



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANAIS

3º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - Docência em Educação Física: Saberes e Práticas

Londrina, PR – 03 a 06 de julho de 2007

Organização e Promoção

LaPEF / EMH / CEFE / UEL

Laboratório de Pesquisas em Educação Física
Departamento de Estudos do Movimento Humano
Centro de Educação Física e Esporte
Universidade Estadual de Londrina

Apoio

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

*Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná*

Avisos Gerais:

Secretaria do Encontro e Comissão de Apoio:

A secretaria estará aberta diariamente das 8h às 12h e das 14h às 18h, para que você possa obter informações, tomar conhecimento de eventuais alterações no programa, transmitir recados e solicitar material de apoio. A secretaria geral do evento estará a cargo do Sr. Pedro e funcionará na Sala de Professores do Departamento de Estudos do Movimento Humano. As pessoas da comissão de apoio estarão identificadas com crachá e camisetas da organização.

Cópias:

A central de cópias que funciona no Centro de Ciências Humanas (CCH) estará atendendo nos três turnos. Esta central fica próxima à guarita da Segurança na entrada do estacionamento deste Centro.

Material de Apoio para a apresentação de trabalhos:

Informamos que todas as salas estarão equipadas com projetor multimídia e retro-projetor.

Avaliação do Evento:

Em sua pasta colocamos formulários de avaliação, com datas, sendo um para cada dia do evento. Solicitamos que sejam preenchidos a cada final de dia e entregues nos locais indicados, para que a Comissão de Avaliação possa ter dados para promover a avaliação do evento.

Refeição e Lanche:

As cantinas da UEL estarão funcionando normalmente. Quem pretender fazer refeições no Restaurante Universitário (RU), deverá procurar a Comissão de Apoio e colocar o seu nome na listagem para que seja liberada a entrada no restaurante. Será cobrado, mediante apresentação do crachá, o mesmo valor ofertado à comunidade interna R\$ 2,90 (dois reais e noventa centavos).

Agradecimentos:

Centro de Educação Física e Esporte
Departamentos DEF, DES e EMH
Grupo de Pesquisa GEPEMENE/UEL, LaPEF/UEL, GEIPEF
Núcleo Regional de Educação de Londrina
Prefeitura Municipal de Ibiporã
Pró-Reitoria de Extensão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Restaurante Universitário UEL
Acácia Papelaria
Papelaria e Livraria Lápis de Cor
Sindicato das Escolas Particulares de Londrina

OBJETIVOS DO EVENTO

O 3º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – 3º CONPEF – é uma promoção do Laboratório de Pesquisa em Educação Física – LaPEF – e do Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina, tendo os seguintes objetivos:

- a) desenvolver processo de discussão e análise sobre os saberes e práticas inerentes à ação docente em Educação Física;
- b) socializar resultados de estudos, pesquisas e experiências sobre a Educação Física no contexto escolar;
- c) promover análise coletiva de projetos de inovações da relação pedagógica em Educação Física na escola;
- d) valorizar experiências de relações pedagógicas, individuais e coletivas, acontecidas no âmbito da Educação Física na Educação Básica;
- e) promover situações que possibilitem contribuir com a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo, individual e coletivamente, de professores de Educação Física;

O CONPEF pretende, ainda, atuar como divulgador e socializador de experiências que foram significativamente vivenciadas pelos professores em seus cotidianos escolares.

Com a realização desse evento estaremos atendendo as necessidades de intercâmbios entre os profissionais do ensino da Educação Física, que atuam na abrangência regional da Universidade Estadual de Londrina, bem como procuramos construir bases sólidas para o reconhecimento profissional de professores, especificamente da área Educação Física.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Prof Dr José Augusto Victoria Palma - UEL

Profª Drª Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma - UEL

Membros da Comissão Científica

Profª Dda. Elza Margarida Peixoto (Coordenadora) - UEL

Profª Drª Ana Maria Pereira - UEL

Prof. Dr Carlos Alberto Afonso - PUC/PR

Prof Ms Dalberto Luiz de Santo - UEL

Profª Ms Elaine Capelassi Souto - UEL

Prof. Ms Fernando Neitzke - FADEP/PR

Profª Ms Gisele Franco de Lima Santos - UEL

Profª Ms Marcia Regina Aversani Lourenço - UNOPAR

Profª Dda Marilene Cesário - UEL

Prof Ms Orlando Mendes Fogaça Jr - UEL

Comissão de Avaliação

Profª Ms Héres Faria F.B. Paiva (Coordenadora) - UEL/UENP

Profª Ms Maria Augusta Gebara Gorini - UEL/SME/Londrina

Profª Mda Maria Cristina Simeoni - UENP

Demais Membros da Comissão Organizadora

Profª Ms Catiana Leila Possamai - UEL

Profª Ms Kátia Simone Martins Mortari - UEL

Profª Ms Rita de Cássia Tavares - UEL

Profª Rosana Teixeira Moreira - UEL

Profª Leda Gomes Fogaça

PROGRAMAÇÃO OFICIAL

Dia 03 de julho - terça-feira

18h30 Entrega do material – Sala de Eventos CCH

19h30 Abertura – Anfiteatro CCH

20h00 Conferência – Anfiteatro CCH

Tema: Educação Física, currículo e cultura: articulando saberes e práticas

Conferencista: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira – FE-USP

Coordenação: Prof^a Dr^a. Ângela Pereira T. Victoria Palma

Dia 04 de julho - quarta-feira

08h30 às 12h00 Comunicações Orais – Anfiteatro CCH, Sala Eventos e Sala 104

Coordenadores do Anfiteatro:

08h30 às 10h00 – Prof^a. Ms. Catiana Leila Possamai

10h00 às 12h00 – Prof. Ms. Mathias Roberto Loch

Coordenadores da Sala de Eventos:

08h30 às 10h00 – Prof. Ddo. Orlando Mendes Fogaça Jr.

10h00 às 12h00 – Prof. Dr. Arli Ramos de Oliveira

Coordenadores da Sala 104:

08h30 às 10h00 – Prof. Ms. Paulo Roberto Stefani Violato

10h00 às 12h00 – Prof. Dr. Abdalah Achour Jr.

14h00 às 18h00 Cursos – CEFE

Coordenação: Prof^a. Ms. Rita de Cássia Tavares

18h30 às 20h30 Mesa redonda

Tema: Ensino da Educação Física na escola: Atuação docente e regulamentação profissional

Palestrantes: Prof. Ms. Jorge Steinhilber (CONFED)

Prof. Ddo. Rinaldo Bernardelli (CREF - PR)

Representante do SEED – PR,

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma – UEL

Coordenação: Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano

Dia 05 de julho - quinta-feira

8h30 às 10h15 Mesa redonda – Anfiteatro CCH

Tema: Estágio Curricular e Docência: fundamentos e perspectivas

Coordenação de Estágio UEL

Estudantes de Graduação de Licenciatura

Professores Colaboradores de Campo

Coordenação: Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma – UEL

10h30 às 12h00 Apresentação de Cartazes - Corredores do CLCH

Coordenação: Prof. João Júlio Garavelo

Lançamento de Livros

Coordenação: Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma

14h00 às 18h00 Cursos – CEFE

Coordenação: Prof^a. Ms. Rita de Cássia Tavares

18h30 às 20h30 Palestra – Anfiteatro CCH
Tema: Teorias da aprendizagem e as implicações na prática pedagógica
Conferencista: Prof. Dr. Adrian Oscar. D. Montoya – UNESP/Marília
Coordenação: Prof. Ddo. Orlando Fogaça Mendes Junior

Dia 06 de julho - sexta-feira

08h30 às 09h45 Palestra – Anfiteatro CCH
Tema: Educação Física Escolar: Situação Atual e Perspectivas
Conferencista: Prof. Dr. Alberto Reppold Filho – UFRGS
Coordenação: Prof^a. Ms. Catiana Leila Possamai

10h00 às 12h00 Palestra – Anfiteatro CCH
Tema: O que um professor de educação física deve “saber”?
Conferencista: Prof. Dr. Mauro Betti – UNESP – Bauru
Coordenação: Prof^a Dr^a Ana Maria Pereira

14h00 às 16h30 Comunicações Orais – Anfiteatro CCH, Sala de Eventos e S. 104
Coordenador Anfiteatro: Prof. Ms. Dalberto de Santo
Coordenador S. Eventos: Prof. Ms. Marcelo Romanzini
Coordenador Sala 104: Prof. Ms. Mathias Roberto Loch

16h45 às 18h30 Conferência de encerramento – Anfiteatro CCH
Tema: Educação Escolar – Direito e Cidadania
Conferencista: Prof. Dr. César Nunes – UNICAMP
Coordenação: Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma

18h30 Encerramento do Evento – Anfiteatro CCH

COMUNICAÇÕES ORAIS E CARTAZES

Dia 04 de Julho, quarta-feira – Comunicações Orais

Horário: 8h00 às 12h00

Local: Anfiteatro CCH, Sala de Eventos CCH e Sala 104

Observações: As comunicações orais serão apresentadas na seqüência pré-estabelecida, respeitando-se somente o horário de abertura da seção. Os trabalhos terão duração máxima de 20 minutos dos quais 05 minutos serão destinados às considerações e perguntas da plenária.

Coordenadores - Anfiteatro:

08h30 às 10h00 – Prof^a. Ms. Catiana Leila Possamai

10h00 às 12h00 – Prof. Ms. Mathias Roberto Loch

- 1 [O sentido e o significado, na intervenção docente, à luz da ciência da motricidade humana](#)
Ana Maria Pereira
Marilene Cesário
- 2 [Avaliação do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física: verificando possibilidades](#)
Anderson Fonseca Garcia
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
- 3 [As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e o último concurso para professores da rede pública estadual de ensino no Paraná](#)
Gisely Rodrigues Brouco
Suraya Cristina Darido
- 4 [Currículo multicultural: uma experiência de trabalho](#)
Fábio Luís Martins
Sílvia Pavesi Sborquia
- 5 [O Trabalho de Conclusão de Curso na Formação Docente em Educação Física](#)
Anderson Seiko Hanashiro
José Augusto Victoria Palma
- 6 [O “se-movimentar” como uma experiência do viver: um olhar a partir da Semiótica peirceana](#)
Bruna Eliza Paiva
Mauro Betti
- 7 [A ginástica no contexto escolar e não escolar: algumas reflexões](#)
Ana Maria Pereira
Marilene Cesário
- 8 [Jogos de construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitura e escrita](#)
Antonio César L. Rodrigues
- 9 [Projeto de Educação Física escolar - tema: lutas em Educação Física](#)
Marina de Souza Marinho Simão
Maria Emília de Lima
- 10 [A Linguagem Corporal como Componente no Currículo Multicultural da Educação Física](#)
Sílvia Pavesi Sborquia

11 [Análise da viabilidade de um projeto curricular para a Educação Física na segunda-série do ensino fundamental estruturado na perspectiva da motricidade humana](#)

Christian Vieira de Souza
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Coordenadores - Sala Eventos:

08h30 às 10h00 – Prof. Ddo. Orlando Mendes Fogaça Jr.

10h00 às 12h00 – Prof. Dr. Arli Ramos de Oliveira

1 [A didática e sua inserção no curso de licenciatura em Educação Física](#)

Cláudio Luis de Alvarenga Barbosa

2 [A Educação Física e desenvolvimento da consciência humana: uma abordagem histórico-cultural](#)

Cleber Barbosa da Silva Clarindo
Irineu A Tuim Viotto Filho

3 [Saberes Docentes e a Base Conceitual: Estudo de uma realidade Docente](#)

Emerson José de Oliveira
José Augusto Victoria Palma

4 [Educação Física - atividades adaptadas para alunos com deficiência mental](#)

Cristiane de Freitas
Elizabeth da Silva

5 [A importância da ampliação dos saberes sobre a saúde para a formação de professores de Educação Física](#)

Danieli Moreira da Silva
Nei Alberto Salles Filho

6 [Organização curricular do atletismo: uma proposta para o ensino fundamental](#)

Elisangela Blumer Meneghin
Adriano Barbosa Ferreira

7 [Análise das interações em salas de aulas de Educação Física com turmas de terceira e quarta séries](#)

Érika Nishiiye
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

8 [Conhecimentos sobre saúde nas aulas de Educação Física: perspectivas dos profissionais de saúde](#)

Francielle Caroline Rodrigues
Gisele Franco de Lima Santos

9 [O professor de Educação Física: sua leitura sobre as ações docentes numa turma de ensino regular, com a presença de uma aluna com deficiência visual](#)

Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téó
Fernando Serpe Garcia

10 [Educação Física alternativa em contraturno](#)

Fernanda Aparecida Astun
Franciely Penha Rodrigues
Renata Casado Aliano
Sandra C. Cardozo Soncin

- 11 [Avaliação motora de alunos atendidos pelo projeto de extensão "é permitido brincar: um olhar sobre atividades lúdicas nas instituições de educação infantil no município de Londrina, PR"](#)

Carina Barbiero Bastos
Edagmar Dalberio
Ângela Farah Marçal

Coordenadores - Sala 104:

08h30 às 10h00 – Prof. Ms. Paulo Roberto Stefani Violato
10h00 às 12h00 – Prof. Dr. Abdalah Achour Jr.

- 1 [A Educação Física e o desenvolvimento moral](#)
Gisele Laureto Sanches de Carvalho
- 2 [A Educação Física especial e a legislação educacional brasileira](#)
Guilherme Sanches Valverde
- 3 [Percepção corporal e a possibilidade da formação da consciência crítica nas aulas de Educação Física](#)
José Carlos Franco de Lima
Gisele Franco de Lima Santos
- 4 [Educação Física escolar: ainda somos os mesmos...](#)
Liana Romera
Roberta Bistafa
Mayara Bertotlo
Antonio Carlos Ganga
Tamires Teixeira
Rafael Moreno
Marcos Navarro
Adalto Bianco
- 5 [Espetacularização esportiva na TV: ações e desafios à Educação Física Escolar](#)
Nei Jorge dos Santos Júnior
- 6 [Xadrez Gigante](#)
Márcia Regina Cestari Canezim
Wando Rodrigues Lima
- 7 [Corpo, mídia e Educação Física escolar: novos olhares](#)
Nei Jorge dos Santos Júnior
- 8 [Projeto panamericano: A Educação Física dialogando com a leitura e a escrita - voleibol](#)
Nyna Taylor Gomes Escudero
- 9 [Discutindo as epistemologias na Educação Física e o método histórico-social na Educação Física escolar](#)
Leonardo Dias Avanço
Irineu Aliprando Tuim Viotto
- 10 [O currículo de formação de professores em Educação Física da UEL: os ingressantes na primeira turma](#)
Marilene Cesário
Ângela Pereira Teixeira Victória Palma
José Augusto Victoria Palma.

