

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ivan Carlos Bagnara

**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ERECHIM, RS**

Passo Fundo

2012

Ivan Carlos Bagnara

**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ERECHIM, RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela R. Ormezzano.

Passo Fundo

2012

Ao meu filho João Gabriel, por me fazer sentir o real significado da palavra felicidade.

E a todos que acreditam na importância e poder educacional da educação física no ambiente escolar.

Agradeço a Deus pela graça da vida. Ao meu filho João Gabriel, por dividir o seu papai com os livros, o computador e as atividades de estudo e pesquisa. A Angela Maria, minha esposa, pela compreensão e apoio nos momentos em que mais precisei.

Aos meus pais Nelson e Lourdes, que me educaram com coragem e determinação, dentro dos mais importantes valores morais e, com seu jeito simples e humilde, me permitiram alçar voos seguros e muitas vezes mais altos do que imaginava alcançar.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Graciela Rene Ormezzano, por permitir que eu fosse muito feliz realizando este trabalho. Pela ajuda constante e determinante, independentemente de dias e horários, pessoalmente ou virtualmente, sempre estando ao meu lado, acreditando em mim e me desafiando constantemente para conquistar meus ideais.

A todos os professores do curso de mestrado em Educação da UPF, pelas importantes reflexões que me provocaram com suas magníficas aulas, principalmente ao Dr. Telmo Marcon, Dr. Cláudio Almir Dalbosco, Dr. Eldon Mühl, Dr^a Neiva Ignês Grandó e à Dr^a Adriana Dickel, meu muito obrigado.

A todos os meus inicialmente colegas de mestrado e agora grandes amigos, pelos ótimos momentos que passamos juntos nesta importante fase de nossa vida.

Aos professores de educação física que prontamente se dispuseram a participar e a colaborar com este estudo, seja respondendo a questionários, seja participando das entrevistas.

Minha eterna gratidão a todos os que possibilitaram a execução deste trabalho.

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

M. Gandhi.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem. A investigação tem como tema central as abordagens pedagógicas utilizadas para o planejamento e desenvolvimento das aulas de educação física. Buscamos identificar as principais abordagens utilizadas para planejar e ministrar as aulas de Educação física nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas da zona urbana de Erechim/RS, além de pesquisar como os processos de formação continuada influenciam na implementação da educação física escolar, relacionar a formação profissional inicial e continuada com as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física e verificar, na percepção dos professores, se há necessidades de melhorias no desenvolvimento da ação educativa do professor de educação física. De caráter quanti-qualitativo, a investigação serviu-se de dados produzidos por meio de um questionário respondido por cinquenta professores e de uma entrevista semiestruturada com oito professores escolhidos dentre aqueles que participaram da primeira coleta. Para a compreensão desses dados, servimo-nos do método de análise de conteúdo, proposto por Navarro e Díaz (1994). Os resultados encontrados sugerem que a educação física das escolas públicas de Erechim ainda possui uma grande influência da abordagem tradicional, haja vista que 38% dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental utilizam exclusivamente tal abordagem para o desenvolvimento das aulas. Somados aos 28% que utilizam em determinados momentos do ano letivo tanto a abordagem tradicional como as renovadoras, esse número chega a 66%. Muitos professores relataram a preferência pela abordagem tradicional devido à segurança de trabalhar com a mesma. Ainda, em relação aos conhecimentos preferencialmente utilizados, os esportes tradicionais fazem parte da preferência de 90% dos professores, dado que está ligado à abordagem tradicional, sugerindo uma esportivização exacerbada do ambiente escolar. Nesse ponto, identificamos que tais esportes são preferencialmente desenvolvidos devido ao gosto do aluno e ao espaço físico e aos materiais direcionados para tal prática no ambiente escolar. Em relação à formação continuada, identificamos que 22% dos professores não participaram de cursos direcionados para a educação física escolar com no mínimo 20 horas de duração no último triênio. A baixa procura por cursos foi justificada por muitos dos entrevistados pelos gastos excessivos e pela pouca oferta dos mesmos na região. Por fim, estamos sugerindo uma nova abordagem a ser utilizada pelos professores para implementar as aulas de educação física no contexto escolar: a abordagem ético-estética, que possui suas bases epistemológicas ligadas à educação estética, à corporeidade e ao vasto universo da cultura corporal de movimento. Tal abordagem tem como tema central o corpo, relacionado a três linhas: aspectos ético-estéticos, que procura abordar os prazeres do corpo e sua relação com a saúde; sua constituição social e cultural e a preocupação com a imagem padrão; a constituição natural do corpo e sua relação com a corporeidade, natureza e tecnologia.

Palavras-chave: Educação física escolar. Abordagens pedagógicas. Corporeidade. Educação estética. Formação continuada.

ABSTRACT

This study was developed within the line of Educational Processes and Language research. The investigation is focused on pedagogical approaches used for planning and development of physical education classes. We sought to identify the main approaches used to plan and conduct physical education classes in the final years of primary education in public schools in the urban area of Erechim / RS, in addition to research how the processes of continuing education influence in the implementation of physical education, relate the initial and continuing training with the pedagogical approaches used by physical education teachers and verify, in teacher's perception, if there is need for improvements in the educational development of the physical education teacher. With a quantitative and qualitative character, the research has used data produced by a questionnaire answered by fifty teachers and a semi-structured interview with eight teachers selected from among those who participated in the first collection. To understand these data, we used the method of content analysis proposed by Navarro and Díaz (1994). The results suggest that physical education in Erechim's public schools still has a great influence of the traditional approach, considering that 38% of the teachers working in the final years of primary school exclusively use this approach for the development of classes. Added to the 28% who use at certain times of the year both the traditional approach such as renovating, this figure reaches 66%. Many teachers reported the preference for the traditional approach due to the security of working with it. Furthermore, regarding to the knowledge preferably used, 90% of the teachers prefer traditional sports, suggesting a sportivization exacerbated in the school environment. At this point, it is possible to identify that such sports are preferentially developed because of the student's taste and the physical space and materials targeted for this practice in the school environment. Regarding to continuing education, we found that 22% of teachers did not attended courses targeted for physical education with at least 20 hours in the last three years. The low demand for courses was justified by many of those interviewed by overspending and the little offer in the region. Finally, we are suggesting a new approach to be used by teachers to implement the physical education classes in the school context: the ethical-aesthetic approach, which has its epistemological foundations linked to aesthetic education, corporeality and the vast universe of physical culture movement. This approach is focused on the body, related to three lines: ethical and aesthetic aspects, which seeks to approach the pleasures of the body and its relationship to health; its social and cultural constitution and the concern with the standard image; the natural constitution of the body and its relationship with the corporeity, nature and technology.

Key-words: School physical education. Pedagogical approaches. Corporeity. Aesthetic education. Continuing education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	17
2.1 Educação física escolar.....	17
2.2 Abordagens pedagógicas da educação física escolar.....	26
2.2.1 Abordagem tradicional do ensino da educação física escolar.....	26
2.2.2 Abordagens pedagógicas renovadoras da educação física escolar.....	32
2.2.2.1 Abordagem da psicomotricidade ou psicomotricista.....	33
2.2.2.2 Abordagem desenvolvimentista.....	34
2.2.2.3 Abordagem construtivista-interacionista.....	36
2.2.2.4 Abordagem crítico-superadora.....	37
2.2.2.5 Abordagem crítico-emancipatória.....	38
2.2.2.6 Abordagem sistêmica.....	40
2.2.2.7 Abordagem cultural ou educação física plural.....	41
2.2.2.8 Abordagem dos jogos cooperativos.....	42
2.2.2.9 Abordagem saúde renovada.....	43
2.2.2.10 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais	44
2.2.2.11 Abordagem concepção de aulas abertas.....	46
2.3 Corporeidade, cultura de movimento e educação estética.....	48
3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ERECHIM.....	59
3.1 Abordagens pedagógicas utilizadas.....	59
3.2 Temáticas ou conhecimentos da educação física escolar.....	71
3.3 Formação continuada.....	82
3.4 Possibilidades de melhorias para as aulas de educação física.....	95
3.4.1 Abordagem ético-estética da educação física escolar.....	103

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física das escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS.....	62
Figura 2. Métodos de ensino utilizados pelos defensores da abordagem tradicional.....	64
Figura 3. Conhecimentos trabalhados como primeira opção nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental.....	72
Figura 4. Participação em cursos com no mínimo 20 horas de duração direcionados para a educação física escolar.....	84
Figura 5. Percentual de participação em eventos: palestras, seminários e congressos direcionados para a educação física escolar.....	88
Figura 6. Percentual de sujeitos que tinham como objetivo a docência quando entraram no ensino superior na área de educação física.....	94
Figura 7: Matriz organizacional da abordagem ético-estética da educação física escolar.....	104

1 INTRODUÇÃO

A impressão que temos muitas vezes é que a educação física na cidade de Erechim, RS não acompanhou a evolução da tecnologia e da sociedade. “A Educação física necessita rever suas competências frente às mudanças que a sociedade atual vem enfrentando” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 38). E é justamente a citação acima que nos inquieta e nos levou a desenvolver o presente trabalho. Acreditamos que a prática pedagógica dos professores de educação física das escolas públicas da cidade de Erechim, RS apresenta limitações em relação à dinâmica da sociedade, à nova leitura da realidade e à atualidade em que vivem os estudantes.

Em tempos não tão longínquos, a educação física não permitia que sujeitos deficientes físicos ou intelectuais, doentes, mulheres grávidas, idosos e outras pessoas com limitações pudessem praticar exercícios físicos. E a mídia retratava tais situações. Porém, na atualidade, verificamos que esse contexto não cabe mais na educação física como um todo, tampouco na prática escolar; pelo contrário, a prática de exercícios físicos é cada dia mais incentivada e a procura por academias, clubes e pela ginástica aumentou consideravelmente. O doente muitas vezes obtém a desejada cura pela prática regular e sistemática de exercícios, e a expectativa de vida para pessoas ativas é consideravelmente maior que para os sedentários. A sociedade cada vez mais está acompanhando tais mudanças e necessita de serviços cada vez mais qualificados nesta área. Todos esses fatores refletem no público que frequenta a escola.

Para tentar compreender melhor tal processo é que desenvolvemos o presente estudo, que tem como ideia central verificar a situação atual da prática pedagógica e as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física, ou seja, a intencionalidade pedagógica com as quais são tratados os conhecimentos e as temáticas abordadas no contexto escolar nos anos finais do ensino fundamental.

Podemos apresentar um exemplo bem pessoal e claro de como a educação física ao longo dos anos foi relegada a segundo, senão a terceiro plano nas escolas públicas. O primeiro professor de educação física que tivemos com curso superior na área foi no ensino superior em Educação física, no ano de 1998. Quando falamos disso para nossos alunos, eles questionam: Mas como optar pela educação física sem ter conhecimento específico sobre a atuação profissional? Respondemos que a decisão pela educação física foi feita por amor à área, mas também para mudar o cenário da falta de professores e para acabar com o desleixo e

desinteresse de alguns, pelo menos no meio em que vivemos. Atualmente, o cenário quanto ao número de professores mudou consideravelmente, mas o que se percebe à primeira vista é que as práticas e o fazer pedagógico parecem não ter mudado tanto assim.

Ao longo do último século, os objetivos e as propostas educacionais da educação física foram se modificando, acompanhando as transformações políticas, sociais e culturais do Brasil. Nesse período Ghiraldelli Junior identificou cinco tendências da educação física, influenciadas diretamente pelas transformações supracitadas: tendência higienista¹, militarista², pedagogicista³, competitivista⁴ e popular⁵ (CASTELLANI FILHO, 2009; GHIRALDELLI JUNIOR, 2004). Cada uma dessas tendências, de algum modo, ainda hoje exerce influência na formação do profissional e nas práticas pedagógicas dos professores de educação física na escola.

Das tendências resgatadas no século XX, a que mais fortemente influenciou e ainda influencia os professores de educação física é a tendência competitivista. Não estamos afirmando que as outras não tiveram sua parcela de influência. Todas, de certa forma, trouxeram considerável parcela de contribuição para a área e foram determinantes para a sociedade de acordo com o período em que foram concebidas. Contudo nos dias atuais percebemos a tendência competitivista ainda influenciando diretamente na forma como os professores de educação física trabalham dentro da escola. Ainda hoje podemos observar professores desenvolvendo aulas de educação física preocupados em treinar e adestrar os alunos para o desenvolvimento de técnicas e táticas desportivas e para a preparação física,

¹ A tendência higienista é uma concepção que se preocupa em utilizar a educação física como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados de saúde e do caráter do homem do povo. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício.

² Na educação física militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, dentre outros, somente têm utilidade se visam à eliminação dos incapacitados físicos, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população. Essa tendência visa à formação do cidadão-soldado, capaz de obedecer cegamente e servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem.

³ A tendência pedagogicista é a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a educação física não somente como prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas de encarar a educação física como uma prática eminente educativa. E mais que isto, vai advogar a educação do movimento como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”. É influenciada pela Escola Nova, defendida pelo educador Dewey, americano opositor à escola tradicional.

⁴ A influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas, sim, o esporte na escola. Os objetivos e conteúdos da educação física escolar estabelecem uma nova relação, passando o professor de professor-instrutor para professor-treinador. Nessa fase o objetivo principal é a seleção dos mais habilidosos, e a afirmação de que o fim justifica os meios está presente no cotidiano e no contexto da escola. Nessa fase o professor é centralizador e a repetição exaustiva de gestos e movimentos esportivos é constante.

⁵ A tendência popular assume um papel de promotora da organização e mobilização de trabalhadores; entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização de classes populares para embate da prática social, ou melhor, para o compromisso cotidiano imposto pela luta de classes.

numa espécie de miniaturização do treinamento para atletas de rendimento aplicados à sala de aula. Isso poderia ter uma relação direta com o desejo de grande parte dos professores de trabalhar como treinadores desportivos, preparadores físicos, ou de desempenhar atividades de atletas quando procuraram pela graduação na área.

A partir do final da década de 1970, no Brasil surgiram alguns professores que se colocaram em oposição à vertente mais tecnicista⁶, esportivista⁷ e biologista⁸ (fruto da tendência competitivista) por que passava a educação física. Tais professores foram inspirados pelo novo momento histórico-sociopolítico pelo qual passava o país, a educação de uma maneira geral e a educação física, especificamente (DARIDO, 2008).

Os opositores à tendência competitivista trouxeram para a área da educação física várias concepções e abordagens pedagógicas, a maioria tendo como ponto comum romper com o modelo mecanicista⁹, fruto de uma etapa recente e herança histórica da Educação física voltada para a competição. Tais concepções ou abordagens pedagógicas colocam o estudante como o ponto central da aula de educação física e veem o movimento como meio, não como fim, preocupadas com o desenvolvimento não somente físico, mas também social, cultural e cognitivo. Ainda, procuram auxiliar o estudante para uma educação e visão crítica, possibilitando a autonomia e a construção conjunta do conhecimento através da cultura corporal de movimento¹⁰. E “trabalhar com o corpo e o movimento na escola nem sempre foi possível, tendo em vista que tanto um quanto o outro foram por muito tempo, relegados à disciplinarização¹¹” (RANGEL, 2010, p. 17).

Analisar os principais métodos de ensino e as abordagens pedagógicas utilizadas na área é de extrema importância para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão subjacentes à atividade de ensino ou atividade docente, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz, pois o método “é o caminho para se atingir um objetivo” (GALLARDO, 2009, p. 42).

⁶ Preocupação central com o desenvolvimento da técnica esportiva, visando à perfeição do gesto técnico.

⁷ Desenvolvimento e treinamento dos esportes.

⁸ O objetivo central é com o desenvolvimento do físico (preparação física) do aluno.

⁹ O modelo mecanicista, nesse contexto, pode ser compreendido como o treinamento mecânico da técnica desportiva, primando pelo movimento correto tecnicamente. em outras palavras: repetição exaustiva.

¹⁰ A cultura corporal de movimento vai muito além dos esportes e dos jogos tradicionais (futsal, futebol, handebol, basquetebol, voleibol e atletismo). A cultura corporal de movimento engloba ainda as manifestações ginásticas, lutas, brincadeiras, atividades lúdicas, recreação, danças, folclores e outras manifestações desportivas menos tradicionais, como os jogos praticados na rua/bairro e desportos menos conhecidos e divulgados pela mídia.

¹¹ Herança da disciplina imposta pela tendência militarista.

As perspectivas pedagógicas que se instalam na área muitas vezes não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica com as ideias e conhecimentos desenvolvidos pelo professor ao longo da formação e da própria experiência de trabalho ou prática física. Muitos professores ainda utilizam como ponto de partida para planejamento e organização da aula sua experiência de quando estudantes, ou seja, desenvolvem as aulas de educação física de modo muito semelhante ao que seus professores ministravam há muito tempo. E há fortes indícios literários de que as aulas de tempos atrás estavam ligadas muito mais à tendência competitivista e esportivista do que a qualquer outra tendência que procurasse contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano. Acreditamos que na atualidade os estudantes são muito diferentes, tanto em aspectos físicos, como em aspectos psicológicos, ideais, objetivos e aspirações, do que estudantes de mesma idade de alguns anos atrás.

Tanto na educação física como em outros componentes da grade curricular das instituições de educação básica, não existe uma única forma de pensar e desenvolver os componentes curriculares na escola. De certa forma, todo professor, mesmo que de forma inconsciente, apoia-se em determinada concepção, seja de aluno, seja de ensino e aprendizagem, de educação ou, até mesmo, da função da educação física para exercer seu papel no desenvolvimento das aulas. A forma como o professor aborda os métodos de ensino, a função social da escola e da educação física, os temas a serem trabalhados e os objetivos a serem atingidos têm relação direta com o produto final, se é que se pode chamar assim o conhecimento.

Assim, buscamos junto aos professores de educação física das escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS, responder a seguinte questão: Quais abordagens pedagógicas são utilizadas para o planejamento e desenvolvimento das aulas de educação física? Com base nessa questão, elaboramos o seguinte objetivo geral: Identificar as principais abordagens pedagógicas utilizadas para planejar e ministrar as aulas de Educação física nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS. E como objetivos específicos, buscamos abordar os seguintes pontos: Pesquisar como os processos de formação continuada influenciam na implementação da educação física escolar; relacionar a formação profissional inicial e continuada e as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física; verificar, na percepção dos professores, se há necessidades de melhorias no desenvolvimento da ação educativa do professor de educação física.

A busca por essas informações não foi pensada somente para tabular e quantificar dados. Estamos, sim, buscando a quantificação de dados para identificar possíveis carências, pontos positivos ou possibilidades de soluções para, com tais informações, organizar atividades formativas e materiais de divulgação com o intuito de contribuir com as aulas de educação física, de modo que se torne uma ferramenta indispensável para o êxito do processo de ensino e aprendizagem e formação humana como um todo. Pensamos que dessa forma, pode haver uma contribuição maior para com os estudantes visando a uma formação voltada para a criticidade, autonomia, integração social, inclusão e cidadania. Como nos descrevem Freire e Scaglia “só se pode aprender autonomia tendo atitudes autônomas” (2009, p. 126). E a educação física é indicada como uma das áreas mais apropriadas para o desenvolvimento, dentre outros fatores, da autonomia, o que fica em maior evidência quando são utilizados métodos e abordagens pedagógicas adequados à realidade dos estudantes e aos objetivos da aula.

O presente estudo foi desenvolvido no ano de 2011 tendo como participantes os professores de educação física das escolas públicas (municipais e estaduais) da cidade de Erechim, RS que atuam na área nos anos finais do ensino fundamental. A escolha pelas escolas públicas ocorreu pela facilidade de acesso, pelo conhecimento da maioria dos professores que atuam em tais escolas. Responderam ao questionário 100% dos professores, totalizando cinquenta instrumentos, todos atuando diretamente com a educação física nos anos finais do ensino fundamental. Os professores que estavam lotados em cargos administrativos ou que estavam trabalhando com outros níveis de ensino não foram convidados a participar do estudo. Todos os participantes exercem suas funções profissionais em escolas da área urbana do município. Para a abordagem do problema, a pesquisa foi definida como de natureza mista, ou seja, quanti-qualitativa.

É pesquisa quantitativa, porque há dados numéricos, e com dados desta natureza temos como objetivo “garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança maior quanto às inferências” (DIEHL; TATIM, 2006, p. 51). A análise quantitativa dos dados do questionário ocorreu por meio de estatística simples, transpondo-se os resultados para figuras (gráficos e tabelas) para possibilitar uma melhor compreensão dos resultados.

Os dados foram obtidos pela aplicação do questionário constante no Apêndice A, contendo 11 questões fechadas, e nos permitiram traçar um perfil amplo da prática docente. As questões foram elaboradas para obter, além de dados pessoais, como formação profissional

e continuada, dados referentes às abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física.

É pesquisa qualitativa, porque os dados foram obtidos junto aos entrevistados, o que possibilitou a compreensão dinâmica dos processos por eles utilizados, bem como dados com maior nível de profundidade e a possibilidade de compreensão das individualidades de cada professor entrevistado. Para Diehl e Tatim, “os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (2006, p. 52).

A análise dos dados obtidos foi organizada pelo método da análise de conteúdo. Conforme escrevem Saks e Allsop:

Documentos que não foram criados dentro de uma estrutura estritamente definida tendem a produzir dados qualitativos, que, nos documentos escritos, tomam a forma de textos escritos. Os dados podem ter outras formas, como registros em áudio ou vídeo, que geralmente são transcritas para a forma de textos escritos. Uma abordagem a esses textos é analisá-lo no intuito de identificar e isolar as informações que contêm. Essa abordagem para analisar textos com frequência envolve alguma forma de análise de conteúdo (2011, p. 55).

Após levantar os dados através do questionário, realizou-se uma entrevista (semiestruturada, gravada e transcrita), conforme demonstra o Apêndice B, para construir os dados de natureza qualitativa. As entrevistas foram concedidas por oito professores de educação física, sendo quatro atuantes em escolas municipais e quatro em escolas estaduais de Erechim, RS. Os professores participantes da entrevista foram convidados. O convite foi direcionado a professores com diferentes períodos de formação profissional e tempo de atuação na área. Procuramos entrevistar dois professores com períodos maiores de atuação e que obtiveram sua formação profissional na década de 1980; em seguida, selecionamos para a entrevista dois professores que obtiveram sua formação profissional na década de 1990; ainda, dois professores com a formação próxima dos anos 2000 e mais dois professores que obtiveram a formação inicial na área recentemente. O objetivo de tal seleção foi proporcionar uma espécie de reconstrução da formação inicial na área, confrontando os reflexos da mesma sobre a visão e a atuação dos profissionais nas escolas públicas na atualidade. Salientamos que o professor entrevistado com formação mais antiga consta do ano de 1982 e o mais recente, de 2008.

A relevância geral da entrevista semiestruturada é que os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidar de forma mais explícita com as pressuposições que levam

para a entrevista em relação aos pontos de vista do entrevistado. Aqui, “o princípio da abertura” transforma-se em um diálogo entre posturas, resultante dos vários graus de confrontação explícita com tópicos. Nesse diálogo, a postura do entrevistado torna-se mais explícita, podendo também ser mais desenvolvida. Os diferentes tipos de questões, os quais representam abordagens distintas para tornar explícito o conhecimento implícito, podem indicar o caminho para a solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa. Uma meta das entrevistas em geral, neste caso, especificamente, a semiestruturada, é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação (FLICK, 2009).

Os dados obtidos com a entrevista foram tratados da seguinte maneira: a) unidades de registro claramente delimitadas e fáceis de detectar; b) unidades de contexto, que fornecem o marco interpretativo; c) codificação, para contabilizar e relacionar as unidades de registro entre si até extrair algum significado; d) categorização, que consiste em abstrair semelhanças e diferenças significativas das unidades de registro; e) foco no nível semântico, significando que no texto poderemos ver as pegadas que o sujeito deixará na superfície textual, permitindo a inferência de certas características suas (NAVARRO; DÍAZ, 1994).

Contemplando a proposta explicitada, a dissertação foi dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo contempla o referencial teórico, bem como por todos os conceitos necessários para a compreensão do tema estudado. Neste capítulo são abordados os temas educação física escolar, abordagens pedagógicas da educação física escolar, corporeidade, cultura de movimento e educação estética. Com esses temas procuramos desvendar as particularidades e as cercanias no contexto educacional da educação física que a literatura pesquisada aborda. O capítulo seguinte trata da análise dos dados e informações obtidos tanto pelo questionário como pelas entrevistas. Ainda neste capítulo, apresentamos algumas sugestões de possibilidades de mudanças do quadro atual da educação física nas escolas públicas da cidade de Erechim, RS. E, para finalizar a dissertação, expomos as considerações finais, obtidas com o desenvolvimento de todas as etapas do estudo.

2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O presente capítulo tem como objetivo fundamental apresentar um referencial teórico baseado na revisão da bibliografia com vistas a abordar, conceituar e relacionar os principais aspectos norteadores deste estudo. Nessa perspectiva, temas como a educação física escolar, seus objetivos educacionais e abordagens pedagógicas da educação física, foco principal da pesquisa, estarão sendo abordados. Ainda, temas envolvendo a corporeidade, a cultura do movimento e a educação estética formam a base para o desenvolvimento deste capítulo e para a compreensão dos dados a serem analisados no capítulo seguinte.

2.1 Educação física escolar

Quando se fala em educação física, muitas pessoas lembram com certa nostalgia o tempo da escola. Se, para uns, a lembrança pode ser boa, para outros, pode não ser tão boa assim. Isso é expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde lemos:

Para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar. (BRASIL, 1998, p. 15).

A educação física na atualidade é uma área da educação que provoca polêmicas, debates e discussões. Dependendo do ponto de vista e da percepção de cada professor, a maneira como será desenvolvida na escola será diferente. E, de certa forma, isso tem preocupado a comunidade acadêmica e os educadores físicos de forma geral. Isso não se dá pela falta de um consenso entre os professores sobre como trabalhar e desenvolver a educação física escolar, mas, sim, pelos motivos que fariam com que alguns professores adotassem caminhos muitas vezes completamente diferentes em contextos comumente semelhantes. Talvez, quando soubermos os reais motivos que provocam tal situação poderemos compreender a identidade, ou em alguns casos, a falta dela na educação física. Porém, neste momento, é possível pensar no caminho inverso e nos questionarmos se não seria a falta de identidade da educação física escolar que muitas vezes conduz à adoção de caminhos e abordagens completamente diferentes. Dessa forma, existem dúvidas sobre se a falta de

identidade sugerida para a educação física escolar é causa ou consequência dos caminhos escolhidos pelos professores para planejar e desenvolver suas aulas no contexto escolar.

Sobre o exposto, outros pontos neste momento podem vir à tona, como a possibilidade de abandono ou desinteresse pedagógico, muitas vezes por parte dos próprios professores e, em outras, por parte dos dirigentes da educação. Isso pode interferir diretamente nas aulas de todos os componentes curriculares, e no caso deste estudo, mais especificamente na educação física escolar.

Sobre a implementação da disciplina na escola, de certa forma, opinião importante é exposta por Darido e Souza Jr (2010, p. 13) os quais afirmam que “na Educação física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de pensar e implementar a disciplina na escola”. Isso não pode ser entendido com algo totalmente ruim; pelo contrário, deve ser entendido como algo motivador, algo que instigue o professor a pensar, estudar, investigar e entender as mudanças sociais, econômicas e culturais da atualidade. Identificar e compreender os objetivos e anseios dos estudantes, saber quais são seus interesses perante a prática da educação física escolar e sua percepção quanto às formas de manifestações da cultura corporal de movimento.

Alguns autores, entretanto, apontam a formação inicial¹² como a possível responsável pelo problema exposto acima. A educação física no ensino superior repete as mesmas premissas teóricas com as quais se trabalha no ensino médio. O ensino de graduação e, no caso específico, responsável pela formação de professores, ou seja, a licenciatura, está majoritariamente esterilizado e incapaz de produzir o conhecimento necessário ao salto qualitativo requerido por todos e, sobretudo, pelos estudantes. Ainda, a educação física, sem a mesma tradição acadêmica de outras áreas, não possui a massa crítica capaz de produzir tais alterações; não obstante, a pós-graduação poderia propiciar condições para o desequilíbrio qualitativo dos sistemas de ensino e pesquisa, até então praticamente inexistentes. (GEBARA, 2011).

Ainda com relação ao professor de educação física e à formação inicial, Galvão a questiona, afirmando que o “bom desempenho das suas funções depende, em parte, de como ocorreu essa formação. Diz-se em parte, pois, além dessa formação, é necessário observar as características da personalidade de cada indivíduo” (2002, p 65). Além disso, nem sempre os

¹² Neste âmbito a formação inicial está contextualizada como a licenciatura em Educação física.

conhecimentos adquiridos na formação são utilizados durante a prática pedagógica pelos professores de educação física (GALVÃO, 2002).

Sobre a educação física, algo interessante nos traz Daólio, quando afirma:

[...] entender que a Educação física Escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores (1996, p. 40).

A impressão que se tem, entretanto, é que a maioria dos professores de educação física está preocupada em ministrar aulas com objetivos voltados para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras¹³, aprimoramento de capacidades físicas¹⁴ e esportivismo¹⁵. Dessa forma, procuram vencer o maior número de competições escolares para divulgação midiática pessoal e escolar. Afinal, segundo o senso comum brasileiro, o que realmente tem valor é atingir o topo, no caso esportivo, ser campeão. Isso, de certa forma, leva a que a aula de educação física seja uma espécie de miniaturização do treinamento de modalidades esportivas de alto rendimento. E, se fizermos uma retrospectiva história, é uma formatação de aula ainda baseada em modelos esportivistas/competivistas do século passado, com uma disciplinarização semelhante à educação física militarista, também manifestada no século XX. A influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas, sim o esporte na escola (SANTOS; MATOS, 2003).

A educação física escolar não pode ser vista ou tratada somente com os objetivos e finalidades descritos acima, porque é muito mais abrangente e tem importância fundamental no processo de educação e socialização do sujeito. Soares, Taffarel e Escobar defendem a educação física não como tendo preocupação com “o aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades em si, mas sim em relação às atividades concretas da cultura corporal” (2011, p. 218). Continuam os autores. “A preocupação deverá ser a apreensão crítica da

¹³ Por habilidades psicomotoras ou psicomotricidade entendemos os itens ou condutas funcionais como coordenação global e fina, esquema corporal, lateralidade, organização espacial, organização temporal, equilíbrio, ritmo, freio inibitório, tônus muscular, postura, relaxamento, respiração e percepções. Ainda, os itens ou condutas relacionais como expressão, comunicação, afetividade, agressividade, limites e corporeidade. Salientamos que os itens ou condutas funcionais possuem maior ênfase na contextualização descrita no texto.

¹⁴ As principais capacidades físicas com potencial de treinabilidade na infância e adolescência estão relacionadas com a velocidade, força, resistência aeróbia e anaeróbia, capacidades coordenativas, agilidade, flexibilidade e equilíbrio.

¹⁵ O esportivismo, nesse contexto, é entendido como o ensino e aprendizagem dos jogos e dos esportes tradicionais (apontados na nota 10), enfatizando o treinamento técnico e tático, ignorando outras formas possíveis da cultura corporal de movimento (também descritos na nota 10).

expressão corporal enquanto linguagem por meio do trato do conhecimento sobre os grandes temas da cultura corporal como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, etc.” (p. 218).

Opinião semelhante, e não menos importante, é exposta por Darido e Souza Jr:

[...] a Educação Física deve ser entendida como uma disciplina curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhora da qualidade de vida (apud BETTI, 2010, p. 14).

De certa forma, a falta de identidade da educação física escolar pode estar possibilitando uma nova significação e sentido para a mesma. Essa nova ideia da disciplina na escola ultrapassaria simplesmente a motivação por ensinar o gesto motor de forma correta ou treinar capacidades físicas. Como ideal da educação física escolar estaria sendo advogado que ao professor da disciplina caberia, juntamente com seus estudantes, problematizar, interpretar, relacionar e analisar as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que seriam compreendidos os sentidos e significados intrínsecos nas práticas corporais.

A educação física vem sendo muito discutida atualmente de uma perspectiva cultural. Constitui uma área do conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo ser humano ao longo de sua história (SANTOS; MATOS, 2003). Dessa forma, a educação física teria no movimento corporal tanto um meio quanto um fim para atingir seu objetivo educacional dentro do contexto escolar. O movimento poderia ser entendido como uma atividade, no caso corporal, que se manifesta pelos vários tipos de jogos, esportes, danças, lutas, brincadeiras ou mesmo pela ginástica (RANGEL; BETTI, 1995).

Na prática, entretanto, evidencia-se que em muitos lugares apenas determinados temas de algumas modalidades esportivas estariam sendo trabalhados, restringindo dessa forma as possibilidades de experimentação dos alunos em seu processo de educação das diversas formas de cultura de movimento possível.

A educação física faz parte do processo educativo desenvolvido pela escola. Assim, como disciplina do currículo escolar, sua função é a mesma da escola. O senso comum determina como função da escola ensinar e, preferencialmente, ensinar bem. Mas, partindo desse pressuposto, antes de ensinar algo devemos saber o que ensinar, ou seja, quais os conhecimentos que a disciplina vai procurar oferecer aos estudantes.

Soares, Taffarel e Escobar tratam o conhecimento como “um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, apropriação esta que somente se torna possível mediante a atividade humana” (2011, p. 212). O conhecimento pode ser entendido como uma forma de reprodução da realidade na consciência do sujeito e tem relação direta com as temáticas que serão abordadas e a forma como serão levadas a cabo.

No caso específico da educação física, as temáticas trabalhadas justificam-se na medida em que oferecem contribuições de uma totalidade de conhecimentos aos estudantes que possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca. Os temas trabalhados pela educação física escolar ao longo da história constituem-se em elementos fundamentais para sua afirmação ou negação no meio escolar. Muitas vezes o tema a ser desenvolvido pela disciplina na escola está condicionado unicamente ao seu aparecimento na mídia, ou seja, são trabalhados preferencialmente os “esportes da moda”, ou condicionados a grandes eventos esportivos, como Olimpíadas, Copa do Mundo, Liga Mundial de Voleibol, Jogos-Pan Americanos e assim por diante.

Entretanto, pensando a educação física com maior amplitude, entende-se que as diversas formas de manifestações da área atualmente são uma questão de necessidade para o ser humano dentro e fora dos muros da escola. Ao encontro do exposto Costa afirma:

[...] o homem é lúdico em sua essência primordial e essa ludicidade tem se revelado por expressões do corpo em movimento, condições que tem recebido diferentes sentidos no decorrer da história, até as atuais interpretações educacionais, de auto-realização pessoal e grupal ou de entretenimento. Ou seja, educação física, esporte e recreação são formas contingenciais e modernas de uma necessidade humana determinada historicamente¹⁶ (2011, p. 33).

Quando tratamos de quais temáticas serão ensinadas pela educação física na escola, reportamo-nos ao descrito por Betti:

[...] inicialmente, o termo Educação física designa, em sentido restrito, aquelas atividades pedagógicas que, no âmbito da instituição educacional, têm como tema o movimento corporal; no sentido amplo, designa todas as manifestações ligadas à ludomotricidade¹⁷ humana, mas que também poderiam ser tratadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento (2005, p. 186).

