
3. _____

G) Indique seu nível de escolaridade mais elevado (*assinale apenas uma opção, referente ao curso que você já tenha concluído*).

1. () Ensino superior completo – bacharelado em educação física (**vá para a questão I**).
2. () Ensino superior completo – licenciatura curta em educação física (**vá para a questão I**).
3. () Ensino superior completo – licenciatura plena em educação física (**vá para a questão I**).
4. () Pós-graduação – especialização.

Qual área? _____ Ano de conclusão: _____

5. () Pós-graduação – mestrado.

Qual área? _____ Ano de conclusão: _____

6. () Pós-graduação – doutorado.

Qual área? _____ Ano de conclusão: _____

7. () Pós-graduação – pós-doutorado.

Qual área? _____ Ano de conclusão: _____

H) Em que tipo de faculdade ou universidade você fez este curso? (se você estudou em mais de uma instituição, favor considerar aquela em que obteve a titulação mais elevada).

1. Pública federal.
2. Pública estadual.
3. Pública municipal.
4. Particular.

I) Atualmente você está fazendo algum curso superior de graduação ou pós-graduação? (se desejar assinalar mais de uma opção).

1. Sim, graduação. Qual área? _____

Tipo de faculdade: PF; PE; PM; PP.

2. Sim, especialização Qual área? _____

Tipo de faculdade: PF; PE; PM; PP.

3. Sim, mestrado Qual área? _____

Tipo de faculdade: PF; PE; PM; PP.

4. Sim, doutorado Qual área? _____

Tipo de faculdade: PF; PE; PM; PP.

5. Sim, pós-doutorado. Qual área? _____

Tipo de faculdade: PF; PE; PM; PP.

6. Não (vá para a questão G).

OBS: PF= Pública federal; PE= Pública estadual; PM= Pública Municipal e PP= Particular.

ATIVIDADES PROFISSIONAIS

J) Indique o mês e ano em que você ingressou na rede municipal de educação como professor de educação física.

Mês _____ ano _____

K) Indique o mês e ano em que você começou a trabalhar na escola em que atualmente leciona educação física.

Mês _____ ano _____

L) Em que segmento (s) do ensino fundamental você trabalha nesta escola?

1. Apenas no primeiro segmento.
2. Apenas no segundo segmento.
3. No primeiro e no segundo segmentos.

M) Qual sua carga horária de trabalho nesta escola?

_____ horas/aulas semanais.

N) Em quantas escolas você trabalha como professor de educação física?

1. Apenas nesta escola.
2. Nesta escola e em mais uma escola.
3. Nesta escola e em mais duas escolas.
4. Nesta escola e em mais três escolas.
5. Nesta escola e em quatro ou mais escolas.

O) Do total de escolas em que você trabalha como professor de educação física, quantas são das redes:

Municipal: _____ escolas.

Estadual: _____ escolas.

Federal: _____ escolas.

Particular: _____ escolas.

P) Além do trabalho em escola(s), você exerce outra atividade profissional relacionada à educação física?

1. Sim.
2. Não (*vá para a questão R*).

Q) Qual atividade? (se desejar assinale mais de uma opção).

1. () Professor em academia.
2. () Professor em curso superior.
3. () Professor em escolinha desportiva.
4. () Em equipe desportiva como treinador, preparador físico ou atividades afins.
5. () Personal trainer.
6. () Consultor na área de educação física.
7. () Em atividades de reabilitação física
8. () Outra(s). Qual(is): _____

R) Considerando todas as atividades relacionadas à educação física, qual é a faixa de seus rendimentos líquidos mensais?

1. () Até R\$ 720,00.
2. () Entre R\$ 721,00 à R\$ 1.200,00.
3. () Entre R\$ 1.201,00 à R\$ 2.400,00.
4. () Entre R\$ 2.401,00 à R\$ 4.800,00.
5. () Acima de R\$ 4.801,00.

S) Você exerce outra atividade profissional além das relacionadas com a educação física?