Dia 05 de Julho, quinta-feira – Apresentação de Cartazes

Horário: 10h30 às 12h00

Local: Corredores do CLCH

Coordenação: Prof. João Júlio Garavelo

- 1 [**Impacto da Educação Física nos hábitos de prática da atividade física nas idades jovem e adulta no sexo feminino**](#)
Alexandre Schubert Caldeira
Raymundo Pires Júnior
- 2 [**Possibilidade do jogo popular na organização curricular das aulas de Educação Física**](#)
Aline Alvarenga
Érika Vilar
Isis Santos
Larissa Silva Ponce
Rita de Cássia Paes
Vânia Rocha
- 3 [**Capacitação do profissional de Educação Física: Obrigação ou oportunidade?**](#)
Amanda Luiza Aceituno da Costa
José Augusto Victoria Palma
- 4 [**Os jogos populares nas aulas de Educação Física escolar: uma proposta de organização curricular**](#)
Amanda Luiza Aceituno da Costa
Bruna Vitorino Dias
Carolina Mendes Pereira
Renata dos Santos Colika
Vera Lucia Pereira
- 5 [**Os \(des\)caminhos da formação inicial e as influências nas ações pedagógicas do professor de Educação Física**](#)
Amanda Luiza Aceituno da Costa
Ângela Pereira Teixeira Victória Palma
- 6 [**Jogos coletivos e individuais: o jogo popular no currículo da Educação Física**](#)
Ana Paula Menezes
Érika Nishiye
Fabiano de Jesus
Naila Silva Manso
- 7 [**Uma proposta de utilização dos jogos populares como conteúdo da aula de Educação Física escolar**](#)
Andréia Ribeiro de Souza
Arli Ramos de Oliveira
Anderson Rodrigues Machado
José Luciano Mendes Sales
Leonardo César Martins Silva
Lilian Ravazzi
Matheus Barbão de Lima
Luiz Henrique de Paula
Viviane Aparecida Iglecias

- 8 [Proposta curricular: futsal da 5ª até a 8ª séries e do ensino fundamental](#)
Arli Ramos de Oliveira
Éderson Rodrigues Machado
José Luciano Mendes Sales
Leonardo César Martins Silva
Matheus Barbão de Lima
Luiz Henrique de Paula
Viviane Aparecida Iglecias
- 9 [O esporte educacional como fator de emancipação social: um relato de experiências no projeto Perobal](#)
Arli Ramos de Oliveira
Eder Fernandes De Almeida
Ederson Rodrigues Machado
Juliana Aparecida Alves
Lilian Ravazzi
Matheus Barbão de Lima
Viviane Aparecida Iglecias
- 10 [A docência enquanto ação profissional: o que pensam os professores de Educação Física do ensino médio](#)
Érika Nishiiye
José Augusto Victoria Palma
Marcio Henrique Laperuta
- 11 [Análise da aplicação de um instrumento de avaliação em Educação Física na 2ª série do ensino fundamental](#)
Fabiana Mizuta
Fabiane Martins da Silva
José Augusto Victoria Palma
- 12 [Aplicação e análise de um instrumento de avaliação na 1ª série do ensino fundamental na Educação Física](#)
Fabiane Martins da Silva
Fabiana Mizuta
José Augusto Victoria Palma
- 13 [O olhar de uma aluna com deficiência visual sobre as aulas de Educação Física escolar](#)
Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téó
Fernando Serpe Garcia
- 14 [Pais e suas concepções sobre o processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual na Educação Física escolar: um estudo de caso](#)
Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téó
Fernando Serpe Garcia
- 15 [O resgate histórico cultural do jogo como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física](#)
Jean Felipe Ferereira
- 16 [Inclusão da dança de salão no conteúdo do ensino médio](#)
Marcos Navarro
Liana Romera

- 17 [Existe uma pedagogia crítica nas aulas de Educação Física no Brasil?](#)
Maurício Martim Correia
Luciano Tetsuo Guimarães Ito
Marcio Martins Fortunato
Walter Carlos Galli Júnior
- 18 [Educação Física na escola: finalidades e objetivos](#)
Thiago Hrysyk Vieira
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
- 19 [Utilizando a criatividade como processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física](#)
Wando Rodrigo Lima
Márcia Regina Cestari Canezim

Dia 06 de Julho, sexta-feira – Comunicações Orais

Horário: 14h00 às 16h30

Local: Anfiteatro CCH, Sala de Eventos CCH e Sala 104

Observações: As comunicações orais serão apresentadas na seqüência pré-estabelecida, respeitando-se somente o horário de abertura da seção. Os trabalhos terão duração máxima de 20 minutos dos quais 05 minutos serão destinados às considerações e perguntas da plenária.

Coordenador do Anfiteatro: Prof. Ms. Dalberto Luiz de Santo

- 1 [O movimento relacionado à saúde](#)
Pedro Ferreira Reis
- 2 [Paradigmas em crise: necessidade de transcender “velhos” entendimentos de ciência/conhecimento, de educação/currículo e de Educação Física](#)
Rafael Marques França
- 3 [Os conteúdos da disciplina “metodologia do ensino da Educação Física” nas instituições que possuem o magistério, na cidade de Ponta Grossa: transmissão de conhecimento ou reflexão crítica sobre a prática?](#)
Rafael Trentin Scremin
William Ricardo Bahnert de Camargo
Nei Alberto Salles Filho
- 4 [A Educação Física e o esporte na escola pública em Ponta Grossa – PR \(Brasil\) no ensino fundamental no terceiro e quarto ciclos: análise do cotidiano do professor e perspectivas de mudança no ensino](#)
Sílvia Christina Madrid Finck

Coordenador Sala de Eventos: Prof. Ms. Marcelo Romanzini

- 1 [Estratégias de apoio a vestibulandos através da ginástica laboral na escola](#)
Talita Lima Chechin Camacho Arrebola
Evanil Antonio Guarido
- 2 [Intervenção pedagógica na Educação Física: um destaque à diversidade corporal nas obras de Cândido Portinari](#)
Thaís Angélica Pelegrini
- 3 [Educação Física e mídia: a concepção de corpo e esporte na mídia televisiva](#)
Vitor Damião Laurindo
Gisele Franco de Lima Santos

- 4 [Contribuições da psicomotricidade no desenvolvimento global das crianças do ensino fundamental](#)
Wellington da Silva Briza
Denise Albuquerque
Ivana de Paula Albuquerque

Coordenador da Sala 104: Prof. Ms. Mathias Roberto Loch

- 1 [Dança e motivação: o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física](#)
Thays Naig Diniz
Naila Silva Manso
Ana Maria Pereira
- 2 [O brincar como função educadora relacionada às aulas de Educação Física na pré-escola](#)
Suhellen Lee Porto Orsoli Silva
Gisely Rodrigues Brouco
Luciane Maria de Oliveira Bernardi
- 3 [Capoeira na escola e a escola da capoeira: entre a negação e a resistência. Um estudo da formação do professor de Educação Física para o ensino fundamental](#)
Caio Sgarbi Antunes
Ana de Pellegrin
- 4 [Jogos de perseguição como conteúdo nas aulas de Educação Física](#)
Thays Naig Diniz
Fabiana José dos Santos
Priscila Pereira Mondek
Patrícia Menezes dos Santos
Gisele Franco de Lima Santos
- 5 [A dança como construção social e prática educativa: tempos e contratempos de uma síncope estética](#)
Ana de Pellegrin

CURSOS**Dia 04 e 05 de Julho quarta e quinta-feira (tarde)****Horário:** 14h00 às 18h00**Coordenação Geral:** Prof^a. Ms. Rita de Cássia Tavares

Local	Título
CENESP	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DO ESPORTE Wilton Carlos Santana (DES/CEFE - UEL – UNOPAR)
Sala 901	O JOGO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA Gisele Franco de Lima Santos (LaPEF/EMH/CEFE/UEL); José Carlos Franco de Lima (UFRR)
Sala 904	DANÇA DE SALÃO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO Emerson José de Oliveira (LaPEF/UEL – SME - Ibiporã – SEED - PR)
Sala 909	ADAPTAÇÕES CURRICULARES: ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SEVERA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA Elaine Capelassi Souto (EMH/CEFE/UEL)
Sala 910	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A FORÇA CORPORAL COMO CONTEÚDO CURRICULAR Orlando Mendes Fogaça Junior (LaPEF/EMH/CEFE/UEL – GEPEGE – Unesp/Marília)
Sala 911	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSTAS E ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL Frederico Toti da Silva - (PPG-Mestrado em Educação Física – CEFE/UEL)
Sala 912	EM BUSCA DO QUE SEJA ENSINAR: TRANSCENDENDO “VELHOS” PARADIGMAS DE FORMAÇÃO E DE ENSINO Carolini Aparecida Oliveira Campanholi; Rafael Marques França (LaPEF/EMH/CEFE/UEL – PPG-Mestrado em Educação - UEL)
Sala 913	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS Leisi Fernanda Moya (LaPEF/UEL – SME - Londrina – SEED - Pr – PPG-Mestrado em Educação - UEL)
Sala 914	FAZER E COMPREENDER: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA Ana Claudia Saladini (Fundações Toledo, Araçatuba, SP. – GEPEGE/Unesp-Marília)

- Sala 915 **DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E PRÁTICAS**
Eliane Gomes da Silva - Faculdades Orígenes Lessa - Lençóis Paulista-SP
- Sala 916 **EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM CORPORAL**
Cindy Cardoso de Siqueira, Lílian Cristina Gramorelli, Maria Emília de Lima, Nyna Taylor Gomes Escudero, Marina de Souza Marinho Simão e Maria Cristina Lozano (Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP/CNPq)
- Sala 917 **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
Catiana Leila Possamai (EMH/CEFE/UEL)
- Sala 918 **JOGOS DE CONSTRUÇÃO: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**
Antonio César Lins Rodrigues (Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP/CNPq)

COMUNICAÇÕES ORAIS

O SENTIDO E O SIGNIFICADO, NA INTERVENÇÃO DOCENTE, À LUZ DA CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

Ana Maria Pereira

A presente comunicação é parte de uma tese de doutoramento e inscreve-se no contexto dos desafios de uma nova profissionalidade dos docentes, à luz da Ciência da Motricidade Humana. Objetiva-se elaborar conjecturas e sugerir princípios que orientem os processos de ensinar e de aprender, aludidos a uma rede de sentidos e de significados. A intervenção docente, a práxis pedagógica, não deveria estar repleta de sentido e de significado? Referente a essa temática elaborou-se, via conjecturas, três princípios orientadores que podem auxiliar na resolução dos problemas que se colocam no âmbito do real. 1 - Aprender a respeitar a cultura geral e as culturas infantil e juvenil na educação escolarizada, na assunção e construção do conhecimento compartilhado. 2 - A Motricidade Humana como produtora de sentido e de significado na síntese entre o conhecimento popular e o conhecimento erudito. 3 - Considerar o sentido e o significado e as motivações pessoais dos educandos e dos educadores. Esses princípios são frutos dos diálogos entre a Ciência da Motricidade Humana (mundo-da-ciência), por meio de um exercício hermenêutico, e o Fenômeno da Ação e do Discurso da Ação do Professor de Educação Física na Escola (mundo-vida-da-escola), por meio de abordagem antropológica, caracterizada como investigação do tipo etnográfico, com recursos da observação participante e da entrevista não-estruturada. Acreditamos que os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana podem desencadear possibilidades e competências para uma intervenção docente que seja intensamente dotada de sentido e de significado.

Palavras-Chave: Motricidade Humana; sentido/significado e práxis.

Linha de estudo: Saberes e competências para intervenção docente.

Universidade Estadual de Londrina - Centro de Educação Física - LaPEF.

Rua: Ernani Lacerda de Athayde, nº 188 - Gleba Palhano. Londrina Paraná. CEP: 86 055 630. Email: apereira@uel.br

Introdução:

O sentido e o significado

Temos uma ciência que oferece suporte e é capaz de instrumentalizar um projeto científico-pedagógico que tem por objetivo a formação do homem e, como tal, deve ensiná-lo a ser mais e, a saber, viver melhor. A Ciência da Motricidade Humana é [...] portadora de um novo espírito científico, cada ser humano é um projeto infinito, em que o sentido da transcendência é a transcendência do sentido¹.

A reorganização do conhecimento suscita, necessariamente, transitar de uma mera prática a uma emancipação da práxis. Isso significa que, no âmbito da intervenção, a práxis científico-pedagógica prospectiva o movimento incessante de transcendência, no qual prima pelas ações carregadas de intencionalidade e, portanto, cheias de sentido e de significado².

O sentido e o significado são explícitos à medida que o homem concentra em si a realidade *antropocósmica*. Toda e qualquer significação não

¹ SÉRGIO, Manuel. *Alguns olhares sobre o corpo*, op. cit., p. 57.

² Definir o que é o *significado* é um dos problemas da semiótica, que constitui o campo da semântica. Como explica Ferdinand de Saussure a concepção de significado não se limita apenas às questões de nomenclatura da língua ou do que um objecto significa e traz como referência. Embora, os significados, enquanto tais, referem-se à estrutura da língua de uma dada cultura, que traz implícito também determinados sentidos. Temos então, o significado linguístico como categoria da linguagem e, também, o sentido que são os valores que se assumem, como categorias comunicativas, dentro de uma cultura específica, ou seja, o significado cultural. No que se refere ao *sentido*, esse termo não pode ser confundido apenas como o significado, equivalendo o *quer dizer*, de um dado termo, de uma palavra e de uma proposição, ou ainda, como experimentar sensações com os órgãos do sentido (visão, tacto, audição, etc.) e uma dada direcção peculiar. Na presente tese o *sentido* é estudado sob o aspecto do *significado* incluindo a relação e a coordenação do sinal com o objecto, sendo que o sinal é o signo, por meio do qual se representa algo. Há que respeitar a famosa distinção, proposta por Gottlob Frege, que existe entre o significado e o sentido, pois não pode ter uma redução do sentido ao significado, tampouco uma redução do significado ao sentido. Mas, também não podemos ignorar a complexidade dialógica que se estabelece entre ambos. O significado e o sentido voltam-se para o desvelar da representação que uma pessoa traz de uma coisa, de um objecto, de um acontecimento, de um sinal, de uma palavra, ou de um acto em si. *Sentido é o que chamamos em português «significação», isto é, a conotação de um termo*. Sob esse aspecto o mesmo objecto pode ter dois sentidos (significações), como o tradicional exemplo do que acontece com o planeta Vénus: estrela da manhã, a última a desaparecer com a aurora, e estrela da noite, a primeira a aparecer no final da tarde. Considera-se também a teoria da significação proposta por Husserl, que leva em conta [...] o que é expresso como núcleo idêntico em variedade de vivências individuais diferentes. Na condição da vida humana o sentido e o significado são questões abertas e relativas a cada pessoa e em particular diante da percepção do objecto, da coisa ou do facto em si. Uma obra de arte, um jogo, uma dança, ou qualquer aspecto da cultura pertencem aos processos vitais e têm valores significativos, pois fazem parte da vida. Sentido e significado está relacionado à peculiaridade ontológica da realidade, que se revela enquanto complexidade processual. SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. E ainda, MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. p. 360-369 passim.

reflete à maneira de um espelho, o homem a possui como sua parte integrante no seio da realidade da qual se constitui. Manuel Sérgio explica que [...] *o lugar de emergência do ser humano é a sua práxis, que faz movimentar a História com significação e sentido*¹. O homem situa-se num contexto histórico, dotado de significações, portanto, apropria-se delas. A História, pessoal e social, atribui uma gama de sentidos e de significados, sendo esses relacionados aos fatos concretos vividos e construídos pelos seres humanos e, como tal, fatos Históricos que traduzem trajetórias de lutas pela sobrevivência, pela liberdade e pela emancipação.

O ser humano, como ser prático e ontocriativo, movimenta-se e age para alcançar a transcendência. Mas, para transcender há que, necessariamente, compreender o sentido de sua transcendência. *Conhecer é mesmo elevar o Homem, a Sociedade, a Natureza e a História, ao nível da interpretação e do sentido*. O sentido revela-se por meio da práxis, sendo que essa [...] *é imediatamente corporeidade e motricidade. Por isso, não há sentido sem corpo, pois é no corpo que a práxis se articula, se determina, se presentifica*². Qual o sentido e significado de um movimento humano? O ente que se move busca sempre alguma coisa. Então, podemos dizer que [...] *o sentido do movimento é a transcendência, pela qual o ser humano ultrapassa os limites de sua situação no Mundo e se põe, consciente e voluntariamente, em relação com o absoluto*³. O ser humano desafia o seu próprio limite, ele quer sempre mais, busca o diferente e a novidade, é um ser rumo à transcendência, porque está sempre aberto a infinitas possibilidades.

O sentido e o significado e a intervenção docente nas aulas de Educação

Motora.