¹⁶ Historicamente, desde a Pré-história o homem sentia a necessidade de movimento e da atividade física, inicialmente com o intuito da sobrevivência, ou seja, para caçar, pescar, nadar, caminhar, correr, fugir dos predadores, agradecer, dentre outras situações aplicáveis ao contexto. A evolução humana, juntamente com a organização social, proporcionou simultaneamente a evolução das práticas físicas.

¹⁷ A ludomotricidade é uma abordagem teórico-prático dentro da psicomotricidade. Propõe uma análise filosófica, antropológica, o estudo do homem na sua relação consigo mesmo e na transformação do meio através do comportamento motor típico das atividades lúdicas. Estuda o jogo, o esporte, a dança, o folclore, a

Nessa perspectiva, os PCNs “trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 15).

Ao contrário do que pensam muitos educadores, inclusive alguns da área de educação física, o trabalho da mesma nas séries iniciais, bem como nas séries finais do ensino fundamental, é de extrema importância e deve proporcionar aos alunos uma ampliação da visão relacionada à cultura corporal de movimento, viabilizando e proporcionando a autonomia necessária para, além de desenvolver a própria prática corporal, interferir na comunidade onde estão inseridos. Essa interferência vai muito além da participação em programas propostos pelas diversas instituições. Tal interferência deve proporcionar a manutenção e também a construção de espaços destinados para atividades da cultura corporal de movimento, ou seja, jogos, esportes, atividades recreativas, lutas, ginásticas e demais atividades relacionadas com a linguagem e expressão corporal.

A implementação da disciplina de educação física na escola deve levar em consideração alguns princípios fundamentais. Vários autores da área apontam e exemplificam cada um dos princípios, dos quais os mais citados e propagados são o princípio da inclusão¹⁸, o princípio da diversidade¹⁹ e o princípio da categoria dos conteúdos²⁰.

A utilização do termo “cultura corporal de movimento” está sendo constantemente utilizado na atualidade para designar os temas que devem ser trabalhados na educação física

brincadeira, a festa e o divertimento como elementos de diferentes culturas, capazes de intervir na experiência corporal e na formação da consciência e do desenvolvimento humano. Preocupa-se com a alegria e o prazer, resultantes das atividades lúdicas que liberam emoções e sentimentos regulando as condutas humanas.

¹⁸ O princípio da inclusão visa sistematizar os objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação. A meta é a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1998, p. 20)

¹⁹ O princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 20).

²⁰ Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. 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 escolar. (BRASIL, 1998, p. 20).

escolar, mas tal expressão proporciona uma amplitude considerável de compreensões, interpretações e significações. Assim, busca-se delimitar a amplitude do termo dentro da área e da escola. Para isso, descrevemos uma importante passagem dos PCNs, que aponta:

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade. (BRASIL, 1998, p. 29).

Quando se afirma que a cultura corporal de movimento trata dos processos de ensino e aprendizagem dos esportes, lutas, ginásticas, jogos, danças, dentre outras formas de manifestações da mesma, é preciso ter bem clara a distinção entre os objetivos da educação física escolar e os objetivos profissionais de tais manifestações. Na escola, todos os alunos devem ter oportunidades de desenvolver suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando ao desenvolvimento e aprimoramento como seres humanos participantes de uma sociedade cada vez mais exigente, sedentária, tecnológica e consumista. Neste momento se faz importante apontar que estudantes com deficiências ou qualquer tipo de limitação motora ou intelectual devem ter o acesso à cultura corporal de movimento e suas diversas formas de manifestações, da mesma forma que as particularidades individuais²¹ devem ser respeitadas.

Entretanto, a educação física escolar, em muitos contextos, ainda é reprodutora de alienação e consumismo na própria abordagem pedagógica, excluindo alunos do processo de ensino e aprendizagem por não resolver questões básicas relacionadas a situações de como fazer para que todos tenham a experiência de participar e praticar e como permitir que cada um, a seu modo, tenha as oportunidades de experimentar, de vivenciar o movimento, seja ele qual for. Nenhum discurso teórico e racional, por mais elaborado que seja, tem a capacidade de substituir a experiência da prática e da vivência corporal. O movimento é algo real, não virtual. O gesto é a sensação, a emoção, a reflexão, a possibilidade de comunicação e satisfação. Todas as formas da cultura corporal de movimento, sejam modalidades de esporte, sejam de dança ou ginástica, têm existência na medida em que são exercidas por pessoas.

²¹ Particularidades individuais na forma como expressa tem relação com etnias, crenças, opções sexuais e classes sociais.

Pode parecer óbvio, mas a cultura corporal existe à medida que é cultivada, desenvolvida ou praticada. (BRASIL, 1998).

A concepção dos temas a serem abordados pela educação física escolar com base na cultura corporal de movimento amplia a contribuição da área para o pleno exercício da cidadania. Isso ocorre, à medida que as temáticas e capacidades que se propõem desenvolver como produtos socioculturais são afirmadas como direito de todos ao acesso e à participação no processo de ensino e aprendizagem. Favorece-se com isso, a modificação do histórico da área, direcionada para um processo de ensino e aprendizagem centrado no desempenho físico e técnico. Como fruto dessa predisposição para o desempenho e rendimento, em muitos momentos buscava-se somente a seleção de sujeitos aptos e excluía-se os inaptos das práticas da cultura corporal de movimento²².

É preciso que se entenda que o movimento humano como um todo não pode ser tomado como algo puramente abstrato, regido exclusivamente pelo tecnicismo da biomecânica, cinesiologia ou da fisiologia, como querem e pregam alguns cientistas da área, mas deve ser compreendido e estudado como diretamente ligado ao movimento social. E isso fica claro quando tomamos como base certas lutas ou danças que representam não apenas movimentos musculares voluntários, mas movimentos sociais de libertação popular. Um exemplo clássico disso é a capoeira (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

É necessário ter ciência de que a cultura corporal de movimento está presente em todos os segmentos da sociedade. Especificamente na escola, imagina-se o contexto da cultura de movimento aos esportes mais tradicionais, como o futebol, voleibol, handebol, futsal, basquetebol e atletismo; ainda, atividades relacionadas a manifestações ginásticas, danças, jogos e lutas. Porém, não podemos ignorar que atualmente a cultura corporal de movimento reúne outras formas de manifestações menos difundidas no meio escolar e em algumas classes sociais, como, principalmente, as atividades desportivas praticadas na natureza, como montanhismo, rapel, trilhas, *rafting*, mergulho, exploração, dentre outras, e, ainda, atividades desenvolvidas nas cidades como *skate*, diversas modalidades de ciclismo, patinação e outras. (BRASIL, 1998). Logicamente a educação física escolar nem sempre poderá atuar em todas essas frentes, mas é certo que a área não poderá ignorar, por exemplo, as formas de manifestações de movimento expostas.

²² Neste contexto o termo “cultura corporal de movimento” está relacionada diretamente com o esporte competição.

Atualmente, as perspectivas pedagógicas de ensino e aprendizagem que servem para o desenvolvimento das manifestações da cultura corporal de movimento devem buscar o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios éticos e democráticos. Ainda, os conhecimentos construídos com o desenvolvimento da educação física na escola devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, como os estereótipos de beleza e saúde expostos pela mídia, conceitos de desempenho e competição dominantes na sociedade, e do seu papel de cidadão como instrumento de exclusão, inclusão, discriminação social, racial, sexual e religiosa.

Uma situação não tão nova assim para a educação, e conseqüentemente a educação física, mas que ganhou proporções imensuráveis nos últimos anos é a questão da mídia e as práticas corporais que retrata. Esse é o universo em que as novas gerações se socializam na cultura corporal de movimento. Portanto, a educação física deveria manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola como um novo dado relacionado à cultura corporal de movimento. Ainda, a educação física deveria proporcionar uma compreensão das informações e imagens muitas vezes passíveis de várias interpretações e, em algumas ocasiões, deturpadas pelo estereótipo, principalmente de beleza e corpo que o senso comum define como sendo o ideal. Essa preocupação com o corpo não é tão nova assim, pois principalmente a partir da década de 1960, ocorreu um verdadeiro *boom* do corpo. (BRACHT, 1999).

Sobre o corpo, Bracht afirma: “um desafio é fazer uma leitura adequada da política do corpo ou então de como o corpo aparece na atual dinâmica cultural, no sentido mais amplo, com suas intersecções sociais, principalmente na sua função de afirmar, confirmar e reconstruir” (1999, p. 83). Tal afirmação tem relação direta com os conceitos de corpo que o senso comum atual preconiza.

A banalização de conceitos relacionados ao próprio corpo na atualidade deveria levar que a educação física adotasse um discurso mais audível e com maior intensidade para interpretar e compreender as informações repassadas por todos os tipos de mídia: televisão, internet, revistas, redes sociais dentre outras. Porém, para que o processo de trabalho da educação física escolar seja realizado da maneira menos traumática e com a maior possibilidade de êxito, o tipo de método de ensino, bem como a abordagem pedagógica utilizada no desenvolvimento das aulas para cada uma das diversas manifestações da cultura corporal de movimento, é determinante para o sucesso educacional.

Na verdade, acreditamos que os temas a serem abordados pela educação física dentro dos muros escolar são de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem, porém não podemos deixar de observar que a forma como são tratados determina o sucesso em tal processo. E a forma como o tema será abordado tem relação direta com as abordagens pedagógicas da área, que podem ser tradicionais ou renovadoras.

2.2 Abordagens pedagógicas da educação física escolar.

O agir pedagógico é um assunto que gera muita discussão. Cada educador se identifica com determinados métodos e formas de abordar os diversos temas e assuntos que serão desenvolvidos no contexto educacional; cada qual possui a “sua receita ideal” para atingir os objetivos educacionais de qualquer que seja a disciplina em discussão. Muitas vezes ocorre uma série de confusões em torno de qual abordagem utilizar, ou se é o tema que necessita de adaptação à abordagem ou se existe a “abordagem adequada” para trabalhar determinado tema. Ainda precisamos ter em mente que existem os estudantes, razão pela qual está sendo desenvolvido o trabalho, e neste ponto não se podem ignorar as particularidades individuais e que essas formam as características de uma turma inteira.

“A transformação do agir pedagógico na Educação física escolar torna-se necessária quando a intenção é propor mudanças” (CARDOSO, 2009, p.122) Atualmente, estão sendo propostas mudanças no processo de ensino e aprendizagem da educação física escolar. As dúvidas e discussões estão presentes e cada educador tem uma percepção sobre os objetivos e formas de se trabalhar a área no meio escolar. Cada professor utiliza a abordagem que julga ser a mais interessante ou adequada para o ensino do esporte, da cultura corporal de movimento ou das atividades sugeridas para a aula especificamente. E, as abordagens são determinantes para o fazer e agir pedagogicamente. E, especificamente na área da educação física, as principais opções de fazer e agir pedagogicamente estão atreladas à abordagem tradicional ou renovadora.

2.2.1 Abordagem Tradicional do Ensino da Educação Física Escolar

A abordagem tradicional da educação física escolar utiliza o esporte como base para o desenvolvimento das aulas. Porém, não se concebe o esporte como sendo da escola, e sim o

esporte na escola. Com a ideia do esporte na escola, na maioria das vezes não é trabalhado com objetivos educacionais, mas, sim, com objetivos de selecionar os mais habilidosos para treinar a técnica esportiva específica para participar de competições. Dessa forma, os estudantes que não possuem habilidade, destreza ou um estereótipo específico para a prática desportiva são excluídos da aula. A maioria das pessoas que possuem lembranças ruins da educação física escolar fazem parte dos estudantes que não se destacavam na prática esportiva baseada na abordagem tradicional, pois eram relegados da aula, muitos permanecendo até hoje com sentimentos de inferioridade, de derrota e de incapacidade.

A educação física é alvo atualmente de algumas políticas voltadas para o meio esportivo. Sobre as políticas de “desenvolvimento” da área, Bracht e Almeida afirmam:

As relações entre a educação física e o esporte são geradoras de tensões já que se constituem em dois universos simbólicos distintos, nem sempre compatíveis. Estas tensões refletem-se também no âmbito das políticas públicas. Historicamente, a educação física vai ser objeto de atenção e intervenção tanto de políticas públicas educacionais quanto esportivas (2003, p. 88).

Talvez seja pelo exposto por Bracht e Almeida que ainda hoje a educação física escolar pensada segundo uma abordagem tradicional foque de maneira muitas vezes excessiva no desenvolvimento das capacidades físicas e desportivas. Tal visão é estritamente mecanicista e é alvo de inúmeras críticas no meio acadêmico atual. Para exemplificar, citamos Capra, que afirma:

Os biólogos se empenham na dissecação do corpo humano até seus componentes mais íntimos; ao fazê-lo, reúnem uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca de seus mecanismos celulares e moleculares, mas ainda não sabem como respiramos, como regulamos a temperatura do corpo, digerimos ou concentramos a atenção (1987, p. 95).

A abordagem tradicional tem uma visão totalmente mecânica do movimento humano e, conseqüentemente da vida humana. Dentro dessa visão mecanicista, historicamente, as aulas de educação física eram planejadas e desenvolvidas baseadas na utilização de um dos três métodos de ensino mais difundidos dentro da abordagem tradicional: método global, método analítico ou parcial e método misto. De certa forma, esses não são utilizados somente para ensinar a educação física, mas estão presentes em muitas outras áreas do conhecimento. A utilização dos métodos global, analítico ou parcial e misto, geralmente, dá-se pelos professores defensores da abordagem tradicional (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

O método global é caracterizado pela apresentação da atividade como um todo e parte de orientações apoiadas na teoria psicológica da *Gestalt*²³, que busca exaltar que o todo é mais que a soma das partes. Assim, o método “global-funcional”, como também é conhecido, trabalha a adequação da complexidade do jogo esportivo por meio da apresentação de uma sequência de atividades acessíveis à faixa etária e à capacidade do aluno, ou seja, para chegar ao esporte o aluno passará por vários jogos preparatórios (GRECO, 1998).

Já o método analítico ou parcial é caracterizado pela apresentação de tarefas fragmentadas em partes e apresenta uma orientação da teoria behaviorista²⁴. Nesse caso, o aluno conhece cada elemento que compõe os fundamentos do jogo para que depois possam ser adicionados aspectos mais complexos, já que o método analítico sintético, como é conhecido, parte da ideia da evolução do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do simples para o complexo e da divisão do movimento em fases funcionais (GRECO, 1998).

Por sua vez, o método misto é uma espécie de fusão do método global com o método analítico. Consiste em ensinar uma destreza motora pelo método global, isto é, apresentando todo o seu conjunto, e retornar para alguma parte da destreza que o estudante tenha dificuldade de realizar ou compreender.

Além dos métodos apresentados, alguns menos ortodoxos também são utilizados, porém em situações mais específicas. Um exemplo disso é o método situacional²⁵, que é adotado basicamente para o ensino e aprendizagem de situações específicas de jogo (KRÖGER; ROTH, 2002). O método visa oportunizar ao aluno uma construção do conhecimento tático-técnico das diversas modalidades esportivas, dando ênfase maior aos esportes coletivos. O ensino através deste método basicamente se resume na retirada de situações de jogo que serão trabalhadas isoladamente durante a aula para, no momento em que ocorrerem no jogo propriamente dito, a decisão a ser tomada já foi previamente treinada.

²³ De acordo com a teoria gestáltica, não se pode ter conhecimento do todo por meio de suas partes, pois o todo é maior que a soma de suas partes.

²⁴ A teoria behaviorista defende que o indivíduo precisa pensar e criar mais, e, de certa forma, o método analítico permite ao estudante analisar as partes do jogo, pensá-las para depois organizá-las dentro do jogo propriamente dito.

²⁵ A metodologia situacional é constituída por formas próprias de condutas, onde a criança deve adquirir uma capacidade geral do jogo. Estes jogos devem ser apresentados de forma que os praticantes vivenciem situações o mais próximo possível da realidade do jogo (KRÖGER; ROTH, 2002).

Outro método menos usual, mas que merece atenção é o método tático²⁶ (CORRÊA; SILVA; PAROLI, 2004), que segue um modelo que basicamente critica os métodos mais tradicionais, principalmente o método global e o analítico. Enfatiza a necessidade do ensino dos esportes coletivos em programas de educação física curricular por envolver a construção e compreensão do conhecimento dos mesmos. Porém, em tal método não percebemos uma mudança considerável em relação ao tradicionalmente aplicado, tampouco a tendência de romper com o que se faz na atualidade escolar.

Outros métodos poderiam ser apresentados, porém muitos foram sugeridos em trabalhos e, de certa forma, nunca mais saíram do campo teórico, ou seja, não foram utilizados de forma consistente para ensinar a educação física na escola. Outros não diferem muito do que estava sendo apresentado, ou seja, assemelhavam-se muito aos métodos citados acima ou faziam parte de uma abordagem mais renovadora.

Como exposto anteriormente, essa formatação de aula sugere uma esportivização exagerada, aspecto que ultrapassa os muros da escola e avança no contexto econômico e social. Sobre isso, algo muito importante relata Tubino:

[...] a ênfase na atividade física e esportiva no mundo contemporâneo tem crescido tanto, ganhando inclusive relevância nas relações internacionais humanas e sociais, que não é demais afirmar que surgiu o HOMO SPORTIVUS, que pode ser explicado como aquele ser humano que já incorporou, sob qualquer pretexto, as atividades esportivas e de atividade física na sua cultura individual (2005, p.100).

Em relação ao esporte competição e que busca o lucro constantemente, Medina é extremamente reflexivo:

Máximo rendimento e lucro unem-se para ditar as normas no mundo da competição. A ênfase nesse binômio costuma secundizar, sistematicamente e cada vez mais, alguns princípios éticos básicos para a humanização do homem, levando o atleta a ser tratado como uma máquina, mercadoria ou produto descartável. Paradoxalmente as chamadas ciências do esporte geram um conhecimento progressivamente mais detalhado e elaborado a respeito de seus diferentes meandros, ao mesmo tempo em que nos afasta da melhor compreensão de suas dimensões genuinamente humanas. Produzimos, às vezes, atletas espetaculares sem nos darmos conta do processo de desumanização que envolve os rituais para sua produção. O esporte, nesse sentido, ao invés de ser um agente dinâmico de aproximação da saúde integral, de educação libertadora ou de uma cultura corporal-esportiva que poderia promover a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, mais parece seguir em direção contrária (2011, p. 144-145).

²⁶ O método tático pode ser encontrado na literatura também como de abordagem tática, ensino pela compreensão, construtivista e cognitivista (CORRÊA; SILVA; PAROLI, 2004).

Embora não com a mesma intensidade do afirmado por Medina, porém reproduzindo muito daquilo que as ciências do esporte afirmam, acreditamos que muitos professores que lançam mão da abordagem tradicional para desenvolver suas aulas a fazem com os preceitos básicos do treinamento para atletas de alto rendimento, colocando muitas vezes os seus estudantes em situações difíceis por não conseguirem fazer ou desenvolver a aula/treino com a intensidade programada, ou até mesmo em situações de risco, muitas vezes ultrapassando o limite físico do estudante. É essa intencionalidade pedagógica que precisa ser revista principalmente em tal abordagem.

Na maioria das vezes, a intencionalidade pedagógica dos professores tradicionalistas está vinculada corriqueiramente ao tecnicismo, esportivismo, competitivismo e, até mesmo, a uma espécie de racionalização da educação física. A abordagem tradicional, quando utilizada como única forma de trabalho dentro do contexto escolar, poderia prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois é utilizada de forma mais consistente para o desenvolvimento de modalidades esportivas visando à perfeição da técnica, à organização tática e à vitória. Porém, sabemos que o universo da educação física escolar deve possuir uma abrangência maior que somente o trabalho com modalidades esportivas competitivas, contemplando o vasto mundo da cultura corporal de movimento.

Dentro da intencionalidade pedagógica da abordagem tradicional, queremos citar Moreira, que assim aborda o planejamento escolar:

É considerado bom modelo de planejamento escolar, ainda hoje, o que atinge sua plenitude e proporciona respostas aos alunos diretamente observáveis. Daí decorre a preocupação de se utilizar formas definitórias em objetivos e padrões quantitativos mensuráveis nas avaliações. Resultados de uma educação trabalhada debaixo desses valores: ela sabe a forma de planejar, mas não reconhece para que, por que e nem em função de quem planejar; estabelece cronograma, objetivos, conteúdos, estratégias, critérios de avaliação de ensino, mas não conhece a realidade do aluno que deveria ser alcançado por este planejamento (2011, p. 202).

Abordando um campo bem mais amplo, além da educação física escolar, como consequência da educação mecanicista, que é acrítica, podemos afirmar que formam-se economistas, mas não possuímos justiça social; formam-se bacharéis em medicina, mas a população não tem saúde; os advogados saem das escolas de direito, mas as leis promulgadas por eles não legitimam as relações entre os seres humanos; temos políticos que passaram por diversos bancos escolares, com fluentes discursos, no entanto não se sensibilizam com as necessidades do ser humano. Claro, isso vai muito além da educação física, porém tal situação poderia ter sua mudança iniciada a partir da mesma (MOREIRA, 2011).

Entretanto, o trabalho de alguns professores de educação física fica muitas vezes prejudicado por algumas políticas e projetos desenvolvidos e implantados no meio escolar. Para muitos dos dirigentes de órgãos públicos no Brasil, a escola é o lugar onde poderão ser descobertos os futuros atletas, e vão além ao sugerir ser a primeira instituição onde o estudante poderá iniciar seu “treinamento” ou “adestramento”. Tal afirmação pode ser percebida em Nuzman, presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), o qual afirma que “o esporte na escola é a iniciativa mais importante da história do esporte no Brasil, oferecendo a possibilidade de a criança se tornar um grande atleta num futuro próximo” (2002, p. 20).

Dentro desse contexto, os métodos da abordagem tradicional não permitem muito espaço para debates acerca do comércio esportivo ou do lucro sugerido por Medina anteriormente. Afinal, acreditamos que o esporte é uma das atividades mundiais que mais movimenta dinheiro, seja para pagamento de atletas e treinadores, seja para exploração de marcas como patrocínio e, principalmente, vendas de artigos e implementos esportivos. Isso conduz, de certa forma, para uma espécie de educação física economicista, e, dentro do tradicionalismo, muitas vezes os estudantes saem das escolas sem sequer ter ouvido falar nesse assunto. Assim como muitos, acabam sendo engolidos pelo poder de persuasão que a mídia possui e frustrados quando não conseguem obter a tão sonhada profissionalização no esporte de rendimento propagado aos quatro ventos pela maioria dos professores “tradicionalistas”.

Para finalizar e exemplificar melhor o exposto gostaríamos de abordar neste momento a significância da palavra “método” para nós. À primeira vista, método parece-nos algo engessado, pronto, que não pode ser alterado e tampouco permite variações. Sabe-se que atualmente o público escolar que frequenta as aulas de educação física mudou. Hoje os deficientes físicos, os deficientes intelectuais, os obesos, os doentes, enfim, todos os alunos participam das aulas, e muitas vezes, de acordo com o “método” utilizado pelo professor, tais alunos permanecem excluídos, apesar de estarem inseridos no cotidiano e no contexto de sua prática. Isso ocorre justamente pelo engessamento dos métodos de tal abordagem.

Especificamente na atualidade, a necessidade de atualização profissional e utilização de abordagens renovadoras torna-se cada vez mais evidente e justificável para o atendimento do eclético público da educação física, não eclético somente em etnias, crenças, constituição fisiológica e outras particularidades, mas também um público bombardeado por informações muitas vezes vagas que a mídia repassa sobre a cultura corporal de movimento na sociedade

mundial e que necessita de maiores explicações e discussões para poder efetivar o chamado processo de ensino e aprendizagem acerca de tal bombardeio.

Algo interessante sobre como a mídia pode deturpar conceitos e expandir informações que muitas vezes as pessoas poderiam não entender perfeitamente nos apresenta Capra numa relação interessante entre o conceito de saúde e sua relação com a medicina:

A relação entre medicina e saúde é difícil de ser avaliada porque a maioria das estatísticas sobre saúde usa o limitado conceito biomédico de saúde, definindo-a como a ausência de doença. Uma avaliação significativa envolveria a saúde do indivíduo e a saúde da sociedade; teria que incluir doenças mentais e patologias sociais. Tal concepção abrangente mostraria que, embora a medicina tenha contribuído para a eliminação de certas doenças, isso não restabeleceu necessariamente a saúde (1987, p. 97).

De certa forma, acreditamos que a tentativa de rompimento com os preceitos da abordagem tradicional da educação física está contemplada na maioria das abordagens renovadoras, as quais apresentaremos a partir de agora.

2.2.2 Abordagens Pedagógicas Renovadoras da Educação física Escolar

O movimento mais intenso em prol das mudanças no formato da educação física escolar deu-se a partir da década de 1980. Embora os anos oitenta do século passado tenham sido tomados como referência para identificar a crise da educação física, sabemos hoje que este movimento já aparecia, de forma embrionária, na década de 1970 (FENSTERSEIFER, 2001).

Opinião semelhante é compactuada por Darido e Rangel, os quais afirmam que “durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação física, particularmente no Ensino Fundamental, levou à crítica em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos” (2008, p. 5). De certa forma, tal resistência desencadeou uma série de pesquisas na área da educação física escolar, e, como consequência disso, foram desenvolvidas várias formas de abordagens pedagógicas com a tentativa de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da área dentro da escola.

Atualmente existem várias abordagens metodológicas e pedagógicas para se pensar e trabalhar a educação física escolar. O ponto comum apontado pela maioria delas é a tentativa

de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que acompanhou a área nas escolas brasileiras por um significativo período de tempo, principalmente no século passado.

Podemos observar que cada abordagem pedagógica possui algumas características particulares, porém mesclando aspectos de mais de uma linha de pensamento. A seguir, apresentamos as principais formas de abordagens pedagógicas renovadoras difundidas na literatura e que, de certa forma, ganharam força na atuação escolar. E, ainda com base em estudo apresentado, foram as mais cobradas em concursos públicos para ingresso na carreira do magistério na cidade de São Paulo em períodos posteriores à década de 1990 (DARIDO; RANGEL, 2008).

2.2.2.1 Abordagem da Psicomotricidade ou Psicomotricista

A abordagem psicomotricista é o primeiro movimento mais articulado e organizado que surge ainda na década de 1970, fundamentado na contraposição aos modelos educacionais vigentes na época. O principal autor proponente deste modelo é Jean Le Boulch com sua obra *A educação pelo movimento*. De certa forma, o modelo está embasado na psicologia, pois procura a (re)educação pelo movimento. Ainda, procura romper com a ideia de caráter fragmentado de corpo e mente existente na época e defendida por muitos educadores. Comprovamos isso em Fonseca e Mendes, que afirmam:

Não é possível dissociar a consciência da ação e vice-versa. E não é possível na medida em que a consciência prepara, acompanha, segue, persegue e sugere permanentemente a ação, qual motor invisível, incansável e imparável. É, pois através do movimento e da ação que a criança se liberta das sensações e percepções (1987, p. 27).

Nessa abordagem a educação física tem na psicomotricidade seus objetivos funcionais, concebendo que os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica os processos de assimilação e acomodação. A assimilação é a integração do exterior às estruturas próprias do sujeito; a acomodação, a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior (LE BOULCH, 1992).

Sugere o envolvimento da educação física com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Podemos dizer que, de certa forma, busca garantir a formação integral do estudante (DARIDO, 2008). A abordagem psicomotricista traz um novo conhecimento ao campo da educação física, a psicologia, ou

seja, extrapola os conhecimentos puramente biológicos e de rendimento físico e preocupa-se mais com o conhecimento como um todo, ou seja, a psicomotricidade.

A psicomotricidade advoga por uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade. A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança e possui uma dupla finalidade. A primeira seria assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade de a criança ajudar sua afetividade e expandir-se e a segunda, equilibrar-se pelo intercâmbio com o ambiente humano. (LE BOULCH, 1983).

A abordagem da psicomotricidade utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais; busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados; tem na psicomotricidade seus objetivos funcionais, concebendo que os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica os processos de assimilação e acomodação. Neste caso, a assimilação está relacionada com a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio externo.

O discurso e a prática da Educação física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (DARIDO, 2008, p.14).

A abordagem psicomotricista está muito presente na escola atualmente, principalmente no que tange à educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A psicomotricidade também é utilizada de forma bastante ativa na (re)educação motora de sujeitos com as mais diversas deficiências. Tal abordagem procura atingir seus objetivos por meio de atividades principalmente lúdicas.

2.2.2.2 Abordagem Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista tem como temáticas principais a habilidade, a aprendizagem e o desenvolvimento motor. Sua origem está na psicologia e a principal obra que a fundamenta é *Educação física escolar: fundamentos para uma abordagem*

desenvolvimentista. Tal abordagem é “dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação física Escolar”. (DARIDO, 2008, p. 4).

Esta abordagem tem como ideia principal caracterizar a progressão considerada normal do crescimento físico, bem como do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social. Baseia-se no desenvolvimento desses aspectos enfatizando a aprendizagem motora. O movimento é o principal meio e fim da educação física escolar. Procura privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens decorrentes da prática e vivência das habilidades motoras.

Preconiza que sejam proporcionadas ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas. (MANOEL, 1988).

A habilidade motora é um dos temas centrais desta abordagem, porque é por meio dela que os sujeitos se adaptam e resolvem os problemas do cotidiano. E, como as habilidades vão se modificando ao longo da vida do sujeito, entende-se que a educação física teria condições de auxiliar na resolução de uma série de problemas de ordem motora, principalmente.

A educação física deve proporcionar aos estudantes condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através de interações entre o aumento da diversidade (vivências) e a complexidade dos movimentos. O principal objetivo da educação física para esta abordagem é proporcionar experiências de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. (DARIDO, 2008).

Para o desenvolvimento das atividades, o professor deve levar em consideração as fases de desenvolvimento motor e adaptar a complexidade das atividades e da aula de acordo com a faixa etária dos estudantes. Exemplificando melhor os objetivos de tal abordagem, vamos citar um de seus idealizadores no Brasil. Em artigo publicado no ano de 2008, intitulado “Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois”, Go Tani expressa sua ideia da seguinte forma:

A Abordagem Desenvolvimentista foi elaborada procurando apresentar à comunidade uma possibilidade de desenvolver a Educação física escolar tendo como base os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor - mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor - conhecimentos

esses referentes ao significado, ao mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano. A justificativa dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais. Portanto, a expectativa era de que a Abordagem Desenvolvimentista se constituísse como uma contribuição, dentre várias outras possíveis e necessárias, para que a Educação física escolar pudesse avançar em relação à abordagem corrente, eminentemente prática, centrada em esporte e aptidão física (2008, p. 313).

Conforme podemos comprovar pelas palavras do autor e idealizador de tal abordagem, a ideia central seria contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem e controle motor, promovendo, sempre que possível, mudança no comportamento humano, preferencialmente nos aspectos motores. Para a abordagem desenvolvimentista, o movimento humano deve ser o centro das preocupações da educação física. Porém, o movimento não é visto somente como algo biológico, mas, sim, como forma de manifestação social e cultural.

2.2.2.3 Abordagem Construtivista-Interacionista

A proposta construtivista-interacionista vem ganhando espaço principalmente no estado de São Paulo, pois forma a base da proposta pedagógica dos planos de educação física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do estado. Tal órgão tem como colaborador o professor João Batista Freire, autor do livro *Educação de corpo inteiro* e que teve papel fundamental na divulgação das ideias desta abordagem pelo Brasil. (DARIDO, 2008).

O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança e que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo; ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar (FREIRE, 1997).

A proposta é apresentada como uma opção metodológica que se opõe às linhas mais mecanicistas da educação física escolar. Não procura o desempenho máximo, nem padrões de comportamentos estereotipados, levando em conta as diferenças individuais e as experiências vividas pelos alunos; não está preocupada em selecionar os habilidosos para competições esportivas, tampouco para iniciação ao esporte de rendimento.

No construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar

e aprender. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2008, p. 7).

A intenção dessa proposta é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitar o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. Além de valorizar as experiências, a cultura dos alunos, a proposta construtivista tem o mérito de propor alternativas aos métodos diretivos, alicerçados na prática da educação física. Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo um instrumento pedagógico, ou seja, é tido como o principal modo/meio de ensinar. Enquanto a criança brinca aprende, e defende que o momento de aprendizagem deva ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso.

2.2.2.4 Abordagem Crítico-Superadora

A abordagem crítico-superadora também foi concebida com a ideia de oposição à vertente mais tecnicista ou mecanicista (tradicional) da educação física. Utiliza muito o discurso da justiça social como ponto de apoio, é baseada na filosofia política e busca a transformação social. Teve vários trabalhos importantes publicados por diversos autores. Uma das obras mais notórias é *Metodologia do ensino da educação física*, publicado por uma equipe de autores, denominado “coletivo de autores”.

Tal abordagem tem características específicas: é diagnóstica, porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, o qual é dependente de quem julga; é judicativa, porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. Busca uma direção dependendo da perspectiva de classe de quem reflete; pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A educação física é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento. Busca entender com profundidade o ensinar, que não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas, sim, criar possibilidades de sua produção crítica sobre a assimilação desses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Relacionado à seleção dos conteúdos, tal concepção propõe que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Sobre a organização do currículo, observa-se a importância de fazer com que o estudante confronte os conhecimentos do senso comum com os científicos para ampliar e produzir conhecimento. Recomenda evitar o ensino por etapas e adota a simultaneidade na transmissão dos conteúdos. Isso quer dizer que os mesmos conteúdos devem ser trabalhados ao longo das séries, com níveis diferentes de aprofundamento. (DARIDO, 2008).

A forma de organização dos conteúdos apresentada acima “[...] confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos pré-requisitos do conhecimento”. (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 32).

O etapismo nos dias atuais pode ser compreendido como a divisão dos conteúdos por bimestres ou trimestres, como ocorre na maioria dos casos em nossa região. Por exemplo: no primeiro bimestre será trabalhado o futebol; no segundo o handebol; no terceiro, o basquetebol e, no quarto, o voleibol. Assim, determinaria que um dos esportes considerados tradicionais fosse abordado preferencialmente e, de forma secundária, e até mesmo terciária, as outras manifestações da cultura corporal de movimento.

2.2.2.5 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória tem na obra do professor Elenor Kunz - *Transformações didático-pedagógicas do esporte* - sua grande propagadora. Esta concepção está embasada na filosofia, na sociologia e na política com a finalidade de desenvolver nos estudantes uma reflexão crítica e emancipatória.

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Esta visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mas bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o sentido universal de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido para si do mesmo fenômeno, fato ou coisa (KUNZ, 1994, p. 115).

Está centrada no ensino dos esportes que foi concebido para a educação física escolar; busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação

didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar uma educação de crianças e jovens para a competência crítica e emancipada. É necessário orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o estudante interioriza na sua prática de esportes autoritários e domesticadores.

Esta abordagem passa a questionar o caráter de certa forma alienante da educação física na escola, propondo um modelo para superação das contradições e injustiças sociais. Dessa forma, a educação física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, visando à superação de desigualdades sociais. (DARIDO, 2008). Sua orientação de concepção educacional é denominada de crítico-emancipatória, sendo a emancipação entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico tende a ser entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo nos planos individual e situacional.