1. () Sim. Qual(is): _____
2. () Não.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

T) Na sua opinião, qual afirmativa abaixo melhor se relaciona com o conceito de saúde? (assinale apenas uma opção).

1. () A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social.
2. () A saúde é ausência de doenças.
3. () A saúde depende da adoção de condutas saudáveis por parte dos indivíduos.
4. () A saúde tem determinação social e sua manutenção depende de um conjunto amplo de políticas sociais.

U) Na sua opinião, qual afirmativa abaixo NÃO se relaciona com o conceito de promoção da saúde? (assinale apenas uma opção).

1. () A promoção da saúde representa um enfoque político e técnico em torno do processo saúde – doença – cuidado;
2. () A promoção da saúde é de responsabilidade exclusiva do setor saúde;
3. () A promoção da saúde constitui um processo global de caráter político e social;
4. () Promoção da saúde é o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde.

V) Segundo a Organização Mundial da Saúde, atividade física é: (assinale apenas uma opção).

- 1.() Atividade física é o fator predominante para promover saúde;
- 2.() Atividade física é um componente do exercício, previamente planejado e estruturado;
- 3.() Atividade física é qualquer movimento produzido pela musculatura esquelética que resulte em energia expandida;
- 4.() Atividade física é uma ação repetitiva e proposta com objetivo de aumentar ou manter componentes de aptidão física.

Considere o texto abaixo:

“A Educação Física não deve abandonar a preocupação em subsidiar e encorajar as pessoas a adotar um estilo de vida ativo. Igualmente, não deve perder de vista o caráter multifatorial da saúde. PARA TANTO, deve realizar o exame crítico dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e ambientais da saúde e estimular a autonomia dos indivíduos para que estes possam ter um estilo de vida fisicamente ativo”.

W) No seu entender, neste texto:

1. () Asserção e razão estão incorretas;
2. () Asserção e razão estão corretas;
3. () Asserção correta e razão incorreta;
4. () Asserção incorreta e razão correta.

X) Como pode ser entendida a aptidão física? (assinale apenas uma opção).

1. () Sinônimo de saúde, uma vez que quanto maior a aptidão física melhor o estado de saúde do indivíduo;
2. () A quantidade de energia gasta em determinado período;
3. () Capacidade para suportar e superar adversidades físicas;
4. () A capacidade em atender as exigências diárias para a sobrevivência.

Y) "Overuse" e iniciação esportiva precoce são fatores importantes na gênese de: (assinale apenas uma opção).

1. () Morte súbita cardiovascular;
2. () Lesões desportivas crônicas;
3. () Artrites e artroses;
4. () Lesões desportivas agudas.

Considere o texto abaixo:

“Estudos realizados têm sugerido que a prática regular de atividades físicas produz efeitos benéficos à saúde em relação às doenças coronarianas. Entretanto, há que se ter cuidado na prescrição de atividades físicas com esta finalidade, UMA VEZ que não existem evidências nítidas sobre o tipo de atividade física, intensidade, duração e freqüência da prática de atividades físicas, necessárias para promover benefícios à saúde”.

Z) No seu entender, neste texto:

1. () Asserção e razão estão incorretas;
2. () Asserção correta e razão incorreta;
3. () Asserção incorreta e razão correta;
4. () Asserção e razão estão corretas.

A.1) Em relação à obesidade, É CORRETO afirmar que: (assinale apenas uma opção).

1. () A obesidade não está associada à hipertensão, hiperlipidemia e hipertrigliceridemia;
2. () A prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir a obesidade moderada;
3. () A prática de atividades físicas de longa duração associada a dietas alimentares pode diminuir tanto a obesidade moderada quanto a obesidade severa;
4. () A obesidade não se agrava em indivíduos com dietas hipercalóricas e ausência de atividades físicas.

Sobre a obesidade abdominal, analise estas afirmações:

- I - É devida, predominantemente, à inatividade física, bem como a tumores, vícios posturais e disfagias;
- II - Exercícios localizados do tipo “abdominal” são suficientes para seu controle e/ou redução;
- III - Desenvolve-se geralmente de forma gradual entre a juventude e a meia idade.