Defende-se que os processos de ensinar e de aprender, da Educação Motora, sejam interessantes e motivantes para os educandos. Isso significa, que sejam repletos de sentido e de significado. Como fazer isso constitui um problema a ser resolvido no âmbito da práxis. Por isso, conjecturam-se princípios diretores e orientadores, a partir dos seguintes pressupostos:

¹ Cf. SÉRGIO, Manuel. 1996, p. 118; 1999a, p. 172.

² Idem, *Ibidem*.

³ Cf. SÉRGIO, Manuel. 1996, p. 142; 1999a, p. 217.

1 - Aprender a respeitar a cultura geral e as culturas infantil e juvenil na educação escolarizada, na assunção e construção do conhecimento compartilhado

Torna-se uma necessidade pedagógica compreender que os processos de ensino e de aprendizagem, em Educação Motora, permitem operar ações e criar práxis que tenham sentido e significado para os educandos, pois eles devem viver intensamente e concretamente a sua motricidade, por meio dos conteúdos ensinados via jogos recreativos, esportes, danças, ginásticas e lutas.

A aula de Educação Motora pode ser um lugar de encontro entre educadores e educandos, em que se viabiliza a [...] *construção do conhecimento compartilhado*¹. O educador traz para a aula, além de seu saber específico, toda a sua cultura individual: concepção de mundo, ciência, educação, escola, currículo, valores, crenças, etc., ou seja, tudo o que apreendeu no decorrer de sua experiência vivida como professor. Do mesmo modo, o educando também traz para a aula a sua experiência vivida no seio da família, talvez na rua, nos pátios dos edifícios, nos clubes, a saber, no âmbito de um contexto social em que ele vive. Ora, admite-se então que podemos ter em um mesmo espaço, o da aula, diferentes pessoas com diferentes culturas.

Não é do escopo dessa presente pesquisa tratar de cultura, porque exigiria uma discussão muito alargada e complexa. Entretanto, não podemos deixar de mencionar, tendo em vista tornar inteligível o argumento da conjectura em que estamos a defender, porque o ser humano como ser social, quando se integra e interage em um dado grupo, traz consigo um [...] *conjunto de significados simbólicos voluntariamente assumido em comportamentos e atitudes culturalmente determinados*².

Pimenta e Lima afirmam que a aula constitui um espaço de possibilidades para o encontro das diversas culturas³. Então, se encontramos com diferentes culturas, há que conviver, tratar e respeitar os mais diversos

¹ PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação; Série Saberes Pedagógicos) p. 156.

² TAVARES, Manuel Viegas. (et al) *Motricidade humana: 2001 – a odisseia do homem*. In: *O sentido e a acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade) p. 193.

³ PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*, op. cit., p. 158.

procedimentos de atitude, padrões de conduta e normas de comportamento, porque diferentes culturas implicam um mundo de diversos acontecimentos, designadamente, explícito nas idéias, nos valores e nas linguagens dos sinais, dos símbolos, dos signos, portanto, dos significados e dos sentidos.

Face ao exposto põe-se em evidência uma questão: Como tratar os conteúdos da disciplina Educação Motora, sincronizados com os objetivos dos educadores e com os interesses dos educandos? Na organização da aula de Educação Motora, há que considerar as possibilidades de certos confrontos e contradições, ou seja, é necessário ter em relevância os diversos interesses e motivações pessoais, nas relações educador-educando e educando-educando, pois esses interesses nem sempre estão em convergência harmônica. Entende-se que os conhecimentos/conteúdos organizados, a serem tratados nas aulas, mediados pelos educadores, estejam em sintonia com as finalidades do ensino escolarizado institucional e, também, com as necessidades de aprendizagem dos educandos. Nessa dimensão, temos a aula como um espaço de *conhecimento compartilhado*. A aprendizagem significativa é aquela construída na relação e na interação educador-educando e educando-educando, efetivando diálogos pedagógicos, individuais e coletivos, na busca da constatação, da compreensão e da interpretação, para a transformação da realidade individual e coletiva.

Aprendizagem sob a égide de um sentido e de um significado é práxis autêntica, porque está para além do simples ato pedagógico na transmissão de um conteúdo e porque tem sentido na ação. E é a existência desse sentido da experiência humana, vivida concretamente, que possibilita uma educação na busca de ser mais, já que o sentido do movimento motiva o empenho da auto-superação e da transcendência. Torna-se necessária a participação responsável dos educadores e dos educandos em um amplo processo comunicacional e relacional, [...] *pois só através da troca, que implica sempre comunicação, cujo acto é cultural, o Homem se conhece e se transforma e tenta transformar o outro*¹.

Rubem Alves, um educador cronista, diz que:

As crianças normais, na escola, aprendem que elas têm que engolir jilós, mandioca crua e pedaços de nabo: coisas que não fazem sentido. Aprendem o que é “dígrafo”, “próclise”, “ênclise”, “mesóclise”, os “usos da partícula se”... Você

¹ TAVARES, Manuel Viegas. *Motricidade humana: 2001 – a odisseia do homem*, op. cit., p. 191.

*ainda se lembra? Esqueceu? Mas teve de estudar e responder certo na prova. Esqueceu por quê? Porque não fazia sentido*¹.

O autor, na esteira de Nietzsche, continua: [...] *Fazer sentido: o que é isso?* E numa linguagem metafórica elucida que o corpo, um sábio, carrega duas caixas na inteligência: uma de *ferramenta*, em que estão as coisas que realmente necessitamos, e outra de *brinquedos*, em que estão as coisas que nos dão prazer. [...] *Se a coisa ensinada nem é ferramenta nem é brinquedo, o corpo diz que não serve para nada. Não aprende. Esquece*². Esquecemos tudo aquilo que não tem sentido e nem significado para as nossas vidas.

Salienta-se que, quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos, as abordagens paradigmáticas ou as metodologias didáticas, os educandos (crianças e jovens) acabam por serem enquadrados no projeto de ensino elaborado pelos educadores (adultos). Contudo, o que se põe em relevância é que haja respeito pela cultura infantil e pela cultura juvenil, nas aulas de Educação Motora. Refuta-se a organização das aulas em que os conteúdos são preparados à imagem e à semelhança daquilo que os adultos consideram importante e significativo.

É necessário que práxis pedagógica esteja em sintonia com os objetivos e finalidades da educação escolarizada e com o nível real de desenvolvimento dos educandos³. Todavia, considerar a cultura das crianças e dos jovens não é repetir aquilo que já foi aprendido fora da escola, senão não teria sentido a escola, mas sim superar o saber e os níveis anteriores de conhecimento, que já foi algures apropriado.

João Batista Freire indica, em seus estudos, que o ponto de partida de qualquer intervenção pedagógica é o conhecimento que a própria criança possui, aquilo que ela traz de fora da escola, não esquecendo que seu mundo é vasto na arte de brincar, jogar e de movimentar-se livremente. Portanto, os conteúdos da Educação Motora poderão dar seu contributo, para aperfeiçoar esse acervo motor e para tomar consciência da realidade em que a criança vive, pois ela compreende

¹ ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004. p. 124.

² Idem, *Ibidem*.

³ VAYER, Pierre. *A lógica da vida e educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos) p. 13.

melhor o que concretiza na ação¹, desde que as aulas sejam criativas, imaginativas, poéticas, móveis e nunca caminhem em linhas retas, fixas e deterministas.

Com efeito, ter em primazia que a *motricidade* enquanto *corporeidade* existe e possui significado porque está conectada com o cultural. Então, pode-se dizer que aprender é apreender e ser cultura, designadamente, com ênfase nos sentidos e nos significados das coisas do mundo-vida e do mundo-ciência, ou seja, do *conhecimento-popular* e do *conhecimento-erudito*, ou ainda, da *cultura primeira* e da *cultura elaborada*². Portanto, é da responsabilidade do educador de Educação Motora fazer *comunicar* as duas culturas, a cultura das humanidades e a cultura científica, imbuindo-as, a ambas, de cultura política. A aula de Educação Motora pode fornecer um ensino em que haja um reenvio de uma cultura à outra, entendidas ambas as culturas como exercício de cidadania. Assim será capaz de promover uma educação via *Motricidade Humana* ou *Intencionalidade Operante* e ensinar o humano a fazer história, ao mesmo tempo, que faz cultura.

2 - A Motricidade Humana como produtora de sentido e de significado na síntese entre o conhecimento popular e o conhecimento erudito

Pondera-se que a Educação Motora não pode ficar alheia à diversidade cultural, principalmente no que diz respeito à *cultura motora*, enquanto *etnomotricidade*, entendendo-a [...] como um conjunto de comportamentos representativos de uma determinada sociedade ou grupo natural³.

Cada pessoa carrega dentro de si um universo simbólico, fruto da apreensão de muitas coisas animadas pela cultura. Não foi por acaso que o

¹ FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério) p. 112-114 passim.

² O tema que inclui relações entre a diversidade cultural e o percurso educativo já foi enunciado por educadores, tais como: Paulo Freire e Georges Snyders. O primeiro educador aqui referenciado, ao construir sua pedagogia da autonomia, referiu-se à *cultura popular* e à *cultura erudita letrada*. O segundo educador utilizou a expressão *cultura primeira*, para cultura que se adquire no âmbito da vida cotidiana, por exemplo: revistas, jornais, televisão, cinema, vídeo, Internet, música, teatro, etc. Ele também faz alusão à *cultura de massas* e diz que essa é a cultura do nosso tempo, e ainda, à *cultura elaborada*, para a cultura que é própria da escola, que se apresenta sistematizada e organizada progressivamente. Maiores aprofundamentos sobre os temas, cultura primeira, cultura de massas e cultura elaborada pesquisar em: SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Editor Livraria Almedina, 1974.

³ Cf. SÉRGIO, Manuel. 1994b, p. 155; 1996, p. 162; 1999a, p. 271.

notável antropólogo, Claude Levi-Strauss afirmou que [...] *Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas*¹, sendo que esses acontecimentos nos penetram profundamente. Na cultura popular estão presentes os jogos, os desportos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, as mímicas, os brinquedos populares, o circo, outros. E as crianças e os jovens têm acesso a todo esse acervo cultural em seu meio cotidiano, resultado de uma vivência primeira do mundo-vida.

Entende-se que a Educação Motora, para efetivar uma legítima educação humana, necessita ir para além do conhecimento-popular, utilizando o conhecimento-erudito como meio de favorecer a evolução individual e, conseqüentemente, a coletiva. É indispensável a dialética entre ambos os saberes, porque o conhecimento erudito vem complementar e suplementar o conhecimento popular.

Encontramos, nos discursos das professoras entrevistadas e também nas observações das aulas, alguns indicadores que apontam para uma ação pedagógica que favorece aos educandos a organização do pensamento, ou seja, o aprendizado de conhecimentos específicos, comuns ao âmbito da cultura. Notou-se o empenho das professoras em construir aulas que não se tornem apenas um espaço simplesmente para brincar, jogar e exercitar-se. Existe a preocupação com um saber-fazer, digamos, uma práxis que se configura conectada a um procedimento reflexivo crítico, a uma dada temática trazida do mundo vida, a um determinado elemento da cultura, para que haja compreensão e fundamentação num fazer-crítico-reflexivo. Nas entrevistas as professoras mencionam um exemplo, comum a maioria delas, de como procedem no ensino do jogo *amarelinha* (Brasil).

O desafio essencial, no âmbito da educação escolar institucionalizada, é a mediação e a síntese desses dois tipos de conhecimentos, tendo em vista não tornar enfadonha, fastiosa, sem sentido e sem significado a intervenção pedagógica escolar, porque no mundo-da-vida a linguagem da cultura corporal de movimento é carregada de sentidos e de significados e no mundo-da-escola, embora com intencionalidade definidas, para efeitos educativos, também deve ser.

¹ LEVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1989. (Coleção Perspectiva do Homem) p. 14.

A aula de Educação Motora admite e favorece a manifestação da *motricidade*, enquanto *corporeidade*, em uma síntese entre continuidade e ruptura em relação à cultura popular. Isso significa que aquilo que é o imediato, a cultura primeira e popular, serve de ponto de partida e de base em direção ao sistematizado e elaborado, representado na forma de conhecimento erudito.

A participação dos educandos nas aulas devem ser, ao mesmo tempo, *livres e direcionadas*. O educando não é livre para escolher tudo, reduzindo a aula somente à sua vontade, pois assim não precisaria do educador e, no caso específico da Educação Motora, bastaria alargar o horário do recreio e fornecer-lhe “a bola”. O fato de ter a possibilidade de escolher não significa que tudo o que tenha sugerido vai ser acatado como válido. Já sabemos que a não-diretividade pode-se aproximar de um cepticismo.

A concepção de diretividade, na presente pesquisa, é entendida como a responsabilidade dos educadores em gerir o trato do conhecimento, ou seja, organizar os conteúdos, tendo em perspectiva favorecer a compreensão, a apreensão da realidade social e a consciência crítica dos educandos. Entretanto, isso não significa que os conteúdos devam ser sistematizados sem considerar a experiência, o desejo e as necessidades dos educandos.

Moacir Gadotti sublinha que não se pode correr o risco de deixar os educandos sozinhos fazerem a livre escolha. Ele explica o porquê:

Porque a cultura primeira é limitada. Mas, ao mesmo tempo, nós não podemos deixar de partir dessa liberdade de escolha dela. Temos que partir dela, mas de uma escolha complementada pela orientação do professor¹.

É necessário realizar leituras e observações criteriosas das atitudes, posturas e comportamentos, das crianças e dos jovens, no que se refere às relações que eles mantêm com as diversas linguagens corporais decorrentes dos movimentos culturalmente construídos e com a globalidade do contexto sociocultural, nos quais estão inseridos. Convém, portanto, elucidar que as leituras desses fenômenos não podem ser realizadas apenas nos diagnósticos iniciais, mas consistir em *observações continuadas*, para balizar todo o processo de ensino-aprendizado. Essas leituras podem fornecer indicadores daquilo de que os

¹ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*, op. cit., p. 242.

educandos necessitam e de que gostam, bem como oferecer indicadores para avaliar esse processo de ensino-aprendizagem. E a partir destes indicadores, se necessário, re-elaborar novas estratégias de intervenção. Talvez aprender *olhar a realidade da aula* seja mais importante que seguir o *plano de aula*.

Contudo, mesmo sendo a aula um espaço compartilhado de culturas não podemos hiper-valorizar a cultura popular, em detrimento da cultura teórica elaborada. Os educadores têm a responsabilidade de organizar os saberes e os fazeres, ou melhor, a práxis, construindo itinerários educativos, ao mesmo tempo que preservam as mais diferentes identidades culturais. A História da humanidade é produtora de sentido e de significados, porém se a negarmos podemos comprometer toda essa imensidão de sentidos e de significados. O que a escola tem de equacionar é a síntese entre o popular e o erudito, mas também fomentar a evolução rumo à superação, a partir das rupturas e das continuidades.

3 - Considerar o sentido e o significado e as motivações pessoais dos educandos e dos educadores

Ao longo da História da humanidade os seres humanos superaram suas necessidades biológicas primárias e passaram a construir novas coisas para satisfazerem novas necessidades e carências. Assim, criaram uma imensidão de objetos. Produziram objetos *culturais materiais* (roda, bússola, navio, bola, raquete de tênis, patins, ski, etc.) e, também, objetos *não-materiais* (palavra, conceito, idéia, representação, música, canto, poesia, ciência, etc.).

Pretende-se elucidar que tudo o que foi criado tem funções e significados socialmente estabelecidos. O resultado de toda e qualquer *atividade humana* tem seu objeto. Isso significa que, [...] *o objeto da atividade é seu motivo real*¹. Então, o ser humano, como ser de *necessidades*, busca a sua satisfação, aproximando-se em direção ao *objeto* e a essa ação podemos chamar de *motivo*. Todavia, existem motivações pessoais decorrentes de necessidades que impulsionam os seres humanos em direção aos objetos. Esse processo, o psicólogo soviético Alexei Leontiev (1903/1979), na esteira de Marx, chamou de *objetivação*.

¹ LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, consciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. p. 83.