Com relação às orientações didáticas, o professor tem um papel muito importante nesta abordagem, pois deve, primeiramente, confrontar o estudante com a realidade do ensino. Esse momento é chamado de “transcendência de limites”. Concretamente, a forma de ensinar pressupõe três fases:

[...] na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem. (DARIDO, 2008, p. 16).

Ainda, sobre tal abordagem, Fensterseifer aponta que o espaço escolar é um “lugar privilegiado para a realização deste esforço emancipatório, tendo em vista que, teoricamente, pode e deveria ser local onde o exercício da crítica permanecesse livre dos limites impostos pelos doutrinanismos” (2001, p. 271).

A abordagem crítico-emancipatória acredita no potencial transformador que o esporte possui perante os problemas da sociedade e preconiza o trabalho do mesmo na escola, porém com conotações completamente diferentes do esporte voltado à competição e ao alto rendimento como muitas vezes tem sido propagado dentro da abordagem tradicional da educação física escolar.

2.2.2.6 Abordagem Sistêmica

A abordagem sistêmica tem como autor referência no Brasil Mauro Betti, com sua obra *Educação física e sociedade*. Porém, outros trabalhos sobre a concepção foram publicados. Esta abordagem tem como áreas base a sociologia e a filosofia e, em grau consideravelmente menor, percebemos algumas influências da psicologia. Da mesma forma que outras abordagens renovadoras, busca a transformação social e prega a nãoexclusão nas aulas de educação física.

A essência da abordagem reside no entendimento de que a mesma é um sistema hierárquico aberto, que sofre e interage influenciando a sociedade. Procura na definição de vivência corporal o movimento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos pela escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. (BETTI, 1994). Nesta abordagem, o autor trabalha com os conceitos de autoafirmação e integração dentro do sistema hierárquico existente na sociedade.

De certa forma, o sistema hierárquico tem relação direta com a estrutura social. Por exemplo, as secretarias de Educação possuem o controle sobre a direção da escola, que, por sua vez, interage com o corpo docente, o qual trabalha diretamente com o aluno, ou seja, as decisões de cada esfera interferem e interagem com o trabalho da outra.

Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação física escolar. O alcance da especificidade se dá através da finalidade da Educação física na escola. (DARIDO, 2008, p. 10).

Por sua vez, a finalidade da educação física na escola para a abordagem seria integrar e introduzir o estudante do ensino fundamental e médio no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. E tais formas de manifestação da cultura nada mais são do que o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, dentre outras diversas formas de apresentação.

Não basta o aluno correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. Aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não como um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. (BETTI, 1992, p.286).

A abordagem sistêmica apresenta dois princípios muito importantes para o desenvolvimento das aulas de educação física. Um deles é o princípio da nãoexclusão, pelo qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas. O outro princípio é o da diversidade, que recomenda que as atividades devem ser diferenciadas e não privilegiar apenas um tipo de esporte, modalidade ou mesmo cultura corporal de movimento. Sugere que devem ser proporcionadas vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas de ginástica e dança. De certa forma, a vivência de conteúdos variados proporcionaria ao estudante alcançar a cidadania, utilizando seu tempo livre ou de lazer com atividades aprendidas e experimentadas na escola.

2.2.2.7 Abordagem Cultural ou Educação Física Plural

A abordagem cultural ou educação física plural, como também é conhecida, tem como área de base a antropologia e busca reconhecer o papel da cultura corporal não somente na escola, mas em toda a sociedade e para a vida do ser humano.

A abordagem cultural tem como concepção central de sua prática pedagógica proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também ter acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais (NEIRA, 2007).

Para Neira e Nunes, na prática da educação física seguindo a abordagem cultural:

[...] não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (2006, p.228).

A concepção cultural procura ampliar o conceito de técnicas corporais para a prática da educação física. Partindo do pressuposto de que todo o movimento corporal é considerado um gesto técnico, não se podem atribuir valores para esta técnica, a não ser dentro de um contexto mais específico como o voleibol, por exemplo. Então, não se atribuindo valores para a técnica, não devem existir técnicas melhores ou piores.

De acordo com a técnica ainda, Darido aponta que “toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico” (2008, p, 16).

O professor de educação física está inserido num contexto cultural repleto de representações sobre o mundo, o corpo e a escola. A prática transformadora só é possível com base na compreensão do universo de significados do professor de educação física. O ponto de partida da educação física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda a técnica corporal é uma técnica cultural, não existindo técnica melhor ou mais correta. (DAOLIO, 2003).

Para, de certa forma, justificar a concepção da abordagem cultural, é utilizado um princípio antropológico: o princípio da alteridade, que considera a humanidade como sendo plural e procura entender o ser humano a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos e práticas de determinados grupos não sejam vistos como melhores ou piores, certos ou errados. Partindo dessa ideia, a diferença não deve ser vista como sinônimo de inferioridade, pois, analisando de forma pragmática, o que realmente caracteriza a humanidade é a sua capacidade de se expressar diferentemente.

2.2.2.8 Abordagem dos Jogos Cooperativos

A abordagem dos jogos cooperativos tem como finalidade tornar o estudante mais cooperativo. A ideia é a incorporação de novos valores morais através da prática de jogos sem finalidade de vitória, mas sim com finalidade de cooperação, de modo que todos os participantes cheguem ao mesmo objetivo ao final através da ajuda mútua. Está embasada na área da psicologia e tem na obra *Se o importante é competir o fundamental é cooperar* de Fábio Brotto, uma grande divulgadora.

A concepção sugere o uso dos jogos cooperativos como uma forma de transformação, oferecendo uma alternativa divertida para todos e com sentimento de vitória, criando alto nível de aceitação mútua; enquanto os jogos competitivos são divertidos apenas para alguns, a maioria tem sentimentos de derrota e é excluída por falta de habilidades. (BROTTO, 1995).

Como o próprio nome da abordagem sugere, o ponto de partida é o jogo, neste caso especificamente os cooperativos. O jogo é tratado como algo que traz uma mensagem, que possui possibilidades prazerosas de comunicação e um espaço importante para vivenciar

novas alternativas, contribuindo, de certa forma, por meio da vivência cooperativa, para uma sociedade baseada na solidariedade e na justiça.

Os jogos cooperativos são capazes de diminuir as manifestações de atitudes agressivas e de aproximar as pessoas umas das outras e também da natureza, em razão das suas características que são: não valorizam o fato de ganhar ou perder; evitam a eliminação de participantes, procurando manter todos incluídos até o fim do jogo; procuram facilitar o processo criativo, com a flexibilização das regras; procuram evitar estímulos à agressividade e ao confronto individual ou coletivo. (CORREIA, 2010, p. 47-48).

Sobre os jogos, Darido afirma que não é algo novo, “mas uma proposta coerente com valores pedagógicos que deseja transmitir, espaços de criação simbólica do povo, espaços onde, a partir da cooperação, dão-se os sentidos à prática” (2008, p. 17).

De certa forma, a abordagem dos jogos cooperativos vai de encontro a combater algo que foi abordado no início deste capítulo onde citamos os PCNs. Tal passagem afirma que algumas pessoas mantêm lembranças da sua educação física na escola como sendo traumática, com sentimentos de inferioridade, incapacidade, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito e de medo de errar. E os jogos cooperativos em sua essência não devem proporcionar tais sentimentos.

2.2.2.9 Abordagem Saúde Renovada

A abordagem saúde renovada surgiu com o objetivo de sugerir programas de desenvolvimento da saúde na escola, fundamenta-se na área da fisiologia e objetiva melhorar a saúde.

Tal abordagem busca a conscientização da população escolar para as pesquisas que mostram os benefícios da atividade física. Considera importante que, pedagogicamente, os professores assumam um novo papel perante a estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade a prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançar metas em termos de promoção da saúde, pela seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos estudantes não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optar por um estilo de vida ativo também quando adultos (GUEDES, 1999).

As práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2008, p. 18).

Os defensores desta concepção consideram como sendo fundamental a promoção da prática prazerosa de atividades físicas, que gradativamente conduzam ao aperfeiçoamento de áreas funcionais determinantes para uma boa saúde, como resistência cardiovascular, flexibilidade, resistência muscular e a composição corporal. Tais fatores são tidos como coadjuvantes na busca da saúde e, conseqüentemente de uma melhor qualidade de vida.

Uma passagem da obra de Guedes e Guedes

[...] critica os professores que trabalham na escola apenas modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquetebol, handebol e futebol, impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente da escola (apud DARIDO, 2008, p. 19).

Nesta abordagem é ressaltada a importância do conhecimento e de informações relacionados à aptidão física e saúde. As estratégias de ensino não deverão somente contemplar os aspectos práticos, mas também abordar conceitos e princípios de natureza teórica, proporcionando subsídios aos estudantes e possibilitando, dessa forma, a capacidade de tomar decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo de toda a sua vida.

2.2.2.10 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs na área de Educação física foram organizados pelos professores Marcelo Jabu e Caio Costa. Possuem base nas áreas de psicologia e sociologia, foram inspirados no modelo educacional espanhol e têm como ideia central introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento. Foram lançados pelo governo federal como uma espécie de padrões a serem seguidos pelas escolas públicas do Brasil, ajustando logicamente os conceitos trabalhados à realidade individual de cada instituição de ensino.

Os PCNs foram concebidos tendo como função primordial subsidiar a elaboração do currículo dos estados e municípios, dialogando com propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às instituições de ensino e a elaboração de

projetos na área educacional, assim como servir de material reflexivo aos professores (BRASIL, 1998).

Os PCNs elegeram a cidadania como eixo norteador de sua proposta. Assim, entende-se que a educação física escolar tem como responsabilidade formar alunos capazes de participar de atividades corporais; adotar atitudes de respeito mútuo, valores morais, como solidariedade, dignidade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente; adotar hábitos saudáveis e relacioná-los com os efeitos sobre a própria saúde e a saúde no coletivo; conhecer a diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho nos diversos grupos sociais; analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para a prática do lazer. (BRASIL, 1998).

Uma leitura mais atenta aos PCNs mostra que, de certa forma, algumas concepções renovadoras estão imbricadas no corpo do seu texto, o que é compreensível, pois foram organizados e lançados após o surgimento de um número considerável de abordagens e concepções metodológicas pós-anos de 1980. Assim, subentende-se que seus autores fizeram uma busca na literatura para organizar tais documentos de forma atualizada, procurando mesclar experiências de trabalho com os achados na literatura.

De acordo com Darido,

[...] três aspectos da proposta dos PCNs – área Educação física – representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. (2008, p. 20)

Quanto ao princípio da inclusão, é destacado que a educação física na escola deve ser dirigida a todos os alunos, sem discriminação alguma. Considera também a importância de articular os conteúdos entre aprender a fazer, saber por que está fazendo e como se relacionar neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal, respectivamente. Ainda propõe uma relação das atividades da educação física escolar com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o objetivo de integrar os estudantes na esfera da cidadania e da cultura corporal de movimento. Tal relação proposta é chamada de “temas transversais” (DARIDO, 2008).

Querendo aprofundar um pouco mais o debate acerca dos temas transversais, procuramos diretamente no documento oficial dos PCNs algo a mais sobre tal assunto. Sobre isso, o documento traz em seu texto:

A Educação física dentro da sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 34)

No ano de sua publicação, os PCNs traziam como sugestão de debates dentro dos temas transversais os seguintes assuntos: ética, saúde, valores, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, além de trabalho e consumo. De certa forma, os temas propostos no documento ainda possuem conotação bastante atual, porém outros temas específicos que vêm obtendo destaque na mídia podem ser abordados, como violência, drogas, homofobia e diversos outros que se apresentam diariamente, desde que possuam caráter de urgência para o país como um todo.

2.2.2.11 Abordagem Concepção de Aulas Abertas

Uma concepção de ensino aberta subentende que os estudantes estão autorizados a participar das decisões do ensino. De certa forma, o descrito acima dá possibilidades aos estudantes de participarem como sujeitos responsáveis em todo o processo de ensino. Para Cardoso, “a concepção de aulas abertas em educação física considera a possibilidade de co-decisão nos níveis de planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino” (2009, p. 123).

Sobre os resultados oriundos da participação de todos os envolvidos na aula de educação física numa concepção aberta, Kunz assinala:

Não se pretende dizer que as soluções e resultados encontrados em aulas orientadas pela concepção aberta de ensino permitam que, automaticamente, um saber novo e acabado seja adquirido. Esta concepção se orienta, justamente, pela dialética da permanente mudança da realidade, do caráter histórico da mesma (1991, p. 192).

A abordagem da concepção de aulas abertas está fundamentada na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de educação física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de educação física na escola. Foi concebida na expectativa de que essa nova visão fosse alterar a preparação profissional, criando outros sentidos de aulas para as crianças no que se refere ao jogo, movimento, esporte e prática docente. Esta concepção de aula procura compreender os professores e alunos quanto ao sentido que a aula de educação física tem e, ao mesmo tempo, quanto aos objetivos, conteúdos e métodos.

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (HILDEBRANDT; LAGING 1986, p.15).

Sabemos, no entanto, que só se conseguem mudanças quando a dimensão de sentido altera os quadros mentais do sujeito. Esse processo só tem razão de ser quando acontece em grupo, pois somente assim se dá a interação social dos significados e formas de utilização das coisas. (CARDOSO, 2009). “É importante assinalar, aqui, dentro desse complexo de decisões, a participação de todos, tanto os alunos como do professor, não deve limitar-se a problemas motores, mas também abranger problemas sociais” (p. 125).

Para a ação docente nessa concepção, o professor deve abdicar de planejamento monopolizado e rígido quanto às tomadas de decisões, oferecendo espaço para as decisões e ações dos outros envolvidos na aula, neste caso, especificamente, os estudantes. Esses têm a oportunidade de trazer para a aula imaginações, ideias e interesses relacionados ao movimento, esportes, jogos, brincadeiras, participando ativamente do planejamento e da construção da aula.

A maioria das abordagens renovadoras procura quebrar o paradigma de que o professor é o centro da aula e passa a ideia de que o estudante o deve ser. Ainda, procura mudar a ideia da esportivização demasiada da educação dentro da escola, conforme já tratado neste trabalho.

Devemos chamar a atenção para as contribuições que essas abordagens trouxeram para o processo de transformação pelo qual passou a educação física brasileira. Porém, isoladas, são concepções com limitações, pois entendemos que uma abordagem prescinde de elementos

teóricos vinculados ao contexto socioeducacional em que se faz inserida (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001).

Por essa razão, faremos nas próximas linhas uma relação entre a corporeidade, a cultura de movimento e a educação estética com o intuito de sugerir mudanças na forma como a educação física está sendo trabalhada na escola, e, de certa forma resgatar a corporeidade, que em alguns casos poderia estar sendo esquecida ou mal compreendida dentro do contexto educacional. Essa corporeidade, de certa forma, relaciona-se diretamente à educação física e com a educação estética, dentre outros fatores, por meio do movimento.

2.3 Corporeidade, cultura de movimento e educação estética.

De forma superficial podemos afirmar que as abordagens renovadoras da educação física escolar pretendem mudar o estigma da abordagem tradicional, ou seja, conceber a aula de educação física como uma espécie de miniaturização do esporte de rendimento ou esporte de competição levado para dentro da escola. Tais abordagens sugerem a inserção de conteúdos baseados na cultura corporal de movimento, que é abrangente e, ao mesmo tempo, fascinante pela sua pluralidade.

Sendo a cultura corporal de movimento a cultura ligada ao corpo, ligada ao movimento e à expressividade, não se pode deixar de relacioná-la com a corporeidade e com a educação estética, que, de certa forma, possuem ligações profundas e podem contribuir de forma significativa para a mudança e evolução das aulas de educação física escolar, tendo como pressuposto quebrar paradigmas mecânicos e estereotipados do movimento humano. Dessa forma, vamos procurar compreender o significado de corporeidade.

Corporeidade é um conceito abstrato, indica a essência ou a natureza dos corpos. O dicionário define a corporeidade como natureza de corpo ou estado corporal. [...] corporeidade é um derivado de corpo, que por sua vez, significa a parte material dos seres animados ou, também, o organismo humano, oposto ao espírito, à alma (SANTIN, 2011, p. 52).

Analisando a descrição do autor referido, a corporeidade é algo puramente material, totalmente oposto à espiritualidade. Porém, o conceito de corporeidade expresso está ligado à filosofia e às ciências e nos mostra uma visão racional e científica do corpo. E tal conceito nem sempre representa a corporeidade vivida no cotidiano do ser humano, tampouco dos

estudantes. Dessa forma, é necessário que conceitos ligados à corporeidade socializada sejam abordados.

O homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade. Nessa ação não se separam o movimento do braço do piscar de olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias. [...] ele é um indivíduo, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir do qual constrói sua vivência singular” (FREITAS, 1999, p. 51).

A história da corporeidade humana começa muito antes do surgimento da educação física. Os mitos que falam das origens do ser humano apontam a modelagem do corpo como o primeiro do surgimento da espécie humana sobre a face da Terra. A corporeidade, sendo assim, está presente desde as origens como um dos elementos que compõem o ser humano. Sua transformação em objeto de investigação científica é muito recente, pois só aconteceu no contexto das preocupações da biologia. O corpo humano sempre fora visto a partir daquilo que se julgava o especificamente humano: o logos, a razão, a alma, a psiqué ou a consciência (SANTIN, 2000).

O que realmente marca o ser humano são as relações dialéticas²⁷ entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano numa corporeidade, ou seja, numa unidade expressiva da existência. O homem existe em um corpo que se comunica e interage com o mundo com outros egos corporais. Esse corpo expressivo e significativo não é uma simples coleção de órgãos, não é uma representação na consciência, não é um objeto exterior cuja presença se pode explorar. Ele é uma permanência que se vivencia (FREITAS, 1999).

A vivência corporal do sujeito vai muito além da compreensão de corporeidade mostrada pelos dicionários e manuais. A observação das imagens do próprio corpo, que são construídas pelas experiências práticas e imaginárias na convivência social, determina o significado de corporeidade para cada um. Para Santin, “a imagem de corpo não surge das experiências da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente de corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes” (2011, p. 53).

O humano supera o animal em se tratando de corpo biológico e atinge a dimensão da cultura. Isso é explicado por Freitas, a qual afirma que o corpo é “capaz de fabricar, de

²⁷ Literalmente, a tradução do termo “relações dialéticas” é caminho entre as ideias, expressão se encaixa perfeitamente no contexto apresentado acima.

conferir significados e criar hábitos, ele dilata-se no espaço e é um corpo dinâmico em suas relações com o mundo” (1999, p. 53-54). Ainda para a autora:

O corpo humano, como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos. (FREITAS 1999, p. 53).

A partir da primeira imagem de corpo construída, cada um vai modificando a autoimagem de corpo a partir de sua experiência pessoal e, sobretudo experiência social. E tal imagem não é construída por conceitos teóricos aprendidos na escola, mas, sim, pelas diversas formas culturais possíveis de viver o corpo em movimento, seja na escola, seja fora dela. Dentro dos muros da escola a educação física tem a possibilidade de proporcionar uma vivência cultural de movimento significativa.

A Educação física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano. Implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto. [...] Essas formas de atividade física são fenômenos culturais, correspondem a formas de apropriação do mundo pelos homens, e como tal, são realidades sócio-históricas, integradas no processo dialético da história da humanidade (GONÇALVES, 2009, p.134).

De certa forma, busca-se quebrar o paradigma da educação física tradicional, pois nela “o movimento deixa de ser movimento de um ser total, cujo significado brota de sua interioridade, para tornar-se algo mecânico, direcionado desde fora e realizado com um mínimo de participação da sensibilidade e da afetividade” (GONÇALVES, 2009, p. 136). Na verdade, o movimento seria apenas uma demonstração ou reação a estímulos do meio. A compreensão do sentido da experiência corporal e do movimento é fundamental para a educação física quando se objetiva quebrar paradigmas e mudar a forma de trabalho. Dessa forma, a corporeidade se encaixaria plenamente quando objetivamos colocar sentimentos e compreendê-los na execução dos movimentos.

Especificamente, na área onde trabalhamos, a Educação física, vemos o corpo sendo mecanicamente preparado para obter um rendimento melhor, aperfeiçoando um ritmo uniforme, padronizado através de sequências fabricadas, onde o objetivo é o desempenho máximo, mais uma vez na perspectiva do corpo perfeito, desprezando-se as possibilidades corporais (MOREIRA, 1994, p. 54).

De certa forma, é o exposto acima por Moreira que precisaria ser mudado com urgência no contexto educacional da educação física. O descrito pelo autor nos remete a algo militarizado, estagnado, engessado, onde os mais habilidosos e fortes vencem e os fracos são relegados à própria sorte no quesito cultura corporal de movimento, sendo legitimamente impedidos de participar, vivenciar e experimentar. Como consequência disso, a imagem corporal e a própria corporeidade é formada pela observação dos outros, não pela própria atividade.

Sobre a técnica exposta acima, que está diretamente relacionada com a educação motora ou psicomotora como está sendo tratada na atualidade, Santin nos traz:

A técnica do exercício físico, exemplo um gesto desportivo, um salto, etc. a uma forma homogênea de executá-los. Ao contrario a educação motora da corporeidade biológica-expressiva respeita e cultiva as diferenças de cada corpo. Nenhum corpo, em princípio, é incompleto a partir de si mesmo. Cada corpo tem, para Maturana, sua autopoiesis, isto é, o poder de governar a construção de si mesmo. A autêntica educação motora seria aquela que se baseia na autopoiesis imanente a cada ser vivo (2000, p. 87).

O corpo vai se transformando no decorrer da vida por meio das experiências. A partir do corpo e do contato com o mundo em determinadas situações, permite a estruturação e reestruturação da percepção e da interpretação do mundo, agindo neste mundo, transformando este mundo, ao mesmo tempo em que ocorre uma transformação própria. Afinal, o corpo sente²⁸, o corpo expressa²⁹, o corpo comunica³⁰, o corpo cria e significa³¹, a partir dele mesmo, não comparado com outros corpos, como nos gestos desportivos, que normalmente possuem uma técnica específica determinada como correta ou incorreta pela biomecânica.

A motricidade do homem acompanha a sua corporeidade e ambas, na verdade, não se distinguem. São a expressão do ser cultural no mundo social, ou, mais amplamente, do ser intencional no mundo fenomenológico. O homem vai para o mundo e insere-se nele com seus desejos e seus julgamentos e esse mundo é um tecido de múltiplas relações, as quais, em vez de manifestarem uma causalidade do

²⁸ A relação do homem com o mundo é de sentimento. O sentir é anterior ao pensamento. Na experiência corporal, a sensação, a percepção e a ação formam uma unidade indissociável. O corpo sente ao mesmo tempo em que estrutura a percepção e se move no ambiente (GONÇALVES, 2009).

²⁹ O corpo expressa mesmo quando quer ocultar. Expressa não somente a nossa história, mas a história da sociedade através de diversos códigos. Liberar o movimento espontâneo é liberar a autenticidade de cada um (GONÇALVES, 2009).

³⁰ A comunicação corporal é anterior a qualquer comunicação verbal. A própria palavra também é corporeidade. No movimento corporal há uma analogia com a linguagem. O movimento corporal, o inteligível e o sensível se unem na produção da comunicação (GONÇALVES, 2009).

³¹ O novo é criado em cada movimento corporal. O movimento do corpo nunca se repete, pois as situações nunca são as mesmas, assim como o indivíduo. Ser capaz de captar o novo em cada situação, isto é, atribuir novos significados e de agir criando o novo em si mesmo, parece ser a essência da criatividade (GONÇALVES, 2009).

tipo estímulo-resposta, interagem dialeticamente e conferem um significado às vivências humanas (FREITAS, 1999, p. 55).

Nesse contexto, a educação física tem papel fundamental e determinante no processo de conhecimento e interação com o mundo. É por meio do movimento, da motricidade, da psicomotricidade, do jogo, do esporte, da cultura corporal de movimento que os estudantes conhecem o mundo no qual estão inseridos; pelo movimento e a corporeidade podem representar aceitações e negações, sentimentos de afetividade e agressividade, dentre outros. Algo extremamente interessante e que provoca reflexões é abordado por França:

A negativa consciente ou inconsciente no ensino para o trabalho com a corporeidade de alunos é uma estratégia eficiente para fazer crescer as espigas de milho gigantes em pés de milho finos, inexpressivos e sem força para suportar o peso da mente. Além disso, vem formando sujeitos com deficiências nas habilidades para ouvir, ver e sentirem o que está dentro de si e o que está fora, isto é, no ambiente em que vivem (1995, p. 25).

Seguindo uma linha de pensamento que poderia ser comparada à apresentada por França, Santin escreve que “a corporeidade deve alcançar, portanto, a plenitude de seu desenvolvimento no estado estético, livre do mais alto grau de qualquer coerção, apenas na fruição da perfeição estética” (2011, p. 68). Assim, a educação física deve ser repensada para se poder cultivar e cultuar a corporeidade; precisará ser inspirada no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos. (SANTIN, 2011).

Dando seguimento ao tema corporeidade, neste momento se referindo ao trabalho na escola, Gonçalves considera:

Uma indicação importante para a reflexão do professor de Educação física, seria a de que é importante que o aluno forme seus próprios significados de movimento, por meio de experiências que possa vivenciar diretamente o sentido de determinada ação motora. (2009, p. 152)

O exposto por Gonçalves vai ao encontro do que estamos propondo com o desenvolvimento deste tópico, ou seja, quebrar com o modelo mecânico, robotizado e adestrado dos movimentos nas aulas de educação física, assumindo movimentos de certa forma espontâneos, de modo que os estudantes possam colocar seus sentimentos, emoções, desejos, vontades e significados culturais.

No início da discussão do tema voltado à corporeidade apresentamos um conceito citado da obra de Santin, pelo qual a corporeidade poderia ser entendida como apenas algo

ligado ao corpo, sem envolvimento da alma, algo totalmente material. Porém, durante o desenvolvimento do tema, pudemos perceber que corporeidade não é somente o corpo material. A corporeidade se manifesta de várias formas, por meio de sentimentos e expressões colocados nos gestos e movimentos, não algo mecânico, automatizado ou robotizado. Compreendemos melhor isso na afirmação de Freire, de que “o corpo é o sensível e o inteligível” (1991, p.30).

Com base nisso, um novo conceito de corporeidade poderia ser elaborado. Assim, citamos novamente Santin, que de forma bem detalhada esclarece:

Para repensar e desenvolver a corporeidade é fundamental aprender a realidade corporal humana. Fica completamente descartado o hábito de entender o corpo a partir de elementos que vêm de fora. Essa leitura direta faz-se mediante escuta da linguagem corporal. O corpo é falante, mas sua linguagem não deve ser científica, nem gramatical, muito menos matemática. Ela é, sem dúvida, cifrada, falta o intérprete. A interpretação não se faz pelos padrões oficiais da biologia. Também não pode ser como conjuntos de articulações, feixes de músculos, consumos aeróbicos, número de batimentos cardíacos, pressões cardiovasculares ou dispêndios calóricos. Não significa que esses dados devam ser desprezados, mas eles podem ser encontrados em todos os seres vivos. A corporeidade humana deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético, etc. Também não significa que isso seja a corporeidade humana, mas é aqui e assim que ela se manifesta e se expressa. São esses os sinais e os elementos que precisam ser desenvolvidos, isto é, cultivados e, portanto, orientados, estimulados, fortalecidos. Poderíamos dizer, talvez, educados, e ao mesmo tempo cultuados, isto é, mantidos livres, espontâneos, criativos, como a obra de arte, como os valores estéticos (2011. p. 67-68).

Seguindo a linha de raciocínio descrita, sobre a corporeidade humana, o autor continua dizendo que, “inspirada nessas linhas gerais, precisa ser um desenvolvimento harmonioso como um concerto musical ou uma obra de arte em que nenhum aspecto ao alcance da criatividade de cada vida humana possa ser esquecido ou maltratado” (SANTIN, 2011, p. 68).

Com base numa educação física voltada à corporeidade, ao movimento e ao sentido do movimento, o professor pode configurar uma forma nova de ministrar suas aulas. Tal forma deverá propiciar ao aluno a possibilidade de vivenciar autênticas experiências corporais, resgatando a sensibilidade, a expressividade, a criatividade, a espontaneidade de movimentos e sua capacidade de comunicação. E uma sugestão de trabalho voltado para o exposto poderia ser encontrada nas bases epistemológicas da educação estética.

A educação estética tem uma ligação muito profunda com a arte, tanto que, de certa forma, o termo “educação estética” nos dias atuais substitui em muitas situações o termo “educação artística”. Sobre isso, Ormezzano esclarece:

[...] a educação estética não pode ser reduzida ao julgamento das obras de arte, à fruição da paisagem natural ou à formação do gosto. A estética atual não se submete à arte, mas a compreende, fazendo necessária a utilização de estratégias educativas textuais e renovando a esperança de uma afetividade coletiva, de um convívio mais cooperativo e respeitoso da diversidade (2007, p. 31).

Corroborando o mesmo pensamento, relacionando a educação estética com a arte, Duarte Junior afirma que, “quando se pensa na dimensão estética da educação, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos” (2008, p. 18). E na contemporaneidade está um pouco difícil para as pessoas o encontro do equilíbrio entre o sentido que é dado à vida e o que é feito de forma concreta.

A educação estética prioriza também a imaginação, a capacitação para o jogo, amplo espectro da estética do cotidiano que considera o design, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal (ORMEZZANO, 2007, p. 26).

A dimensão estética da educação tem como objetivo “levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentam sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 18). Dessa forma, pode ser feita uma oposição com a educação física tradicional, na qual o sentir, o pensar e o fazer não possuem ligação. Na abordagem tradicional, basicamente, o objetivo é repetir, repetir e repetir para que o gesto técnico seja executado de forma perfeita, sem muito sentimento ou pensamento, como algo totalmente mecânico. Neste ponto obrigamo-nos a reafirmar que estamos abordando este tema com o objetivo de sugerir mudanças no contexto da educação física ministrada ainda de forma tradicional.

De certa forma, o que precisa ser mudado é a possibilidade de aprendizagem comportamental. O estudante, no contexto educacional, precisa deixar de ter um comportamento sincrético e passar a ter um comportamento simbólico. No comportamento sincrético o corpo reage de forma mecânica a um sinal, ao passo que no comportamento simbólico aprende a interpretar os diversos símbolos ou estímulos que o meio lhe proporciona, independentemente de suas características físicas (DUARTE JUNIOR, 2008). Isso quer dizer que numa aula de educação física voltada aos princípios estéticos o gordinho, o baixinho, o deficiente, o menos habilidoso, o mais fraco, enfim, todos podem e devem

participar e são importantes, pois o objetivo principal da aula é o desenvolvimento do comportamento simbólico. Uma educação física voltada para a vivência, a apropriação e experimentação das diversas formas da cultura corporal de movimento já permite a possibilidade de vislumbrar uma mudança positiva e significativa, de modo que seja possibilitada aos estudantes a adoção de um comportamento simbólico.

A teoria estética como espaço de reflexão pode dar conta de mediar teoria e prática, o inteligível e o sensível, visto que o olhar estético vai além do que a lógica consegue nos mostrar, transmite a energia do afeto e a transforma em nossa corporeidade. Fazer educação estética não é repetir modelos, mas olhar nesses modelos o que faz sentido, pôr em crise os significados, ressignificando na perspectiva de quem vê o sujeito no seu tempo-espaço, realizando suas construções cognitivas, influenciado tanto pela multiculturalidade³² como pela interculturalidade³³ (MORAIS, 2007)

Um homem que transformou um esquema rudimentar num sistema de valores e significados procura modificar o ambiente, construindo o mundo, o que significa a criação da cultura. (DUARTE JUNIOR, 2008). E quando essa cultura estiver relacionada ao corpo, ao movimento, ao sentir, ao agir e à corporeidade, pode-se dizer que está sendo proporcionada ao estudante uma vivência significativa e transformadora da cultura corporal de movimento, objeto da educação física escolar. Isso fica evidenciado quando Duarte Junior afirma que “homem e cultura estão indissolúvelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura” (2008, p. 50).

Entretanto, ainda é necessário estreitar os laços entre a educação física e a educação estética para que nosso objetivo de propor mudanças com base na epistemologia da educação estética seja possível. Até o momento, foi descrito que a relação entre as duas está basicamente na questão das estratégias textuais. Para a educação física as estratégias textuais podem ser entendidas como o movimento corporal, o gesto e tudo o que o norteia ou estimula, como o som, a palavra, uma imagem e até mesmo os números. Por sua vez, a educação estética basicamente lida com diversas estratégias textuais, que são a palavra, a imagem, o som, o número e o gesto. Então, as duas áreas (educação física e educação estética) relacionam-se diretamente através de tais estratégias. Porém, neste estudo vamos nos referir de forma mais consistente ao gesto, que, de certa forma, pode ser entendido como o “produto”

³² O termo “multiculturalidade” pode ser compreendido como a prática de acomodar qualquer número de culturas distintas numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação.

³³ No contexto acima, interculturalidade está inserida como uma ideia de relações ou trocas entre as culturas, algo que se estabelece entre culturas diferentes.

corporal da educação física e é uma das estratégias textuais muito utilizada pela educação estética.

O gesto constitui o fundamento do movimento e o corpo, o fundamento do gesto. Portanto, todo gesto é um ato de união entre o corpo e o movimento. São numerosos os comportamentos do ser humano que se apoiam e se baseiam no gesto (GENNARI, 1994). O gesto é a base do movimento. A importância do gesto é tanta que não é possível a maturidade biológica e psíquica do sujeito sem o desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. O gesto é a estrutura textual privilegiada de uma educação corporal que faz um esforço cognitivo e reflexivo, envolvendo a dança, a mímica, o jogo (ORMEZZANO, 2007).

O controle da motricidade e a estruturação do eu em nível corpóreo promovem numerosas ações de percepção, conhecimentos e descobrimentos da realidade. A mesma organização do espaço, a parte de sua interação com o tempo, realiza-se de um modo mais ou menos adequado dependendo de que o sujeito haja recebido ou não uma correta e suficiente educação motora. E educação motora se dá por meio do gesto, do movimento. (GENNARI, 1994).

O gesto constitui-se na base de toda atuação motora e não tem como único objetivo regular as funções relativas ao mero controle e à pura organização dos movimentos; pode, ainda, se converter em uma das principais ferramentas da conduta relacional e é o instrumento privilegiado de uma educação estética mediante a educação corporal. A comunicação gestual, a atividade mímica, como a dança ou um simples ato lúdico, possuem grande parte da sua força a partir do gesto, do modo como se pensa, se representa e se orienta, do esforço cognitivo e da capacidade reflexiva empregada em seu controle. Por isso, o gesto constitui uma das estratégias possíveis que nos permitem entrar no mundo dos símbolos e revelar diretamente seus significados durante a experimentação dos significados. Como consequência, também permite adentrar na história do movimento humano, em suas etapas principais, seus eventos mais frequentes e suas caracterizações menos habituais. (GENNARI, 1994).