B.1) Assinale a alternativa correta:

1. () As afirmativas I e III estão corretas;
2. () Todas as afirmativas estão corretas;
3. () Apenas a afirmativa II está correta;
4. () Apenas a afirmativa I está correta.

C.1) No livro Temas Transversais: Meio Ambiente e Saúde, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, estão assinalados os principais agravos à saúde a que estão submetidos os alunos do terceiro e quarto ciclos, respectivamente 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Estes agravos são: (assinale apenas uma opção).

1. () Problemas com a obesidade;
2. () Causas externas;
3. () Diarréias;
4. () Diabetes.

D.1) Assinale quantas opções desejar, por ordem decrescente de importância, quais os objetivos que devem ser priorizados nas aulas de educação física visando a promoção da saúde.

NOTA: Assinale com o número 1 o objetivo que considerar mais importante; com o número 2 o objetivo que considerar o segundo mais importante e assim sucessivamente.

1. () A compreensão dos determinantes sociais, políticos e econômicos da prática do exercício físico e do desporto;
2. () O desenvolvimento da aptidão física;
3. () A descoberta de talentos desportivos;
4. () A transmissão de conhecimentos sobre fisiologia do esforço;
5. () A transmissão de conhecimentos sobre higiene;
6. () O ensino de técnicas desportivas;
7. () A discussão sobre a possibilidade de lesões pela prática inadequada de atividades físicas;
8. () Discussão sobre os determinantes sociais da saúde.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

E.1) Você considera adequado o espaço destinado às aulas de educação física nesta escola?

1. () Sim;
2. () Não;
3. () Não sabe.

F.1) Você encontra espaços alternativos para ministrar suas aulas como, por exemplo, para a exposição de vídeos e aulas teóricas, ou pela impossibilidade de utilização da quadra e/ou pátio da escola?

1. () Sim, com muita facilidade;
2. () Sim, com pouca facilidade;
3. () Não há espaços alternativos;
4. () Não sabe.

G.1) Você considera que o espaço destinado às aulas de educação física nesta escola oferece riscos aos alunos, como quedas, lesões, exposição excessiva ao sol, dificuldade para hidratação ou possibilidade de ocorrência de outros tipos de acidentes?

1. () Sim, o risco é muito elevado;
2. () Sim, o risco é elevado;
3. () Sim, o risco é pequeno;
4. () Sim, o risco é muito pequeno;
5. () Não oferece qualquer risco;
6. () Não sabe.

H.1) Considerando fatores como a exposição excessiva ao sol, poluição e dificuldade de hidratação, nesta escola, como você avalia o horário destinado às aulas de educação física ? (assinale em cada uma das colunas apenas uma opção).

- | | |
|--|--|
| 1. () É muito prejudicial aos alunos; | 1.1. () É muito prejudicial aos professores; |
| 2. () É pouco prejudicial aos alunos; | 2. 1. () É pouco prejudicial aos professores; |
| 3. () Não é prejudicial aos alunos; | 3. 1. () Não é prejudicial aos professores; |
| 4. () Não sabe. | 4. 1. () Não sabe. |

I.1) Você considera que os materiais pedagógicos para as aulas de educação física como bolas, redes, arcos, cordas, livros, papel e outros artigos escolares, nesta escola, satisfazem às necessidades dos professores e dos alunos?

1. () Satisfazem plenamente;
2. () Satisfazem parcialmente;
3. () Não satisfazem;
4. () Não sabe.

J.1) Você considera que os recursos pedagógicos para as aulas de educação física, como projetores, equipamentos de som, TV e vídeo, dentre outros, nesta escola, satisfazem às necessidades dos professores e dos alunos?

1. () Satisfazem plenamente;
2. () Satisfazem parcialmente;
3. () Não satisfazem;
4. () Não sabe.

K.1) Você considera que no(s) segmento(s) em que você leciona nesta escola, a relação aluno/professor interfere no desenvolvimento do seu trabalho?

1. () Interfere negativamente;
2. () Interfere positivamente;
3. () Não interfere;
4. () Não sabe.