Com efeito, tudo aquilo que é produzido culturalmente está ligado à práxis social humana. Dessa forma, a atividade humana se objetiva em criações e produções culturais. Newton Duarte explica que [...] *o processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade*¹. Mas afinal, o que é que essa discussão tem a ver com a Educação Motora e, especificamente, com a aula da escola?

Resultaram da prática social humana, no decorrer da História da Humanidade, a criação e a produção de movimentos culturalmente construídos, que podemos denominar de *cultura motora*.

As *atividades humanas*, decorrentes de uma cultura específica de movimentação e exercitação, frutos de uma prática social, produziram as mais diversas modalidades, tais como: jogos recreativos, brincadeiras cantadas, desportos, lutas, ginásticas, danças, entre outras, sendo que essas se apresentam carregadas de sentidos e de significados socialmente definidos. Conforme Leontiev, o ser humano, no decurso de sua vida, assimila as experiências acumuladas das gerações anteriores e apropria-se delas. O homem quando nasce [...] *encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento* [...] ². O referido autor diz ainda que as significações da cultura humana não são, simplesmente, *dadas* ao homem, mas sim *apropriadas*, por meio dos fenômenos do mundo real e das relações intersubjetivas com os outros, expressas nos processos de *comunicação*³.

O ser humano apropria-se da cultura motora existente e pode expressar intencionalmente necessidades, desejos e motivações pessoais, no sentido de aproximar-se dos *objetos*, que essa cultura motora revela, tendo em vista as mais diversas significações sociais, como: a educação, a saúde, a estética, o treino de alta performance e, ainda, o lazer, o prazer, a diversão, entre outros.

O ser humano quando se apropria das significações sociais, do mundo objetivamente histórico, confere-lhes um sentido próprio e singular, a saber, um sentido pessoal conectado diretamente à sua vida, perspectivando as suas

¹ DUARTE, Newton. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. In: *A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, nº 62, p. 44-63, Abril, 2004. p. 50.

² LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 96.

³ Idem, *Ibidem*, p. 273.

necessidades, interesses, motivações e desejos. Isso quer dizer que, cada pessoa impõe um sentido próprio, de sua consciência individual, aos fenômenos significativos da consciência social.

A questão a ser tratada é que, por um lado, as crianças e os jovens educandos vêm a aula de Educação Motora como um espaço de possibilidades para brincar, ou seja, um espaço de lazer, de entretenimento, de liberdade e, até mesmo, de relaxamento, já que as outras disciplinas da escola, de certa forma, interditam e controlam a corporeidade e a motricidade. Por outro lado, os educadores têm a aula de Educação Motora como um espaço de práxis pedagógica, para operacionalizar um conjunto de ações intencionais, com finalidades específicas que é ensinar.

O educando engendra um sentido pessoal aos conteúdos e as atividades que o educador lhe sugere e propõe. O problema é que nem sempre existe uma convergência entre as finalidades do educador e as necessidades do educando. Na aula de Educação Motora notam-se dificuldades em gerir e equacionar a liberdade e a satisfação do movimentar-se e a obrigação de aprender e de estudar.

Observou-se, a partir da realidade das aulas das professoras brasileiras e, também, do acompanhamento e da Supervisão do Estágio nas Escolas, nos anos de 2005 e 2006, da Disciplina Pedagogia do Desporto, do Curso de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior, em Portugal, que existem dificuldades, na intervenção pedagógica, em mediar as relações entre o sentido e o significado e as motivações pessoais de educandos e de educadores. Para legitimar a ilação anterior, buscam-se os discursos das professoras, em que se podem perceber as intenções dos educandos relacionadas à expectativa da aula: A professora diz que os alunos perguntam antes do início da aula: – *Do que nós vamos brincar hoje?* Ela diz que responde: – *Eu não vou brincar, eu vim aqui para dar aulas.* Encontramos situações, no discurso de uma outra professora, em que o educando manifesta claramente a sua insatisfação com o conteúdo. Ele assim expressa: – *Disso eu não quero brincar!* Cabe ainda mencionar que uma das professoras tenta [...] *seguir o conteúdo*, mas às vezes deixa os educandos [...] *escolherem o que fazer*. Então, a professora conclui: – *Ah! Hoje minha aula foi do*

jeito que os alunos adoraram. E eles decidiram por bola queimada. E participaram e fizeram... [...].

Infere-se que a aula tem a tendência a se polarizar duplamente entre o *sentido pessoal do educador*, motivado na intenção de ensinar o conteúdo da Educação Motora, e o *sentido pessoal do educando*, motivado muito mais na intenção de brincar do que de aprender¹.

No caso do educador, o sentido pessoal está ligado ao significado de efetivar o seu trabalho na direção de um processo em que se favoreça a apropriação do conhecimento pelo aluno. Entende-se que a educação escolarizada tem que se alargar para além das esferas cotidianas da vida social do educando. Somente assim se desencadeará o acesso a novas objetivações, por parte do educando, na assimilação de um novo conhecimento, provindo da ciência, da arte, da filosofia, ao mesmo tempo em que se viabiliza a formação da atitude crítica do educando.

Aqui, é de referir as ponderações de Itacy Basso:

*Ao possibilitar acesso às objetivações das esferas não cotidianas, a prática pedagógica estará contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial [...]*².

O relevante para o nosso argumento é que o educador da Educação Motora deve operar ações mediadoras (interativas e comunicativas) entre a *formação do educando*, que foi apropriada no âmbito da cultura popular, e a *formação cultural erudita*, a ser apropriada na instituição-escola, tendo como finalidade garantir novas apropriações qualitativas, por meio de instrumentos conceituais e materiais (conhecimento científico, cultura, arte, técnicas, recursos tecnológicos, equipamentos desportivos e outros), que permitam a compreensão do

¹ Nota-se claramente, a partir das aulas observadas, que as intervenções pedagógicas das professoras se traduzem num conjunto de ações intencionais e conscientes destinadas a finalidades específicas de ensino, sendo essas dirigidas ao estudo e não ao brincar. Todas as professoras observadas insistem em usar o termo: “estudar”.

² BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. In: *O professor e o ensino: novos olhares*. 2. ed. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, nº 44, p. 19-32, Agosto, 1999. p. 26.

contexto social, no sentido de promover a sua transcendência individual e, por extensão, a coletiva.

Considerações finais:

Enfim, vislumbra-se a possibilidade e a viabilidade de uma práxis pedagógica, que respeite o sentido da ação intencional do educador e, também, que considere o aluno enquanto ser-agente-encarnado participativo na apropriação do saber, superando o modo espontâneo do cotidiano. Na Educação Motora, deve-se trabalhar, necessariamente, com o sentido e o significado da ação, pois, mesmo na educação escolarizada podemos fomentar o lúdico e o agonístico, pois envolvem os códigos e os significados de uma práxis social humana que foi construída histórica e culturalmente.

Há esperança em construir uma escola crítica, alegre e cheia de vida. O lúdico não pode ficar do lado de fora da aula da escola, aliado somente à cultura popular. Há que tornar o conhecimento da escola alegre, imaginativo e criativo. Entretanto, o educando precisa saber, na mais tenra idade, que existe prazer no processo de descoberta do conhecimento, ainda que, para aprender exijam-se comprometimento, responsabilidade, disciplina, dedicação, esforço e luta. Podemos dizer que toda transcendência tem um custo que pode incluir alguns momentos de angústia, de medo, de tensão e de sofrimento. [...] *Repita-se que aprender e pensar é trabalhoso mas interessante, e que estas duas atividades propiciam incomensuráveis alegrias ao ser humano*¹.

O processo não é linear e constante, prazer e sacrifício têm de haver, pois ninguém só se diverte ou somente sofre durante todo o tempo em que está estudando. Temos que aprender a ver com prazer as adversidades e percalços da conquista. O professor tem que ter prazer em ensinar e o educando tem que descobrir o prazer de aprender. A aula de Educação Motora tem que tornar o educando e o educador lúcidos e felizes.

Bibliografia

ALVES, Rubem. Por uma educação romântica. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

¹ LEPECKI, Maria Lúcia. *A vida íntima das palavras*. Super Interessante, Portugal, nº 99, Julho, 2006. p. 20.

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. In: O professor e o ensino: novos olhares. 2. ed. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, nº 44, p. 19-32, Agosto, 1999.
- DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, nº 62, p. 44-63, Abril, 2004.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez Editora – Instituto Paulo Freire, 1995.
- LEONTIEV, Alexei N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Actividad, consciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LEVI-STRAUSS, Claude. Mito e significado. Lisboa: Edições 70, 1989. (Coleção Perspectiva do Homem)
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Editora Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)
- SÉRGIO, Manuel. Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegómenos a uma nova ciência do homem. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1994b.
- _____. Epistemologia da motricidade humana. Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, 1996.
- _____. Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a. (Coleção Epistemologia e Sociedade)
- TAVARES, Manuel Viegas. (et al) Motricidade humana: 2001 – a odisseia do homem. In: O sentido e a acção. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade)
- VAYER, Pierre. A lógica da vida e educação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VERIFICANDO POSSIBILIDADES

Anderson Fonseca Garcia¹

Ângela Pereira Teixeira Victória Palma²

O homem é avaliado desde que nasce, das mais diversificadas formas e de acordo com os mais variados objetivos. Avaliar não se configura uma tarefa fácil, pois compõe uma trama de elementos que envolvem fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos que determinam toda uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. Dentro da perspectiva construtivista a avaliação é compreendida como um conjunto de atividades que verificam como o aluno está abstraído um determinado conteúdo proposto, observando se o estudante aprendeu, avançou e melhorou em seus conceitos e no conteúdo ensinado pelo professor. Os princípios construtivistas objetivam ainda possibilitar a reorganização e continuidade do trabalho do professor. A presente pesquisa teve como objetivo analisar os diversos instrumentos de avaliação como: prova, relatório, desenho, trabalhos, verbalização, procurando constatar qual ou quais os instrumentos de avaliação, melhor contribui com o processo ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios necessários ao professor para verificar se o estudante se apropriou do conteúdo ensinado. Assim, entendeu-se como necessária a utilização das diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa. Dentro desta abordagem optamos na realização de um estudo de caso. O grupo escolhido para a realização deste trabalho foi uma turma da quarta série do ensino fundamental da rede particular de ensino, situada na Zona Central da cidade de Londrina. A turma era composta por 18 alunos, sendo 10 meninas e 08 meninos entre 09 e 10 anos de idade. A coleta de dados se deu entre os meses de junho a dezembro de 2006. A Instituição de Ensino escolhida apresenta em seu Projeto Político Pedagógico princípios dentro da perspectiva crítico-superadora. Dentre os instrumentos utilizados, constatou-se que a verbalização, o registro em forma de relatório, prova e trabalhos escritos foram os que mais forneceram subsídios para o professor verificar se o aluno se apropriou do conteúdo ensinado, pois os alunos demonstraram coerência em suas ações, suas argumentações e criavam outras possibilidades de respostas para os problemas colocados. Quanto à eficácia de cada um o conteúdo e o objetivo proposto se tornaram fatores determinantes para a utilização dos instrumentos propostos. Desta forma, para esta turma de quarta série estes instrumentos favoreceram, ao professor, verificar a qualidade das aprendizagens, pelos alunos, sobre os conteúdos estudados.

Palavras-chave: Educação Física; Avaliação processo ensino-aprendizagem.

Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Colégio Interativa – Rua Ivaí nº 317 – Vila Nova – Londrina – PR – CEP 86025-440.

¹ Professor de Educação Física da rede particular de ensino da cidade de Londrina.

² Docente do curso de Educação Física – licenciatura - da Universidade Estadual de Londrina - LaPEF.

AS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ÚLTIMO CONCURSO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ

Profa. Ms. GISELY RODRIGUES BROUCO¹
Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO²

Entende-se, neste trabalho, que refletir acerca de concursos públicos representa uma importante contribuição para a análise do estado da arte na Educação Física quanto aos seus pressupostos, visões e concepções. O objetivo desta pesquisa foi analisar os conteúdos, as bibliografias e os marcos conceituais exigidos na última prova de concurso público aplicado a professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino no estado do Paraná. Buscou-se compreender quais tendências pedagógicas estiveram presentes para se conhecer o atual contexto da Educação Física Escolar no estado e as exigências relacionadas aos conhecimentos dos candidatos. Portanto, o estudo buscou a compreensão do tema pesquisado, tanto na aparência quanto em sua essência, sendo de caráter qualitativo descritivo. Um dos procedimentos metodológicos possíveis nesse sentido é a pesquisa documental, que foi implementada considerando o edital e a última prova de concurso público aplicada aos candidatos, professores de Educação Física, que almejavam uma vaga no magistério público estadual. Ressalta-se a dificuldade em localizar material científico que abordasse esse tema, principalmente voltado à área da educação de forma geral, e especificamente à Educação Física. Os resultados foram obtidos por meio da análise do programa apresentado em edital. Um fato curioso e ao mesmo tempo preocupante foi a não inclusão no edital das bibliografias que embasaram tanto os conteúdos sugeridos, quanto as questões da prova. Quanto às tendências pedagógicas, pôde-se verificar uma expressiva quantidade de questões embasadas nas tendências críticas. Conclui-se que houve mudanças e transformações acerca dos conhecimentos que influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas, ou seja, verificou-se a ênfase na exigência de um profissional mais crítico, de conhecimentos vinculados às perspectivas críticas e aos conhecimentos de cunho sócio-cultural.

Palavras Chave: educação física; formação profissional; concursos públicos.

Linha de Estudo: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

¹ Docente da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná – Londrina.
Membro do LETPEF – Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
EMAIL: gisely@unopar.br

² Livre Docente do depto. Educação Física – UNESP – Rio Claro – SP.
Responsável pelo LETPEF – Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física.
EMAIL: surayacd@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi elaborado a partir de um estudo mais aprofundado sobre o tema e que norteou uma dissertação de mestrado (UNESP – Rio Claro – SP, 2006). De 2003 a 2005 foram analisados os programas de conteúdos e bibliografias e os marcos conceituais exigidos nas provas dos concursos públicos para admissão de professores de Educação Física na Rede Pública de Ensino, nos estados que compõem as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

No estudo mencionado, buscou-se encontrar indicadores que favorecessem a identificação das tendências pedagógicas presentes nesses concursos, de tal modo que se pudesse compreender o atual contexto da Educação Física Escolar, bem como as exigências relacionadas aos conhecimentos da área as quais são colocadas aos professores candidatos.

Este trabalho, porém, ateve-se aos dados referentes exclusivamente ao último concurso público para professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino no Paraná, realizado no ano de 2003.

A escolha desse tema deve-se, principalmente, a constatação da precariedade no que se refere ao estudo e análise dos concursos públicos. Aliás, os concursos são muito procurados pelos professores em geral, e em particular os de Educação Física, pois além de oferecerem a possibilidade de se adquirir a tão sonhada “estabilidade” que a aprovação proporciona, ainda podem ser vistos como uma forma de estudo e possibilidade de atualização dos conhecimentos, não só pertinentes à Educação e à Educação Física, mas também a questões que envolvem conhecimentos da atualidade em geral.

A reflexão acerca dos concursos públicos representa uma importante contribuição para a análise do estado da arte na Educação Física quanto aos seus pressupostos, visões e concepções.

Estudos, tais como os de Resende (1994), apontam que a Educação Física enquanto práxis social organizada é elaborada e transformada mediante pressupostos metodológicos caracterizados por valores, normas e fatos.

Desse modo pode-se dizer que a Educação Física escolar já foi identificada como “cultura do físico”, “fonte geradora de saúde”, “recreação” e

“esporte por si” (que traz medalhas para o País). No entanto, verifica-se que o mundo mudou, as sociedades se transformaram e se faz necessário, nesse momento, redefinir o espaço para a Educação Física, no qual todos tenham acesso; meninos e meninas de diferentes etnias, credos, valores e princípios éticos.