Entretanto, para chegarmos ao gesto muitas vezes dependemos da manifestação de outras estratégias textuais, como a palavra, o som, o número e a imagem. E, como descrito anteriormente, tais estratégias, juntamente com o gesto, fazem a ligação direta entre educação física e educação estética.

Entre os sistemas de comunicação utilizados mais frequentemente, entre as linguagens que o homem tem à sua disposição e entre as formas de construção e decodificação da informação, a palavra ocupa lugar de destaque absoluto, porque encerra em seu próprio dinamismo semântico um potencial comunicativo surpreendente. A palavra não habita simplesmente no reino dos intercâmbios comunicativos, mas se constitui em um dos instrumentos de expressão mais extraordinários que possuem os homens. A educação da palavra é, portanto, um dos requisitos mais importantes da formação humana do sujeito, do grupo e de toda a comunidade (GENNARI, 1994).

No difícil processo de busca do sentido, no qual o ser humano se compromete constantemente desde os primeiros anos de vida, a imagem vai ocupando pouco a pouco um papel de relevância absoluta que a situa entre os sistemas de textualização mais acreditados de que dispomos em nossa cultura. Os circuitos de imagens, assim, identificam-se com os circuitos do saber, de modo que representa no mundo da infância e adolescência a linha demarcatória do que é possível interpretar e compreender do mundo. Portanto, a educação da imagem constitui-se num compromisso irrenunciável (GENNARI, 1994).

A imagem torna-se uma aliada importante no desenvolvimento da educação física escolar, pois muitos estudantes, para conseguir aprender e se apropriar de uma nova forma de manifestação da cultura corporal, necessitam inicialmente tê-la na forma de imagem para posterior aprendizagem e internalização e, enfim, posterior externalização ou execução do movimento.

A percepção sonora de ruídos, fenômenos acústicos e experiências auditivas marca nossa presença em um ambiente rico em vozes, ecos, sons, harmonias, notas, percussões, cantos, melodias e vibrações, todos de posse do seu próprio significado e capazes de manifestar individualmente uma variedade de sentidos por meio de sua leitura, nem sempre fácil ou imediata. As paisagens musicais que rodeiam o ser humano contemporâneo aparecem em virtude das diferenças de timbres, de duração, de intensidade, ou do volume do tom, absolutamente relacionados com as culturas que os transmitem (GENNARI, 1994).

No mundo da educação física o som ocupa espaço de destaque, desde músicas para o desenvolvimento de danças diversas a outras formas de manifestação rítmica. O ritmo muitas vezes internalizado é aprendido, inicialmente, por meio de estímulos sonoros, os quais necessariamente não precisam ser compostos por música, mas, sim, por palmas, assovios, marchas, batida de pé, percussão, instrumentos sonoros, apitos e uma infinidade de possibilidades. Ainda, até mesmo o som provocado por uma animada cantiga de roda muito

contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, principalmente das crianças menores.

Apesar de a tradição considerar a palavra como totalmente alheia ao número, este se libera progressivamente de sua condição e estabelece, paulatinamente, novos pontos de relação com as outras estratégias textuais (GENNARI, 1994). O número está presente constantemente no mundo da educação física escolar, desde operações matemáticas simples para a divisão de grupos até como indicativo de quantidades de repetição, quantificação de tempo, de objetos, de espaço, dentre outros. Todas essas formas têm o objetivo de nortear e proporcionar o aprendizado, principalmente das formas possíveis de movimento humano.

A “arte” do movimento humano é objeto de estudo e análise de algumas áreas da educação física. E no contexto educacional a educação física está atrelada ao movimento, movimento este do corpo, que muitas vezes pode ser considerado arte, como a dança, a expressão corporal, a riqueza dos jogos, da ginástica, brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, folclore, o desporto, as lutas e a pluralidade da cultura corporal de movimento. O enfoque da educação física escolar originária das raízes da educação estética, principalmente na simbologia ilustrada pelo gesto, quer quebrar os paradigmas de alienação do corpo humano como um todo, principalmente na relação com o movimento corporal e cultural, visto que em muitas instituições de ensino ainda se prega o “adestramento” do físico, não a “educação” do físico.

O debate acerca da relação proposta entre a educação física e a educação estética para sugerir mudanças na implementação da Educação física no contexto escolar será retomado posteriormente, em tópico específico, onde se verão as sugestões propostas pelos professores entrevistados e por nós.

3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ERECHIM

Os dados levantados durante a realização deste estudo nos permitiram mapear a educação física pública erechinense e estabelecer uma espécie de panorama da atuação dos professores e de algumas das cercanias que a influenciam. Neste capítulo, que está subdividido em quatro tópicos, vamos abordar e analisar os dados coletados.

A interpretação e análise dos dados levantados pelo questionário (Apêndice A) foram realizadas por meio de estatística simples, com o intuito de analisar a forma e a prática da atuação docente nas escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS na disciplina específica de educação física. Foram entrevistados 100% dos professores que atuam no magistério público nos anos finais do ensino fundamental, totalizando cinquenta professores, dos quais, 17 atuam na esfera municipal e 33, na estadual. Ainda, do total apresentado 27 são do sexo masculino e 23, do sexo feminino.

Como os dados levantados pelo questionário não nos trariam todas as informações necessárias para a compreensão fenomenológica do objeto deste estudo, procuramos entrevistar alguns professores para obter informações adicionais que poderiam nos auxiliar a atingir os objetivos para os quais nos propusemos. Conforme explicitado na metodologia do trabalho e rememorado neste momento, entrevistamos oito professores de educação física, sendo quatro das escolas estaduais e quatro das escolas municipais. A entrevista foi semiestruturada e consta no Apêndice B deste estudo. Neste capítulo, portanto, analisaremos os dados levantados pelos dois instrumentos utilizados, subdividindo os itens pesquisados por assunto para possibilitar uma melhor interpretação.

3.1 Abordagens pedagógicas utilizadas

Antes de entrar diretamente na discussão e análise sobre os dados coletados, neste tópico, mais diretamente relacionado com as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores, procuramos descobrir se eles as conheciam ou tiveram acesso a elas em cursos de graduação ou pós-graduação (questão 1 do questionário).

Do total, 44 professores, ou seja, 88% dos entrevistados, relataram terem cursado disciplinas voltadas à área das abordagens pedagógicas em educação física, ao passo que seis ou 12%, informaram que não tiveram acesso a disciplinas com tal propósito. Esse número pode ser considerado significativo, ou seja, 12% dos professores atuam na docência sem

terem cursado disciplinas voltadas para a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Esse dado, de certa forma, pode ser preocupante, pois indica que muitos professores não tiveram acesso a tais conhecimentos, pelo menos de forma teórica, na academia. Isso não significa que não tiveram outras oportunidades de debater e conhecer o tema, mas existe, sim, a possibilidade de que não o conheçam. Ainda, a partir deste momento, levantamos uma possibilidade de que tais conhecimentos possam ter sido abordados diluídos no contexto de outros componentes. Logicamente, alguns dos professores entrevistados obtiveram sua formação básica na área (graduação) há mais de 25 anos e durante esse período o cenário educacional e da educação física certamente mudou. Esse fator é preocupante, pois precisamos encontrar saídas e soluções para que os professores possam rever, refletir e debater as abordagens pedagógicas constantemente, evitando dessa forma defasar sua prática docente ou ficar apoiados somente nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, que em muitos casos se deu há muito tempo.

Sobre a formação inicial dos professores de educação física, Neira registra:

Entendemos por formação inicial do educador, a trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia a escolaridade (na educação infantil) até sua conclusão, que nos casos dos professores de Educação física se dá no Ensino Superior. Nesse processo espera-se a aquisição da qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional (2009, p. 189)

Muitos poderiam pensar que a formação profissional estaria encerrada no momento da conclusão do curso de graduação, ou, em muitos casos, após a participação em cursos de pós-graduação. Porém, pensamos que o caminho é longo e não termina nessa fase. Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional não possui um fim, apenas se vão superando etapas, e o professor precisa cada vez mais estar preparado para auxiliar os estudantes. Tal preparação pode ser realizada por meio de formações continuadas, de debates, pesquisas, dentre outros. Dessa forma, o professor está apto para desenvolver suas atividades profissionais com possibilidades maiores de solucionar e ultrapassar os possíveis obstáculos educacionais que possa encontrar pelo caminho. Com relação à formação profissional, Betti traz algo de extrema importância, que nos motiva a refletir sobre o assunto:

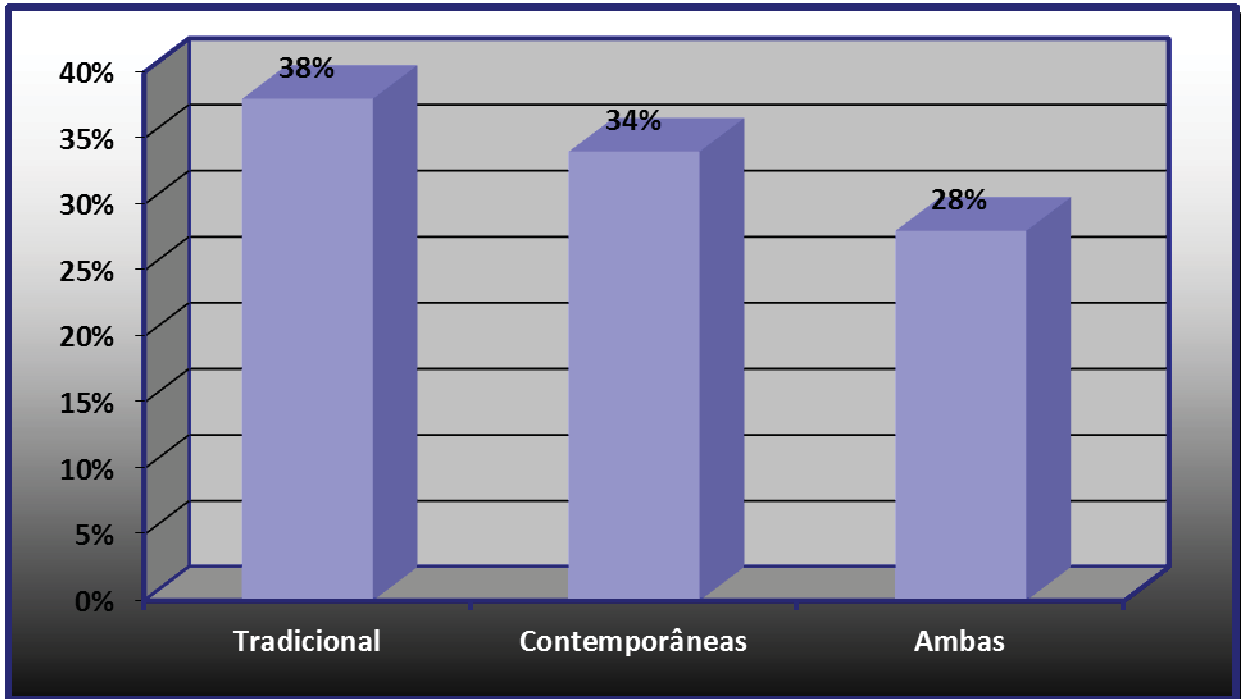
O processo de formação profissional não termina na universidade. Uma profissão deve não apenas colocar em prática, de forma socialmente útil, os conhecimentos existentes, mas ser capaz de absorver novos conhecimentos, na medida em que se tornam disponíveis na disciplina acadêmica, modificando e aperfeiçoando sua prática (2011, p. 241).

Após um breve debate acerca da formação inicial e profissional, entraremos diretamente no assunto envolvendo as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física que atuam nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas de Erechim, RS. Tal situação estava, primeiramente, externada na questão dois do questionário, que buscou investigar o tipo de abordagem pedagógica utilizada pelos professores de educação física para a implementação de suas aulas.

Antes de apresentar e analisar especificamente os dados referentes às abordagens, pensemos na afirmação de Neira, de que, “se realizarmos uma análise rápida das práticas educativas dos professores, verificaremos uma preocupação exacerbada em seguir o mesmo caminho de organização das atividades” (2009, p. 26). De fato, muitas vezes esse caminho se resume a explicar o jogo com suas respectivas regras, experimentá-lo com suas técnicas específicas; fazer a arbitragem, em que o professor controla o tempo de jogo e aponta as irregularidades; realizar correção, ou de gestos desportivos ou de infração às regras. Poderíamos, nesse aspecto perguntar onde estaria o espaço disponível para discussões, para a compreensão do poder social do esporte e outras funções historicamente conhecidas do mesmo, que não aparecem na organização destacada pelo autor. Soares, Taffarel e Escobar nos dizem a respeito:

[...] a educação física tem uma metodologia específica de ensino, determinada por seu objeto, a expressão corporal enquanto linguagem, como também por uma lógica de apreensão da realidade pela inteligência. Essa lógica vai determinar a forma pela qual se dá, na aula de educação física, a mediatização do conhecimento científico e do saber referente a cultura corporal (2011, p. 220).

Portanto, quando o assunto é metodologia de ensino, ou processo de ensino e aprendizagem, ou ainda abordagens pedagógicas, opiniões diferentes são encontradas. No caso específico das escolas públicas erechinenses, dentre as opções apresentadas no questionário, a abordagem tradicional ainda é a mais utilizada pelos educadores, perfazendo um total de 38%, ou, em números reais, é utilizada por 19 professores. Como segunda opção tivemos as abordagens renovadoras, utilizadas por 17 professores, ou 34% do total. E ainda existe uma parcela considerável de educadores físicos atuantes na escola que lançam mão dos dois tipos de abordagens, mesclando-os e utilizando-as em determinados momentos de suas aulas e períodos do ano letivo. Em números, os valores são expressos percentualmente como sendo 28% e, de forma real, 14 educadores do total de cinquenta entrevistados.



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 1. Abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de educação física das escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS.

Sobre os professores que se baseiam na abordagem tradicional, vamos procurar identificar em suas falas os motivos que os levam a trabalhar somente com este método.

Basicamente é sempre o mesmo método. Mas normalmente a gente parte da abordagem tradicional, de trabalhar fundamentos, o grande jogo para depois chegar ao esporte específico. Normalmente é assim. E funciona bem. Eu me sinto mais segura. Faz muito tempo que trabalho com isso e eu vejo que consigo colher mais frutos trabalhando com o tradicional. Eu consigo trabalhar melhor com a aula mais organizada (ENTREVISTADO 7).

Eu utilizo as abordagens tradicionais, indiferente do conteúdo que eu vá trabalhar. Eu acredito que grande parte disso é pelas experiências que eu tive na época da escola, com os professores que eu tive. E eu me sinto mais seguro trabalhando nesse método, com essa abordagem (ENTREVISTADO 6).

A abordagem tradicional no contexto apresentado atém-se ao desenvolvimento do gesto motor específico da modalidade esportiva que está sendo trabalhada. De certa forma, isso pode apresentar preocupação, pois nesse caso o objetivo único da educação física, ou a sua finalidade, pode ser apenas com o processo de ensino e aprendizagem dos esportes. Para provocar reflexão sobre a técnica do esporte no ambiente escolar, citamos Darido e Rangel:

A técnica esportiva parece ser algo essencial à prática das modalidades, pois entre outras características, é a que lhe atribui a identidade, porém, no ambiente escolar, onde a inserção ao universo da cultura corporal parece ser o seu maior objetivo, a cobrança da técnica necessita ser assumida como um componente fundamental na atividade, porém, o seu aprimoramento será construído durante a vivência. Dessa forma, a técnica não é entendida como um fator limitador da participação, e sim um componente que, junto aos demais (espaço físico, equipamentos, alunos motivados...) caracteriza a inclusão do aluno ao universo da modalidade esportiva (2008, p. 188).

Outro detalhe que chama a atenção com relação aos métodos tradicionais é a segurança que proporcionam aos professores que os utilizam. Grande parte dessa segurança está associada ao tempo consideravelmente grande em que vivenciam essa abordagem pedagógica.

Quando atentamos para os dados referentes ao tipo de abordagem utilizada pelos professores de educação física das escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS, percebemos que em alguns casos a prática docente poderia ser considerada retrógrada. Tal afirmação teria comprovação pelos dados apresentados na Figura 2 e, de certa forma também pelas declarações obtidas dos professores entrevistados. Em pleno século XXI, existe uma considerável parcela de professores que não utilizam abordagens renovadoras, ou “modernas”, ainda desenvolvendo suas aulas baseadas no tradicionalismo da educação física. Isso nos faz reportar a obra *A educação física na crise da modernidade*, pois parece-nos que em determinados momentos a crise relatada por Fensterseifer (2001) e sugerida por Medina (1986) ainda nem se instalou.

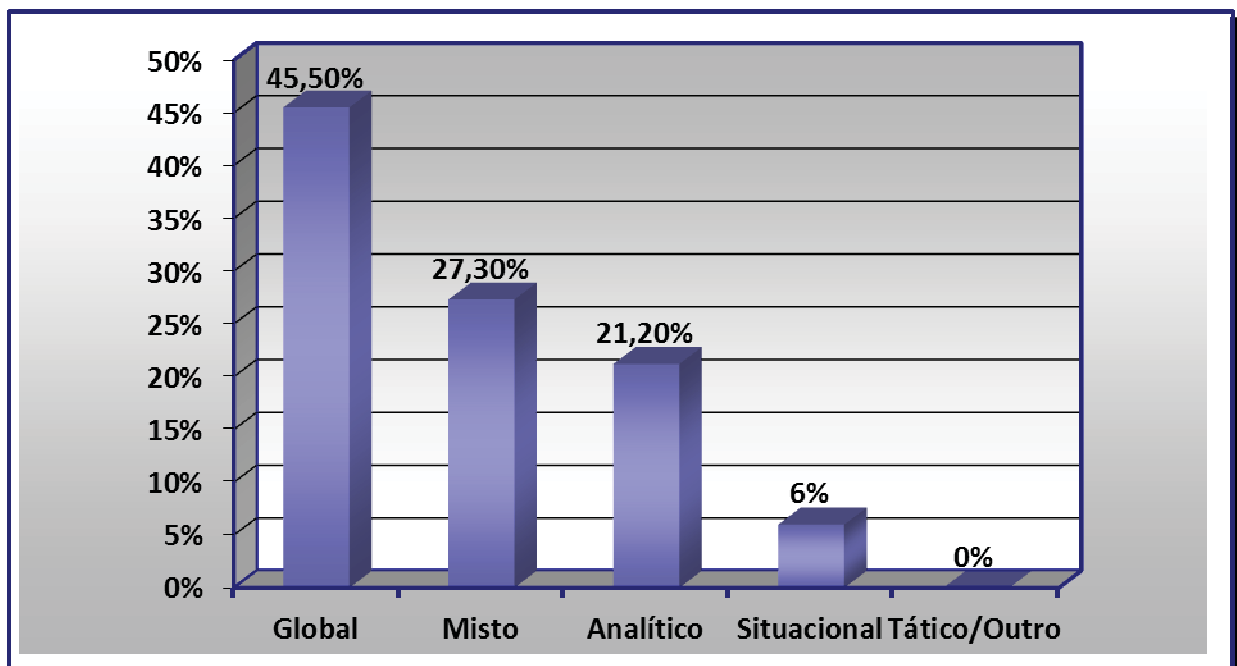
Para compreender um pouco mais o momento vivido pela educação física desde a década de 1980 no país, citamos Medina: “A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (1986, p.35). Ainda, relatando um trecho da obra *A educação física na crise da modernidade*, Fensterseifer diz que, mais de dez anos depois da afirmação de Medina,

[...] a palavra de ordem é: a educação física escolar precisa sair da crise, o que certamente não tem um caráter definitivo, mas que pelo menos recoloque provisoriamente os fundamentos que lhe possibilitem sua legitimação enquanto campo do saber, em especial, no espaço escolar (2001, p. 32).

Não podemos deixar de observar um detalhe determinante na citação transcrita, que se refere ao ano em que a obra foi publicada: 2001. Pensemos que já se passaram praticamente dez anos após Fensterseifer escrever sua obra e, se voltarmos um pouco mais no tempo,

passaram-se 25 anos do que nos escreveu Medina, porém os dados levantados até o momento parecem indicar que em Erechim avançamos muito pouco, ou seja, ainda estamos buscando uma identidade para a educação física escolar. É preciso buscar uma identidade que seja atual, que atenda às necessidades plenas de nossos estudantes, pois muitas vezes se tem a impressão de que a educação física erechinense é voltada exclusivamente para o trabalho esportivo de rendimento miniaturizado. Essa afirmação encontra respaldo em Marinho, quando afirma que “a Educação física escolar também sofre os efeitos da discriminação promovida pela crença na igualdade. Até porque os mecanismos que administram o esporte de alto nível tendem a se reproduzir na formação esportiva das crianças” (2005, p. 112).

A questão de número três procurou investigar, dentre os professores que utilizavam a abordagem tradicional, que métodos eram utilizados com maior frequência. O total de professores que utilizam a abordagem tradicional para implementar suas aulas na escola em determinado momento do ano letivo ou de acordo com o conteúdo a ser trabalhado é de 33, ou 66% do total entrevistado. Desse número, 45,5 %, ou 15 professores, utilizam o método global como primeira opção para trabalhar a educação física escolar; 27,3% dos entrevistados que aderem à abordagem tradicional utilizam o método misto como primeira opção para o desenvolvimento das aulas; 21,2%, o método analítico como primeira opção; 6% o método situacional como primeira opção para o trabalho da disciplina na escola, e nenhum professor utiliza de forma primária o método tático ou outro tipo de método.



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 2. Métodos de ensino utilizados pelos defensores da abordagem tradicional.

No que tange aos métodos de ensino utilizados dentro da abordagem tradicional, percebemos que os que foram por muito tempo difundidos no meio acadêmico e na literatura prevalecem até os dias atuais, apesar de possuírem em muitos casos uma intencionalidade pedagógica discutível, voltada praticamente para o tecnicismo e o competitivismo.

Ainda hoje, os métodos apresentados na Figura 2, representam a base do treinamento técnico e tático nos esportes coletivos de alto rendimento. E, quando referimos que a educação física escolar ainda estaria sendo tratada como uma extensão do esporte de rendimento dentro da escola, estamos apontando o sistema de trabalho exclusivo adotado por 38% dos professores de educação física de Erechim que atuam nas escolas públicas. Se somados à quantidade de professores que utilizam a abordagem tradicional em algum momento do ano letivo ou da aula, esse número é considerável, ou seja, representa 66% da totalidade, em números reais representados por 33 professores, conforme apresentado anteriormente. Particularmente, pensamos ser esse um número elevado.

Dos 33 professores que utilizam a abordagem tradicional cotidianamente, vinte, representando 60,6%, utilizam mais de um método de ensino. O gráfico representado pela Figura 2 retrata os dados referentes ao método utilizado de forma preferencial. Assim vamos analisar a segunda opção de método dentro da abordagem tradicional mais utilizado pelos vinte professores que lançam mão de mais de uma metodologia de ensino.

Dentre os vinte professores que utilizam mais de um método para ministrar suas aulas, nove, representando 45%, preferem o método misto como segunda alternativa, ao passo que três, o equivalente a 15%, preferem o método global. O mesmo número, ou seja, três professores, e 15% preferem como alternativa de número dois o método analítico e o método tático. O método situacional é preferencialmente utilizado como segunda opção por apenas dois professores, representados em forma percentual por 10% dos entrevistados que utilizam mais de um método de ensino dentro da abordagem tradicional.

Percebemos que ocorreu uma pequena mudança em relação aos métodos utilizados como primeira opção, pois os métodos tático e situacional são utilizados em determinados momentos do ano letivo ou das aulas especificamente, algo que não ocorria na análise realizada dos dados anteriores. Porém, ao observarmos os métodos preferidos como primeira e segunda opção, verificamos uma ampla preferência pelo global e analítico, respectivamente.

Após realizar a análise dos métodos de ensino utilizados pelos professores defensores da abordagem tradicional, passamos a interpretar os dados obtidos junto aos professores que

preferem a utilização das abordagens renovadoras. Registramos que, do total de cinquenta entrevistados, 31 professores, em determinados momentos do ano letivo, lançam mão das abordagens renovadoras para o desenvolvimento das aulas de educação física na escola (Figura 2). Desse número, ou seja, dos 31 professores defensores das abordagens renovadoras, 29,1% (nove professores) utilizam como primeira opção para a implementação de suas aulas a abordagem psicomotricista. A segunda abordagem renovadora mais utilizada é a abordagem dos PCNs, perfazendo um total de cinco professores, ou, em números percentuais, 16,1%. Como terceira opção, a preferência dos professores ficou dividida entre as abordagens construtivista, cultural e dos jogos cooperativos, com quatro professores optantes por cada uma das abordagens citadas. Em números percentuais, esse dado corresponde a 12,9% (para cada uma das abordagens) dos professores das escolas públicas erechinenses. A seguir, com preferência de 6,5 %, ou dois professores, vem a abordagem crítico-emancipatória; na sequência com o mesmo número de preferência, recebendo um voto cada uma, representando 3,2% (para cada uma das três), encontram-se as abordagens desenvolvimentista, crítico superadora e concepção de aulas abertas. Não faz parte da preferência de nenhum professor de educação física das escolas públicas de Erechim a abordagem sistêmica e saúde renovada. Tais dados estão expostos na Tabela 1.

Antes de apresentar a tabela e discutir seus dados, apresentaremos a fala dos professores que utilizam as abordagens renovadoras para planejar e ministrar suas aulas de educação física.

Eu acho que hoje em dia, para conseguir ter um trabalho mais focado nos meus alunos, eu preciso trabalhar com as abordagens renovadoras. Utilizando essas abordagens, eu consigo envolver mais eles nas atividades. Na questão da abordagem tradicional, acho que já estou perdendo alguns alunos, que não iriam participar de toda a aula. Na minha opinião, a abordagem tradicional apresenta métodos mais rígidos, e isso às vezes dificulta um pouco (ENTREVISTADO 1).

Na verdade, assim, a abordagem tradicional eu acredito que seja muito ultrapassada. Por isso utilizo as abordagens renovadoras. A gente tem mais opção, pode trabalhar de forma diferenciada. Para fazer um planejamento você tem mais informações. Eu acredito que na abordagem tradicional você impõe muito as coisas, devem ser da forma como você quer. Já nas abordagens renovadoras não, você pode estar utilizando a opinião do aluno, de acordo com aquilo que a turma está precisando (ENTREVISTADO 8).

Um dado que chama a atenção em relação aos professores que utilizam as abordagens renovadoras é em relação ao ano de sua formação. O Entrevistado 1 concluiu o ensino superior no ano de 2005, e o Entrevistado 8 no ano de 2009. Segundo relatos de ambos, eles

já tiveram disciplinas voltadas para as abordagens renovadoras na graduação de forma muito superficial, porém as tiveram. Isso, de certa maneira, sugere que a formação específica na área pode determinar como o professor desenvolverá sua prática docente, apesar de ter vivenciado por muito tempo a abordagem tradicional quando aluno na escola de educação básica.

Analisando a Tabela 1 (abaixo), observamos que a abordagem psicomotricista prevalece dentre as consideradas abordagens renovadoras. Porém, se fizermos uma retrospectiva histórica, podemos observar que tal abordagem não é tão nova assim, sendo retratada na literatura nacional já na década de 1970, pelo francês Jean Le Boulch. Tal abordagem é considerada renovadora, pois foi concebida com o objetivo de mudar o panorama da educação física na época em que surgiu. Na atualidade, observando de fora dos muros escolares, percebemos que a abordagem psicomotricista está muito presente no ensino da educação física para crianças que frequentam os anos iniciais e a educação infantil, pois tem como objetivo principal o desenvolvimento psicomotor do estudante. Contudo, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, percebemos que esta abordagem é a preferencial para o trabalho com os estudantes maiores, ou seja, que frequentam os anos finais do ensino fundamental.

Tabela 1. Abordagens renovadoras utilizadas pelos professores de educação física atuantes nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da zona urbana de Erechim, RS.

Abordagem	Número de professores	Percentual
Psicomotricista	9	29,1%
PCNs	5	16,1%
Construtivista	4	12,9%
Cultural	4	12,9%
Jogos Cooperativos	4	12,9%
Crítico – Emancipatória	2	6,5%
Desenvolvimentista	1	3,2%
Crítico Superadora	1	3,2%
Concepção de Aulas Abertas	1	3,2%
Sistêmica	0	0%
Saúde Renovada	0	0%
TOTAL	31	100%

Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Ainda com relação às abordagens renovadoras, percebemos que a abordagem dos PCNs é pouco utilizada. Isso, de certa forma poderia preocupar afinal, é um documento que chegou a todas as escolas da região pesquisada e que, teoricamente, deveria ter sido debatido dentro das instituições de ensino. Todavia, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, esse documento aparentemente não surtiu grandes efeitos em se tratando de mudanças na forma de trabalhar com a educação física. Segundo os próprios PCNs em sua carta de abertura escrita pelo então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 5)

De acordo com os dados expostos até o momento, podemos perceber que o ministro da Educação de 1998 não teve atendido de forma consistente seu pedido. O documento até pode ter sido utilizado como apoio para discussões dentro da escola, mas parece-nos, à primeira vista, que não saiu de forma incisiva do patamar teórico. Ainda, se pensarmos no ano de publicação dos PCNs (1998), já se passaram mais de dez anos e tal documento é considerado difusor de uma abordagem renovadora pela literatura específica. Porém, como os dados apontam, apesar disso, uma parcela considerável de professores continua utilizando a abordagem tradicional, ou seja, parecem não ter dedicado muita atenção às mudanças sugeridas com muita propriedade pelo documento.

Ainda, como apresentado na Figura 2, alguns professores lançam mão tanto da abordagem tradicional quanto das renovadoras, e tivemos a felicidade de encontrar um desses professores no momento da entrevista semiestruturada. Vamos recorrer às palavras do próprio professor para justificar tal utilização.

Na verdade, assim, em cima dos conteúdos você tem que adaptar o método. Daí conforme a turma você usa uma metodologia ou outra. Dependendo da turma, às vezes você utiliza métodos da abordagem tradicional para segurar um pouco mais. Quando a turma já é mais tranquila, você pode utilizar as abordagens renovadoras. Eu não tive nada de abordagens renovadoras na graduação. E eu não fiz pós-graduação, nada, mas a minha biblioteca em casa tem mais de 30 livros. Tem vários tipos: educação inclusiva, abordagens renovadoras, jogos cooperativos, tem muita coisa. Então, pego um pouco de cada coisa e vejo o que eu consigo usar. Porque assim, os métodos tradicionais não são ruins, dependendo da turma com que você está trabalhando, como as abordagens renovadoras também não são ruins. Agora, dependendo da turma que você tem, se usar alguma abordagem renovadora a aula fica muito ruim e você não consegue aproveitar nada (ENTREVISTADO 2).

Nesse caso podemos observar um professor que não teve contato com as abordagens renovadoras na sua graduação, não cursou especialização, mas buscou se atualizar em livros, organizando uma espécie de biblioteca pessoal, com bibliografias variadas e direcionadas para a educação física escolar. De certa forma, podemos chamar esse processo de busca de bibliografias e leituras adicionais realizadas pelo professor como um processo de formação continuada. Não vamos entrar no mérito da quantificação e qualificação da bibliografia que o professor relatou, pois para alguns pode parecer pouco, enquanto para outros pode parecer muito uma biblioteca com mais de trinta livros, ainda mais levando em conta o ano de formação do professor: 1996. Contudo, é preciso enaltecer a atitude do professor, que por motivos particulares não cursou pós-graduação, mas não ficou “parado no tempo” e buscou uma espécie de autoformação para se manter atualizado e procurar atender plenamente os seus estudantes.

Procuramos na literatura estudos semelhantes para verificar a possibilidade de diferenças ou semelhanças na atuação do professor de educação física de outras partes do país em comparação com Erechim, RS. Um estudo desenvolvido por Tokuyochi et al. em São Paulo, com professores das escolas estaduais, apontou os seguintes dados:

No que se refere à utilização de abordagens específicas nas aulas de Educação física, verificou-se que 54% dos entrevistados responderam sim, 45% não e 1% não respondeu a questão. Em relação ao tipo de abordagem utilizada, 50% dos entrevistados responderam que seguem a abordagem construtivista, 19% adotam a abordagem desenvolvimentista e 14% afirmaram utilizar outras abordagens. Esses dados revelam que um grande número de professores (50%) está muito mais influenciado pelas discussões do contexto educacional do que pelas discussões específicas da Educação física (2008, p. 422-423).

De certa forma, percebemos no estudo apontado, que a abordagem sugerida pelos PCNs também não é uma das preferencialmente utilizadas nas escolas públicas do estado de São Paulo. A mais utilizada pelos professores paulistas refere-se à terceira mais utilizada pelos professores erechinenses, ou seja, a abordagem construtivista.

Outro tema que queremos abordar é a questão do desenvolvimento de métodos ou abordagens próprias para ministrar aulas de educação física na escola. Trinta e dois professores, representando 64% da amostra total, relataram que em determinado momento de sua vida profissional já lançaram mão de métodos ou abordagens próprias para realizar seu trabalho. Por sua vez, 18 professores, ou 36% da amostra total, nunca se basearam em métodos ou abordagens próprias para a implementação de suas aulas na escola pública.

Os dados expostos nos conduzem a uma questão que pode ser intrigante, pois um número significativo de professores relatou em algum momento de sua trajetória profissional ter desenvolvido uma espécie de metodologia própria para ministrar suas aulas. Porém, perguntamo-nos: por que nunca escreveram ou verificaram a eficiência de seus métodos e o difundiram para os colegas de profissão? Outras dúvidas que poderíamos investigar sobre esse assunto seria qual o embasamento, teórico, prático, de autores ou de outras áreas do conhecimento, que os teria levado a desenvolver tal metodologia.

Sobre isso, citamos Neira, que afirma:

Tal quadro, se estendido a uma considerável parcela do magistério, deixa-nos alertas para o surgimento de dois conhecimentos escolares: um advindo das pesquisas de caráter científico produzidas nas universidades, envolvendo a prática pedagógica e que chegam à sala de aula de poucos professores, e outro, produzido no cotidiano de trabalho e gerado pelos profissionais que, ao constatar a contradição entre a própria formação inicial e a realidade escolar, terminam por construir o seu próprio fazer pedagógico através de erros e acertos (2009, p. 198)

Ainda sobre a citação e relacionando aos dados sobre o desenvolvimento de metodologias próprias, trazemos uma importante passagem dos PCNs:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação física (BRASIL, 1998, p15).

Poderíamos deixar em aberto e não comentar o exposto, porém, vem de encontro do questionado por nós no estudo. Reiteramos que, em nossa opinião, tais professores desenvolvedores de abordagens de sucesso no processo de ensino e aprendizagem da educação física escolar poderiam registrá-las e, se necessário, colocar à prova sua metodologia, e difundindo-a para os colegas que enfrentam situações semelhantes e que, porventura, não estejam conseguindo desenvolver suas aulas da melhor forma possível atingindo os objetivos aos quais estão se propondo. Porém, neste momento temos espaço para algumas indagações em relação ao assunto. Por exemplo, há espaço para tais professores exporem suas ideias? Ainda, qual o papel que os mesmos possuem dentro da configuração das políticas públicas, mesmo que de forma interna, dentro da escola, ou no contexto da área?

Tais indagações ficam momentaneamente sem respostas, porém, são de extrema importância para o desenvolvimento da disciplina.