L.1) Você considera que no(s) segmento(s) em que você leciona nesta escola, a frequência dos alunos interfere no desenvolvimento do seu trabalho?

1. () Interfere negativamente;
2. () Interfere positivamente;
3. () Não interfere;
4. () Não sabe.

M.1) Você considera que as condições físicas da escola em que você leciona interferem no desenvolvimento do seu trabalho?

1. () Interferem negativamente;
2. () Interferem positivamente;
3. () Não interferem;
4. () Não sabe.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

N.1) Quando você iniciou seu trabalho como professor de educação física, ou no decorrer deste trabalho na rede de educação da Secretaria Municipal de Educação, lhe foi apresentado um programa de educação física a ser desenvolvido nas escolas?

1. () Sim;
2. () Não (*vá para a questão P.1*).

O.1) Este programa de educação física estava constituído por: (se desejar assinale mais de uma alternativa).

1. () Parâmetros Curriculares Nacionais;
2. () Núcleo Curricular Básico: Multieducação;
3. () Ementa da disciplina;
4. () Programa da disciplina;
5. () Plano de curso;
6. () Projeto político pedagógico da escola;
7. () Outros (especifique): _____

P.1) Sua prática profissional nesta escola obedece a um planejamento?

1. () Sim;
2. () Não (*vá para a questão U.1*).

Q.1) Quem participa da elaboração do planejamento de suas atividades profissionais nesta escola?

1. () Apenas você;
2. () Todos os professores de educação física desta escola;
3. () Os professores de todas as disciplinas desta escola;
4. () Todos os professores de educação física de 4ª CRE;
5. () Outros. (especifique): _____

R.1) O tema saúde e sua relação com a educação física é incluído em seu planejamento?

1. () Sim;
2. () Não (*vá para a questão U.1*).

S.1) De que forma o tema saúde é abordado em suas aulas? (se desejar assinale mais de uma alternativa).

1. () Informações sobre anatomia, biologia, fisiologia, biomecânica, treinamento desportivo, etc.;
2. () Debates sobre os determinantes sociais da saúde;
3. () Pelo desenvolvendo a aptidão física dos alunos;
4. () Informações sobre os aspectos sociais, antropológicos, políticos, econômicos e históricos da prática de atividades físicas;
5. () Debates sobre a relação causal entre exercício e saúde;
6. () Informações sobre os riscos do uso de álcool, drogas e fumo para a saúde;
7. () Informações sobre alimentação saudável.

T.1) Qual a principal característica destas aulas? (assinale apenas uma alternativa).

1. () Aulas práticas;
2. () Aulas teóricas;
3. () Oficinas;
4. () Seminários ou palestras;
5. () Outra(s). (especifique): _____

U.1) Durante o ano escolar você pesa, mede e calcula o índice de massa corporal de seus alunos?

1. () Sim. _____ vezes por ano (vá para a questão Z.1).
2. () Não.

V.1) Porque você não realiza as atividades de pesar, medir e calcular o índice de massa corporal de seus alunos? (assinale apenas uma alternativa).

1. () Não são pertinentes às aulas de educação física;
2. () Não considero importante realizar estas atividades;
3. () Não tenho tempo suficiente para a realização destas atividades;
4. () Não há aparelhagem para a realização destas atividades;
5. () Outro(s). Qual(is)? _____

W.1) Durante o ano escolar você realiza testes de aptidão física com seus alunos?

1. () Sim. Especifique o(s) objetivo(s): _____

2. () Não. Especifique o(s) motivo(s): _____

X.1) Enumere, em ordem decrescente de importância, os fatores que na sua opinião mais PREJUDICAM a adoção um estilo de vida fisicamente ativo.

Obs.: Assinale com o número 1 o motivo que considerar mais importante; com o número 2 o motivo que considerar o segundo mais importante e assim sucessivamente.