Por meio da análise crítica da Educação Física, desde sua origem, observa-se que sendo ela uma prática pedagógica, suas concepções surgiram a partir de necessidades sociais concretas, dando origem aos diferentes entendimentos do que dela se conhece (SOARES et al., 1992).

Sendo assim, acredita-se ser necessário re-significar seus conceitos, sustentando-se em fundamentos filosóficos, ideológicos e pedagógicos aprofundando-se na busca reais interesses “maquiados” no corpo legal da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96), nos documentos formais que orientam as escolas, nos avanços anunciados pelas instituições públicas e privadas, nos retrocessos percebidos no cotidiano dos professores, nas omissões silenciadas por parte daqueles que um dia ocuparam as fileiras da indignação e, também, nas provas de concursos públicos.

AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

De acordo com Darido (2004) as Tendências Pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos.

Nascimento (2000) ressalta o fato das várias proposições metodológicas, neste estudo denominadas tendências pedagógicas, serem construídas ao longo do processo histórico brasileiro e possuírem estreita relação com o contexto político, econômico e social de cada época, ou seja, transpõem essas características em seus aspectos didático-pedagógicos.

Segundo Melo (1999), a história da Educação Física encontrou institucionalização no Brasil Imperial, em meados de 1822 a 1889, quando a atividade física ganhou espaço nas Leis e Decretos que legislam acerca da

Educação Física e Desportos, reforçadas pelos pareceres de um dos Patronos da Educação Física Brasileira: “Rui Barbosa”, que, naquela época, buscava chamar atenção para os valores que a atividade física podia desenvolver. Diante desse significativo apelo e da mobilização social desencadeada, assistiu-se em 1851, a promulgação da lei nº 630 que incluía a ginástica nos currículos escolares no Brasil.

De acordo com o autor, foi desse modo que a Educação Física brasileira transpôs os muros da escola trazendo características da ideologia positivista. Este caráter militarista perdurou durante as quatro primeiras décadas do século XX, valorizando a educação do físico e da saúde corporal. Percebe-se uma forte influência dos métodos ginásticos trazidos pelos professores de Educação Física europeus que apresentavam uma rígida formação militar.

De acordo com Resende (1994), a ginástica militar, enquanto conteúdo da Educação Física escolar começa a se dissipar, dando lugar aos esportes.

Para Assis de Oliveira (2001), a influência do esporte na Educação Física se dá após a segunda guerra mundial, fortalecida pela ditadura militar que em seus objetivos incluía o desenvolvimento das aptidões físicas pela execução mecânica de exercícios de alto rendimento. Dessa forma, o aluno era visto como um atleta em potencial e as aulas de Educação Física deveriam desenvolver a qualidade e performance dos movimentos.

No ESPORTIVISMO, os objetivos e a metodologia assemelhavam-se mais a um treinamento, centrando-se nas repetições para a aquisição da técnica (*forma de executar o movimento*), visando atingir um padrão de rendimento máximo. Assim, as informações técnicas eram exaltadas em contrapartida às reflexões sócio-históricas, que ficavam em segundo plano.

É importante salientar que estas considerações também eram inerentes às outras áreas (disciplinas), não só à Educação Física. Por conseguinte, o papel da Educação Física Escolar era o de aprimorar a potencialidade dos alunos / atletas, com ênfase na aprendizagem esportiva visando rendimento, sem, entretanto, abandonar os modelos anteriores do higienismo e militarismo.

Daí a forte presença da aprendizagem do modelo esportivo no imaginário da Educação Física até os dias de hoje. O papel do professor é semelhante ao do técnico, do treinador e o do aluno, ao de atleta (SOARES et al.,

1992). Infelizmente esta tendência foi muito intensa e está presente até hoje nas aulas Educação Física Escolar e nas concepções dos professores.

Segundo Darido (2003) a partir do final da década de 70, surgem novas concepções pedagógicas na Educação Física Escolar. Um fator importante para o surgimento das novas concepções na área foi a valorização dos conhecimentos científicos, que se deu principalmente com a volta de vários professores que se especializaram nos principais centros de pesquisa no exterior e retornam ao país como doutores, com uma nova visão a respeito dos objetivos da Educação Física na escola.

A partir dos anos 80, cresce uma forte necessidade de rompimento com a forma da execução da Educação Física no passado, negando as concepções (tradicionais) anteriores dando origem ao movimento autodenominado “*renovador*” (RESENDE, 1994).

Entre as teorias que apresentam propostas para a superação e rompimento do modelo mecanicista/esportivista/tradicional, as que se tornaram mais conhecidas foram: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória (DARIDO, 2003). No mesmo sentido a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs, documentos criados na década de 90, pelo Ministério da Educação – MEC é apresentado como fonte orientadora das práticas pedagógicas dos professores na escola.

Essas concepções, surgidas em contraposição à vertente tradicional, foram denominadas tendências pedagógicas “Renovadoras”, e emergiram da articulação entre as diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.

A PSICOMOTRICIDADE, que tem como seu principal autor/pesquisador o estudioso francês, Jean Le Boulch, abordando o fato de que a atividade motora está diretamente relacionada aos aspectos psicológicos (emocionais e cognitivos) do indivíduo. Para o autor, há uma relação de interdependência entre essas áreas.

Segundo Darido (2004) a psicomotricidade também é utilizada pela Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria e Neurologia, sendo que na Educação Física ganhou força e influência somente nas décadas de 70 e 80.

Já a DESENVOLVIMENTISTA, também surgida nos anos 80, destina-se principalmente às crianças de quatro a quatorze anos, defende que as aulas de Educação Física promovam a aquisição de habilidades motoras, como andar, correr, saltar, arremessar, rolar, respeitando certos padrões apontados como ideais para cada faixa etária e que serão úteis ao longo da vida do aluno.

Destaca-se como principal obra desta tendência, "*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*" (TANI et al., 1988). Os autores ressaltam que não se deve defender a Educação Física como meio de solucionar os problemas de cunho social do Brasil, mas sim privilegiar nas aulas de Educação Física a aprendizagem do movimento para obtenção e desenvolvimento das habilidades motoras.

Abordando-se a Tendência INTERACIONISTA CONSTRUTIVISTA, constata-se a influencia da Psicomotricidade, tanto na busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas, cognitivas ao movimento humano, como na discussão sobre o papel da Educação Física na escola. E assim como a psicomotricidade, tem uma proposta de ensino principalmente voltada para crianças na faixa etária até os 10-11 anos, ou seja, dentro dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

O principal representante desta concepção no Brasil é o professor João Batista Freire e a obra de maior expressão "*Educação de corpo inteiro – Teoria e prática da Educação Física*" (FREIRE, 1989). Ele defende nesta obra a idéia de que a escola não pode se ater somente às capacidades cognitivas da criança, mas ao corpo como um todo.

Uma das principais abordagens da Educação Física Escolar que também se opõe ao modelo mecanicista / esportivista, surge embasada filosoficamente no Marxismo e denominada CRÍTICO-SUPERADORA.

Segundo Soares et al. (1992) a tendência Crítico-Superadora é diagnóstica, por que pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor específica, e trabalha pedagogicamente com a reflexão.

A Educação Física escolar nesta visão aborda os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos, como parte de um conhecimento da cultura corporal do movimento, que devem abranger temas da cultura corporal, sempre ligados à realidade social a que estão inseridos. O professor tem o papel de

orientar a leitura da realidade, por intermédio dos temas (reais) da cultura corporal inserido em suas aulas, e o aluno de maneira crítica, poderá constatar, interpretar, compreender e explicar a mesma.

O marxismo também dá suporte filosófico à Tendência CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA, sendo uma das principais obras o livro *Transformação Didático – Pedagógica do Esporte*, escrito em 1994 pelo professor Elenor Kunz, seu principal defensor.

De acordo com Assis de Oliveira (2001) apud Kunz (1994) o nascimento desta proposta pedagógica deu-se em virtude da falta de propostas teórico-práticas em nível do desenvolvimento concreto na realidade escolar, surgindo com propósito de acrescentar aos avanços das reflexões / produções didático-pedagógicas da Educação Física escolar.

Nesta concepção o principal conteúdo na Educação Física escolar é o Esporte, pedagogicamente desenvolvido de maneira reflexiva, voltado à formação de um aluno crítico e emancipado. Kunz (2001) salienta que pode-se entender por emancipação, um processo contínuo de libertação do aluno, das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sócio-cultural e esportivo.

Kunz (2001) critica o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Soares et al., 1992), por “*intransparência metodológica*” no ensino da Educação Física, pois não esclarece como relacionar o conhecimento com a prática, ou seja, por não explicitar qual o conhecimento que os alunos devem adquirir para criticar e compreender o esporte, indo além da simples prática.

Esta tendência pode ser compreendida como um agir comunicativo, ou seja, proporciona ao aluno o desenvolvimento de uma capacidade consciente de questionamento e argumentação acerca dos temas abordados nas aulas.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990 ocorreu um embate político na construção de políticas educacionais que culminou com a LDBEN¹ e nos desdobramentos desta, não colocando um ponto final nesse embate, mas sim redimensionando-os (CAPARROZ, 2003). Um destes desdobramentos são os PCNS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1996, sob número 9394/96, para nortear e normatizar a Educação no Brasil.

A construção dos PCNs se pautou na perspectiva de compreender o texto como uma tentativa de síntese propositiva de inserção da Educação Física no currículo escolar. Os interrogantes que guiaram o estudo foram: o entendimento do que é Educação Física; a concepção de corpo e movimento e os conteúdos e objetivos [...] (CAPARROZ, 2003, p. 306).

Segundo Darido (2004) estes documentos objetivam subsidiar a versão curricular dos Estados e municípios respeitando e empregando comumente as experiências já existentes, por meio de reflexões e discussões internas de cada escola (de acordo com suas realidades sociais) elaborando projetos, dando sustentação a prática pedagógica dos professores.

Segundo Darido et al. (2001) os PCNs elegem a cidadania como eixo norteador trabalhando valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade; valorizam a pluralidade da cultura corporal. Propõe a utilização de hábitos saudáveis; analisa criticamente os padrões de estética e beleza apresentados pela mídia e impregnados em nossa sociedade; além de reivindicar espaços apropriados para prática de lazer e atividades corporais. E, por conseguinte, proporcionam aportes relevantes como: princípio da inclusão (escola dirigida a todos sem discriminação), as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo).

Ainda de acordo com a autora, embora as abordagens contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, tem em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Esse fato fez emergir, nos últimos 20 anos, novos olhares e novas reflexões acerca do *modus operandi* das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e também refletiu nos processos de seleção para provimento de vagas nas redes estaduais de ensino de todo país. O objeto de estudo deste trabalho consistiu em compreender quais concepções de Educação Física têm norteado tais processos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo, teve abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a análise de documentos. A análise documental foi realizada considerando o edital e a última prova realizada no ano de 2003, aplicada em concurso público para professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) no Paraná.

Destaca-se ainda que as fontes de dados para as análises deste estudo foi o programa de conteúdos inseridos no edital e a prova, do último processo seletivo, ocorrido para professores de Educação Física no estado do Paraná.

RESULTADOS

O programa do concurso do Estado do Paraná, realizado em 2003, apresentou os conteúdos de uma maneira diferenciada e detalhada, sendo dividido em cinco áreas, com ênfase na parte intitulada “*O Conjunto de Saberes da Educação Física situada no contexto da realidade escolar brasileira*” que, praticamente abrange a proposta de conteúdos explicitada na obra de Soares et al. (1992) denominada Metodologia do Ensino da Educação Física, um dos clássicos da literatura nesta área.

Nesse concurso, a grande maioria dos conteúdos foi agregada à proposta do Coletivo de Autores, contida no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, (Soares et al., 1992); houve a preocupação de seus elaboradores com a análise da relação entre o professor e sua função social da escola e também com relação à interdisciplinaridade, tema este que se encontra em evidência pelos estudiosos da educação, principalmente nas obras de Ivani Fazenda (1994), umas das precursoras a abordar esse assunto na Educação brasileira.

De acordo com Soares et al (1992) a prática pedagógica da Educação Física escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais, utilizando como conteúdo o jogo, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas. Neste sentido, a percepção do aluno deve ser orientada e estimulada pelo professor para um determinado conteúdo ou tema, que lhe estimule a reflexão sobre a

necessidade de solucionar um possível problema nele implícito, promovendo assim uma leitura de sua realidade social.

Um fato interessante, diz respeito à ausência da perspectiva biológica neste programa de conteúdos, mesmo tendo Guedes atuando intensamente no Estado e um dos mais influentes e renomados autores desta área. Pode-se verificar certa ideologia com relação a essa falta, pois o enfoque das perspectivas de conhecimentos que é dado ao processo seletivo de concurso público, varia de acordo com o grupo de profissionais que os elaboram. Portanto, possivelmente essa ausência se justifique pelo fato da prova ter sido elaborada por uma fundação ligada à UnB de Brasília, que provavelmente não enfatiza as produções e abordagens de temas defendidos pelo autor, como poderia vir a ocorrer se a organização do concurso ficasse a cargo de uma instituição do próprio Estado.

Para Guedes (1999), a meta dos programas de educação para a saúde através da Educação Física escolar é proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os educandos a incorporarem conhecimentos, não mais numa visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde de tal forma que os credencie a praticar atividade física relacionada à saúde, não apenas durante a infância e a adolescência, mas ao longo de toda a vida.

Uma curiosidade acerca do concurso é a ênfase que o programa de conteúdos dá às dimensões pedagógicas do conhecimento, dividindo-as em concepções de corpo, saberes, conteúdos e do cotidiano escolar e detalhando cada uma dessas divisões dentro do contexto da realidade escolar brasileira. Em contrapartida, as dimensões relacionadas aos saberes históricos, filosóficos e sociais, não se encontram de maneira tão evidenciada.

Outra particularidade deste concurso é a utilização de problematização e tematização nas aulas, característica de metodologias críticas, que incentivam a reflexão de seus alunos. Por meio da tematização da cultura corporal do movimento pode ser estabelecida uma associação entre o movimento humano e os aspectos histórico-sociais de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente.

Com relação às bibliografias cabe salientar que no edital do referido concurso (do Estado do Paraná), não há apresentação de sugestões de bibliografias

a serem estudadas em nenhuma das disciplinas que ofertavam vagas neste concurso. Não foi possível saber os motivos concretos deste “estranho” procedimento, se apenas um lapso de esquecimento dos elaboradores do referido edital ou se houve outros fatores.

Por meio da análise das questões dos conhecimentos específicos na área, buscou-se identificar “pistas” para compreender quais as tendências pedagógicas estiveram presentes, de tal modo que se pudesse conhecer o atual contexto da Educação Física Escolar e as exigências colocadas aos professores candidatos, relacionadas aos seus conhecimentos.

A prova do concurso público do Paraná foi elaborada pelo CESPE – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos, da UnB – Universidade de Brasília. Foi aplicada em maio de 2003, e traz uma particularidade em sua aplicação. As provas eram divididas em dois cadernos, com horários específicos de execução. A primeira parte de Fundamentos da Educação, cujo caderno de perguntas era o mesmo para todas as disciplinas, contendo 15 questões, foi o primeiro a ser distribuído a todos os candidatos, que tinham 90 minutos para respondê-lo. Só após o recolhimento do gabarito de todos os candidatos e do término deste tempo, eram entregues o segundo caderno contendo 15 questões objetivas de conhecimentos específicos. Dentre estas questões, podemos destacar as fundamentadas pelas seguintes tendências pedagógicas:

Crítico Superadora.....	33,4%
Cultural.....	6,6%
Psicomotricidade.....	6,6%

O principal fato a se destacar nesta análise é o alto percentual encontrado nas questões que se embasaram na tendência crítico superadora, com 33,4%, das questões do total da prova, demonstrando, assim, a criticidade pela qual se caracterizou essa prova pela abordagem de suas questões. Com relação às demais abordagens que fundamentaram as questões, houve também a presença da cultural com 6,6%.