A partir deste ponto, ainda tentando compreender o perfil e as formas de atuação dos professores nas escolas públicas da zona urbana de Erechim, vamos entrar na discussão das questões envolvendo as temáticas e conhecimentos abordados para o desenvolvimento da educação física no cotidiano escolar. Sabemos que muitas vezes o mesmo conhecimento pode ser desenvolvido com abordagens diferentes, atingindo, assim, objetivos também distintos. Porém, sentimos a necessidade de compreender tal fenômeno dentro das escolas erechinenses, a fim de atingir os objetivos para os quais nos propusemos no início deste estudo.

3.2 Temáticas ou conhecimentos da educação física escolar

Antes de debatermos especificamente o assunto relacionado aos conhecimentos, procedemos a uma pequena introdução sobre o real significado dos conhecimentos a serem trabalhados no contexto escolar. Sobre esse tema, Darido e Rangel definem que os conhecimentos que farão parte do processo de ensino e aprendizagem na escola devem ser organizados a partir de

[...] uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam desenvolvimento e socialização adequados no aluno (2008, p. 64).

Ainda, por conhecimentos ou temáticas podemos entender como sendo tudo quanto se tem de aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas dos estudantes, como também as demais capacidades. Desse modo, os conhecimentos que farão parte do processo de ensino e aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das áreas tidas como tradicionais. Portanto, também serão conhecimentos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social (NEIRA, 2009).

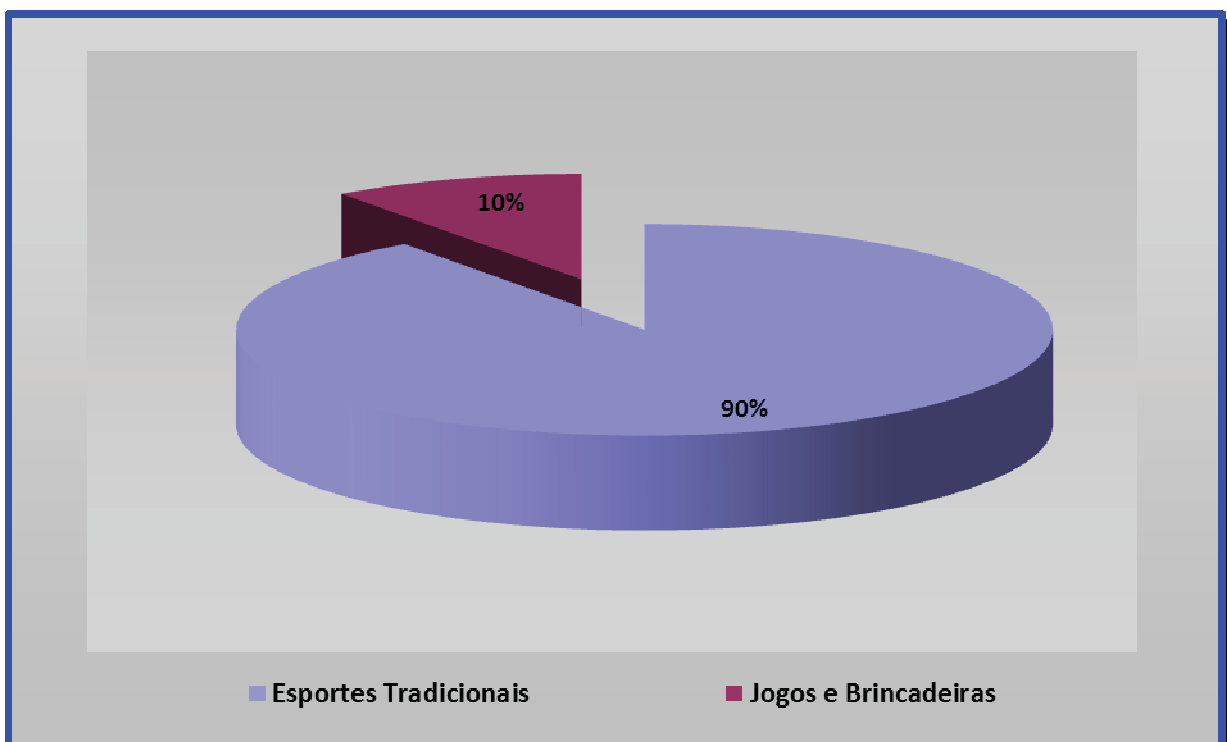
Após elucidar um pouco melhor o significado do termo “conhecimento” ou “temática” no contexto deste estudo, procuramos esclarecer dúvidas em relação aos conhecimentos abordados nas aulas de educação física na cidade de Erechim. Sobre tal ponto, foi organizado um rol com sugestões de temas (Anexo A, questão 6) para verificar quais são os mais trabalhados pelos professores de educação física que atuam nos anos finais do ensino

fundamental nas escolas públicas da cidade de Erechim, RS. Para analisar os dados utilizamos das três primeiras opções respondidas pela totalidade de professores que atuam neste segmento e pelas respostas dadas nas entrevistas.

Nesse aspecto, torna-se fundamental registrar a autonomia do professor e da instituição escolar na seleção dos temas a serem abordados. Para introduzir a discussão a este assunto, citamos os PCNs, que sobre a autonomia afirmam:

[...] essa autonomia deve pressupor a valorização do professor e da instituição escolar, criando condições concretas e objetivas para o exercício produtivo dessa responsabilidade, pois a possibilidade de construção deve gerar um avanço em direção ao exercício pleno da cidadania, garantindo a todos os alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento. Por outro lado, interesses políticos e econômicos escusos podem, a partir de uma interpretação distorcida [...] legitimar a descaracterização da Educação física escolar, tornando-a mera área técnica ou recreativa, desprovida de função no processo educativo pleno (BRASIL, 1998, p. 26 e 27).

Sobre o assunto conhecimentos, observamos que um número significativo de professores, representados percentualmente por 90% da totalidade, ou 45 professores, trabalham preferencialmente com os chamados “esportes tradicionais”, ao passo que somente 10%, ou cinco professores, utilizam como primeira opção de conhecimento os jogos e brincadeiras (figura 3 abaixo).



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 3. Conhecimentos trabalhados como primeira opção nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental.

Ainda, observamos com o levantamento dos dados que a totalidade de professores que lançam mão de jogos e brincadeiras como conhecimentos chave de suas aulas atua preferencialmente no 5º ano do ensino fundamental, etapa na qual ainda é muito presente a vertente psicomotricista da educação física. Apesar de ser uma abordagem renovadora, muitos professores defensores da abordagem tradicional desenvolvem suas aulas para estudantes desta faixa etária com objetivos voltados para o desenvolvimento psicomotor, porém, ao invés de utilizarem abordagens mais atuais, aplicam as atividades ainda utilizando métodos tradicionais.

A Figura 3 mostra algo que poderia, de certa forma, ser de conhecimento da maioria dos estudiosos, pesquisadores e professores da área, pois os temas trabalhados de forma mais incisiva são os considerados esportes tradicionais, como o futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol e atletismo. Não causa surpresa esse dado, pois uma quantidade considerável de documentos existentes na literatura, já citados basicamente no capítulo referente ao referencial teórico deste trabalho, mostram que existe uma esportivização exagerada da educação física escolar. Porém,

[...] o professor de Educação física deve ter consciência de que, através de sua disciplina, tem uma contribuição específica a dar [...] essa contribuição será tanto mais eficaz, quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (BARBOSA, 2001, p. 105).

A citação transcrita nos faz refletir sobre até que ponto o trabalho utilizando quase que exclusivamente os esportes tidos como tradicionais pode contribuir para a educação plena. Não queremos deixar transparecer aqui que somos contrários à utilização do esporte dentro dos muros escolares; pelo contrário, somos sabedores de seu poder educativo e sua força perante as mudanças e transformações sociais. O que questionamos é a forma como são concebidos dentro do espaço educacional, ou seja, a abordagem pela qual são introduzidos, ensinados e aprendidos.

Sobre os conhecimentos a serem abordados nas aulas de educação física, algo muito interessante e reflexivo nos reporta Neira:

[...] o trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das

posturais corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como nas atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (2009, p. 115)

Ainda inquietos com as respostas encontradas até o momento, avançamos na questão dos conhecimentos e averiguamos a segunda opção utilizada pelos professores de educação física. Os resultados obtidos são representados pelos seguintes números: os jogos e brincadeiras são utilizados por 34 professores, representados pelo percentual de 68% do total, como segundo conhecimento chave para o desenvolvimento das aulas de educação física, ao passo que 12%, ou seis professores, utilizam as diversas formas de ginástica como segundo conhecimento mais utilizado. Por sua vez, os esportes realizados no meio ambiente e os esportes tradicionais, empatados, configuram a preferência de quatro professores o que, traduzindo em números percentuais, significa 8% para cada um dos conhecimentos. Quanto à dança, utilizada somente por um professor, configura 2% como segundo conhecimento trabalhado pela educação física escolar. Ainda, um professor respondeu que trabalha somente com os esportes tradicionais, não utilizando mais nenhum tipo de conhecimento ou temas em suas aulas, fator que representa os outros 2% da amostra estudada. Das opções disponibilizadas, os esportes de aventura, as lutas e a opção “outros” não foram mencionados como primeira ou segunda opção trabalhada na escola.

Sobre os dados que retratam a segunda opção de conhecimentos trabalhados na escola, um aspecto pode ser, de certa forma, preocupante, pois o tema jogos e brincadeiras ocupa o primeiro lugar, com preferência significativa da maior parte dos professores de educação física (para a segunda opção de conhecimentos a ser trabalhado). Lembra-se que anteriormente ocupava a segunda posição na preferência dos professores. Outros temas que retratam a cultura corporal de movimento muitas vezes são excluídos da “grade de conhecimentos” a serem trabalhados durante o ano letivo. Analisando a questão dos conhecimentos até o momento, percebemos uma grande tendência por parte dos docentes em utilizar os esportes tradicionais e os jogos e brincadeiras como carros-chefe de seu trabalho docente, deixando outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento, quando utilizadas, em terceiro plano.

Na busca de mais respostas, aprofundamos um pouco a discussão em torno dos conhecimentos, verificando qual seria a terceira opção trabalhada nas aulas de educação física. Dos 50 professores entrevistados, 46 representando 92% da amostra, informaram que utilizam mais de dois temas, ou seja, trabalham com uma terceira manifestação da cultura corporal de movimento. Dentre os 46 professores, os resultados encontrados foram: 21,

representados percentualmente por 45,6% dos educadores, utilizam os esportes ligados ao meio ambiente como terceira forma de conhecimento; 15, totalizando 32,6%, utilizam a ginástica; cinco professores (10,9%) trabalham com a dança; quatro, representados por 8,7%, preferem os jogos e brincadeiras e apenas um professor, representando 2,2%, utiliza as lutas.

Nesta questão existe um equilíbrio maior na distribuição dos temas trabalhados, porém ainda é algo que preocupa, pois conhecimentos e manifestações culturais considerados essenciais como a dança, lutas e as novas formas de manifestação da cultura corporal de movimento, não estão tendo oportunidades de atravessar os muros da escola e ser vivenciados pelos estudantes.

Em relação aos conhecimentos, como apontado na análise de dados realizada anteriormente e reafirmado neste momento pelas entrevistas, estão os esportes tradicionais como os temas ou conhecimentos preferencialmente trabalhados nas escolas públicas na cidade de Erechim, RS. Todos os professores entrevistados lançam mão, preferencialmente da prática de esportes para o desenvolvimento de suas aulas, senão como primeira, como segunda opção. Não que tal prática não surta efeitos positivos no trabalho escolar, porém outras vivências da cultura corporal de movimento estão sendo ignoradas no momento em que ocorre uma “esportivização exacerbada” do ambiente escolar.

Tal afirmação pode ser mais bem compreendida com a citação de partes das transcrições das entrevistas dos professores:

A gente trabalha os esportes: vôlei, futsal, handebol. Futebol de campo a gente está trabalhando agora, só que a escola não tem espaço. Dança a gente trabalha alguma coisa. Trabalhamos um pouco de jogos e recreação (ENTREVISTADO 8).
Mais focado para a prática de exercícios de futsal, handebol, voleibol e atletismo. Dentro desses esportes tem atividades recreativas, brincadeiras e alguns jogos, mas mais voltados para aquela prática esportiva que está sendo trabalhada especificamente (ENTREVISTADO 1).

Sobre os tipos de conhecimentos ou temáticas que estão sendo trabalhadas nas escolas, Costa e Nascimento (2006), em estudo realizado com escolas públicas e particulares na cidade de Maringá, PR, apontaram que 95,2% dos professores entrevistados utilizam em suas aulas os conhecimentos referentes aos jogos³⁴, esporte institucionalizado³⁵ e esportes alternativos³⁶.

³⁴ No contexto do estudo os jogos referem-se aos jogos motores, sensoriais, criativos, intelectivos e pré-desportivos (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p.164).

³⁵ Por esporte institucionalizado os autores referem-se ao basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, futebol, futsal, ciclismo, outros (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p. 164)

³⁶ Esportes alternativos representam a capoeira, escaladas, passeios, bets, malha, peteca, outros (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p. 164).

Tal estudo corrobora os resultados encontrados em nosso estudo, que apontou que 90% dos professores utilizam preferencialmente os esportes tradicionais, os quais, de certa forma, se assemelham muito aos esportes institucionalizados do estudo apresentado por Costa e Nascimento. Aprofundando um pouco mais a comparação, o tema jogos e brincadeiras, para nós, foi a segunda opção destacada, ao passo que para os autores da pesquisa na cidade de Maringá os jogos faziam parte do grande grupo escolhido como a preferência dos professores.

Com relação ao trabalho do esporte na escola, recorremos a Darido e Rangel:

A concepção do esporte como um elemento da Cultura Corporal e a objetivação da inclusão do aluno nesse universo seguramente nos remetem à necessidade de um tratamento didático e pedagógico. O ambiente escolar, entre outras instituições sociais, caracteriza-se como um espaço importante para debates e ações orientadas para esse fim (2008, p. 185)

Na verdade, pensamos que a forma de trabalho voltada quase que exclusivamente para o desenvolvimento dos esportes de forma específica precisa ser repensada em parte, pois outro ponto poderia ser analisado neste momento seriam os objetivos ou a intencionalidade pedagógica e como são trabalhados tais esportes. Reafirmamos que em momento algum somos contrários ao esporte no meio escolar, porém somos favoráveis à intencionalidade pedagógica, da mesma forma como as autoras explicitaram na citação acima. Por isso, seria preciso pensar na forma como são abordados dentro da escola. Foi possível observar na análise relacionada especificamente à parte de abordagens pedagógicas que em Erechim a preferência se dá pelo trabalho utilizando a abordagem tradicional, o que poderia comprometer em parte a eficácia do processo de ensino e aprendizagem da educação física na escola através das modalidades esportivas e seus objetivos sociais.

E o afirmado por nós vai ao encontro do descrito por Medina, de que o esporte, ao “invés de ser um agente dinâmico de aproximação da saúde integral, da educação libertadora ou de uma cultura corporal-esportiva que poderia promover a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, mais parece seguir em direção contrária” (2011, p. 145).

Ainda com relação aos conhecimentos, procuramos identificar quais são os critérios adotados pelos professores para determinar os temas que serão abordados durante as aulas. Buscando subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a determinação dos conhecimentos a serem trabalhados durante o ano letivo, identificamos que tal documento sugere alguns critérios para a definição dos temas que serão abordados pela disciplina de

educação física na escola, a saber: relevância social³⁷, características dos alunos³⁸ e especificidades do conhecimento na área³⁹ (BRASIL, 1998).

Durante a realização da construção dos dados, o critério adotado para a determinação dos conhecimentos a serem trabalhados foi questionado. As respostas foram heterogêneas, mas dois pontos chamaram muito a atenção, pois os conhecimentos, para alguns dos entrevistados, estavam basicamente relacionados ao gosto e à preferência por parte dos alunos; também, outro critério adotado para determinar os conhecimentos é a disponibilidade de espaço físico e materiais.

Para elucidar melhor o assunto, apresentamos a opinião de alguns dos professores entrevistados, cujas falas apresentam relação com o gosto e preferência pelos alunos.

Eu vejo também com os alunos isso. Eu acho importante que eles também participem da escolha. A gente não pode fugir muito, do trabalho da parte desportiva, da ginástica, dos exercícios físicos, enfim, mas eu procuro muito a colaboração e converso muito com eles pra ver a necessidade deles (ENTREVISTADO 3).

Desde a minha formação, que fazem mais de 20 anos, eu trabalho voltado às práticas esportivas: o handebol, o voleibol, o basquetebol, o atletismo, o futsal e o futebol de campo. E essas modalidades vêm ao encontro do gosto do aluno. São básicas, é o que eu me proponho porque eu tenho conhecimento maior dessa área, e os alunos gostam muito. Então eu procuro trabalhar voltado ao gosto do aluno (ENTREVISTADO 7).

Fica evidente nas falas dos Entrevistados 3 e 7 que os conhecimentos trabalhados em aula são os que possuem a preferência dos alunos. Ainda como justificativa para tal critério, os entrevistados relataram que dessa forma os alunos se dedicam e se esforçam mais na realização das aulas, bem como motivam-nos a participar dos jogos escolares. Porém, tal critério poderia mesmo que inconscientemente levar ao “abandono” da situação de aula por parte do próprio aluno, afinal, no horário que seria disponibilizado para a aula de educação física eles estão fazendo algo que gostam e muitas vezes com intencionalidade pedagógica indefinida por parte do professor.

³⁷ Selecionar práticas da cultura corporal de movimento que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção da saúde pessoal e coletiva (BRASIL, 1998 p. 68).

³⁸ Considerar os níveis de crescimento e desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade – neste estudo especificamente nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 68).

³⁹ Utilização das práticas da cultura corporal de movimento de forma diferenciada pelo tratamento metodológico disponível na área (BRASIL, 1998, p. 68).

Com relação ao critério adotado por outra parte considerável dos professores, ou seja, a disponibilidade de espaço físico e materiais na escola, expressamos tal situação com as palavras dos próprios entrevistados:

Primeiramente, a disponibilidade de espaço físico e materiais. Depois, a gente seleciona as modalidades que se pode trabalhar, tentando desenvolver todas as possíveis com o espaço e materiais, para que o aluno tenha uma maior variedade de movimentos, que possa vivenciar o maior número de aspectos motores (ENTREVISTADO 4).

Basicamente, o critério é em relação à escola que você está trabalhando e o que tu tem na escola para trabalhar, ou seja, o espaço físico e o material que tu tem para desenvolver o teu ano letivo. Claro que a gente sempre solicita a compra de alguns materiais, mas, se você sair um pouquinho do tradicional, que é desenvolver todos os esportes, ou, os quatro ou cinco esportes mais trabalhados em escolas, você precisa de mais material para trabalhar (ENTREVISTADO 5).

De certa forma, podemos afirmar que, de acordo com as respostas dos professores de educação física entrevistados neste estudo, os dois critérios apresentados são utilizados mais frequentemente para determinar os conhecimentos que serão trabalhados durante o ano letivo. Não podemos julgar essa forma adotada para trabalhar e julgá-la como certa ou errada, mas, se considerarmos as orientações sugeridas pelos PCNs, percebemos que tais critérios não estariam totalmente dentro do contexto sugerido para o trabalho da educação física escolar.

De certa forma, os dados apresentados e analisados até o momento poderiam, em parte, justificar os problemas relacionados ao possível “atraso” da educação física erechinense quando comparada com outras áreas da educação e da própria sociedade. Os conhecimentos ou temas abordados, como apresentado, ainda são os mesmos praticados há décadas, ou seja, esportes tradicionais e jogos e brincadeiras preferencialmente. Não que isso possa representar um problema grave, mas mais do que os próprios conhecimentos em si, é a forma como são abordados dentro do contexto escolar, ou seja, as abordagens pedagógicas utilizadas. Além disso, a restrição de alguns conhecimentos considerados chaves e recomendados pelos PCNs e em outras literaturas, como a dança, as formas de ginástica e as lutas, somente para exemplificar alguns, muitas vezes retirados da aula até de forma inconsciente, impede que o estudante tenha contato com outras formas da manifestação da cultura corporal de movimento e usufrua de suas possibilidades sociais e culturais.

Se pensarmos na evolução (pelo menos em tamanho e número de prédios e diminuição dos espaços livres) das cidades, podemos observar que as crianças e jovens da atualidade não possuem a mesma riqueza de movimentos e vivências corporais de outrora, quanto subíamos

em árvores, praticávamos esportes nas ruas e terrenos baldios, brincávamos de cabra-cega, esconde-esconde, pega-pega, ovo-choco e uma infinidade de outras atividades e brincadeiras. Praticávamos ginásticas ao ar livre (inconscientemente) e tínhamos uma vida muito mais ativa se comparada à dos jovens e crianças das cidades de hoje.

É certo também que a maioria de nós não possuía jogos eletrônicos, computadores e TV a cabo e, de certa forma, sequer conhecíamos esportes menos tradicionais, como polo aquático, ginástica olímpica, atividades de exploração, esportes de aventuras, as variedades de lutas, as diversas formas de danças e uma série de outras atividades que chegam ao conhecimento de nossos estudantes. Porém, podemos perceber que a forma de contato que alguns estudantes das escolas públicas de Erechim possuem com tais esportes e atividades alternativas, é visual, ou seja, assistindo pela televisão, lendo na internet ou vendo vídeos no youtube, pois os professores de educação física, que, de certa forma, são os responsáveis para levar tal conhecimento para dentro dos muros da escola, não estão conseguindo trabalhar a totalidade da cultura corporal de movimento.

Quando falamos em levar tal conhecimento para dentro dos muros da escola, temos consciência que na prática isso nem sempre é possível, por motivos, dentre outros, como a falta de espaço físico, falta de materiais e até mesmo pela quantidade reduzida de aulas semanais em algumas escolas, contudo, acreditamos que tais conhecimentos e temas deveriam ser abordados e problematizados mesmo que no patamar teórico, por meio de debates, pesquisas, estudos, mostrando aos alunos os vários lados de uma situação específica ou algo abordado pela mídia dentro do meio esportivo ou da cultura corporal de movimento. Sobre isso, para não nos estendermos em demasia, podemos citar a Copa do Mundo e as Olimpíadas que estarão sendo realizadas em nosso país num futuro próximo e que são consideradas pelo povo e pela mídia como “a festa do esporte mundial”, ao passo que outras situações importantes que cercam tais eventos são muitas vezes excluídas do debate escolar.

Dentro desse contexto, sobre a questão da problematização dos conhecimentos, ou seja, a sua abordagem teórica, durante a realização das entrevistas o assunto entrou na pauta de forma involuntária, e em razão da sua importância, pensamos em abordá-los na análise dos dados. Sabemos que a educação física é uma disciplina de que o estudante gosta muito, mais pelo seu caráter de atividades práticas, lúdicas, desafiadoras e estimulantes, que a diferenciam da maioria das áreas normais desenvolvidas em sala de aula, que utilizam lousa, cadernos, carteiras, cadeiras, livros, dentre outras ferramentas. Não que a educação física não possa ser desenvolvida nesse contexto, porém por si só a área necessita de um espaço maior e de uma

variedade de materiais diferenciados para poder explorar sua multiculturalidade de movimentos. Contudo, para chegar à prática de determinada modalidade esportiva ou de quaisquer situações envolvendo a cultura corporal de movimento, ou até mesmo à problematização de diversos contextos, exemplificados anteriormente pela Copa do Mundo e Olimpíadas, necessitamos de aporte teórico para a compreensão de tais conhecimentos.

Vamos recorrer às falas dos professores entrevistados para conhecer a opinião e a forma de utilização da teoria no contexto da educação física nas escolas públicas de Erechim:

Não trabalho em sala de aula com teoria, não. Eu levo o material que tenho da parte teórica para a quadra, e conforme a gente vai falando, vai demonstrando ao mesmo tempo, afinal, você já está no ambiente de trabalho, e você acaba interagindo com a parte teórica e prática e fica bem mais compreensível para eles (ENTREVISTADO 3).

Às vezes tem que ficar com eles em sala de aula até acalmar, e isso faz perder muito tempo. Eu tenho turmas em que às vezes tenho que botar teoria, para ver se dá uma acalmada, para parar de brigar e aí sim poder ir para o ginásio. Faço isso. E tanto que notei que com a teoria, às vezes, eles se adaptam melhor lá na quadra. E você falando pra eles diretamente na quadra é uma coisa, trabalhando antes é outra. Também, comecei a usar um quadrinho pequeno com giz, e desenhar pra eles a quadra, e explicar onde eles estavam, e isso fez com que eles se posicionassem melhor no handebol. Eles começaram a entender melhor como funciona. Então, eu sempre dou um pouco de teoria na sala, mostro como funciona tudo, as regras na teoria, e depois lá na prática. E funciona melhor (ENTREVISTADO 5).

Sobre a discussão envolvendo a questão da teoria da educação física, uma pesquisa realizada por Tokuyochi et al. (2008) com professores da rede estadual de ensino de São Paulo mostrou que, referentemente ao desenvolvimento dos conhecimentos teóricos nas aulas de educação física foi verificado que 97% dos entrevistados pelo autor disseminam esse tipo de conhecimento e apenas 3%, não. Ainda, a pesquisa procurou apontar a frequência com que tal ferramenta é utilizada e os resultados encontrados foram os seguintes: 48% afirmaram utilizá-la às vezes; 45% disseram que muitas vezes a adotam; 5% afirmaram que raramente utilizam a em suas aulas; 1% destacou que nunca fez uso desse conhecimento e, ainda, 1% não respondeu à questão.

Entramos no debate acerca dos conhecimentos teóricos, pois, historicamente e como afirmado pelo senso comum, a educação física escolar é vista como sendo a prática pela prática, indicando pouco desenvolvimento de forma incisiva dos conhecimentos teóricos. Ainda sobre os conhecimentos, os PCNs, corroborados por outros autores (descritos abaixo), apontam que devem ser trabalhados, explorados e desenvolvidos na escola sob três

perspectivas ou dimensões: conceitual⁴⁰, procedimental⁴¹ e atitudinal⁴² (BRASIL, 1998; NEIRA, 2009; DARIDO; RANGEL, 2008). Segundo tal caracterização, os conhecimentos de ordem teórica estariam incluídos na dimensão conceitual. Aqui, subentendemos nas entrelinhas dos entrevistados que a teoria é utilizada com maior frequência para o trabalho de orientação história, de regras, embasamento teórico dos gestos técnicos, e podemos até mesmo mencionar a organização tática, ao invés de problematizar a função social do esporte, dentre outras possibilidades. Isso poderia ser mais bem aprofundado, porém nos faltam subsídios para isso.

Uma afirmação de Barbosa vem ao encontro do exposto neste parágrafo, da obra *Educação física escolar: as representações sociais*, e nos faz refletir ainda mais sobre o assunto relacionado aos conhecimentos, reportando-se à formação inicial na área. O autor destaca, por exemplo, a questão da capoeira. Percebemos claramente na afirmação referente ao “movimento da resistência negra” que tal possibilidade, para ser alcançada em sua totalidade, necessita de aportes teóricos, ou seja, problematizar e discutir o conhecimento segundo uma perspectiva conceitual. Para melhor compreender o afirmado, transcrevemos uma parte da obra, quando o autor, com propriedade inigualável registra:

[...] se nos restringíssemos simplesmente ao ensino do desporto ou à monitoria da prática do lazer, como muito acreditam ser o “correto”, estaríamos certamente desvalorizando nossa formação acadêmica, onde estudamos disciplinas as mais variadas, tais como anatomia, cinesiologia, psicomotricidade, cultura brasileira, fisiologia, psicologia, filosofia, sociologia, história da educação física, entre outras. Se temos um currículo tão variado, por que nos limitamos a sermos apenas “técnicos desportivos? Por exemplo, por que, ao invés de usarmos somente a biomecânica para explicar o movimento corporal da capoeira não usamos também a sociologia, e explicamos o “movimento” de resistência negra – manifestado nessa luta – ao domínio português? (BARBOSA, 2001, p. 106).

De forma crítica e amparados na reflexão de Barbosa, podemos pensar na formação inicial e continuada dos professores de educação física. Ora, se existe um currículo mínimo básico estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura para que uma pessoa seja

⁴⁰ Os conhecimentos conceituais são os conceitos e princípios. Os conceitos e princípios constituem-se em generalizações, deduções, informações e sistematizações relativas ao ambiente sociocultural. São organizados lado a lado em função do diálogo que se estabelece na cultura corporal de movimento entre o fazer, o pensar e o sentir (BRASIL, 1998, p. 74).

⁴¹ Os procedimentos expressam um saber fazer que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta (BRASIL, 1998, p. 74).

⁴² As atitudes refletem a coerência entre o comportamento e o discurso do sujeito. São as formas que cada pessoa encontra para expressar seus valores e posicionar-se em diferentes contextos. As normas são padrões ou regras de comportamentos construídos socialmente para organizar determinadas situações. Constituem a forma pactuada de concretizar os valores compartilhados por um coletivo e indicam o que se pode e o que não se pode fazer (BRASIL, 1998, p. 74).

“formada” professor de educação física por uma instituição de ensino superior, quer dizer que o “conhecimento” adquirido pelos professores não pode ser tão diferente assim. Então, por que existe tanta diferença na forma de implementar a disciplina na escola? Seria fruto dos conhecimentos adquiridos pós-formação superior, ou seja, formação continuada? Ou existem outros mecanismos? Vamos tentar elucidar tais questionamentos a seguir, no tópico específico relacionado à formação continuada.

3.3 Formação continuada

A participação em eventos de formação continuada se faz necessária quando temos como objetivos melhorar nossa prática docente e até mesmo condições e recursos de trabalho. Em tempo antigos, acreditava-se que somente a formação básica na área seria suficiente para exercer a profissão até o dia da aposentadoria, senão mais. Porém, sabemos que atualmente não ocorre mais dessa forma. Para exemplificar, citamos Neira, que afirma:

Ao contrário da formação inicial, a formação contínua não tem mostrado um caráter sistemático, intencional e legal. Não se articula claramente com a tradição e a história que tem a formação inicial do educador, mesmo porque durante séculos esta sempre foi considerada suficiente para preparar o indivíduo para toda a vida profissional. O avanço do conhecimento nas últimas décadas e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e aperfeiçoamento dos que atuam na educação. A formação contínua, exatamente ao contrário da inicial, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador (2009, p. 190-191).

Antes de entrar especificamente na discussão do tema formação continuada pelos dados obtidos com a aplicação do questionário e nas entrevistas, pensemos no que escreve Faria Júnior sobre a formação profissional:

A formação profissional é encarada como um campo de tendências contraditórias. De um lado, percebe-se a tendência de manter e reproduzir os padrões tradicionais de valores, pensamento e organização. De outro lado, a tendência de promover mudanças. Admite-se que a natureza conflitante do campo formação profissional justifica-se pelo fato de a própria sociedade apresentar tendências contraditórias (2011, p. 227)

Para nós, o termo “formação profissional” está diretamente relacionado com a formação continuada, afinal, é uma forma eficaz de aperfeiçoamento profissional e reciclagem dos conceitos aprendidos na formação inicial e que poderiam estar obsoletos no momento atual. Os eventos de formação continuada ganharam espaço considerável no contexto

educacional nos últimos anos. Dentro da área da educação física no município de Erechim, procuramos investigar o seu real efeito perante a adoção de novas práticas educativas e sua função como agente de transformação docente.

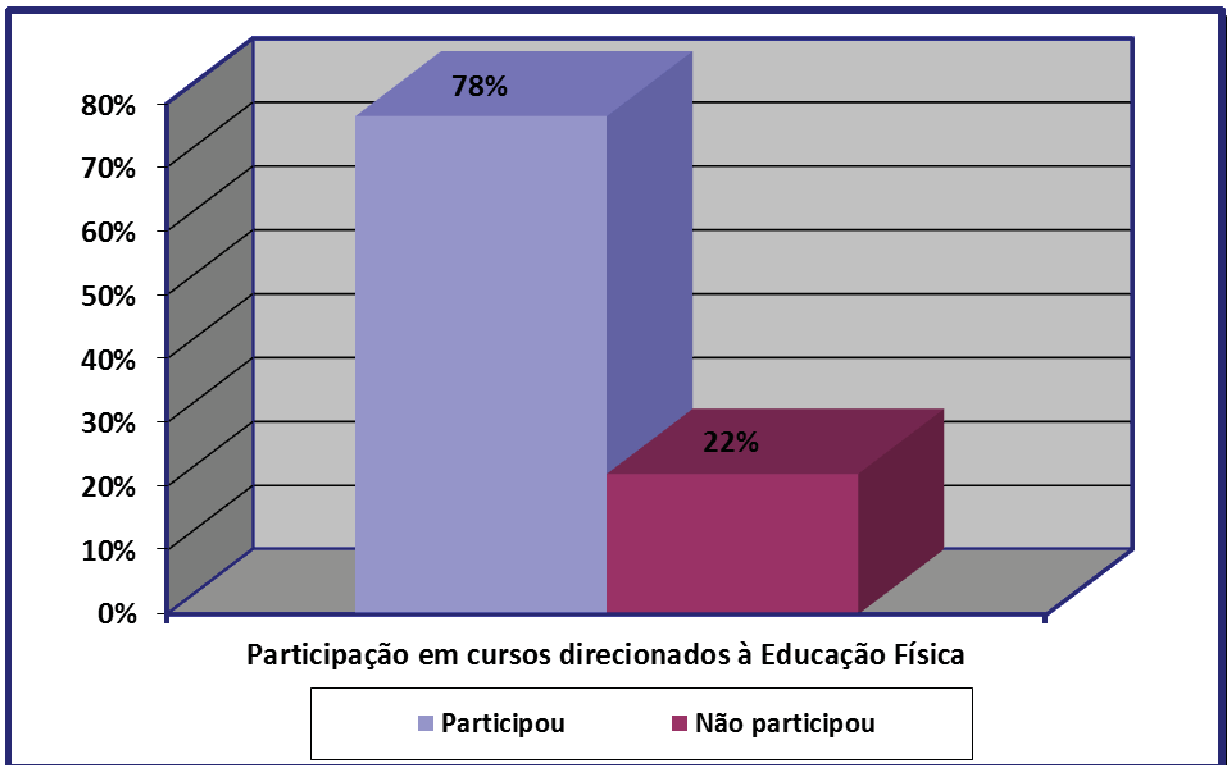
A formação continuada dos profissionais que atuam na área educacional é uma forma de qualificar o trabalho docente. Como formação continuada, podemos entender a participação em cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiência, dentre outras formas. Isso aproxima cada vez mais os professores entre si e do coletivo. A troca constante de experiências e o relato de práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os professores da mesma instituição ou de outras, viabilizando a reflexão constante da docência (SAYÃO, 2002).

Procurando conceituar de maneira clara e compreensiva, o tema formação continuada, Farias, Shigunov e Nascimento a definem como sendo correspondente “à formação obtida após a conclusão do curso de graduação e/ou magistério, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação” (2001, p. 22).

As questões 7 a 10 do questionário (Anexo A) buscaram investigar e quantificar cursos, seminários, palestras e congressos dos quais participaram os professores de educação física atuantes nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Erechim, RS. Ainda, o tema retornou à discussão na entrevista semiestruturada, cujos dados serão discutidos e analisados a partir deste momento.