1. () ausência de políticas públicas que incentivem a prática de atividades físicas;

2. () Facilidades da vida moderna (uso de veículos automotores, elevadores, controle remoto, computador, etc.);

3. () Falta de interesse por parte das pessoas;

4. () Carência de espaços públicos para a prática de atividades físicas;

5. () Falta de informações adequadas que subsidiem a prática de atividades físicas ;

6. () Falta de tempo;

7. () Outro(s). Qual(is): _____

Y.1) Em relação ao aproveitamento dos conteúdos das aulas de educação física nesta escola, como você avalia a participação das ALUNAS comparativamente à participação dos alunos?

1. () É maior (**VÁ PARA A QUESTÃO A.2**);

2. () É igual(**VÁ PARA A QUESTÃO A.2**);

3. () É menor(**VÁ PARA A QUESTÃO Z.1**);;

4. () É muito menor(**VÁ PARA A QUESTÃO Z.1**);

5. () Não sei avaliar(**VÁ PARA A QUESTÃO A.2**).

Z.1) Que medidas, na sua opinião, deveriam ser adotadas com o objetivo de aumentar o aproveitamento e a participação das ALUNAS nas aulas de educação física?

FONTES DE CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO

A.2) Nos últimos 12 meses você participou de congressos ou eventos científicos?

1. () Sim Em que área (s): _____; _____; _____;
_____;

2. () Não. Motivo(s): _____; _____; _____;
_____;

B.2) Nos últimos 12 meses você apresentou trabalhos acadêmicos em congressos ou eventos científicos?

1. () Sim Em que área (s): _____; _____; _____;
_____;

2. () Não. Motivo(s): _____; _____; _____;
_____;

C.2) Você tem acesso à internet em casa?

- 1. () Sim;
- 2. () Não.

D.2) Você busca informações sobre as áreas de educação física, educação, saúde ou outras áreas através da internet? (se desejar assinale mais de uma opção.)

1. () Sim: () educação física; () educação; () saúde; () Outras áreas (especifique): _____; _____;

2. () Não (**VÁ PARA A QUESTÃO F.2**).

E.2) Com que frequência você busca estas informações?

1. () Frequentemente.

2. () Esporadicamente.

F.2) Nos últimos dois anos, você participou de atividade(s) de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.)?

1. () Sim. Qual(is)? _____; _____;
_____;

2. () Não.

G.2) Nos últimos 12 meses, quantos livros você leu livros sobre:

ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE
EDUCAÇÃO FÍSICA	_____ LIVROS.
EDUCAÇÃO	_____ LIVROS.
SAÚDE	_____ LIVROS.
OUTRAS ÁREAS (ESPECIFIQUE)	
_____	_____ LIVROS.

H.2) Assinale com que frequência você leu nos últimos 12 meses os seguintes veículos de comunicação:

VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO	FREQÜÊNCIA
JORNAIS	<input type="checkbox"/> Diariamente; <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por semana; <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por semana; <input type="checkbox"/> Raramente; <input type="checkbox"/> Não leio.
REVISTAS SEMANAIS DE INFORMAÇÃO	<input type="checkbox"/> Toda semana; <input type="checkbox"/> Quase toda semana; <input type="checkbox"/> Uma vez por mês; <input type="checkbox"/> Algumas vezes por ano; <input type="checkbox"/> Não leio
REVISTAS ESPECIALIZADAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA OU ESPORTES	<input type="checkbox"/> Mensalmente; <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por anos; <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por ano <input type="checkbox"/> Não leio.
REVISTAS ESPECIALIZADAS EM EDUCAÇÃO	<input type="checkbox"/> Mensalmente; <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por anos; <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por ano <input type="checkbox"/> Não leio.
REVISTAS ESPECIALIZADAS EM SAÚDE	<input type="checkbox"/> Mensalmente; <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por anos; <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por ano <input type="checkbox"/> Não leio.
OUTRAS PUBLICAÇÕES (ESPECIFIQUE). <hr/>	<input type="checkbox"/> Mensalmente; <input type="checkbox"/> 1 ou 2 vezes por anos; <input type="checkbox"/> 3 ou 4 vezes por ano <input type="checkbox"/> Não leio.

Obrigado por responder a este questionário.

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](#)