Também foram encontradas questões que abordavam temas relacionados à teoria do jogo, numa visão pedagógica e também voltadas à

psicologia do esporte, com 13,6%, assim como à temática pertinente a história da Educação Física e dos esportes e com 6,6% questões de cunho didático-pedagógico. Já com percentual de 13,4% citamos algumas questões em que não foi possível estabelecer uma classificação seguindo os critérios adotados.

Um resultado um tanto quanto curioso encontrado nessa análise diz respeito a uma contradição existente acerca da psicomotricidade. Houve uma igualdade de percentual em questões embasadas por ela, e há críticas sobre a mesma, com 6,6% em cada visão, ou seja, numa mesma prova houve questão à favor e contra a abordagem psicomotricista.

As análises desvelaram que tendências pedagógicas estiveram presentes neste concurso, de tal modo que se pôde conhecer o atual contexto da Educação Física Escolar no estado do Paraná e as exigências colocadas aos professores candidatos relacionadas aos seus conhecimentos.

Uma constatação interessante foi a ausência da perspectiva biológica no programa de conteúdos, mesmo tendo um dos autores mais respeitados na área (Guedes), apresentando grande número de questões abordando aspectos sócio-cultural da formação humana, e, com isso, propõem uma tentativa de rompimento com o modelo esportivista / biologista (tradicional).

Pôde-se verificar que o fato do programa analisado procurar seguir as diretrizes curriculares nacionais, no que tange às áreas de conhecimento dos conteúdos para a formação de professores da Educação Básica, possibilitou a concepção dos profissionais em dois núcleos de disciplinas: Formação Geral no qual se encontram temas de cunho humanístico e didático-pedagógico, e os de Aprofundamento de Conhecimentos indicados como os que tratam das habilidades e competências específicas da intervenção docente do profissional.

Outra constatação foi que aquele professor que almeja uma vaga em um concurso público não só deve ter uma boa formação profissional, mas também criar o hábito da leitura, sendo possível obter uma boa preparação para participar de um processo de seleção se realmente estiver com o intuito de ingressar no serviço público, considerando a atualidade das referências bibliográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, salienta-se que, mesmo sendo a maioria das questões da prova desse Concurso Público fundamentadas por dimensões pedagógicas conforme dados deste estudo, ressalta-se o baixo número de pesquisas vinculadas aos conhecimentos que apótem à prática profissional em Educação Física escolar. Aspectos corroborados por Antunes et al (2005) que identificou que o contexto escolar não é privilegiado entre os temas de pesquisa na Educação Física, quando comparados à área não escolar. Uma possível justificativa às poucas pesquisas na área, ocorre, devido à distância de vivências entre a instituição de ensino superior (universidade / pesquisador), com a instituição básica de ensino (escola / professor), com isso, conseqüentemente gerando um “déficit” de conhecimentos academicamente elaborados acerca da prática pedagógica na escola.

Finalizando, acredita-se que a partir da compreensão do ambiente escolar, ou seja, de seus interesses e ideologia, é que se pode conhecer os verdadeiros objetivos, (muitos, ainda ocultos), que envolvem dentre outros fatores, o perfil do profissional que as Instituições Públicas estão almejando para atuarem com eficiência nas Escolas Públicas Estaduais e as tendências pedagógicas que norteiam essa seleção.

Infelizmente, sabe-se que a realidade no ambiente escolar práticas como o “rola bola” ainda são encontradas em muitas aulas de Educação Física, principalmente nas escolas públicas. Vários são os motivos para sua utilização, mas pode-se destacar a falta de incentivo e condições de trabalho aos professores e a ausência de apoio e incentivo na formação continuada dos mesmos, principalmente por parte dos governantes públicos.

Apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia da prática pedagógica pelos professores, como a indisciplina dos alunos, baixa remuneração salarial, grande número de alunos nas salas de aula, falta de material de apoio didático-pedagógico e cursos de aperfeiçoamento e atualização, dentre outras, a estabilidade oferecida pelo ingresso do professor na rede pública de ensino através da sua aprovação em concurso público, ainda representa uma grande segurança para os mesmos. Entretanto, os professores não devem ficar acomodados por essa

estabilidade e persistir nos mesmos erros, mas sim, implementar por meio de ações concretas uma valorização da práxis profissional.

REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte** – Possibilidades da prática pedagógica – Campinas, SP: Autores Associados, CBCE, 2001.

BRASIL. MEC. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

(http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm) Acessado em 20/08/2005

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 8.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “O que não pode ser que não *É*” In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (coord.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas** - São Paulo: Autores Associados, 2003.

DARIDO et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p. 17 – 32, 2001.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. et al. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D.P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física escolar – **Motriz**, Rio Claro, SP. V.5, n.1, p. 10-14, 1999.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.

MELO, V.A. de. **História da Educação Física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 1999.

NASCIMENTO, V. C. do. **Estudo de verificação de índice de acordo sobre indicadores didático-pedagógicos**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 2000.

RESENDE, H. G. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, H. G. & VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

CURRÍCULO MULTICULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

Fábio Luís Martins
Sílvia Pavesi Sborquia

Atualmente a sociedade apresenta uma grande diversidade de grupos étnicos, religiosos, classes econômicas, gênero, sexualidade, entre outros. A escola é um espaço de confronto dessas culturas, tendo o poder de anular estas diferenças a favor de uma hegemonia, ou, ler as diferenças dos alunos portadores de identidade e trabalhar a favor desta sociedade multicultural. A Educação Física é responsável pelo trato do conhecimento da cultura corporal, sendo local em que as práticas corporais são ressignificadas, ampliadas e compreendidas. No campo acadêmico da Educação Física, a cultura corporal recebe diferentes conotações, dependendo do acervo teórico que lhe dá suporte. Neste estudo a cultura é compreendida como formação e mediação simbólica num campo de luta pela imposição dos significados. Assim, a cultura corporal ao ser trabalhada na escola deve considerar as diferentes práticas corporais constituintes de cada grupo. Elucidando como determinadas práticas corporais são predominantes em detrimento de outras. Então como desenvolver um trabalho pedagógico multicultural na Educação Física? Para tal, objetivamos estruturar o currículo para ser trabalhado no ano letivo de 2007, numa escola da rede municipal de Londrina, com turmas de 1^{as} e 2^{as} séries. Baseamos num estudo exploratório, em que o trabalho pedagógico foi desenvolvido na escola e refletido num grupo de estudo com professores de Educação Física. Por meio de uma descrição etnográfica apresentamos a experiência de um trabalho. No início do ano realizamos um mapeamento das práticas culturais cotidianas dos alunos. A partir das experiências vividas citadas estruturamos o currículo atendendo a diversidade do grupo social que compõe a escola. Para exemplificar, uma turma de 2^a série durante o mapeamento apresentou o “jogo garrafão”. No decorrer do trabalho perguntamos aos alunos quem conhecia o “jogo garrafão”, um aluno disse conhecer (o qual na perspectiva de trabalho monocultural quase não participava das aulas), ele propôs explicá-lo à turma. Durante sua exposição outro aluno também disse conhecer (sua avó que lhe ensinou), e os dois explicaram a execução do jogo. Todos se envolveram com o jogo apresentando questionamentos e reelaborações na maneira de jogar. O professor se posicionou como mediador desta manifestação cultural apresentando problematizações sobre a temática: será que desta forma todos podem participar? Existem outras maneiras de jogar? Vocês praticam este jogo fora da escola? Surgiu daí diferentes formas para a execução deste jogo, inclusive a indagação: será que este é o “jogo garrafão” mesmo? O professor solicitou aos alunos que pesquisassem o que é o “jogo garrafão”. Nas proximidades da escola era possível encontrar o desenho do garrafão nas ruas. Na aula seguinte, duas outras formas de praticar o jogo foram apresentadas, vivenciadas e modificadas. A avaliação possibilitou inferir que o jogo foi ressignificado, ampliado e compreendido na dinâmica do patrimônio cultural deste grupo social. Percebemos que ao dar voz aos alunos sua cultura entrou nas fronteiras do conhecimento escolar, permitindo um cruzamento entre o mundo vivido do educando e conhecimento sistematizado pela humanidade.

Palavras Chave: Educação Física; currículo; multiculturalismo

Área: Fundamentos teóricos –metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Fábio Luís Martins.

Professor de Educação Física da Rede Municipal de Londrina.

Endereço residencial: Rua Pedro Khater, 140. Avelino A. Viera. 86056-030. Londrina-PR.

Sílvia Pavesi Sborquia

Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas

Rua Ângelo Anelli, 56. Residencial Vale do Arvoredo – Londrina, Pr

CEP: 86047-535

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Hanashiro, Anderson Seiko

O presente estudo procurou verificar se o TCC está cumprindo seu papel no processo de formação inicial de professores de Educação Física, também identificar possíveis dificuldades e facilidades encontradas pelos estudantes na elaboração do mesmo. O trabalho foi do tipo descritivo e teve participação de 18 (dezoito) alunos do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL (4º ano matutino e 5º ano noturno) que se identificaram como estando realizando seus TCCs na área da Educação Física escolar. Foi aplicado um questionário contendo perguntas descritivas, para análise das mesmas foi utilizado análise estatística baseado na escala "lickert". Os resultados obtidos neste trabalho apontaram que 72,1 % dos entrevistados entendem que o tempo destinado para elaboração do TCC no último ano de graduação não é o bastante; 88,8% consideram que a literatura disponível na biblioteca da UEL é insuficiente; 77,6% que a relação com seu orientador foi satisfatório; 88,8% acharam que seu rendimento como aluno no curso de Educação Física foi adequado; 88,9% que seu TCC tem grande relação com sua futura área de intervenção profissional, 77,7% que o conteúdo dos seus respectivos TCCs foram insuficientemente estudados durante o curso de Educação Física e 88,8% acham importante o TCC para formação do profissional na docência em Educação Física. Com base nos resultados concluímos que o TCC vem tendo papel importante na formação de docentes em Educação Física em Licenciatura, porém, há alguns pontos do currículo que devem ser revistos como o tempo destinado para sua elaboração e a literatura disponível na biblioteca da UEL que na opinião dos alunos não são suficientes. Por outro lado, existem elementos que ajudam e estão sendo eficientes como a relação dos alunos com os orientadores e os trabalhos tendo muita relação com a futura área de intervenção profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Trabalho de conclusão de curso; Educação Física.

O “SE-MOVIMENTAR” COMO UMA *EXPERIÊNCIA DO VIVER*: UM OLHAR A PARTIR DA SEMIÓTICA PEIRCEANA

Bruna Eliza Paiva
Mauro Betti

Este estudo visou apresentar uma concepção de Educação Física escolar que evidenciasse as intencionalidades de todos os seres envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de conduzi-los a uma conduta mais sensível/humana no mundo. Tal concepção se demonstra pertinente, pois a Educação Física escolar parece ter esquecido a sua função essencial: educar para formar cidadãos críticos capazes de lutar pelos seus direitos, principalmente o direito de viver, isto é, sentir. Apesar de reconhecermos o caráter epistêmico envolvido no distanciamento entre teoria e prática, o que dificulta “colocar” em prática alguns conceitos, entendemos que é papel dos professores a problematização fundamentada sobre sua prática, a partir de seu envolvimento e paixão pelo ensino e por sua vontade de transformar o mundo, de modo que, para tal, é preciso uma conduta consolidada na experiência de Ser humano que sente. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi a pesquisa teórica na qual procuramos discutir as idéias de E. Kunz e relacioná-las com alguns conceitos da Semiótica de C. S. Peirce. O primeiro autor, baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty, nos apresenta uma concepção que valoriza o sentir ao fundir o ser que se movimenta ao seu movimento, isto é, o “Se-movimentar”. Além disso, considera as intencionalidades do sujeito e os sentidos/significados atribuídos ao seu movimento, estes que formam a base de compreensão de “Mundo do Movimento”, isto é, o mundo das possibilidades do Se-movimentar, garantindo-lhes uma maior participação na construção da Cultura Corporal de Movimento. O segundo autor, Peirce, através do conceito de semiose (produção signica), explica a construção de conhecimento, visto que todos os sujeitos estabelecem relações interpretantes entre os fenômenos do mundo (objetos) e as representações mentais destes fenômenos (representamen) de modo a constituir um signo, uma significação, conhecimento. Desta forma, dado o fato de cada indivíduo determinar relações interpretantes diferentes, torna-se possível a realização de gestos não codificados. Além disso, quando atrelados ao trânsito pelas categorias da experiência - primeiridade, estado de qualidade de sentir sem percepção, um estado espontâneo e livre; secundidade, presentidade na qual o choque interno ocorre perante as percepções sentidas no mundo; terceiridade, abstração e conceituação dos fenômenos - permitem a concretização do Se-movimentar. Portanto, é preciso estimular o fluxo de semioses dos alunos a partir de um Se-movimentar baseado na experiência do viver. Por fim, os professores devem estar dispostos a questionar suas crenças baseando-se no método científico, este que caminha sempre em busca da “Verdade”, que é única e Real.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Semiótica de C. S. Peirce; Se-movimentar.

Linha de estudo:

Saberes e competências para intervenção docente em Educação Física

Bruna Eliza Paiva
Departamento de Educação Física – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista –
UNESP - campus de Bauru.
Rua Conselheiro Antonio Prado, 6-42, Higienópolis
17 013-208 Bauru-SP
busjk@hotmail.com

Mauro Betti
Departamento de Educação Física – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista –
UNESP- campus de Bauru
Avenida Engenheiro Luiz E. C. Coube, 14-01 – Vargem Limpa
17017-336 Bauru-SP
mbetti@fc.unesp.br

INTRODUÇÃO

A tendência atual na prática pedagógica da Educação Física da escola tem sido um tanto quanto diversificada. Se analisarmos a questão do conteúdo, por exemplo, ora aparece o professor que “joga” a bola para os alunos, ora é visto aquele professor “treinador” e por fim, quando temos sorte, encontramos alguns que conseguem explorar adequadamente os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. Tal fato aponta para a superação de alguns “paradigmas” atribuídos à Educação Física, os quais estão sendo superados tendo em vista a vasta produção teórica que se deu a partir da década de 1980, citada por Kunz (2006) como os anos de transformação e esperança para a Educação Física brasileira, quando foram substituídos os conhecidos “manuais” por proposições teórico-metodológicas. É o caso de Betti (1991, 1992a), Bracht (1999), Freire (1991), Kunz (1991, 1994), Soares et al (1992), Tani (1987, 1988), entre outros. Estes autores, baseados em perspectivas variadas, apresentaram uma concepção de Educação Física escolar que em alguns aspectos se distanciaram e em outros se aproximaram.

Entretanto, como apontado por Betti (1992b) a prática nem sempre pôde acompanhar a teoria. O autor coloca-nos um problema epistêmico sobre esse assunto: a diferença do *saber da experiência profissional* e do *saber do conhecimento*. Para elucidar, Betti (1992b, p. 242) nos esclarece que “pesquisadores e profissionais trabalham em diferentes comunidades epistêmicas, pensam e agem diferentemente [...] a linguagem da pesquisa – formal e codificada – também não é a da linguagem da prática – cotidiana e informal”. Porém, por mais que sejam saberes distantes, deveriam estar conectados durante toda e qualquer ação pedagógica se desejamos visualizar uma concepção diferente da Educação Física também na prática – e não só na teoria, como vem acontecido.

Não há como desejar uma melhoria educacional sem problematizar constantemente a prática – papel este que cabe a todos, inclusive aos professores das escolas, para que se entendam as causas dos problemas e não se limite à busca de pseudo-soluções que apenas os amenizam.

Embora tal questão esteja relacionada aos *saberes escolares* necessários para que um professor seja considerado “bom” (classificação que é

subjetiva, e, portanto implica *valores* pessoais, os quais não nos obrigamos a explicitar), é importante reconhecer, antes de qualquer coisa, que para existir uma boa prática pedagógica é preciso haver *paixão* no ato de ensinar; *envolvimento* do professor; que este *sinta* importância de seu papel; que queira, antes de tudo, *transformar* o mundo.