A pergunta 7 do questionário procurou identificar quantos professores buscaram cursos com no mínimo 20 horas de duração, direcionados especificamente para a educação física escolar nos últimos três anos. Do total de professores entrevistados 39, ou seja 78%, relataram que procuraram tais eventos, ao passo que 22%, ou 11 professores, não o fizeram.

Como podemos observar na Figura 4 os dados poderiam nos remeter a certa apreensão, pois existem profissionais que trabalham diretamente com seres humanos, mais especificamente estudantes, com caráter em formação e submetidos às mais diversas manifestações culturais e estímulos provenientes da mídia e da sociedade, mas estão desenvolvendo seu trabalho sem apoio de formações, debates e discussões complementares com outros professores e estudiosos da área.



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 4. Participação em cursos com no mínimo 20 horas de duração direcionados para a educação física escolar.

Sobre a apreensão exposta acima, é muito importante o que afirma Neira:

Seja qual for a teoria de ensino, ela perderá todo o seu valor se não forem entendidos os meandros da formação continuada de professores que, como verificamos, é o empecilho maior à transformação do que se faz em sala de aula. Portanto, o entendimento do processo de aprendizagem, da função social da escola, do papel do professor e do aluno e da decisão por programas e conteúdos de ensino encontra-se em direta dependência do percurso de formação profissional ao qual o professor teve acesso (2009, p. 183).

Então, de certa forma, podemos pensar que, se a formação em educação física é semelhante para todos os professores da área, alguns fatores estão interferindo na prática docente. E temos convicção em afirmar que a participação em processos de formação continuada auxilia na compreensão de situações educacionais e tem o poder de melhorar a prática docente dos professores que dela participam.

Entretanto, a participação em cursos e eventos de formação continuada nem sempre é muito fácil, principalmente para professores que vivem longe dos grandes centros acadêmicos. Isso é corroborado por um dos entrevistados, quando afirma:

Eu não tenho feito cursos específicos da área de educação física. Não faço em função da disponibilidade aqui da região. Tem pouquíssimos cursos disponíveis na região e isso dificulta. Questão de logística, hospedagem, alimentação, tudo isso se torna muito oneroso. Sempre que possível, procuro fazer, mas reconheço que ultimamente tenho feito somente os cursos que a escola oferece, direcionados para a educação no geral (ENTREVISTADO 4).

O relatado pelo Entrevistado 4 encontra corroboração em Farias, Shigunov e Nascimento, que afirmam: “a participação de professores em programas de formação continuada envolve vários fatores, como o financeiro, pessoal, político entre outros” (2001, p. 29).

Com base na fala do professor e de acordo com a citação transcrita, precisamos enaltecer os professores que, apesar dos problemas enfrentados, como falta de tempo e salários defasados, conseguiram participar de cursos com duração de no mínimo 20 horas. Sabemos que o número de participações não é significativo, mas alguns deles passaram por cima dos mais variados problemas e procuraram melhorar sua formação profissional e, por consequência, a prática docente.

Ainda, o dado referente aos cursos direcionados para a educação física escolar pode não representar a realidade absoluta, pois muitos professores que participaram de cursos, o fizeram direcionados, sim, para a área, porém nem todos tratavam diretamente da educação física escolar, ou seja, muitos abordavam a metodologia de alguns esportes especificamente, sem direcionamento para a escola, e sabe-se que o ensino e aprendizagem dos esportes possui uma tendência tradicionalista muito presente, com objetivos de treinamento e preparação para a vida de atleta. Percebemos isso durante a conversa com alguns professores na entrevista realizada.

Outro ponto que merece atenção e discussão é a questão da participação. Sabemos que muitos professores que procuram a participação em cursos de formação continuada buscam adquirir novos conhecimentos, porém outros podem visar somente à certificação para acumular horas com o objetivo de progredir na carreira docente (promoção); ainda, outros podem estar somente interessados em turismo, diversão, razão por que encontram cursos em cidades turísticas, lugares interessantes para conhecer e se divertir, deixando a participação em segundo plano. Ainda se faz necessário destacar a cultura do povo da região Sul do Brasil, como o hábito de tomar o chimarrão. Nesse sentido em diversos cursos o que se vê é uma roda de amigos conversando e tomando chimarrão animadamente, enquanto o palestrante está proferindo sua palestra e transmitindo seus conhecimentos. Faz-se necessário destacar esse ponto, porque é algo que pode ser motivo de preocupação e não pode passar despercebido.

Dos 39 professores que procuraram cursos com mais de 20 horas de duração direcionados para o trabalho docente da disciplina na escola, sete deles, significando 17,9%, o fizeram no período compreendido entre os anos de 2009 e 2011 somente um curso com mais de 20 horas direcionados para a educação física escolar. Ainda, 14 professores, representados por 35,9%, participaram de dois cursos; 23%, ou nove professores, participaram de três cursos; três professores, representando 7,7%, participaram de quatro e cinco cursos; ainda, um professor (2,6%) participou de seis cursos; um, representando os mesmos 2,6%, participou de sete cursos e um também representado por 2,6%, participou de mais de oito cursos no período supracitado.

Os resultados apresentados nos fornecem dados interessantes, pois a maioria absoluta de professores, ou seja 76,8%, participou de até três cursos nos últimos três anos. Esse número pode ser considerado muito abaixo do ideal para promover mudanças significativas no contexto atual, em razão até mesmo da velocidade e da quantidade de novas informações que surgem a cada dia. Porém, podemos explicar essa realidade em razão dos problemas para o deslocamento e logística para frequentá-los.

Uma pesquisa realizada por Farias, citada na obra *A formação profissional e a prática pedagógica*, de Shigunov e Shigunov Neto, de 2001, verificou que os professores investigados apresentavam uma necessidade de participação em eventos de formação continuada, mas, como os cursos geralmente eram oferecidos fora da cidade na qual desempenhavam o seu trabalho, eles não se atualizavam, nem participavam de grupos de estudo ou de reciclagens para adquirir novos conhecimentos ou incorporá-los aos que já possuíam.

Na realidade, precisamos concordar com o Entrevistado 4, pois nossa região é muito pobre na questão da oferta de eventos de formação voltados para a educação física escolar. São promovidos cursos de extensão e aperfeiçoamento na área de educação física, porém, a maioria, para não dizer a totalidade, é basicamente voltada para a área de atuação do bacharelado, ou seja, academias, *personal training*, dentre outros.

Nesse contexto, transcrevemos a fala de outro entrevistado, que da mesma forma relata a inexistência de cursos voltados para a educação física na região, e vai além dizendo que os que são oferecidos contemplam quase que exclusivamente a área do bacharelado.

Dos cursos que eu tenho conhecimento que são oferecidos na região, todos são da área do fitness, não para a área escolar. Quase nada para a área escolar. O que às vezes é oferecido tem a ver com a iniciação esportiva no geral, mas não voltado

exclusivamente ou especificamente para a escola, mais até para escolinhas. A gente fica muito relegado nesse sentido. Claro, como existe uma procura maior pelos cursos na área do fitness, acaba sendo mais lucrativo para quem promove (ENTREVISTADO 5).

Não havendo oferecimento de cursos de formação continuada na região, os professores acabam tendo sua formação prejudicada, pois a participação nesse tipo de evento é determinante para o sucesso no trabalho docente. Farias, Shigunov e Nascimento, salientam:

Após a conclusão do curso de formação inicial, há a necessidade de dar continuidade a sua formação durante o desenvolvimento da carreira docente. Nesse sentido, torna-se necessária a participação dos professores em programas de formação continuada, a fim de buscar atualização e aperfeiçoamento profissional (2001, p. 25).

Como em nossa região a maioria dos cursos é destinada para a área do bacharelado, a formação continuada voltada para a área escolar fica comprometida. Em relação aos campos de atuação da licenciatura e do bacharelado (no qual se encontra o segmento *fitness* relatado pelo entrevistado acima), é interessante o que escreve Borges:

De um lado, a oferta de emprego fora do meio escolar ampliou-se, atraindo um grande contingente de jovens. De outro lado, o mercado de trabalho não tem ainda a capacidade de absorver a massa de profissionais de educação física que sai das universidades a cada ano. Além disso, como a demanda de emprego se reduz, principalmente no setor privado, a concorrência e a instabilidade são enormes para os jovens diplomados do bacharelado. Por esse motivo, mesmo com salários pouquíssimos atraentes, o ensino ainda é uma opção para muitos estudantes (2005, p. 160).

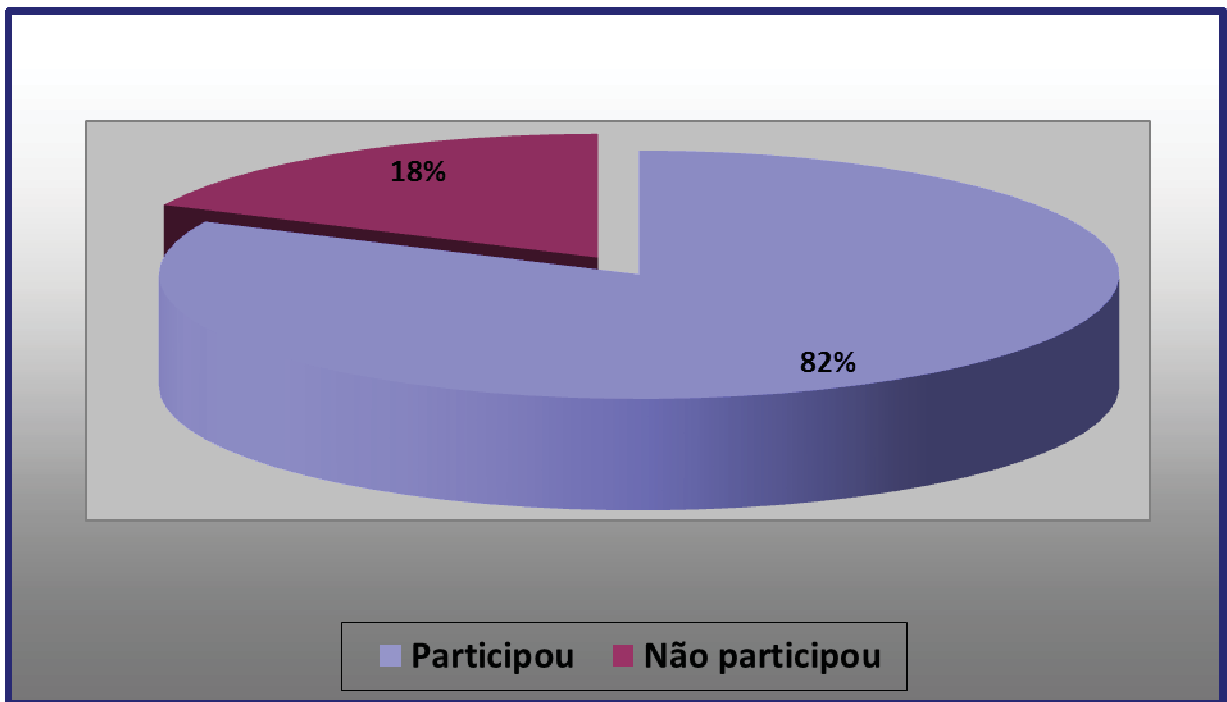
O relatado pelo autor encontra corroboração em um dos entrevistados, que afirma:

Os cursos da região, a maioria, são voltados para a área da academia. É para o profissional da academia, não da escola. A escola é o último grau do professor de educação física. Não é a escolha do professor de educação física, é o que ele acaba fazendo (ENTREVISTADO 2).

Como nossa região possui uma parcela considerável de profissionais que possuem habilitação para a atuação tanto no magistério (licenciatura) quanto no trabalho em academias e como *personal trainer* (bacharelado), a procura por formação atende justamente ao âmbito que possibilita uma maior remuneração. E, especificamente no caso abordado, a rentabilidade para pessoas que trabalham como treinadores pessoais é consideravelmente superior à da oferecida no âmbito escolar, principalmente na escola pública.

Inclusive, comprovamos isso na opinião de nossos entrevistados, pois conforme a citação de um deles, “eu acredito muito na rentabilidade, na questão financeira. Hoje o profissional, o professor de escola, independente da escola pública ou da privada, ele ainda difere muito a questão salarial principalmente da área de academia, do *personal training*” (ENTREVISTADO 3).

Após a verificação e análise da participação em cursos específicos, partimos para a análise da participação em palestras, seminários e congressos direcionados também para a prática docente da educação física escolar (Figura 5). Nesse tipo de evento, dos 50 professores entrevistados, 82% (41 professores) participaram de atividades desta natureza, ao passo que nove, representados por 18%, não participaram de palestras, seminários ou congressos com tal finalidade.



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 5. Percentual de participação em eventos: palestras, seminários e congressos direcionados para a educação física escolar.

Do total de 41 professores participantes em eventos da natureza apresentada na questão 8 (Anexo A), 13, ou seja, 31,7%, participaram somente de um evento; 12 (29,3%), de dois eventos; oito (19,6%); de três eventos; três (7,3%); de quatro e seis eventos, e um professor (2,4%) participou de cinco e mais de oito eventos.

A maioria dos professores participou, respectivamente, de um e dois eventos, com menor participação em números maiores de eventos. É um dado que preocupa, pois estamos

falando de educadores que num período de três anos participaram somente de um ou dois eventos para formação complementar. Precisamos propor soluções para esse problema, pois a educação e, conseqüentemente, a escola estão sendo sucateadas. Nossa intenção não é apontar culpados, mas procurar alternativas para contribuir com os professores de educação física, que estão muitas vezes “abandonados” dentro da própria instituição de ensino e do sistema público de educação.

Após abordar especificamente as atividades de formação continuada direcionada para a prática pedagógica da educação física escolar e, de certa forma, ficarmos apreensivos com os resultados encontrados, partimos para a verificação da participação em atividades direcionadas à área educacional de uma forma geral, ou seja, sem conotação específica com essa ou aquela área do conhecimento.

A questão 9 do questionário teve como objetivo investigar a quantidade de cursos de formação com duração mínima de 20 horas direcionados para a educação. Dos professores entrevistados, 41, ou seja 82% haviam participado de cursos nos últimos três anos (2009 a 2011) e nove correspondentes a 18%, não participaram de atividades da natureza exposta neste parágrafo.

Sobre o exposto, tomamos a liberdade de citar mais uma passagem da obra *Educação física: desenvolvendo competências*, onde o autor sugere:

Ao nosso ver, as diferenças encontradas nas formas pelas quais os docentes conduzem os processos de ensino podem, tranquilamente, ser atribuídas à diversidade de formação e diferentes oportunidades de contato com teorias e tendências pedagógicas enfrentadas (NEIRA, 2009, p. 183)

O número de professores que participou de cursos de formação voltados para a educação de forma mais generalizada é significativo. Porém, faz-se necessário ressaltar que nos últimos três anos 18% dos professores da rede pública de Erechim, RS, não participaram de nenhum curso para formação complementar na área educacional. E isso é algo intrigante, pois as mudanças sociais são constantes e a atualização docente em muitas situações parece ter parado no tempo, estagnado. De acordo com tal afirmação, novas indagações poderiam ganhar espaço neste momento para identificar os motivos que conduzem a isso. Ficamos preocupados, pois pensamos ser difícil para os educadores conseguirem trabalhar de forma condizente com os problemas e mudanças sociais atuais sem debates e diálogos com estudiosos, autores, pesquisadores e colegas de outros lugares que vivenciam situações semelhantes.

Em termos de participação em quantidade de cursos, nove professores, que representam 21,9%, participaram de somente um curso; 29,3%, representados pelo número real de doze professores, participaram de dois cursos; também nove (21,9%) participaram de três cursos; ao passo que cinco, ou 12,2%, participaram de cinco cursos, quatro (9,8%) participaram de seis cursos e apenas um (2,4%), de quatro cursos, bem como um professor, representado pelo mesmo percentual, participou de mais de oito cursos.

Em relação à participação de eventos (palestras, seminários e congressos) direcionados para a área da educação, os seguintes dados foram obtidos: 43 professores, representando 86% da amostra, no período retroativo de três anos participaram dos eventos supracitados, ao passo que sete, representando 14% dos entrevistados, não participaram de nenhum evento de natureza exposta neste parágrafo.

O exposto muitas vezes pode representar um sentimento confuso, pois pode indicar certo comodismo por parte de alguns docentes, ou desleixo de parte do poder público mantenedor das instituições de ensino, que muitas vezes está mais preocupado em atingir determinados índices e não destina a devida atenção aos educadores em questões básicas como a formação continuada. Um dado deve ser registrado neste aspecto: em nossa região, mais precisamente na cidade de Erechim, local onde foi realizado este estudo, todos os anos o poder público oferece de forma gratuita cursos e eventos na área da educação, algo mais abrangente, não direcionado para a educação física. Porém, é necessário que tais formações tenham uma certa continuidade, que busquem o comprometimento dos envolvidos no processo, ou seja, tanto a entidade propositora quanto os professores participantes.

A opinião dos entrevistados quanto a esses eventos oferecidos tanto pelo Município quanto pelo Estado, de forma gratuita aos professores é de que possuem pouca serventia para utilização no dia a dia. Esse poderia ser um dos motivos de alguns professores de educação física não participarem dos eventos oferecidos pelo poder público. Para Neira, a explicação do pouco aproveitamento tem relação com

[...] os projetos de formação contínua, que tendem a trabalhar com objetivos referentes ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades, devem, portanto, levar em conta os saberes que fazem a mediação no processo de formação inicial e contínua dos educadores (2009, p. 192).

Como os cursos de formação voltados para uma discussão mais generalista de certa forma não os saberes relacionados à formação inicial dos professores de educação física,

tendem a não apresentar aplicação prática e efetiva nas aulas na escola pública. A fala do Entrevistado 1, expressa claramente tal sentimento.

No primeiro ano que eu estava no município, em 2007, as formações continuadas foram melhores. Era mais voltada para a área da educação física mesmo. Nos últimos dois, três anos, pouco se aproveita dos cursos para a parte da educação física, uma contribuição muito pequena mesmo. Até porque as formações abordaram a educação em geral (ENTREVISTADO 1).

A fala do professor acima relata de forma direta e simples o expressado por Neira anteriormente, de que os conhecimentos que formam a base para uma formação continuada devem ser a formação inicial, e sabemos que a educação física, apesar de possuir disciplinas voltadas para a didática, filosofia, sociologia e outras áreas comuns do contexto educacional, possui um currículo e conhecimentos bem específicos, que a diferenciam das consideradas disciplinas de sala de aula. De certa forma, esse pode ser apontado como o principal motivo pelo qual as formações generalistas oferecidas pela maioria das escolas da esfera pública não contemplam especificamente a disciplina de educação física.

Entretanto, o professor precisa compreender que, mesmo não sendo algo direcionado especificamente para a educação física, sempre podemos absorver algo de produtivo dos eventos de formações generalistas. O processo de assimilação de um novo conhecimento é geralmente lento. Para Neira:

O educador, no momento em que está sendo formado, precisa compreender que as transformações na sua prática não se darão da noite para o dia; nem tampouco, qualquer aula ou curso que freqüente o remeterá a um entendimento instantâneo de uma teoria que fundamente a prática pedagógica (2009, p. 196).

Dessa forma, o autor sugere uma visão um pouco diferente por parte dos professores de educação física sobre as formações generalistas, o que, logicamente, não abordam os conteúdos específicos da disciplina, tampouco sugerem atividades direcionadas ou práticas pedagógicas exclusivas da educação física, porém quase em sua totalidade provocam reflexões sobre a nossa prática e atuação profissional, sobre nosso relacionamento com os estudantes e sobre nossa própria vida profissional. Como o conhecimento não é assimilado imediatamente, tais formações e reflexões poderiam nos conduzir a mudanças leves, porém de extrema importância para o nosso trabalho docente.

Voltando a analisar os dados encontrados, dos 43 professores que participaram de palestras, seminários e congressos, 14, representados por 32,6%, participaram somente de um

evento; dez professores (23,2%) participaram de dois eventos, ao passo que oito (18,6%) participaram de três eventos, quatro (9,3%) participaram de quatro eventos, e o mesmo número de professores (9,3%) participou de cinco eventos; somente três professores, totalizando 7%, participaram de seis eventos.

Para auxiliar na análise dos dados, vamos citar novamente Neira:

[...] os atuais problemas educacionais têm maior abrangência do que aqueles vividos em meados de décadas anteriores, época da formação inicial do contingente profissional em atividade. [...] o avanço tecnológico introduz novos interlocutores na educação por meio de dispositivos cibernéticos que tornam rapidamente obsoletos os recursos tradicionais. A escola, no entanto, pouco se modificou, não obstante a tomada de consciência, por parte dos profissionais que nela militam, de problemas que se agravam, entre os quais destacamos, as ameaças que envolvem a juventude pelo avanço do consumo de drogas e novas necessidades, como da integração aos sistemas educacionais das crianças e jovens diferentes, física ou mentalmente (2009, p. 184).

Somente a citação acima justificaria a participação em atividades de formação continuada, seja para acompanhar e se inteirar das mudanças sociais e educacionais, seja para aprender a lidar com situações até então novas e com que, mais dia ou menos dia, nos depararemos no âmbito educacional. Porém, acreditamos que um trabalho árduo está para ser desenvolvido neste campo, tendo duas interfaces: a primeira seria vencer a possível falta de motivação e de interesse do educador na atualidade e, segunda conscientizar o poder público de que a educação é a principal ferramenta para o crescimento de um país, de modo que o seu sucateamento passa diretamente pelas ações e planos dos dirigentes da educação. Acreditamos que, fazendo um resgate de alguns valores em relação aos professores, esse quadro já poderia ser alterado em partes porém o tempo disponível para isso nem sempre é suficiente e não é o único fator a necessitar de intervenção.

Sobre o tema formação continuada, algo que chama a atenção é em relação às instituições de ensino superior da região. Alguns professores relataram que, apesar de possuírem ensino superior em educação física voltado para a licenciatura, não oferecem cursos de extensão para formação continuada nesta área, dificultando a participação em centros maiores e mais distantes. Isso está expresso na fala abaixo:

Uma disponibilidade maior de cursos não tão distantes. A nossa região, apesar de ter universidades com cursos de educação física, mas congressos, seminários nesse sentido ainda está muito pobre. Eu acredito que isso viria a melhorar a qualidade do ensino, e melhorar a qualidade do profissional, da aula, talvez até a resposta do aluno nas aulas de educação física (ENTREVISTADO 4).

Nos tempos modernos, em que a internet possibilita a comunicação em tempo real com praticamente todos os lugares do mundo, sendo um importante veículo de transmissão de informações, podemos utilizá-la como ferramenta importante no que tange à formação continuada na área da educação física escolar especificamente. É crescente o número de cursos oferecidos exclusivamente pela internet; cursos de qualidade, com fóruns de debates, espaços para trocas de informações e experiências. De certa forma, acreditamos que seja essa a perspectiva de saída para os professores que realmente querem melhorar sua atuação docente pela formação continuada específica evitando gastos exacerbados com logística e a perda excessiva de tempo com deslocamentos e estadia fora da cidade.

O surgimento de novas situações didáticas convencionais até a modalidade de aprendizagem aberta, nas quais, independente de serem presenciais ou à distância, proporcionam aos alunos uma variedade de meios e a possibilidade de tomar as decisões sobre a aprendizagem, na qual o aluno acessa uma série de serviços mediante as telecomunicações (MERCADO, 1999, p. 106).

De certa forma é essa uma das reais possibilidades de mudança no quadro atual na questão da quantificação da participação e qualificação profissional através da formação continuada. Na verdade, é uma prática iminente e que já possui adeptos inclusive na área da educação física, mais precisamente, entre os entrevistados e pelo próprio autor deste estudo.

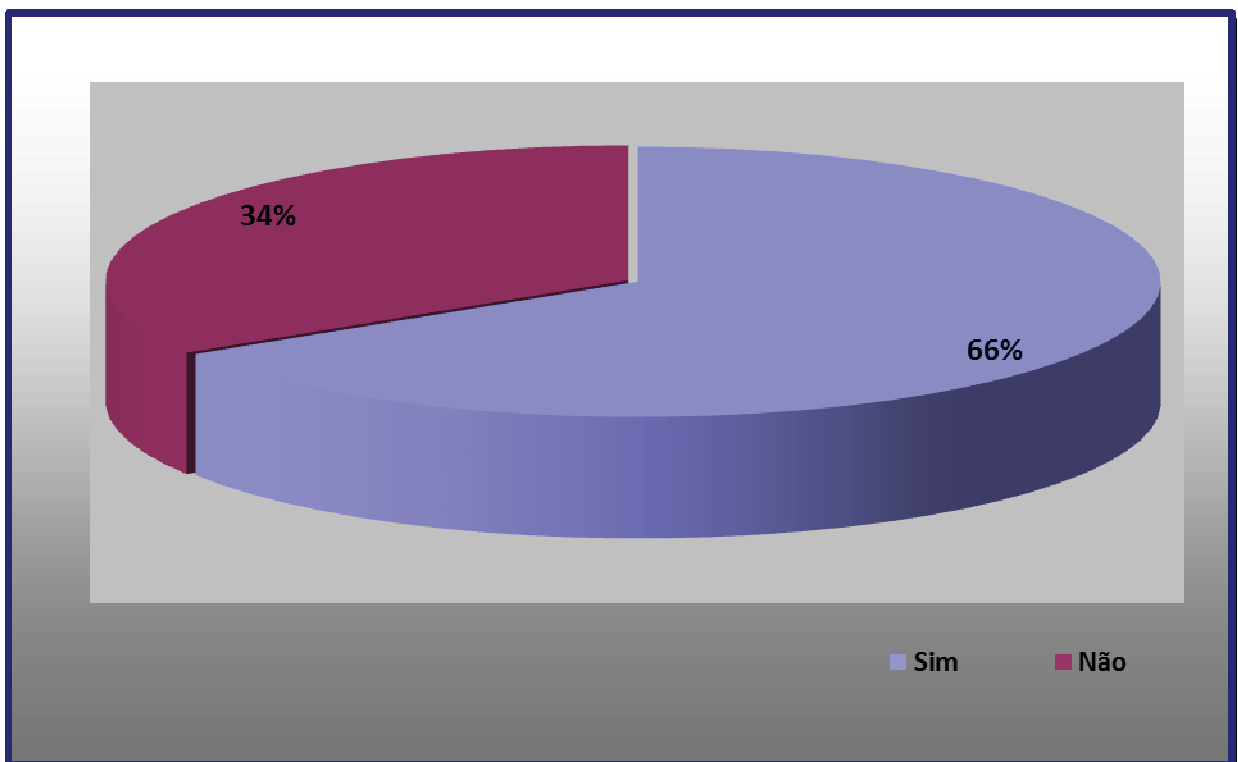
Eu faço algumas formações direcionadas para a educação física, além daquelas oferecidas pelo sistema público, que são mais direcionadas para a educação no geral. E eu consigo usar muita coisa das formações da área no dia a dia em sala de aula. A última formação que eu fiz foi on line pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sobre esportes adaptados para pessoas com deficiência. E eu fiz um curso em Porto Alegre para atividades físicas para deficientes visuais, daí esse eu fui a Porto Alegre, foi presencial (ENTREVISTADO 7).

Sobre a internet, Mercado nos traz uma algo muito interessante. Pensemos na citação abaixo, onde o autor faz uma espécie de “previsão” sobre o uso da internet no sistema educacional:

A difusão das novas tecnologias nas escolas favorece a aplicação de novas abordagens de ensino-aprendizagem e estratégias pedagógicas, influenciando os paradigmas educacionais vigentes. Atualmente, o foco de atenção desloca-se do computador e todo o seu potencial para uma rede mundial de comunicação que promete revolucionar a vida das pessoas: a internet. Sua exploração estende-se a diferentes domínios, sejam sociais, econômicos, políticos ou educacionais (1999, p. 114).

Passados 12 anos da afirmação e da “previsão” de Mercado, comprovamos que ele estava certo. Na verdade, acreditamos que até o próprio autor não imaginaria as proporções que a internet tomaria na vida das pessoas em tão curto espaço de tempo. Em sua obra *Formação de professor e novas tecnologias*, o autor em diversos momentos sugere a internet como ferramenta eficaz e determinante nos processos de formação continuada. Contudo, nos dias atuais, a internet é utilizada para muito mais que isso, pois temos atualmente formação no ensino superior sendo realizada a distância, especializações a distância e em alguns países, até mesmo mestrados e doutorados feitos quase que inteiramente pela internet com suas ferramentas educacionais.

Acreditamos que, neste momento, para resolver os problemas educacionais no que tange especificamente à formação continuada específica para a área escolar, os cursos oferecidos virtualmente, ou seja, a distância, têm potencial de suprir a necessidade e auxiliar consideravelmente para que a educação física escolar encontre a sua real identidade e deixe os tempos de crise para trás. Porém, o diálogo e trocas de experiências entre professores, mesmo que dentro da mesma escola, é de extrema importância para o sucesso e a compreensão de alguns conceitos da área.



Fonte: Dados coletados pelo autor, 2011.

Figura 6. Percentual de sujeitos que tinham como objetivo a docência quando entraram no ensino superior na área de educação física.

Como última inquietação desvendada pelo questionário temos a questão referente a quantos dos professores entrevistados realmente tinham como objetivo inicial quando da procura pela graduação em educação física trabalhar como docentes em escolas. Dos cinquenta entrevistados, que representam a totalidade dos professores de educação física que atuam nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana de Erechim, RS, 33, ou seja, 66% do total, já procuraram a universidade com tal objetivo, ao passo que os outros 17 representando 34%, não tinham como meta a docência em educação física. Os dados da Figura 6 acima, explicitam de forma simples e direta tal situação.

Tal gráfico reporta a quantidade de professores de educação física que tinham como objetivo inicial trabalhar com a docência. O número que representa a quantidade de professores que não tinham como objetivo tal forma de trabalho é significativo (34%) e poderia explicar em parte, a falta de interesse pelo trabalho de alguns docentes, seja para a formação continuada, seja para atuar na área em uma conotação educacional escolar.

Após realizar a análise de dados, conforme explicitado durante o decorrer do capítulo, vamos expor possibilidades para tentar auxiliar na melhoria das aulas de educação física nas escolas públicas da cidade de Erechim. Procuramos, durante a entrevista com os professores, encontrar soluções e alternativas que possam amenizar os problemas enfrentados pela área de acordo com a opinião dos próprios professores. Os dados encontrados estarão sendo debatidos no tópico seguinte.

3.4 Possibilidades de melhorias para as aulas de educação física

Com base nos dados obtidos junto aos entrevistados e na própria experiência de trabalho, sugerimos ações para tentar proporcionar à educação física escolar uma melhora em suas aulas. Não queremos aqui passar uma “receita de bolo” para a área, mas, sim, instigar o pensamento e a reflexão acerca de possíveis e simples sugestões que podem contribuir para melhorar as aulas e, conseqüentemente, obter melhor valorização do profissional e da educação física no cenário educacional.

Sobre o desafio de sugerir mudanças no cenário atual da educação física erechinense, iniciamos o tema citando Fensterseifer:

Esse desafio se coloca num momento em que, por um lado, as atividades esportivas e de lazer assumem um lugar de destaque no cenário nacional e internacional, constituindo-se em um filão significativo da economia, mas que, por outro lado,

encontra um indivíduo que, embora tenha passado boa parte de sua vida assistindo a aulas de educação física, não manifesta o mínimo de competência para esboçar uma crítica que lhe garanta uma certa autonomia interpretativa diante dos fenômenos desse universo e da avalanche massificadora desencadeada pela mídia. Essa autonomia não se dá na maioria dos casos nem mesmo no que se refere aos conhecimentos técnico-instrumentais que lhe propiciassem a organização de seu próprio programa de atividades físicas. O que sobra é um fazer mecânico, assimilado em longas horas de treinamento, onde aprendeu a executar o “toque” e a “manchete”, a correr velozmente, etc., mas que não sabe por que se usa o toque e não a manchete em determinada situação, ou o que significa para seu organismo uma corrida de 100 m e uma de 5.000 m (2001, p.272).

Observando o descrito pelo autor, podemos pensar que ele fez análises de aulas ministradas durante o desenvolvimento desse estudo, pois o cenário encontrado nas escolas públicas da cidade de Erechim é semelhante ao apresentado.

Durante a entrevista com os professores para o desenvolvimento deste estudo, foi questionado o que poderiam sugerir para melhorar as aulas de educação física no contexto geral de nossas escolas. As sugestões foram muitas, porém a maioria estava relacionada com a infraestrutura: espaço físico deficitário e falta de material. Ainda foram relatados problemas como a falta de participação em formações continuadas e de discussões entre os professores da área, além da falta de profissionalismo e ética por parte alguns profissionais da área.

Sobre o primeiro ponto levantado, o que deveria ser melhorado para promover evolução nas aulas de educação física, ou seja, a infraestrutura, vamos expressar a fala dos entrevistados para elucidar melhor o sentimento com relação a isso.

As estruturas que as escolas têm são bem deficitárias, precariedade de material, principalmente nas escolas estaduais. Às vezes o material se resume a uma ou duas bolas de determinado esporte. Então, você acaba sendo limitado (ENTREVISTADO 4).

Eu vejo que falta muita infraestrutura, tanto é que no estado eu nunca consegui trabalhar em uma escola que tivesse ginásio de esportes. Somente trabalhei em escolas que possuem unicamente quadra externa. Isso prejudica muito nosso trabalho, no inverno principalmente. E falta de material, basicamente falta de material. É bem complicado, por exemplo, você ter três bolas da mesma modalidade. No estado a gente tem precariedade de material. Eu acho que prejudica muito nosso trabalho (ENTREVISTADO 7).

Antes de analisar as falas dos professores, citaremos Farias, Shinugov e Nascimento, para os quais “os fatores que interferem na prática pedagógica de professores na escola são vários, como aqueles considerados de ordem política, econômica, material, familiar e pessoal” (2001, p. 46)

Fazendo uma reflexão sobre o exposto pelos entrevistados e o citado pelos autores referidos, entendemos que as condições nem sempre são as melhores, mas o professor precisa utilizar a criatividade. Pensemos na questão do ginásio, que de fato, é importante para o desenvolvimento dos esportes e de outras atividades da cultura corporal de movimento. Porém, não podemos creditar à falta de um ginásio a principal causa para não poder explorar a variedade de opções que podem ser trabalhadas pela educação física escolar. Nesse sentido, podemos trabalhar jogos e brincadeiras em espaços menores, desenvolver lutas, danças, recreação sem bolas e ginásio; para realizar esportes de exploração ao meio ambiente, necessitamos de qualquer coisa, que não seja um ginásio e bolas.

Com opinião contrária à dos entrevistados acima e de certa forma, corroborando com a nossa, um dos entrevistados relata que, quando não possui material específico e local adequado para desenvolver alguma atividade, realiza adaptações para proporcionar aos seus estudantes, pelo menos, a vivência mínima necessária ao conhecimento que está trabalhando. Claro que numa situação em que não existem as mínimas condições de trabalho ficam prejudicadas consideravelmente a vivência e as diversas possibilidades de exploração da cultura corporal de movimento, porém muitas vezes tais condições adversas instigam tanto o professor quanto os alunos a utilizar e desenvolver a criatividade e a capacidade de improviso. Corroborando opinião semelhante Pereira, ao afirmar que o “professor deve ser bom, ainda que a escola seja deficiente. Quanto piores forem as condições pedagógicas, tanto melhor necessita ser o educador” (1988, p. 142).

É inegável, entretanto, que a falta de materiais e de espaços adequados interfere de maneira significativamente negativa no desenvolvimento das aulas de educação física. Vários estudos sobre o tema estão publicados na obra *A formação profissional e a prática pedagógica*, todos apontando para a falta de material nas escolas públicas pesquisadas. Estudos organizados por Nasário no ano de 1999, por Pereira em 1994 e Shigunov em 1997 indicam que um dos fatores que interferem na prática pedagógica de professores nas escolas é a falta de materiais para a realização das atividades. E observamos nos anos em que os estudos foram desenvolvidos que o problema é recorrente e vem desde o século passado (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

No entanto, no momento em que os professores se referiam aos espaços, estavam se referindo quase que exclusivamente ao ginásio e, no relato da falta de materiais, a maior preocupação era com a falta de quantidade adequada de bolas de cada modalidade esportiva

especificamente. Sobre o espaço destinado à prática de educação física, afirmam Darido e Rangel:

A aula de Educação física escolar pode ser desenvolvida nos mais diversos e variados espaços, como pátio escolar, quadras, campos, salas e outros espaços que houver na escola e o professor achar conveniente para o objetivo que pretende atingir com a aula, ou até mesmo na sala de aula convencional e tradicional, com lousa, cadeiras e carteiras (2008, p. 112).

Percebemos claramente que a afirmação acima está relacionada diretamente com os objetivos que o professor de educação física quer com determinada aula. E, apesar de nosso estudo não ter sido desenvolvido com a intenção de identificar os objetivos educacionais dos docentes da área, esses ficam subentendidos como sendo o ensino, aprendizagem e desenvolvimento das modalidades esportivas tradicionais, afinal, o estudo apontou que este é o conhecimento preferencialmente trabalhado pelos professores e que os métodos utilizados são, na sua maioria, os da abordagem tradicional. No caso do desenvolvimento de esportes tradicionais com bola, praticamente todos são desenvolvidos em quadras e necessitam de bolas para a sua implementação.

Além da questão estrutural, poderíamos citar a falta de formação continuada como possível fator responsável por parte da estagnação das aulas de educação física especificamente. Alguns professores, por diversos motivos, não conseguem frequentar cursos, oficinas e eventos para reciclagem e acabam por continuar desenvolvendo as mesmas aulas, com as mesmas atividades, ano após ano, os mesmos métodos, os mesmos conhecimentos e os mesmos exercícios. De certa forma, esse dado é preocupante, pois a sociedade e as pessoas evoluem constantemente, novas possibilidades culturais de movimento humano vão surgindo, mas os estudantes ficam alijados da prática e vivência das culturas de movimento renovadoras.

Sobre a formação continuada, Farias, Shigunov e Nascimento afirmam:

Muitos podem pensar que a formação do professor acaba após a conclusão do curso de formação inicial. No entanto, para o professor permanecer qualificado e atualizado, é necessária a participação em programas de formação continuada, com a finalidade de dar continuidade aos estudos e possibilitar a aquisição de novos conhecimentos (2011, p. 29)

Para melhor compreensão do tema, transcrevemos a opinião de um dos professores entrevistados:

Eu acho que principalmente a qualificação dos professores. Na verdade, tudo começa pelo professor. Se o professor participasse de uma quantidade maior de cursos, bons cursos, com certeza as aulas seriam mais motivadoras, diferentes, variadas, e isso iria motivar o aluno. E também isso refletiria nos métodos utilizados pelos professores, que dependendo acabam deixando o aluno não interessado na aula (ENTREVISTADO 1).

Quando abordamos o tema qualificação de professores, precisamos entender, inicialmente, qual é o significado de um professor qualificado. Para conceituar tal tema, recorremos a Souza, que num estudo verificou a concepção de professor qualificado segundo os próprios docentes. A autora diagnosticou, que os professores entendem por professor qualificado “aquele que apresenta o domínio sobre o conteúdo de sua área de conhecimento; que está sempre pesquisando, estudando, atento às mudanças. Qualificação é um processo” (1996, p. 67).

Nesse aspecto, baseados em tal concepção e de acordo com os dados levantados neste estudo, sentimo-nos na obrigação de afirmar que a maioria dos professores de educação física da cidade de Erechim, RS, poderia não ser qualificada. Isso encontra corroboração nos dados analisados, pois percebemos que o público entrevistado não frequenta uma quantidade significativa de eventos de formação continuada, tampouco promove outras formas de capacitação, reflexão e reuniões formativas.

Outro ponto que chama a atenção nos relatos dos entrevistados e que, de certa forma, já era observado por nós, motivando até mesmo o problema central deste estudo é a questão da falta de profissionalismo de uma parcela considerável de professores de educação física das escolas públicas. Muitos, dentro das escolas, tornaram-se meros entregadores de material (neste caso leia-se bolas e coletes), controladores de tempo e árbitros. Na verdade é em razão, em grande parte desses profissionais que muitas vezes a educação física fica relegada a segundo plano nas escolas. Inclusive, é um absurdo em pleno século XXI falar em preconceito para com a educação física por parte de uma parcela considerável de professores de outras disciplinas, mas muitas vezes é o que se observa em escolas onde os professores da própria educação física agem com falta de ética e profissionalismo, causando tal sentimento nos outros professores, que não observam evolução nos alunos com a participação nas aulas dessa área.

A prioridade é pela ética no trabalho, pelo profissionalismo. Tá na hora do pessoal parar de “dar a bola” e isso ser uma aula de educação física. É preciso planejar, organizar, trabalhar com comprometimento. Não ter a educação física como um

tempo perdido, ou um tempo somente para a criança ou o adolescente brincar, mas que se tenha aprendido nesse tempo. Aprendizado que se consegue trabalhando com seriedade. As escolas precisam dar mais importância para a educação física, pois ela é, quem sabe uma das poucas disciplinas que é praticamente de consenso entre os alunos, e usar isso como ferramenta para que se busque em outras disciplinas também o sucesso (ENTREVISTADO 6).

Claro, que isso não pode ser generalizado, pois conhecemos uma parcela considerável de professores que realizam ótimos trabalhos, aliás, a maioria deles. Porém, é sabido também que a fama do professor de educação física no contexto escolar não era das melhores em tempos passados e, quando um ou outro professor da área se desmotiva e acaba deixando a desejar, imediatamente volta a ser relacionado com os professores de antigamente e acaba por ser “mal falado”.

Com relação à ética, é importante o que retrata Barbosa em sua obra *Educação física escolar: da alienação à libertação*:

Poderíamos dizer que a Ética é o ramo da filosofia que estuda os fundamentos da moral. Esta, por sua vez, é um conjunto de normas de conduta, aceitas dentro de determinado grupo social. Portanto, uma das preocupações do homem ao agir moralmente é diferenciar o bem do mal, é saber fazer juízos de valores (2001, p. 52)

Então, de certa forma, fazendo uma interpretação do que nos falou o professor Entrevistado 6, está faltando para alguns dos professores de educação física agir dentro das normas éticas de conduta educacional, que poderiam ser compreendidas como trabalhar com comprometimento, não medindo esforços em prol do estudante. O professor é pago para realizar o seu trabalho, que inclui a prática docente, de forma profissional, responsável, comprometida, com planejamento, organização e com objetivos, proporcionando aprendizado a seus estudantes dentro do contexto da educação física.

Sobre a questão envolvendo a prática pedagógica em si, Wenzel afirma:

[...] hoje o docente está perdendo o poder de ensinar, desqualificando-se e tornando-se um mero repassador de informações, que no atual estágio tecnológico de nossas escolas ainda exige alguma qualificação de voz, braços, pernas, mas já pode ser perfeitamente substituído pela máquina (1994, p. 57).

Outra sugestão que podemos fazer neste momento, e que foi levantada pelos entrevistados, está relacionada com a ampliação da carga horária, que normalmente hoje é de dois períodos semanais. Lembro-me de quando era estudante da educação básica e tínhamos três aulas de educação física por semana, mas, infelizmente, não tínhamos professores para

nos dar aula realmente. Pensamos que hoje, em escolas onde se realiza um trabalho sério, organizado, planejado e comprometido com a educação física, o aumento da carga horária traria benefícios não somente para a área especificamente, mas, sim, para o contexto educacional, como um todo. Em contrapartida, em algumas escolas, da maneira como a educação física está sendo implementada, e de acordo com relatos dos entrevistados, não vislumbramos vantagens significativas do ponto de vista educacional com a ampliação da carga horária do professor. Esse ponto é algo que deveria ser profundamente debatido pela comunidade acadêmica e profissional da educação física.

Inclusive, pensamos que estaria na hora de os professores de educação física se reunirem, seja no âmbito da escola, seja do município, da cidade, da região, e definir alguns estratégias para o futuro da disciplina no contexto escolar; fazer uma avaliação geral do trabalho pedagógico realizado pelos próprios professores e buscar soluções para as falhas que possam estar ocorrendo. Essa é uma ideia que está sendo amadurecida para ser proposta por nós num futuro muito próximo e encontra apoio de alguns professores, inclusive de entrevistados, que corroboram com essa pretensão, conforme observamos na fala abaixo:

Está faltando um pouco a nossa área se reunir mais. Isso a nível de escola e a nível geral, ou regional, ou municipal, até para a gente ter essas conversas, externar essa preocupação toda e encontrar soluções juntos, pois nós somos de uma área que está perdendo espaço. E na minha opinião, a educação física é uma das disciplinas que os alunos mais gostam de participar, que menos infrequência tem. Então, acho que está faltando um pouquinho a gente parar, pensar e refletir sobre o sentido da disciplina na escola (ENTREVISTADO 5).

Na verdade, o parar, pensar e refletir sugerido pelo Entrevistado 5 poderia ser considerado como a organização de um grupo de estudo sugerido por Farias, Shinugov e Nascimento. O grupo de estudo teria como prioridade o debate da educação física escolar, dos diversos assuntos relacionados, como abordado neste tópico do estudo, como questões relacionadas com a melhoria das aulas de educação física no contexto da escola pública (2001).

Outro ponto levantado por alguns professores tem relação com os próprios estudantes da atualidade: o comodismo e a falta de motivação por parte dos estudantes, não somente para com a educação física, mas com a instituição escola. Porém, ressaltam que, apesar de falta de comprometimento por parte de uma parcela dos estudantes, a educação física ainda é a que menos sofre com esse problema.

Eu acredito que o aluno está se acomodando. Isso ocorre em função de todo o sistema educacional. Todo o sistema deveria ter uma revisão nos métodos utilizados pela educação. Hoje existe a cultura de que não podemos reprovar, que não podemos isso, não podemos aquilo. Então, o aluno acaba se acomodando e a família não participa tanto, e isso vai prejudicar o trabalho do professor (ENTREVISTADO 4).

De certa forma, com base no expressado por vários entrevistados, observamos que existe uma série de fatores que deveriam ser levados em conta para que as aulas de educação física tivessem uma melhora significativa. Entre esses estariam uma melhor qualificação profissional, a revisão das abordagens pedagógicas utilizadas, dos conhecimentos que estão sendo trabalhados, a falta de profissionalismo e de comprometimento de alguns professores, o comodismo de outros e, por fim, a falta de infraestrutura encontrada na maior parte das escolas públicas da região. Dessa forma, poderíamos refletir sobre o sucateamento da educação como um todo, e nesse caso a educação física não poderia e não tem como passar ilesa. Não falamos somente em sucateamento material, estrutural, mas de sucateamento de ideologias, de conhecimento, de métodos de trabalho, de salário, da falta de políticas públicas educacionais e outros fatores que interferem diretamente na qualidade da educação como um todo.

Entretanto, sabemos que essa não é a verdade absoluta, tampouco a única verdade. Sabemos, da mesma forma, que pode não ser o melhor nem o único caminho, mas que é passível de tentativa para buscar melhorias para a educação física escolar. Vivemos em uma sociedade habituada a mudanças diárias. Todos os dias novos aparelhos eletrônicos e possibilidades tecnológicas surgem, e tanto a educação como a educação física especificamente, não podem ficar alheias a isso e continuar se utilizando das mesmas estratégias e finalidades educacionais das quais lançavam mão no século passado.

Em virtude do contexto apresentado neste tópico, motivamo-nos a sugerir uma espécie de nova abordagem para a educação física e suas possibilidades no meio escolar, denominada de *abordagem ético-estética da educação física escolar*. Não temos a pretensão de sugerir algo totalmente novo, ou a “salvação para a lavoura”, apagando o passado e reiniciando um novo caminho; tampouco estamos sugerindo algo fora do cotidiano escolar. Temos a intenção, sim, de alinhar uma possibilidade, que, com estudos subsequentes, poderá ser aprofundada epistemologicamente e ter suas bases testadas, a fim de melhorá-la e verificar sua funcionalidade e eficiência no meio escolar.

2.4.1 Abordagem ético-estética da educação física escolar

Iniciaremos a explanação deste tópico citando Santin, que fala sobre o novo, que, de certa forma, em parte, estará sendo sugerido no desenrolar do assunto. Na verdade, para alguns poderá não ser algo tão novo ou surpreendente, mas acreditamos merecer atenção e uma avaliação crítica acerca de suas possibilidades de contribuição para a educação física e suas possibilidades no contexto escolar.

Sempre que falamos em novo, referimo-nos a algo que desconhecemos ou, pelo menos, alguma coisa diferente do usual, do habitual, daquilo que costumamos fazer ou dizer. O novo, em princípio, acrescenta algo que pode contribuir para melhorar o que fazemos, mas, também, pode significar algo diferente que introduz mudanças na rotina de nossa vida. O novo pode trazer sentimentos contraditórios de alegria ou de preocupação. De alegria por que vem algo melhor, de preocupação porque nos obriga a rever nossas posições. Penso que o primeiro aspecto dos novos desafios na formação profissional em Educação física seja o de rever seus atuais fundamentos (SANTIN, 2001, p. 58).

Nesse ponto nos permitimos complementar o expresso por Santin dizendo que, a nosso ver, não somente os fundamentos da formação profissional podem ser revistos, como os fundamentos da atuação profissional e da formação continuada em educação física, que interferem diretamente na atuação do professor na escola.

Assim, apresentamos um esquema organizado com o objetivo de sugerir uma nova possibilidade dentro da educação física escolar, o qual será detalhado no decorrer das próximas páginas. Denomina-se *abordagem ético-estética da educação física escolar*, porque procura fazer uma relação dos conceitos e bases utilizadas pela educação estética e mesclá-las com temáticas e formas de trabalho da educação física escolar, desenvolvendo, assim, uma nova abordagem e um novo significado para as aulas de educação física no contexto escolar, principalmente no que tange ao ensino fundamental.

Tal abordagem tem como objetivo apresentar uma possibilidade de desenvolvimento da linguagem corporal da educação física escolar, baseado em determinados processos educativos, fundamentados pelos aspectos éticos e estéticos a partir do corpo. No contexto dos aspectos éticos e estéticos, a partir do corpo poderíamos vivenciar, sentir e explorar os prazeres do corpo, com suas conseqüências para a saúde; a constituição social e cultural, com sua preocupação com a imagem padrão, e a constituição natural numa perspectiva de corpo e corporeidade, natureza e tecnologia.

Ainda, a partir do corpo, ligado ao contexto dos processos educativos, procuramos o desenvolvimento dos sentidos juntamente com a função psicomotora, de modo que os dois conduzam para o descobrimento do mundo. E como ponto culminante de nossa “nova abordagem” apresentamos o desenvolvimento da linguagem, que possibilita a partir do corpo a capacidade reflexiva e o esforço cognitivo, conduzindo o sujeito corpóreo à comunicação gestual, que no contexto da educação física pode ser qualquer movimento dentro da cultura corporal.

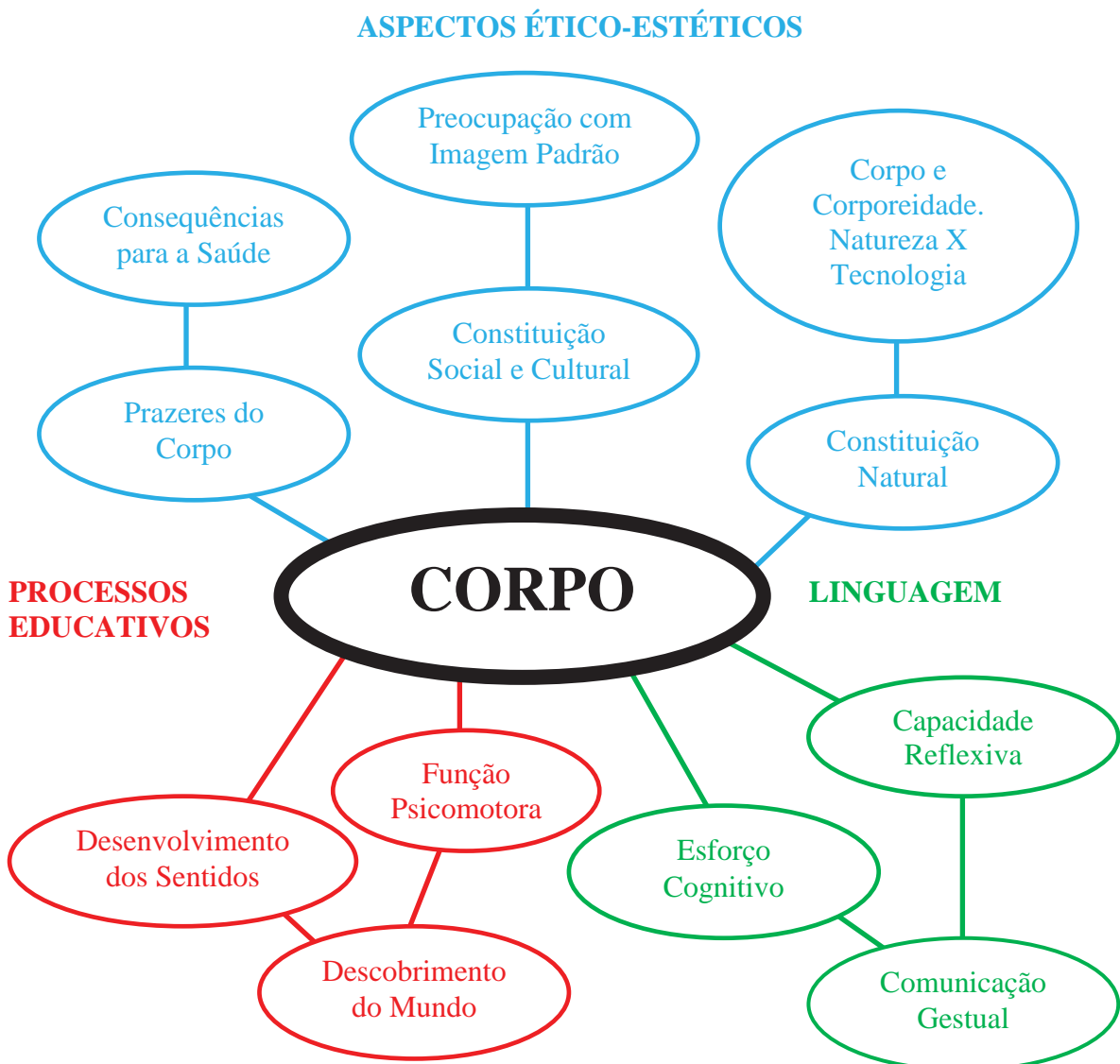


Figura 7: Matriz organizacional da abordagem ético-estética da educação física escolar.

A matriz organizacional (Figura 7) da inter-relação entre os segmentos propostos tem como característica principal tomar por base ou partir de um ponto comum: o corpo. A partir

do corpo humano, sugerir intervenções, discussões e problematizações com o objetivo de otimizar o processo de ensino e aprendizagem da educação física escolar.

Da forma como foi exposto acima, com o corpo sendo a base para o planejamento, desenvolvimento e implementação da aula de educação física, vamos procurar agora conceituar o significado da palavra “corpo” em tal abordagem. Pensamos o corpo como algo inseparável e que não pode ser educado em partes, mas, sim, no contexto. Para nós, não é possível separar o gesto ou movimento dos sentimentos e das funções cognitivas. Todo gesto pode estar sendo executado demonstrando os sentimentos e sensações do executor (até mesmo gestos e movimentos desportivos para a educação física especificamente) e é o “produto” de complexas funções cognitivas, que vão muito além de “repetir” um movimento adestrado, aprendido e treinado pelo seu professor. Para nós, tal gesto deve manifestar a vontade, o desejo e as emoções provenientes legitimamente da alma de seu executor.

É pelo corpo que compreendemos o outro, assim como é pelo corpo que percebemos coisas. O sentido do gesto confunde-se com a estrutura do mundo que o gesto desenha. O corpo próprio está no mundo, assim como o coração está no organismo. Ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o, alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema. Podemos imaginar coisas, como o local onde moramos; podemos “sobrevolar” algo no pensamento, desenhar, mas, mesmo assim, não poderíamos apreender a unidade ou objeto sem a mediação e a experiência corporal (MERLEAU-PONTY, 1999). É essa a ideia de corpo e sua importância para a significação, compreensão e reconhecimento de mundo que sugerimos para a abordagem proposta.

Inicialmente, acreditava-se que o corpo e a alma eram duas coisas totalmente distintas. O homem era composto por duas substâncias: uma era a pensante, ou seja a alma, a razão; e a outra era a material, ou seja o corpo, algo totalmente separado da alma. Porém, tal proposição mudou com o passar dos tempos, e atualmente, vemos o corpo como algo único, integrado e sem divisões (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). O corpo não deve ser entendido como algo fragmentado, desmembrado ou dividido em corpo, mente e espírito. Pensamos que o corpo, juntamente com a mente, o espírito, os itens psicomotores funcionais⁴³ e relacionais⁴⁴, forma uma unidade.

⁴³ Os itens funcionais são compostos pela coordenação motora geral e fina, equilíbrio, lateralidade, ritmo, organização espacial e temporal, esquema corporal, dentre outros.

⁴⁴ Os itens relacionais são entendidos pela afetividade, agressividade, expressividade, comunicação e corporeidade.

Podemos afirmar que a história do corpo é a história da própria civilização. Cada sociedade, cultura ou povo tem uma visão e uma forma de ação sobre o corpo. Dessa forma, constrói as particularidades do corpo, enfatizando determinados aspectos em detrimento de outros, criando seus padrões próprios de corpo. A partir dessa construção surgem, então, os padrões de beleza, de sensualidade, de saúde, de prazeres e desprazeres e da postura que sustentarão e referenciarão os sujeitos para construir sua própria imagem de corpo. Ao longo dos tempos, essas formas de ver e encarar o corpo contribuíram para a produção da história corporal da humanidade, funcionando como codificadores e decodificadores de sentidos, sentimentos, emoções e conceitos sobre determinadas situações. No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca (DAOLIO, 2003).

A partir desse corpo “único”, começaremos a descrever sua relação com outros apontamentos realizados na matriz (Figura 7). Inicialmente, discutiremos os prazeres do corpo e suas consequências para a saúde humana. Os prazeres do corpo confundem-se na mídia e na sociedade. A variedade de alimentos, *fast foods*, tratamentos estéticos, cirurgias estéticas, fármacos emagrecedores, esteroides anabólicos, modismos, roupas e mais uma imensurável quantidade de coisas que a mídia vende e apresenta se confundem e confundem qualquer ser humano. Os desejos, a banalização do corpo e suas formas de apresentação, a idolatria ao corpo perfeito esteticamente, o que pode não ser sinônimo de corpo perfeito do ponto de vista da saúde, têm levado inúmeras pessoas a chegarem a pontos extremos em busca de tal perfeição. E isso muitas vezes acaba alterando partes das características naturais do corpo humano, principalmente das pessoas do sexo feminino, que são “julgadas” pelo tamanho dos peitos, percentual de gordura, quantidade de celulites dentre outras.

O corpo é algo que tem possibilidade de ser mudado, de ser educado; tem potencial para se adequar a situações diversas e intensas, como calor, frio, chuva, mudança de moradia e, juntamente com ele, como é algo indivisível, nossas sensações, sentimentos, vontades e desejos o acompanham e estão sendo demonstrados por meio deste corpo. “O corpo não é, portanto, fixo ou constante, como quer a perspectiva naturalista, mas pode ser modificado, aperfeiçoado, e suas necessidades produzidas e organizadas de diferentes maneiras” (CIRINO, 2007 p. 79).

O grande problema que vemos quando abordamos o significado de necessidade corporal para cada um é que ficamos confusos, pois, enquanto, para uns, a necessidade

corpórea seria manter bons hábitos de vida para evitar doenças e viver com qualidade, para outros, poderia ser comer a desejada pizza, ter peitos grandes, barriga sarada, músculos fortes, sem ao menos saber das possíveis consequências que tais desejos e prazeres podem ocasionar. E isso potencialmente pode causar problemas diversos e distintos, visto que uns comem muito e tornam-se obesos, com problemas de colesterol e outras situações delicadas devido ao excesso de comida, ao passo que outros se privam de tudo em prol da magreza vendida pela mídia como algo saudável e bonito, prejudicando o seu crescimento e desenvolvimento físico, provocando doenças como a anorexia, anemia e outras que prejudicam a saúde.

Podemos identificar de forma clara o exposto, na citação de Alves et al.:

Com vista a alcançar uma efetiva satisfação com a imagem do corpo, isto é, corresponder aos ideais estéticos da cultura a que pertença, recorre-se a dietas, ao exercício físico exagerado, ao uso de diuréticos, laxantes, entre outros. Tais comportamentos redundam cada vez em maior número, no desenvolvimento de transtornos alimentares, como a anorexia e bulimia nervosas, as verdadeiras doenças dos países industrializados e, cada vez mais, dos países em desenvolvimento, dado o fenômeno contemporâneo da globalização, urbanização e o papel central da mídia (2009, p. 2).

Ainda dentro da discussão acerca do corpo, tomamos a liberdade de citar Duarte Jr:

[...] a complexidade de nossa vida, a qual resulta de um entretecer de fatores físicos, metabólicos, sensíveis, emocionais, ambientais, sociais e culturais simplesmente é descartada, e o que resta é um corpo que possui bem pouco de humano, no sentido maior do termo. Decorrendo daí, que um corpo tomado como máquina deve apenas ser “consertado” por meio de intervenções exteriores, não havendo espaço para sua educação ou reeducação (2001, p.61).

A constituição natural e social do corpo retrata uma preocupação com a imagem padrão, seja imagem estética (concepção de corpo perfeito, beleza), seja imagem perante a sociedade (caráter), e tem relação direta com o contexto cultural no qual o sujeito corpóreo está inserido. O número de clínicas estéticas e especialidades médicas que atualmente pregam a “cultura fácil” do corpo desejado tem crescido consideravelmente, e hoje, sem dúvida, movimentam valores astronômicos. Lembramos uma entrevista do Dr. Dráuzio Varela em um programa de televisão, no qual relatava que se investe mais dinheiro em pesquisas voltadas para a estética e medicamentos para disfunções sexuais do que para o tratamento do mal de Alzheimer.

Ainda com base nos aspectos éticos e estéticos, vamos abordar o corpo numa constituição natural e sua relação com a corporeidade, com a natureza e a tecnologia.

Pensando o corpo numa perspectiva natural, poderíamos pensá-lo em sua natureza plena, ou seja, da maneira como foi concebido geneticamente, com suas potencialidades e, logicamente suas dificuldades e “defeitos”. O corpo pode ser analisado de várias óticas: a anatomia e sua constituição física; a biomecânica e sua possibilidade de movimentação; a psicologia e as explicações das derivações mentais; a fisiologia e os conceitos de função orgânica, dentre outras possibilidades. Sobre o corpo e o exposto, é interessante e reflexivo o que escreve Carmo Junior:

A anatomia do corpo humano é mais que uma estampa, é antes de tudo um dado subjetivo, onde a razão não é soberana, não impera com exclusividade. Assim, somos seres corporais mais primatas do que supomos, mesmo porque as explicações que nos fazem compreender um dado biomecânico dos movimentos corporais são objetivas porque são metódicas e repousam em observações severamente controladas, mas não diferem daquelas que são intuídas pela escolha da melhor tarefa a ser realizada dentro do espaço e dentro da necessidade de realizar a habilidade. O dado controlado é científico, mas a escolha é intuitiva, e entre essas duas argumentações não há nenhum abismo (2005, p. 147).

Nosso corpo natural e a percepção que dele temos vão sendo modificados conforme vamos crescendo, nos desenvolvendo e sofrendo influências do meio que nos cerca, seja da mídia, seja da família, da escola, dos vizinhos ou das aulas de educação física. A criança, quando pequena, normalmente reconhece seu corpo como um objeto que lhe proporciona prazer através do brincar, do jogo, da ludicidade, do esporte, enfim, do movimento. Com o passar dos anos e a chegada da adolescência, o corpo começa a ganhar preocupações estéticas, afinal, o corpo muda fisiológica e psicologicamente. Mas isso é decorrente do aprendizado e das experiências vividas no contexto social. É nesse momento, de maneira muito consistente, as vivências e conceitos sobre o corpo sofrem influência dos conhecimentos e temas que vimos, vivemos e debatemos.

Ainda na adolescência, o corpo pode ser visto como um objeto que tem como função principal proporcionar o prazer: seja dançando, seja vestindo roupas de marcas, comendo, jogando, indo ao shopping, “ficando”, namorando, e assim por diante. Mais tarde, quando adultos, além do prazer, nosso corpo necessita ter a capacidade de suprir nossas necessidades adicionais, como o trabalho, porém ninguém nos ensina como fazer isso. Teoricamente, as escolas não atendem a uma necessidade tão básica e importante para qualquer ser humano, que é o que fazer com seu próprio corpo.

O homem lida com seu corpo, seus regulamentos e normas, e mesmo o controle desse comportamento corporal, a partir de uma construção social, resulta de um processo histórico,

ou seja, a maneira como cuidamos nosso corpo hoje não é a mesma de toda história da humanidade, não é universal, tampouco constante. Sobre isso, Gonçalves afirma:

As concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização (2009, p. 13)

Poderíamos nos perguntar neste ponto: Onde está esse corpo dentro do currículo escolar? Onde está previsto seu estudo para uma tomada de consciência sobre o mesmo? Aprender a cuidar do corpo, pensá-lo conscientemente, da mesma forma que valorizamos o raciocínio, a mente, o pensamento como o lugar do saber verdadeiro, é função de que área do conhecimento?

No currículo escolar, atualmente, pensamos que poucas disciplinas abordam e debatem o corpo. Teoricamente, as ciências biológicas teriam a incumbência de trabalhar o corpo anatômico; a filosofia, o corpo pensante e atuante na sociedade. E para a educação física, que lida diretamente com o corpo, principalmente através de seus movimentos; Que tem nele a concepção e preocupação central da aula? Somente adestrar e ensinar movimentos e gestos técnicos? Treinar suas potencialidades e capacidades físicas? Corrigir os “defeitos”? Proporcionar o emagrecimento? O leque de questões pode ser vasto e cremos que possuímos mais perguntas do que respostas. Mas como nossa intenção neste tópico é sugerir formas de abordar o corpo, pensamos, sim, que pode ser debatido e problematizado pelos professores da área na sua totalidade, na sua integralidade.

Quando sugerimos aos professores problematizar e discutir o corpo, não o fazemos pensando somente nos aspectos e capacidades físicas; mas pensando-o como uma unidade: não separando o movimento do anatômico, do pensamento, do cognitivo, da expressividade. O corpo tem a necessidade de ser pensado e trabalhado dentro de todas as suas potencialidades, e vemos na educação física a possibilidade de fazer isso. Nossas crianças e adolescentes precisam, sim, descobrir na escola os benefícios e prejuízos dos hábitos de vida; os problemas de comer demasiadamente, as consequências da falta de nutrientes e vitaminas; os prejuízos dos anabolizantes, bem como os benefícios de uma vida com hábitos saudáveis, praticando exercícios físicos moderadamente, mantendo-se longe do fumo, álcool e demais drogas; dormindo o tempo necessário e mais uma infinidade de possibilidades; discutir os benefícios para a autoestima de tratamentos estéticos e suas consequências. O corpo deve ser

muito mais que um emaranhado de ossos, músculos, tendões e ligamentos comandados por uma massa cinzenta.

A natureza, corporal ou não, de uma maneira geral, está sendo constantemente influenciada e alterada pelas novas tecnologias que surgem a cada dia, e isso interfere diretamente no corpo. Para Marinho:

Nossas novas ideias sobre como a natureza funciona estão sendo um exemplo das novas relações tecnológicas e econômicas que nós estamos estabelecendo com o mundo natural. A humanidade está vendo uma natureza em termos “computacionais”, da mesma forma que os cientistas estão usando tecnologias genéticas sofisticadas para programar a performance futura dos organismos vivos. A nova noção de evolução substitui a ideia de vida como engrenagem pela ideia de vida como processamento e informação. Todos os organismos vivos estão esgotando as suas substâncias e transformando-se em mensagens abstratas. A vida se transforma em um código para ser decifrado. Assim, a noção antiga de Darwin de “sobrevivência do melhor adaptado” é substituída pela ideia da “sobrevivência do mais informado” (1999. p. 64-65).

Justamente como nos coloca com muita propriedade Marinho, vivemos na era da informação e essas informações estariam, de certa forma, conduzindo a natureza humana para outros caminhos, se é que isso é possível. Atualmente, a criança nasce e é inserida quase que imediatamente numa sociedade que, tendencialmente, vive em função de aparelhos eletrônicos, onde a velocidade e quantidade de informações disponíveis estão chegando a tais pontos que muitas vezes o cérebro humano sequer consegue acompanhar e absorver as informações disponibilizadas. Vivemos na “era da tecnologia”.

Sobre a tecnologia, Duarte Jr assinala que “o fato é que o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida” (2001, p. 70).

Claramente, percebemos e concordamos que o desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que humaniza o trabalho, acelera o crescimento das cidades (o que não significa, necessariamente, desenvolvimento), contribui para a cura de doenças, encurta as distâncias, porém, dentre outras possibilidades, também diminui consideravelmente as relações interpessoais, “acabando” com o mundo real e vangloriando o mundo virtual, de certa forma anulando os sentimentos e as trocas humanas. Nesse contexto, como ainda está um pouco difícil a prática da educação física virtual, percebemos na área um potencial enorme de resgate de alguns valores humanos e modos de relações interpessoais. Pensamos que a educação física pode e deve em determinados momentos, questionar a “evolução

tecnológica”, que muitas vezes conduz à “involução” do corpo humano e, conseqüentemente, ao prejuízo para o desenvolvimento da corporeidade e seu leque de trocas culturais e transformações sociais.

Como nos descrevem Brunet e Dultra:

A tecnologia digital tem provocado revoluções na vida cultural, econômica, política e ambiental. Facilidades que antes pareciam ficção científica, hoje se mostram como uma exuberante realidade. Compartilhar acervos musicais com pessoas do mundo inteiro; falar, fotografar, filmar, ouvir música e acessar internet através de um mesmo aparelho; conversar e trocar informações com quem nunca se viu; transportar imensos documentos através de pequenos dispositivos; impressão em três dimensões; microcâmeras que transmitem imagens em tempo real para a rede mundial. Tudo isso já é possível e a custos cada vez menores (2009, p. 720).