As pesquisas ficaram tão preocupadas em explicar detalhes e os professores tão preocupados em ensinar detalhes¹ que muitas vezes se esquecem da sua função maior: educar para formar cidadãos críticos capazes de lutar pelos seus direitos, principalmente o *direito de viver*. Quando dizemos *viver*, não nos referimos apenas ao direito à moradia, educação, informação, trabalho, alimentação, saúde e etc., mas, sobretudo, o sentido puro de viver, que de uma maneira ou outra acaba por implicar o verbo *sentir*.

Transformar o mundo, por mais que pareça uma tarefa impossível, garante-se nas pequenas mudanças. Por exemplo, deixar que a criança viva seu momento ao invés de prepará-la a cada instante para o que ela viverá no futuro - esta seria uma boa conduta na ação pedagógica. Mas o que vemos são crianças sempre em preparo para algo: ensino médio, vestibular, empregos... E é assim que o “presente, o real, o que existe, não existe, não é para ser vivido; o passado é aquilo que se deixou de viver e o futuro é o que nunca chegará.” (FREIRE, 1991, p.17).

Atrelado diretamente à Educação Física, que por muito tempo teve como objetivo fundamental a execução de gestos esportivos corretos, o *sentir* viria resgatar a existência do sujeito, este que foi trocado *pelo seu movimento*.

Entendendo desta forma, o importante não é *quem* o indivíduo é ou o que *ele* sente na realização de seus movimentos, mas sim qual o rendimento de tais movimentos ou quais magnitudes seriam alcançáveis através do movimento do sujeito. Ou seja, existe um “recorte” do movimento do sujeito e análises do desenvolvimento motor feitas *a posteriori*. E como já dito por Freire (1991, p.32): “convém lembrar que estamos falando de seres vivos, e mais, de seres humanos, o que tornaria impossível essa precisão matemática na análise do desenvolvimento”.

¹ Os “detalhes” do pesquisador referem-se a discussões sobre problemas como conseqüências e não como causa. Tal causa é possível alcançar via lógica, um ramo da filosofia que utiliza de métodos investigativos atrelados ao ato de raciocinar. Já os “detalhes” dos professores é a presença da correção dos gestos em busca do gesto ideal, comumente o gesto codificado.

Portanto, não seria melhor falar em sentir os movimentos que realizo durante uma partida de voleibol; sentir o desejo de participar daquela brincadeira; sentir o vento e o movimento do meu braço durante um arremesso no handebol; sentir raiva ao ver alguém excluindo uma pessoa menos habilidosa em determinada modalidade esportiva; sentir meu corpo estremecer em uma dança...?

Se couber à escola retomar o valor de viver, cabe diretamente ao professor concretizar tal feito, mas para isso, é preciso fundamentalmente que este professor saiba *sentir* em sua vida e seja *sensível* às situações. Ou seja, de nada adiantam os conhecimentos teóricos que *dizem* como se deve fazer, pois aí a função das proposições teórico-metodológicas estariam sendo as mesmas dos ultrapassados “manuais”¹, e deixariam assim de funcionar como *conhecimentos para a vida*, ou seja, colocadas *em ação*. Ação, a qual envolve condutas em todos os momentos da vida deste “Ser Humano-professor”.

A fim de promover uma reflexão sobre a importância do professor no processo de produção do conhecimento “sensível” na educação, Santin (1987, p.29-30) nos aponta que:

As mudanças no mundo da ação humana só acontecem quando precedidas pelas mudanças no mundo do pensamento. Isto porque todos nós sabemos que a ação humana é determinada e guiada pelas nossas idéias e pensamentos. Estas idéias, guias de nosso agir, surgem da compreensão que temos do mundo que nos envolve e de nós mesmos.

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Este estudo não pretende apontar “como” o professor deve agir na sua prática pedagógica e sim, apresentar uma concepção que evidencie as intencionalidades de todos os *seres* envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de conduzi-los a uma conduta mais sensível no mundo.

Deste modo, uma valorização dos seres humanos implica em resgatar o sujeito, e resgatar o sujeito implica a visualização de suas singularidades

¹ Não que os manuais não tenham nada a acrescentar, pelo contrário, quando utilizados por um professor que o utiliza como forma de aumentar seu *repertório* ou ter novas idéias a partir deles, tornam-se bastante importantes.

e alteridades (GOMES-DA-SILVA, 2007). Partimos do entendimento de *experiência* como forma de *sentir* o mundo, um saber necessário a todos que pretendem ser educadores um dia.

METODOLOGIA

Trata-se, esta, de uma *pesquisa teórica*, a qual, segundo Demo (1989, p. 13) dedica-se a “formular quadros de referência, a estudar teorias, burilar conceitos”. A pesquisa teórica interpreta os autores/textos, dialoga com eles, toma posição própria a respeito das idéias enunciadas, explora sua fecundidade, formula um juízo crítico levando em conta a coerência interna dos textos, sua originalidade, alcance, validade e contribuição que dá à discussão do tema/problema (SEVERINO, 1996).

Trabalhamos com as idéias do “Se-movimentar” e “Mundo de Movimento” recuperadas por E. Kunz (1994, 2006), relacionando-as com a Semiótica de C. S. Peirce (1975, 1983, 1995)¹ principalmente no que diz respeito às “categorias da experiência”, considerando os conceitos que complementam dão forma a esta idéia: “teoria dos signos” e “semiose”.

OS CONCEITOS

Antes de adentrar à temática, é importante apresentar alguns conceitos que estarão presentes na discussão.

Kunz (1994, 2006), com base em autores holandeses e alemães e, sobretudo, na fenomenologia de Merleau-Ponty, eleva o sujeito ao grau primeiro de importância, pois “ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta” (KUNZ, 2006, 78).

Ou seja, considera o autor, que em análises de *movimento humano* os objetos a serem analisados não devem ser os movimentos unicamente, mas também, o “sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento” (KUNZ, 2006, p.79). Para os mais “biologicistas”, “fisiologistas” e estudiosos do comportamento humano talvez isto não se apresente como ponto fundamental para se questionar, mas para a área pedagógica já se trata de um conhecimento de caráter emergencial. O novo

¹ Obras importantes da literatura brasileira também foram consultadas: Santaella (1983, 2004) e Ibri (1992)

olhar para o sujeito, traduz-se pelo conceito da expressão alemã “Sich-bewegen” que significa “próprio-movimento” sendo difundida em português, a partir de Kunz, como “Se-movimentar”.

Essa atribuição de destaque ao sujeito aplica-se também à idéia de “*mundo do movimento*”, por meio da qual o sujeito está sempre e inteiramente presente/inserido, de modo que é no Se-movimentar que ele interage e compreende o mundo, já que este último é “sempre um mundo vivido, que se vive, e por isto, o movimento que realizamos não pode ser entendido como simples reação a estímulos e conseqüências de determinadas forças ou energias” (KUNZ, 2006, p.79). Nossos movimentos, portanto, apresentam *intencionalidades* e estas se manifestam através do Se-movimentar.

Estas intencionalidades fundamentam-se no *sentido/significado* que cada sujeito possui, originados da sua *experiência*¹ no mundo. O problema que percebemos na ação pedagógica é que os professores impossibilitam a heterogeneidade destes sentidos/significados, buscam cada vez mais igualar estes pensamentos (que se sucederão em ações). E assim, juntamente com o “bombardeio” das informações midiáticas, o pensamento se “igualifica” impedindo a autonomia de um pensar e de um agir singular.

Para exemplificar, temos que todo esporte acaba por ter como objetivo (sentido/significado) para qualquer participante a busca da vitória. O pensamento de vencer é predominante, portanto, as ações para isso também se dirigirão. Mas, é possível que o esporte não tenha este objetivo? Não. Entretanto, o esporte possui muitos outros sentidos que serão inibidos, enquanto houver pensares e agires hegemônicos, que se sobrepõem a quaisquer outros.

Este sentido/significado singular, relacionado ao “Se-movimentar” permitindo uma interação com o mundo, possibilita a participação do sujeito na construção da Cultura Corporal de Movimento, caracterizando a cultura como processo e não só como produto.

Para melhor compreender este ponto, temos que adentrar à ciência dos signos e significados proposta pela Semiótica peirceana, que abrange todo e qualquer tipo de linguagem, incluindo, a “linguagem” corporal e, portanto, apresenta relações com a Educação Física.

¹ Adiante exploraremos este conceito via Semiótica peirceana.

A SEMIÓTICA PEIRCEANA

Charles Sanders Peirce (1839-1914), norte-americano, graduou-se em 1859 em física e matemática pela Universidade de Harvard. Além destas áreas, Peirce se dedicou a outras inúmeras áreas da ciência, como a astronomia, química, lingüística, psicologia, história, lógica e filosofia. Estas duas últimas áreas concederam-lhe o cargo de conferencista na Universidade Johns Hopkins. (PEIRCE, 1983)

Apesar de tantas qualidades intelectuais, Peirce não obteve equivalente prestígio em sua vida acadêmica tendo em vista que suas publicações se deram unicamente nas revistas *The Monist* e *Popular Science Monthly*, não se aproximando da totalidade de sua produção que se estende a no mínimo 70.000 páginas manuscritas. Seu talento para escrita vai desde novelas como até grandes teorias, sendo estas de alta complexidade de escrita. (NETTO, 1983; PEIRCE, 1975)

Dentre as suas maiores contribuições destacam-se o pragmatismo e a teoria dos signos, que evidenciaram seu talento para a lógica, esta que foi entendida por Peirce, a partir de Santaella (2005, p. XII), como “teoria geral, formal e abstrata dos métodos de investigação utilizados nas mais diversas ciências”.

Assim, instiga-nos a refletir o fato de que o homem deseja interagir com o mundo, fato que o faz comunicar e, para tanto, foi preciso que se estabelecesse uma série de símbolos orais e escritos para cada tipo de coisa em inúmeras línguas. Estes seriam os *códigos*, que também estão presentes na Educação Física; entretanto, não deveriam ser o fim das aprendizagens da Educação Física, e como Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005, p.37) afirmam: “o objetivo não deve ser apenas chegar às formas institucionalizadas/codificadas de movimentar-se [...], porém, abrir espaço também para novas mensagens gestuais, imprevistas, inusitadas.”

Mas aí surge o problema: Como fazer com que os alunos criem “novas” mensagens gestuais? Poderíamos responder esta resposta a partir da idéia de Peirce sobre as *categorias da experiência* (*primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*) e também com o conceito de *semiose*.

Sobre as categorias da experiência, temos a *primeiridade* um estado de qualidade na qual “sentir” é o único verbo a ela associado. O sentir sem nenhum tipo de consciência simbólica de que tipo de sentimento se trata. É um estado

espontâneo e livre de qualquer conhecimento anterior. A partir do momento em que percebemos esta sensação, deixa de ser primeiridade e, portanto esta é entendida “sem qualquer sentido de começo fim ou continuação” (GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 30). Já a *secundidade* caracteriza a presentidade, o momento atual. Ocorre um choque interno em relação às percepções do mundo. É o estado momentâneo do viver. Por fim, para se tornar *terceiridade*, é preciso haver reflexão e interpretação, com base nas categorias anteriores. É, portanto, “uma experiência cognitiva que possibilita a generalização, a lei geral [...]” (GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005, p. 31).

Estas experiências se fundem durante os momentos de nossa vida, e a Educação Física precisa possibilitar seu aluno o trânsito por essas categorias, e não apenas partir de conceitos *a priori* (terceiridade) para atingir o “Se-movimentar”, mas principalmente partir da ação vivida para atingir as abstrações desejadas. Assim, partir da primeiridade para alcançar a terceira, ou seja, fazer o aluno sentir de um modo “explorador” as *possibilidades* de significado de um dado gesto o que talvez lhe possibilite novos olhares na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E é esta exploração, provocadora de produção *signica*, que permite a construção de conhecimento.

Para esclarecer as idéias anteriores, é importante esclarecer o que é *signo*. *Signo* ou *representamen*, para Peirce “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para algo ou alguém” (PEIRCE, 1975, p. 94) sendo que o fato de Peirce enxergar o *signo* desta forma permitiu que *tudo* pudesse vir a ser um *signo*.

Uma relação interpretante estabelece-se entre o objeto e o *representamen*. Este interpretante aparece como um novo *signo* para nós. Ou seja, uma significação atribuída àquele *signo* anterior. E este fluxo de *signos* que geram novos *signos* a partir de uma relação interpretante¹, denomina-se *semiose*, esta que é a produção de conhecimento propriamente dita.

É importante deixar claro que nós, seres humanos construímos a idéia de mundo e dos objetos (reais ou imaginários) através do *representamen* (ou *signos*) destas coisas. Esta relação entre o objeto em si e a representação do objeto, *representamen*, chama-se *interpretante*. Ao “criar” esta relação estamos criando um

¹ Não confundir com “intérprete”.

novo signo ou *representamen*. Esse é o *fluxo da semiose* que nos faz interagir incessantemente com o mundo por meio de todas as linguagens. Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) evidenciam como a existência de um único signo pode gerar outros signos, e estes que podem também provocar a geração de outros signos de maneira simultânea, pois nós, seres humanos, somos capazes, por exemplo, de ver, pensar, agir e falar ao mesmo tempo.

Neste sentido, torna-se importante estimular o fluxo de semioses dos alunos (e também em nossas vidas) e não interrompê-lo. Pois será desta forma que os alunos poderão ser vistos como produtores de conhecimento e não só como reprodutores dos códigos corporais já estabelecidos em nossa Cultura. (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005).

DEBATE CONCLUSIVO

A partir destes conceitos, podemos perceber que na experiência do “Se-movimentar” dos sujeitos é possibilitado a produção de conhecimento a partir dos signos codificados e não codificados, o que permite a participação dos sujeitos na construção da Cultura e não apenas a repetição dos gestos já realizados/codificados. É nesse sentido que afirmamos que o Se-movimentar deve ser percebido como *signo*; como *gesto expressivo*.

Para colocar “em prática” tais reflexões, é preciso que o professor se permita agir com criatividade em suas aulas, de modo a “quebrar” as possíveis barreiras que irá encontrar durante seu confronto com a prática (FREIRE, 1991, 66-67), que encare a escola e também sua vida como um “laboratório” sabendo avaliar qual é a melhor maneira de agir. Este agir está diretamente ligado à *crença* sobre determinadas questões, pois é a partir das crenças que as ações se concretizam e se repetem, originando, assim, um *hábito*, isto é, não se trata novamente de *interpretar* o papel do professor, mas sim *viver* este papel, e outros, ao mesmo tempo. Nesta vivência, a *dúvida*, estado de desequilíbrio que nos causa irritação, motivará a busca pela crença. Caberá, portanto, ao professor selecionar criticamente o *método* para encontrar sua crença (PEIRCE, 1975, p. 54-56).

É através do *método científico*, que a teoria se aproxima da prática, pois este método é o caminho para a *Verdade*¹. Nas palavras de Peirce sobre esse método (1975, p.85):

Há coisas Reais, cujos caracteres independem por completo de nossas opiniões a respeito delas; esses Reais afetam nossos sentidos segundo leis regulares e conquanto nossas relações com os objetos, poderemos, valendo-nos das leis da percepção, averiguar, através do raciocínio, como efetiva e verdadeiramente as coisas são; e todo homem, desde que tenha experiência bastante e raciocine suficientemente acerca do assunto, será levado à conclusão única e Verdadeira. A concepção nova que se introduz é a de Realidade.

Ou seja, o método científico, em Peirce, não distingue a “teoria” da “prática”. Quer dizer, trata-se sempre de questionar nossas crenças e idéias (que se consubstanciam em condutas, ações) colocando-as à prova contra o Real, mediante raciocínio e experiência, para depois, compartilhá-los com todos, pois o conhecimento e a verdade são públicos.