Algo precisa ser feito, e rapidamente, pois nossas gerações estão sendo educadas corporalmente pela televisão, pelo *videogame*, pela internet, pelo celular, pelas revistas eletrônicas, pelas propagandas, pelos amigos virtuais, pelas redes sociais e por uma infinidade de opções que nós “mais velhos” sequer conhecemos. Não somos contrários à utilização de tais “opções tecnológicas”, porém somos favoráveis à sua problematização dentro do contexto escolar, e sugerimos que isso seja feito pela educação física e seu vasto leque de possibilidades. E, para atingir tais objetivos, defendemos a utilização, além de atividades práticas, de aulas teóricas, da orientação de pesquisas e estudos dirigidos, que possam ampliar as possibilidades de discussões e debates no contexto do mundo corporal, seja em movimento ou não.

Após a discussão dos aspectos éticos e estéticos, vamos analisar os processos educativos sugeridos para tal abordagem. Nesse contexto, sugerimos que o processo de ensino e aprendizagem na educação física escolar no ensino fundamental pode ser desenvolvido seguindo os pressupostos de desenvolvimento dos sentidos, relacionado com a função psicomotora; como conseqüência, o estudante conseguirá descobrir o mundo que o cerca através do seu corpo compreendido.

Assim, o desenvolvimento dos sentidos dentro da educação física deve ser estimulado por meio dos vários temas e conhecimentos a serem abordados por ela. Logicamente, nossa sugestão de trabalho pode ser confundida com a psicomotricidade ou função psicomotora. A função psicomotora, levantada por nós e semelhante à abordagem psicomotricista sugerida por Le Boulch (1983), Negrine (1987), Fonseca e Mendes (1987), dentre outros, seria uma das ferramentas da abordagem ético-estética da educação física escolar.

A função psicomotora ou psicomotriz, para ser desenvolvida dentro do maior leque de possibilidades possíveis, não estaria pensando somente ou basicamente o trabalho com os itens funcionais, mas, sim, enfatizando também, com a mesma intensidade os itens relacionais. O desenvolvimento de tais itens dar-se-ia por meio dos conhecimentos e temáticas utilizadas pelo professor para a implementação da educação física escolar. Tais temáticas ou conhecimentos devem estar relacionados à cultura corporal de movimento, como os esportes, jogos, danças, lutas, folclore, atividades de exploração na natureza, caminhadas, corridas e a infinidade de possibilidades dentro do contexto escolar. O que sugerimos é a variância dos conhecimentos e temas a serem trabalhados dentro do contexto escolar e, principalmente, a forma são abordados e conduzidos pelo professor. Neste ponto, aproveitamos para lançar nossa crítica à divisão dos conhecimentos trabalhados por etapas. Acreditamos ser o processo de ensino e aprendizagem algo contínuo e que não pode ser dividido em etapas.

Dentro desse contexto, a psicomotricidade, para nós, é algo muito mais amplo e importante do que simplesmente provocar a aquisição de habilidades motoras, o domínio cognitivo e a objetividade intelectual. Não se trata somente de desenvolver conhecimentos abstratos; trata-se de ajudar a formar a personalidade e o caráter do sujeito, de estimular sua criatividade, sua criticidade, sua autonomia, de lhe permitir conquistar sua identidade e seu equilíbrio afetivo. Por isso, é importante dizer que para nossa abordagem o corpo não é apenas um objeto ou uma coisa. O corpo é, sim, um lugar de prazer e desprazer, porém é algo muito maior que somente sensações físicas. Vivemos em um corpo e por meio dele expressamos e sentimos todas nossas relações afetivas e emocionais: alegria, tristeza, ódio, amor e medo. Um detalhe que precisa ser levado em conta, é que normalmente expressamos tais sensações de forma inconsciente, involuntária.

Uma obra de significância considerável com relação ao exposto no parágrafo anterior é o *corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*, de Weil e Tampakow. Na obra os autores demonstram várias formas de perceber e compreender as diversas posições e gestos corporais com seus reais significados. Sugerem que, “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer para você. Também nosso corpo é antes de tudo um centro de informações para nós mesmos. É uma linguagem que não mente” (2002, p. 7). Para expressar melhor o sugerido pelos autores, citamos outra passagem, onde é colocado que, quando “alguém à sua frente cruza ou descruza os braços, muda a posição do pé esquerdo ou vira as palmas das mãos para cima. Tudo isso são gestos

inconscientes e que, por isso mesmo, se relacionam com o que se passa no íntimo das pessoas” (p. 15).

De certa forma, a linguagem corporal sugerida pelos autores possui relação direta com a simbologia. Na verdade, as posturas, os gestos, os movimentos, as formas e as expressões corporais funcionam como uma espécie de símbolos que querem dizer ou compreender algo. E, essa “simbologia corporal” é algo que vem ganhando espaço ao longo dos tempos.

“Desde tempos imemoriais, usamos símbolos – mensagens sintéticas de significado convencional. São como ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar a sua própria tarefa – a imensa e incansável tarefa de compreender” (WEIL; TAMPAKOW, 2002, p. 25). E, continuam os autores: “O homem é programado para discernir, mas o hábito de atentar para as ferramentas – símbolos, chamadas palavras, afastou-o da percepção consciente total imediata do aqui e agora” (p. 79).

Nesse caso, para atingir os objetivos propostos por nós, e que vão ao encontro do exposto pelos autores acima, os estudantes devem ser estimulados pelos professores a se expressar, a participar ativamente, a demonstrar seus sentimentos, a compreender os sentimentos e emoções dos colegas, a cooperar dentro de um jogo desportivo, a entender os erros e acertos dos colegas, a participar ativamente das discussões envolvendo valores como honestidade, respeito, fraternidade, dentre outros que surgem durante o jogo de futebol, de voleibol, durante a brincadeira; devem entender, respeitar e compreender as dificuldades e particularidades de cada colega e, principalmente, possuir a capacidade de compreensão de que a soma de todos é que forma a turma. Assim, acreditamos que os sentidos e sentimentos seriam desenvolvidos de forma mais abrangente.

Logicamente os sentidos precisam ser estimulados e desenvolvidos por meio das ferramentas da educação física na escola. Por exemplo, a visão. Aceitar a ideia de que a visão seja somente um sentido e uma modalidade sensorial nos parece algo muito limitado. As operações de recepção e generalização em que se baseia a visão são possíveis graças a uma complexa atividade, que leva a cabo a olhada e que se resume e engloba um termo interpretativo sobre o que foi visto. O problema interpretativo centra sua atenção mais adiante que somente as modificações tridimensionais da retina e as mudanças anatômicas produzidas pela recepção da luz. O evento visual não está sujeito unicamente a uma interpretação neural, mas, sim, a interpretação da imagem se ajusta a um sistema de significação extremamente sofisticado, capaz de destacar e dar sentido ao universo textual observado por meio das

descrições simbólicas (GENNARI, 1994). E vamos além, como o estudante poderá “abrir os olhos” para determinados símbolos e significações se não estimulado pelo professor?

Como consequência do desenvolvimento dos sentidos e da função psicomotora temos o descobrimento do mundo com suas interfaces de inter-relação entre pessoas, grupos sociais, classes sociais, etnias, ideologias religiosas e políticas, conhecimento sobre o mundo e sobre a vida; temos estudantes críticos e autônomos, com capacidade para diferenciar o certo do errado, o bom do ruim, o saudável do prejudicial e assim por diante. Quando pregamos a educação dos sentidos, não falamos somente da visão, do tato, da audição, do olfato e gustação. Falamos, sim, do desenvolvimento de tais sentidos, com o objetivo principal de perceber e compreender o mundo que o cerca e que interage com ele.

Betti (2007) critica a visão que concebe o movimento humano apenas como fenômeno físico, que pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independentemente do próprio ser humano que o realiza. Considera que nenhum movimento pode ser estudado isoladamente dos objetos ou do ser que se movimenta em determinada situação e sob determinadas condições. O movimento, assim entendido, é uma ação em que o sujeito, pelo seu movimentar-se, introduz-se e interage com o mundo de forma dinâmica e, com essa ação, percebe e realiza os sentidos e significados em e para o seu meio.

O que estamos pregando, em outras palavras, pode se confundir com o proposto por Duarte Junior (2001) na obra *O sentido dos sentidos, a educação do sensível*, e de certa forma o é. Porém, não de forma isolada, mas de forma combinada com outras possibilidades, conforme descrito acima e facilmente identificável na abordagem psicomotricista. Em sua obra, Duarte Junior pensa na educação do sensível com base na educação estética.

Para uma melhor compreensão, vejamos uma passagem da referida obra:

[...] aprimorar a sensibilidade de crianças e adolescentes por meio do contato intenso com a arte, contato do qual surgiriam também a curiosidade e a motivação para o desvendar racional e reflexivo do mundo, por intermédio da ciência e da filosofia. Vivendo em outros tempos, quando os sentidos não estavam ininterruptamente bombardeados pela mídia e as cidades eram menos poluídas e mais amigáveis, além de o contato com a natureza ser praticamente diário, afora saberes artificiais e padronizados não haverem ainda invadido a mesa da maioria (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 26)

A citação acima expressa um contexto passado, de outros tempos, e hoje, mais do que nunca, sabemos que o exposto pelo autor está inserido no cotidiano das pessoas e, principalmente, das crianças, adolescentes e jovens. Essa inundação tecnológica interfere na formação humana, corporal e comunicativa das pessoas.

Como a abordagem ético-estética da educação física escolar tem como objetivo o desenvolvimento da comunicação gestual (linguagem) através de atividades que contemplem o desenvolvimento dos sentidos e do sensível, este é o último ponto a ser apresentado. Dentro da linguagem, o esforço cognitivo, relacionado com a capacidade de reflexão, tende a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão da comunicação por meio dos gestos.

O esforço cognitivo para a execução, realização, compreensão e interpretação de gestos é grande. Não pensemos que é fácil a tarefa de educar e incentivar o desenvolvimento do esforço cognitivo. Na era da informação, em muitos casos e para alguns, pensar pode ter se tornado obsoleto. O pensar necessita de esforço, processamento, compreensão e interpretação das informações obtidas. A coreografia de uma dança é ensaiada exaustivamente e treinada até o momento em que o dançarino memoriza e executa a sequência corretamente. Dessa forma, praticamente qualquer pessoa poderia se tornar um dançarino, o que implicaria somente decorar a sequência e executar os movimentos propostos pelo coreógrafo. Porém, o que diferencia o verdadeiro dançarino de um repetidor de gestos é justamente sua expressividade, é a emoção, os sentimentos emanando do fundo da alma, expressos e externados pelos movimentos das pernas, braços, tronco e quadril e, principalmente, profundamente marcados na expressão facial do executor.

Não estamos sugerindo agora que devemos transformar nossas aulas de educação física em aulas exclusivas de dança para trabalhar o esforço cognitivo e a expressividade de nossos estudantes. Isso pode ser feito e realizado em todas as temáticas sugeridas dentro da cultura corporal de movimento. Da mesma forma que um filho entende a aprovação ou reprovação de algo somente pelo olhar de um pai, nossos estudantes precisam desenvolver, gradativamente, a capacidade de compreender e interpretar gestos, movimentos, sejam desportivos ou não. Isso somente poderá ser conseguido com a capacidade de reflexão.

O estudante precisa refletir sobre o que está acontecendo ao seu redor, porém sem visão crítica e sem autonomia a capacidade de reflexão fica severamente prejudicada. Como podemos refletir sobre algo que não conhecemos? Como vamos refletir sobre o corpo se sequer sabemos o que é um corpo? Vemos o corpo, tocamos o corpo, sentimos o corpo, experimentamos o corpo, maltratamos o corpo, usamos o corpo, protegemos o corpo, idolatramos o corpo, mas muitas vezes nem ao menos conhecemos a intimidade de nosso próprio corpo, de nossa corporeidade. Nossa corporeidade pode ser desenvolvida a ponto de conhecermos e identificarmos a comunicação que o corpo e seus gestos estão sugerindo e transmitindo.

Para refletir sobre a corporeidade no contexto apresentado, citamos Santin:

A corporeidade deveria dar-nos uma ideia que reunisse a ação de cultivar e cultivar. Assim, pode-se dizer que a corporeidade é culto e cultivo do corpo. Não pode ser só cultivo porque pode dar a impressão do plantio de árvores, flores ou cereais, uma ação muito manual, mecânica que acontece de forma externa. Não pode ser só culto porque pode significar que a corporeidade seja algo pronto, acabado e completo, que precisa ser venerado e contemplado. A corporeidade precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo (2011, p. 67).

A comunicação gestual pode e deve ser entendida não somente como a tentativa de “comunicação por meio de gestos” através de movimentos como a dança, expressão rítmica ou através da encenação. A comunicação gestual também pode ser entendida como a tentativa da execução de um passe no futebol, no voleibol, no handebol e na essência do termo corporeidade, amplamente discutido neste trabalho. A comunicação gestual deve permitir ao sujeito se comunicar por meio da linguagem corporal, com os movimentos, os gestos, as expressões. Para a abordagem proposta a comunicação gestual encontra subsídios em todos os aspectos trabalhados até o momento. E vai além, precisa ser resgatada de forma incisiva e rápida, pois os gestos, os olhares, a expressão estão cada vez mais sendo substituídos por telas, teclas, internet, *Facebook*, *Messenger* e outras ferramentas comunicativas virtuais, onde o contato visual é obtido somente através da webcam e os gestos são observados, percebidos e interpretados através de uma pequena janela no canto da tela do computador ou do celular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do presente estudo tivemos a oportunidade de dialogar com uma série de autores, todos defendendo e lutando pela educação física escolar. Porém, de certa forma, a maioria corrobora que a educação física na instituição escolar está passando por uma crise de identidade. Encontramos alguns estudos que apontam para a mesma direção que o presente, ou seja, em diversos lugares do país, nos mais diversos estados, inclusive em épocas diferentes, os problemas são muito semelhantes aos aqui encontrados, e uma preocupação que temos é que tais problemas têm permanecido ao longo dos anos.

Os dados encontrados e analisados sugerem que a educação física das escolas públicas de Erechim ainda possui uma grande influência da abordagem tradicional, haja vista que 38% dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental utilizam exclusivamente tal abordagem para o desenvolvimento das aulas; se somados aos 28% que utilizam em determinados momentos do ano letivo tanto a abordagem tradicional como as renovadoras, esse número chega a 66%. Esse dado indica uma forte tendência ao tecnicismo e ao competitivismo dentro da área. Percebemos que a intencionalidade pedagógica da educação física escolar está necessitando de uma retomada, de uma espécie de reciclagem nas escolas onde foi realizada a coleta de dados.

Somando a intencionalidade pedagógica dos professores de educação física que atuam nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Erechim com os conhecimentos preferencialmente utilizados, podemos sugerir que a área está desenvolvendo no contexto escolar algo semelhante ao realizado pelas escolinhas especializadas em iniciação desportiva. Os conhecimentos preferencialmente utilizados como carro-chefe do desenvolvimento da educação física são os esportes tradicionais, que fazem parte da preferência de 90% dos professores pesquisados. Esse dado, ligado à abordagem tradicional, sugere uma esportivização e um tecnicismo exacerbado do ambiente escolar. Nesse caso, temos a impressão de que a intenção da educação física escolar é descobrir potenciais futuros atletas e iniciar sua preparação no contexto escolar. Reiteramos que tal intenção ou “objetivo” da área provém da vertente ligada à educação física competitivista, muito propagada no século passado.

A discussão realizada até o momento ganha ainda mais espaço quando a relacionamos com os processos de formação continuada. Identificamos que 22% dos professores de educação física entrevistados não participaram de cursos direcionados para a docência com no

mínimo 20 horas de duração no último triênio. Logicamente, a participação em cursos não é o único ponto que determina a forma de atuação nas escolas, tampouco os conhecimentos que poderiam ser abordados, nem a intenção pela qual o professor implementa a educação física no contexto escolar. Contudo, é, sim, um tema que merece atenção, pois sabemos que muito do conhecimento adquirido após a formação superior na área advém de cursos e participação em eventos de formação continuada. Outros processos de formação podem ser desenvolvidos quando o objetivo é adquirir conhecimentos, como grupos de estudos, grupos de pesquisas, cursos a distância, dentre outros, mas não podemos esquecer que debates e discussões com educadores de outros locais e com dificuldades muitas vezes semelhantes são de extrema importância para “avaliar” a forma como estamos desenvolvendo nosso trabalho.

Com base nos dados levantados e analisados e ainda de acordo com a sugestão de alguns dos professores entrevistados, pensamos numa nova abordagem a ser utilizada pelos professores para implementar as aulas de educação física no contexto escolar: a abordagem ético-estética, que possui suas bases epistemológicas ligadas à educação estética. Não temos a pretensão de apresentar a “salvação da lavoura” para a educação física, mas, sim, a ideia de provocar reflexões e mudanças dentro do contexto educacional para a área.

Em época em que a sociedade é movida pelo consumismo descontrolado, na qual a mídia vende a cada dia um novo estereótipo de ser humano (que de humano pouco tem), e há a preocupação com os padrões de beleza corporal ditados por uma sociedade que acredita ser a beleza externa e os padrões financeiros algumas das coisas que realmente importam, apresentamos um caminho contrário para a geração de estudantes que “está em nossas mãos”. Como relatado por vários professores entrevistados, a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental gosta das aulas de educação física e possui uma confiança muito grande no professor, o qual não tem usado isso em favor da transformação social, política, crítica e autônoma de uma geração jovem e que está seguindo pelo mesmo caminho obscuro e desumano em que a sociedade atual se encontra.

Precisamos provocar nossos estudantes com novas abordagens, com novas intenções, com novos conhecimentos dentro da educação física escolar. O professor tem como função primordial problematizar os temas polêmicos e que muitas vezes são empurrados goela abaixo pela mídia e pela sociedade, e os adolescentes, pensando ser o correto, ou o “mais massa”, como alguns dizem, seguem-nos, como se fossem uma religião e a verdade absoluta. Tudo possui, no mínimo, dois lados, duas versões, e cada qual “vende” a versão que lhe for mais conveniente. Porém, como sabemos, existem muitas propagandas enganosas dentro do

contexto da educação física e da sociedade. Não estamos propondo transformar a educação física num componente meramente teórico, mas, sim, mesclar a teoria com a prática, — teoria não somente para ensinar as regras e histórico dos esportes, mas para, discutir os problemas sociais que podem ser solucionados através do esporte, dentre outras possibilidades da cultura corporal de movimento, e apresentar tais possibilidades durante as atividades práticas.

O contexto apresentado até o momento pode nos causar indignação, mas, como está especificado no parágrafo anterior, tudo possui dois lados. E onde fica o professor de educação física especificamente? Respondo: o professor de educação física fica correndo de um emprego para o outro. Sai de uma escola pela manhã, passa para outra à tarde e, no final da tarde, quando a maioria das pessoas vai para casa, para sua família, para a faculdade, para onde vai o professor de educação física? Vai para a academia trabalhar, vai para outra escola dar aulas, vai para o seu terceiro turno de trabalho. Por quê? Porque tem necessidade, porque a remuneração da escola pública não lhe permite viver dignamente e sustentar sua família. E ainda, em discursos demagógicos de políticos, a frase mais ouvida é: *a educação tem o poder de mudar o país*. Mas alguns não querem e outros não podem mudar o país. Um povo educado, crítico e com autonomia nem sempre é bem-vindo no meio político, independentemente de ideologias partidárias. O exposto neste parágrafo foi possível constatar pela experiência pessoal de tantos professores da rede pública, entrevistados desta investigação ou não.

Então, seguindo a mesma linha de raciocínio, se o professor de educação física precisa problematizar o que a mídia vende, o que a sociedade prega, como vai fazer isso se não possui tempo para saber o que está acontecendo na mídia e na sociedade. Ele faz parte da sociedade e não tem “acesso” às informações nela veiculadas. Não tem acesso, porque não possui tempo muitas vezes para ficar “navegando” na internet e se inteirando do que está acontecendo no mundo; em outros casos, não possui condições financeiras para fazer assinaturas de jornais e revistas; em relação à televisão, no momento em que está passando a maioria dos programas a que os alunos assistem, ele está no seu terceiro turno de trabalho, e assim por diante.

Dessa forma, parece-nos que não existe má vontade por parte dos professores de educação física para o desenvolvimento do trabalho na escola. Ficamos com a impressão de que ele está relegado à própria sorte e, por consequência, desmotivado para a realização de sua prática profissional. Ainda percebemos, principalmente nas entrevistas, que a maioria tem interesse e vontade de buscar novos caminhos, mas o que realmente falta são oportunidades. Na verdade, entendemos perfeitamente quando os professores abordam a questão financeira

como um empecilho para a realização de cursos na área, pois a defasagem salarial e o elevado custo de logística para a realização de formações muitas vezes afastam o professor motivado, competente e interessado de buscar novas alternativas educacionais para seus estudantes.

Finalizamos este estudo parafraseando novamente Fensterseifer, ao dizer que “a palavra de ordem é: a educação física precisa sair da crise” (2001, p. 31-32). Logo, quem são as pessoas mais indicadas neste momento para “acabar” com a crise da educação física? Tomamos a liberdade de questionar e de responder: os professores, apesar de tudo. Atualmente, levando em consideração todo o contexto educacional, a falta de incentivo do poder público, a falta de motivação para o trabalho, a falta de comprometimento dos estudantes, a deficitária formação continuada, a escassez de material, a falta de estrutura física, a falta de tempo e mais uma série de fatores que poderiam intervir no processo, pensamos que o professor é o ser capaz de acabar com a crise instalada na educação física em alguns lugares do país, desde a década de 1970. Claro, esse trabalho não deve recair somente sobre os ombros do professor, mas acreditamos na educação e, principalmente, nos professores — e na necessidade de estabelecer redes de apoio multidisciplinares e multiprofissionais —, que são a razão de ser e o principal motivo da evolução e crescimento de um país, apesar de todos os problemas encontrados para exercer dignamente sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dina et al. Cultura e imagem corporal. *Motricidade: Fundação Técnica e Científica do Desporto*, Lisboa: p. 1-20, 2009.
- AZEVEDO, Edson Souza, SHINUGOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação física. In: SHINUGOV, Viktor; SHINUGOV NETO, Alexandre. *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física*. Londrina: Midiograf, 2001 p. 76-94.
- BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. *Educação física escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001a.
- _____. *Educação física escolar: da alienação à libertação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.
- BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, Porto, Portugal: Universidade do Porto, p. 24 – 34, 2011.
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v.16, n 1, p.14-21, 1994.
- _____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, p 183 -197, 2005.
- _____. *Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. *Revista da Educação Física: Maringá, UEM*, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p 239-254.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes em educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas, SP: Autores Associados: 2005. p. 157-190.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n 48, p. 69 – 88, 1999.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP: v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.

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

BROTTO, Fábio. O. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BRUNET, Karla Schuch; DULTRA, Maruzia. Natureza, arte e tecnologia: a mobilidade do audiovisual de bolso. *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADE NAS ARTES AUDIOVISUAIS*, 18, Salvador: BA: 2009, p. 720 – 734. *Anais...*

CAPRA, Frijot. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1987.

CARDOSO, Luiz Carlos. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, Elenor, (Org). *Didática da educação física 1*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009. p. 121 – 158.

CARMO JUNIOR, Wilson. *Dimensões filosóficas da educação física*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Umberto Cesar; SILVA, Antônio Sabino; PAROLI, Rejane. Efeitos de diferentes métodos de ensino no futebol de salão. *Revista Motriz*, Rio Claro, SP, p. 79-88, 2004.

CORREIA, Marcos Miranda. *Trabalhando com jogos cooperativos*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

COSTA, Lamartine Pereira. As ecologias da educação física e do esporte no futuro. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP, 2011. p 33 – 48.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física* Maringá, UEM, p. 48-56, 2004.

_____. *Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas*. *Revista da Educação Física*, Maringá, UEM, p. 161-167, 2006.

DAOLIO, Jocimar. *Educação física escolar: em busca da pluralidade*. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, p 40-42, 1996.

_____. *Da cultura do corpo*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. *Seminário de Educação Física Escolar*, V, São Paulo: 1999, p. 50 – 66. *Anais...*

_____. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção da escola*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição de Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar edições, 2001.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: 2011. p 227 – 238.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira. *Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física*. Londrina: Midiograf, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da Modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. *Escola, escola quem és tu?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANÇA, Elvira Eliza. *Corporeidade, linguagem e consciência: escrita para a transformação interior*. Ijuí, RS: Unijuí, 1995.

FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1991.

_____. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. *Prática de ensino em educação física*. São Paulo: FTD, 2009.

GALVÃO, Zenaide. Educação física Escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação física e Esporte*, São Paulo, 2002.

GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR. Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GRECO, Pablo Juan. *Iniciação esportiva universal*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUEDES, Dartagnam Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, SP, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Trad. Sonnhilde van der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.

_____. *Transformações didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

_____. *Didática da educação física 1*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

LE BOULCH, Jean. *A Educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MANOEL, Edison de Jesus. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

MARINHO, Alcyane. Natureza, tecnologia e esporte: novos rumos. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, SP*, v. 1, n. 2, p. 62-74, 1999.

MARINHO, Vitor. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro, Shape: 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e "mente"*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

_____. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011 p. 141-158.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Marlei Teresinha Santos de. Resenha de: Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 139-148, 2007.

MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da Corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio H. M. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

_____. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011 p. 199-210.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Análises de conteúdo. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

NEGRINE, Airton. *A coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: Pallotti, 1987.

NEIRA, Marcos Garcia. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thompson, 2007.

_____. *Educação física: desenvolvendo competências*. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NUZMAN, Carlos Artur. Esporte na escola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p.1-35, 03 de mar. 2002.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, jun, p. 15-38, 2007.

PEREIRA, Flávio Medeiros. *Dialética da cultura física*. São Paulo: Ícone, 1988.

RANGEL, Irene Conceição de Andrade. *Educação física na infância*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RANGEL, Irene Conceição de Andrade; BETTI, Paulo. Esporte na escola: mas é só isso, professor. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 1, n. 1, jun, 1995.

SAKS, Mike; ALLSOP, Judith. *Pesquisa em saúde: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. São Paulo: Roca, 2011.

SANTIN, Silvino. *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. *Educação física: temas pedagógicos*. 2 ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

_____. Perspectivas na visão da corporeidade. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p 51-69.

SANTOS, Rubem Siqueira; MATOS, Tânia Cristina Santos. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de educação física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo: 2003 p. 45-53.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre Faria; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado. *Educação do corpo e formação de professores*. Florianópolis, UFSC: 2002. p. 46-64.

SHINUGOV, Viktor; SHINUGOV NETO, Alexandre. *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física*. Londrina: Midiograf, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Educação física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: GEBARA, Ademir et al. *Educação física e Esportes: perspectivas para o século XXI*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p 211-224.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor*. São Paulo: Papirus, 1996.

TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista da Educação Física*, Maringá, UEM, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo et al. Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do Estado de São Paulo. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.14, n. 4, p. 418-428, 2008.

TUBINO, Manoel José Gomes. A educação física e o esporte do ocidente no século XX. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-100, 2005.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. 54 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WENZEL, Renato Luiz. *Professor: agente da educação*. São Paulo: Papirus, 1994.

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O presente questionário tem por finalidade buscar subsídios para a realização do projeto de pesquisa no mestrado em Educação pela UPF, intitulado **Abordagens Pedagógicas da Educação física nas Escolas públicas de Erechim, RS**, desenvolvido pelo professor de Educação física Ivan Carlos Bagnara, com orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela R. Ormezzano.

Questões
Local de trabalho: () Escola Estadual () Escola Municipal Sexo:() Mas. () Fem. Séries/anos de atuação: () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º Naturalidade:_____ Data de nascimento:_____ Estado civil:_____ Número de filhos:_____ Tempo de atuação no magistério público:_____
Graduação: Ano de formação:_____ Instituição:_____ Curso:_____
Graduação: Ano de formação:_____ Instituição:_____ Curso:_____
Cursos de Pós-graduação: Ano de formação:_____ Instituição:_____ Curso:_____
Ano de formação:_____ Instituição:_____ Curso:_____
1. Na sua graduação ou pós-graduação você teve disciplinas que abordavam a metodologia do ensino da educação física? () SIM () NÃO
2. Para a implementação da sua aula você utiliza qual abordagem pedagógica? () Abordagem tradicional () Abordagens renovadoras
3. Caso sua resposta na questão de número 2 tenha sido ABORDAGEM TRADICIONAL, dos métodos abaixo qual você mais utiliza? Numere em ordem crescente do mais utilizado para o menos utilizado. Caso não utilize algum dos métodos, por favor, deixe em branco. () Método global () Método situacional () Método analítico (parcial) () Outro () Método misto Qual(is):_____ () Método tático
4. Caso sua resposta na questão de número 2 tenha sido ABORDAGENS RENOVADORAS, das abordagens apresentadas abaixo qual você mais utiliza? Numere em ordem crescente da mais utilizada para a menos utilizada. Caso não utilize alguma das abordagens, por favor, deixe em branco.

<input type="checkbox"/> Abordagem Psicomotricidade <input type="checkbox"/> Abordagem Desenvolvimentista <input type="checkbox"/> Abordagem Construtivista <input type="checkbox"/> Abordagem Crítico – Emancipatória <input type="checkbox"/> Abordagem Crítico-Superadora <input type="checkbox"/> Abordagem Sistêmica <input type="checkbox"/> Abordagem Cultural	<input type="checkbox"/> Abordagem dos Jogos Cooperativos <input type="checkbox"/> Abordagem Saúde Renovada <input type="checkbox"/> Abordagem dos PCNs <input type="checkbox"/> Abordagem Concepção de Aulas Abertas <input type="checkbox"/> Outra: Qual: _____
5. Em algum momento da sua vida profissional você desenvolveu algum método ou abordagem pedagógica própria, baseado no seu conhecimento, experiência, cursos e leituras? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
6. Dos temas listados abaixo, numere em ordem crescente os trabalhados por você nas suas aulas (do mais trabalhado para o menos trabalhado). Caso não trabalhe algum dos listados, deixar em branco. <input type="checkbox"/> Esportes tradicionais (futsal, futebol, handebol, basquetebol, voleibol, atletismo). <input type="checkbox"/> Esportes de aventura/radicais (ciclismo, skatismo, patinação, rapel, rafting,...). <input type="checkbox"/> Esportes ligados ao meio ambiente (caminhadas ao ar livre, explorações,...) <input type="checkbox"/> Ginástica (olímpica, de solo, aeróbia, localizada,...) <input type="checkbox"/> Jogos e brincadeiras. <input type="checkbox"/> Lutas (capoeira, judô, defesa pessoal,...). <input type="checkbox"/> Dança. <input type="checkbox"/> Outros: _____	
7. Nos últimos 3 anos você participou de cursos com mínimo de 20 horas/aula de formação direcionados para a educação física escolar? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Quantos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Mais de 8.	
8. Nos últimos 3 anos você participou de eventos (palestras, seminários e congressos) de formação direcionados para a educação física escolar? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Quantos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Mais de 8.	
9. Nos últimos 3 anos você participou de cursos com mínimo de 20 horas/aula de formação direcionados para áreas afins à educação física direcionados para a educação? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Quantos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Mais de 8.	
10. Nos últimos 3 anos você participou de eventos (palestras, seminários e congressos) de formação direcionados para áreas afins à educação física escolar direcionados para a educação? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Quantos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Mais de 8.	
11. Quando você decidiu cursar educação física seu primeiro objetivo era trabalhar como professor de escola? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	

APÊNDICE B – Entrevista

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A presente entrevista tem por finalidade buscar subsídios para a realização do projeto de pesquisa no mestrado em Educação pela UPF, intitulado **Abordagens Pedagógicas da Educação física nas Escolas públicas de Erechim, RS**, desenvolvido pelo professor de Educação física Ivan Carlos Bagnara, com orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela R. Ormezzano.

Entrevista

1. Qual é o critério adotado por você para escolher os conhecimentos a serem trabalhados durante o ano letivo?
2. Existe uma relação entre os conhecimentos selecionados e as abordagens pedagógicas utilizadas durante as suas aulas?
3. O que motivou você a optar pela abordagem indicada no questionário?
4. Com relação aos eventos de formação continuada, você considera que contribuem na adoção de metodologias e formas de trabalho adequadas com as necessidades atuais?
5. O que você sugere que seria necessário para atingir uma melhoria na qualidade das aulas de educação física?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando a sua participação para um projeto de pesquisa que está sendo coordenado pelo Prof. Ivan Carlos Bagnara, discente do curso de mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF. O telefone de contato da Faculdade de Educação para esclarecimento de dúvidas e informações é (054) 3316-8295.

Os objetivos do estudo são: Pesquisar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Erechim, RS. Identificar as principais abordagens pedagógicas utilizadas para planejar e ministrar as aulas de Educação física nos anos finais do ensino fundamental; Fazer um levantamento sobre o tipo de formação continuada (cursos, palestras, seminários e congressos) em que os professores de Educação física participaram nos últimos três anos; Verificar, na percepção dos professores, as necessidades apresentadas para uma melhoria na qualidade educativa da área. Para isso serão entrevistados os professores de Educação física que atuam com os anos finais do ensino fundamental das instituições públicas de Erechim, Os instrumentos da pesquisa serão constituídos por um questionário composto de 11 perguntas fechadas e uma entrevista semiestruturada composta por 5 perguntas. A proposta desse estudo não apresenta riscos de qualquer natureza para os participantes.

Gostaríamos de deixar claro que você está livre para desautorizar a qualquer momento o uso e divulgação das informações fornecidas por você, que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura. As informações fornecidas por você serão utilizadas somente para fins de investigação e destruídas após a conclusão da pesquisa. Se tiver alguma pergunta a fazer antes de decidir, sinta-se à vontade para questionar.

CONSENTIMENTO

Eu concordo em fornecer informações sobre aspectos da minha vida para o projeto de pesquisa acima mencionado e autorizo a utilizar as informações por mim divulgadas. O entrevistador me informou sobre o caráter voluntário da minha participação na pesquisa, o direito de negar o meu consentimento a qualquer momento e o direito ao tratamento confidencial das informações que eu fornecer. Minhas dúvidas foram esclarecidas. Eu compreendi que me será dada uma cópia assinada deste consentimento informado. Eu li, compreendi este documento e concordo em participar deste estudo.

Data: _____

Nome do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistado ou responsável: _____

Nome do entrevistador: Ivan Carlos Bagnara.

Assinatura: _____

Telefone para contato: (54) 9958-7963

CIP – Catalogação na Publicação

B147aBagnara, Ivan Carlos

Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de
Erechim, RS / Ivan Carlos Bagnara. – 2011.

132f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2012.

Orientação: Prof^aDr^aGraciela R. Ormezzano.

1. Educação física para crianças. 2. Professores - Formação.
3. Escolas públicas – Erechim (RS). 4. Educação – Estética. I.
Ormezzano, Graciela R., orientadora. II. Título.

CDU:796:371.3

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569