Tal parece-nos é o desafio que deve enfrentar qualquer proposição teórico-metodológica da Educação Física que se pretenda inovadora; caso contrário, correrá o risco de tornar-se apenas mais um discurso estéril que não produz repercursões na “Realidade”.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991, p. 133-157.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 13, n. 2, p.282-87, jan, 1992a.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes no Brasil: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992b, p. 227-254.
- _____. O que a Semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994.
- BRACHT, V. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999, p.41-54.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione, 1991.

¹ Esta Verdade que é exclusiva de cada contexto, de cada momento e de cada situação que pode ocorrer na aula.

GOMES-da-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F.; BETTI, M. A Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva Semiótica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 4, n. 4, p.29-38, 2005.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: Se-movimentar e significação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva/Hólon,1992.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

_____. *Pedagogia do Esporte, do Movimento ou da Educação Física*. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Com uma Perspectiva Alemã do Esporte. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006, p. 11- 22.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, Informação e Comunicação*. Diagrama da teoria do signo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e Filosofia*. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix e Universidade de São Paulo, 1975.

_____. *Escritos Coligidos*. Tradução Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. Coleção Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *A Teoria Geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. 2ª edição. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.

_____. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ,1987.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. *Kineses*, v.3, n.1, p.19-41, 1987.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1988.

A GINÁSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Marilene Cesário
Ana Maria Pereira

A presente comunicação é fruto de uma experiência teórica, análises dos discursos contidos nos textos e nos contextos, com interpretações que seguem a linha de raciocínio da hermenêutica, realizando reflexões em níveis amplos. Abordar a Ginástica em diferentes contextos nos leva, num primeiro momento, a refletir sobre qual Ginástica estamos falando e a qual contexto nos referimos. Em meio a tantos termos e definições utilizados na sociedade atual, chegamos muitas vezes a reduzir o seu significado às atividades realizadas em academia ou àquelas relacionadas às práticas de caráter esportivo. Nesse artigo temos por objetivo contextualizar a Ginástica em sua totalidade, apresentando os diferentes tipos e objetivos que esta foi adquirindo na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, questionando como ela tem sido tratada no contexto escolar e não-escolar.

Palavras-chave: Ginástica, Educação Física, Contexto Escolar/Não-Escolar.

Linha de estudos: Saberes e competência para a intervenção docente em Educação Física.

I - A diversidade da Ginástica na atualidade

Na contemporaneidade, constatamos diferentes manifestações, tipos e classificações de Ginástica. Elas aparecem, nomeadamente, como Ginástica Escolar, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica, Ginástica Olímpica ou Artística, Ginástica de Academia, Hidroginástica, Ginástica Laboral, Ginástica Brasileira, Ginástica Aeróbica, entre outras.

Enfim, apesar das diversas nomenclaturas utilizadas, das diferentes manifestações construídas historicamente, o que podemos caracterizar enquanto Ginástica?

O entendimento acerca dessa manifestação corporal nos remete, numa primeira instância, a pensá-la enquanto atividade que, ao longo da História da Humanidade, foi assumindo diferentes sentidos e significados, de acordo com os interesses hegemônicos em cada época.

Em sua gênese, especificamente na cultura helênica, a Ginástica apresentou-se intencionalmente como a *arte de exercitar o corpo nu*, englobando atividades, tais como: corridas, saltos, arremessos, lançamentos e lutas. A concepção de Ginástica Grega representava as experiências educativas, utilitárias, militares, atléticas, médicas e lúdicas de uma dada comunidade.

No transcorrer dos tempos as manifestações corporais que eram denominadas de Ginástica foram evoluindo em diferentes formas e características, influenciadas pelas diferentes culturas. Com o passar dos tempos a Ginástica à luz da ciência racional e, também, conectada aos interesses particulares de cada comunidade que a praticava, acabou por incorporar certos ideais político-ideológicos da classe dominante, restringindo-se, cada vez mais, às práticas corporais sistematizadas e fragmentadas.

Soares (1998, p. 18) elucida que foi a partir das manifestações livres de alguns países da Europa, por meio [...] *da expressão da cultura, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia*, que o Movimento Ginástico

Europeu¹ constituiu e consolidou-se. As manifestações gímnicas, no âmago desse Movimento possuíam princípios coletivos de ordem e de disciplina, que contribuíram para a formação de uma sociedade que se consolidou, de acordo com os interesses da burguesia.

Rompeu-se com um conjunto de exercitações, que consideravam os divertimentos carregados de ludicidade, transformando os objetivos das práticas corporais populares. Esse fato aconteceu porque aqueles que sistematizam a Ginástica foram homens da ciência e almejaram uma ginástica à luz do paradigma racionalista. Assim, neste processo de cientifização,

É possível destacar que o reconhecimento da Ginástica pelos círculos intelectuais é fator decisivo para sua aceitação por uma burguesia que a deseja transformada e, assim, devolvida à população como um conjunto de preceitos e normas de bem viver, [...] (começa) a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos (SOARES, 1998, p.18).

Langlade e Langlade (1970) explicam que as formas mais comuns de práticas corporais, até 1800 na Europa, correspondiam às manifestações tais como, os jogos populares, as danças folclóricas regionais e o atletismo, sendo tudo isso denominado Ginástica.

Observamos a transição de uma Ginástica sob égide da unidade, marcada pela expressão cultural popular, para uma Ginástica sistematizada e científica sob a égide da educação do físico. Esta transição gímica passou então, dos gestos construídos de acordo com cada cultura à fragmentação dos movimentos; da representatividade dos gestos e anseios populares à representação dos interesses burgueses e do ideal racionalista. Dessa forma, iniciou-se a padronização dos movimentos, em que o *corpo físico* passou a ser educado na assunção e incorporação dos novos códigos, fruto de uma exigência do processo de civilização e da organização científica da época. Neste contexto nasceu os diferentes métodos/escolas e técnicas gímnicas. E que, ainda hoje, pode ser

¹ O movimento Ginástico Europeu rompeu com o núcleo primordial das práticas corporais - o divertimento – e, aos poucos, formulou princípios de ordem e de disciplina que foram assimilados, gradativamente, como parte da educação dos indivíduos, sendo reconhecida como Ginástica (Soares, 1998).

constatado quando evidenciamos na sociedade atual uma variedade de práticas relacionadas à Ginástica.

Defendemos, neste artigo, uma Ginástica com referenciais teóricos pautados a partir de uma motricidade caracterizada pela inteireza e pela complexidade, na semovência significativa, práxica, autônoma e, sobretudo, ética.

Souza (1997) apresentou uma classificação das diferentes manifestações gímnicas presentes na sociedade atual. A autora reuniu em cinco grupos os diferentes tipos de Ginástica, levando-se em consideração os seus diferentes campos de atuação. A sua sistematização tem a seguinte estrutura: 1) Ginásticas de Condicionamento Físico (englobam todas as modalidades com o objetivo de aquisição ou manutenção da condição física do indivíduo normal ou não atleta); 2) Ginásticas de Competição (modalidades competitivas, práticas gímnicas que se tornaram ginásticas esportivas); 3) Ginásticas Fisioterápicas (utilizadas na prevenção ou tratamento de doenças); 4) Ginásticas de Conscientização Corporal (reúnem as técnicas alternativas ou ginásticas suaves); 5) Ginásticas de Demonstração (baseiam-se na não competitividade e objetiva a interação e a integração sociais entre os participantes; é representada pela Ginástica Geral).

Como nos ensina Edgar Morin, à luz da complexidade, temos que atentarmos-nos ao contexto dos contextos, em que tudo interage com tudo numa teia reticular e dialética. Por um lado, as classificações oferecem contribuições. Mas, por outro lado, se não formos cautelosos elas podem remeter a Ginástica numa fragmentação abissal, sob os princípios da redução e da disjunção. Não podemos conceber a Ginástica pela lógica da simplificação, para a melhor compreensão dos seus fenômenos. A Ginástica deve estar relacionada ao *mundo dos fractais*, em que o todo está nas partes e as partes estão no todo.

Será que no âmbito da intervenção, às vezes, não deparamo-nos com a Ginástica Escolar, que defende a educação da motricidade e pela motricidade e que também pode alienar? A Ginástica Geral, democrática à todos, às vezes, não se apresenta de forma exclusiva, aliada a performance de alto rendimento? A Ginástica de Competição não poderia educar o humano, sociabilizar, ser ética e solidária? E, até mesmo, as vertentes da Ginástica de Academias, (Body Pump, kinect Combat, e outras) não poderiam estar a formar um ser mais crítico, quando o profissional em sua intervenção conseguir fazer com que o praticante perceba as

nuanças dos modismos, dos excessos dos anabolizantes, que é natural envelhecer, dentre outros? Em qualquer lugar, com qualquer conteúdo de intervenção, não poderíamos transformar o individual e, por extensão, o coletivo?

Até quando nós profissionais vamos trabalhar na lógica, do “ou” uma Ginástica “ou” outra, mas na lógica do “e”, enquanto *complexidade dialógica* de tudo aquilo que cada uma tem de melhor. Nesse sentido, a intervenção da Ginástica, em qualquer contexto ou campo de atuação, deve estar conectada a uma concepção ampla e complexa da atividade humana, com sentidos e significados atribuídos pelos que dela se valem.

Após essas elucidações defrontamo-nos com outro aspecto relevante. A atitude e postura do profissional/professor frente à sua práxis. Então, questionamos: Quais são os diferentes contextos da intervenção da Ginástica? Sob a égide de qual concepção de Ginástica os professores têm sido formados/preparados para atuarem nesses diferentes contextos?

II. Os diferentes contextos para a intervenção da Ginástica

Observa-se a partir da classificação apresentada anteriormente, que a Ginástica pode ser tratada nos mais diversos contextos, sendo esses, *não-escolares* (clubes, academias, praças públicas, empresas, condomínios, clínicas fisioterápicas, etc.) e, ainda, os *escolares* (nos diferentes níveis de ensino). É interessante apontar, mesmo que em linhas gerais, alguns aspectos que caracterizam a intervenção da Ginástica nestes diferentes contextos, buscando os pontos convergentes dessa prática na atualidade.

Iniciamos nossas reflexões a partir das seguintes questões: a Ginástica aparece no contexto escolar? Como aparece? Que elementos caracterizam sua presença ou ausência? Como os professores têm sido formados para atuarem com essa área de conhecimento?

Historicamente a Ginástica aparece nos currículos escolares brasileiros marcada por princípios eugênicos, higiênicos e morais, sendo considerada,

[...] como elemento capaz de promover a saúde através do 'saudável' exercitar dos músculos (...). Portanto a ginástica não deveria ficar fora da escola (...). Uma educação popular que não contemplasse a ginástica seria considerada indigna desse nome, porque esta deveria acompanhar todo o ensino e plantar no homem o sentimento de sua necessidade (...). Soares (1994: p. 111).

Infere-se que esse sentimento de necessidade da Ginástica como uma prática saudável à vida das pessoas, que deveria ser obtido por meio de sua inclusão durante todo o processo escolar, não obteve êxito em nossa sociedade. E basta buscarmos a literatura da área para entendermos isso, ou seja, a História mostra os motivos pelos quais a Ginástica/Educação Física não ter sido incorporada como uma atitude permanente na vida das pessoas.

Ao observarmos os programas de ensino da escola básica (ensino fundamental e médio), constatamos que estes trazem a influência da calistenia e da esportivização¹, marcando o desenvolvimento do conteúdo da Ginástica, em cuja prática sobressai à tendência a *esportivização*, que remete a uma elitização e, até mesmo, o *sexismo*, que reforça arbitrariamente padrões femininos e masculinos de movimento.

A Ginástica, no contexto escolar, mantém-se conectada à tendência esportiva, ou aparece como apêndice dos esportes, ao serem tratados como conteúdo das aulas de Educação Física, limitando-se a servir de aquecimento no início das aulas ou de relaxamento após o seu término (Negrine & Gauer, 1990; Cesário 2001), ou ainda, enfocando a vertente de uma prática que *[...] vincula-se a saúde do físico ou com as ginásticas competitivas*, (Barbosa-Rinaldi e Souza, 2003: p. 171). Ela quando está presente nas aulas de Educação Física aparece a partir de valores ligados ao esporte, traduzida em aspectos utilitários. Desse modo, sua prática no âmbito escolar mantém o caráter de saberes fragmentados em relação aos outros saberes curriculares. Ela ainda não se estruturou no currículo escolar pautada numa organização e sistematização seqüenciada de conhecimentos, com objetivos definidos. Nesse sentido, a Ginástica pode não ser entendida e compreendida por aqueles que a vivenciam no contexto escolar, como uma práxis

¹ Manifestações ginásticas que com o passar do tempo foram evoluindo e tornando-se atividades esportivas, submetendo-se a regras oficiais e movimentos padronizados. Exemplo: Ginástica Artística ou Olímpica; Ginástica Rítmica Desportiva, entre outras.

que contribua para a formação autônoma do ser humano. Sua prática durante os anos escolares, na maioria das vezes, não permite aos seus participantes entenderem esse conhecimento [...] *como construção social e histórica, mas sim neutra política e ideologicamente* (ibid, p. 168).

Entendemos que apesar do aumento significativo das produções teóricas, tanto no campo da Educação Física como em áreas da saúde, apontando a prática do exercício físico como uma das alternativas para uma vida mais saudável, a Ginástica ainda assim, não é tratada como um dos conteúdos da Educação Física escolar que poderia contribuir nesse processo.

No entanto, pela maneira como vem sendo organizada e desenvolvida nos currículos escolares (educação infantil, ensino fundamental, médio e formação de professores) não tem conseguido superar as características de uma atividade sem objetivos educacionais, não favorece ao educando apropriações de conhecimentos necessários que o permita utilizá-los em sua vida, seja no sentido de compreender sua importância, seus diferentes tipos e objetivos, ou até mesmo o de “exercitar-se” com maior conhecimento sobre a atividade que realiza e, para além destes, no sentido de avaliar os programas elaborados por profissionais da área (academias, clubes, etc.) e reivindicar propostas de intervenções.

Torna-se importante que a Ginástica seja trabalhada no contexto das aulas de Educação Física Escolar permitindo aos educandos reconhecê-la em sua forma mais ampla de atividade humana corporal básica. Reconhecemos ainda que, como um saber produzido historicamente pela humanidade é o espaço escolar o responsável em transmiti-lo para que os educandos possam dele se apropriar. Se na escola os conhecimentos da Ginástica forem excluídos do universo dos alunos, como tem acontecido, só usufruirão de seus benefícios quem puder pagar (Carvalho, 2001, p. 13).

Se no espaço escolar, a Ginástica não tem sido desenvolvida nos currículos escolares do ensino fundamental e médio como um saber importante e necessário à formação dos alunos, perguntamos: Como esta atividade aparece nos clubes, academias, empresas, praças e áreas de lazer? E ainda, como os professores têm sido formados para atuarem com essa área de conhecimento nesses diferentes contextos?

Não conseguiremos aqui, analisar com profundidade cada um desses contextos, mas de forma geral, buscaremos elementos que permitam iniciar uma reflexão a partir do que foi exposto.

Podemos identificar que na atualidade, a Ginástica tem conquistado eficiência, técnica e perfeição. O desenvolvimento da ciência e tecnologia contribui significativamente para que, a cada dia, novas manifestações ou tipos de Ginástica apareçam na sociedade, tendo em vista atender às necessidades de se manter o corpo belo, perfeito e saudável, em conformidade com as necessidades de consumo da sociedade capitalista. Assim, novas tendências, métodos e técnicas são criadas e desenvolvidas com esses objetivos (Cesário, 2001).

A preocupação com a perfeição do gesto, o rendimento, o efeito neuro-fisiológico, subjacentes aos aspectos higiênicos, eugênicos e relações com o mercado apresentam-se de forma cada vez mais contundente nessas práticas corporais, e, assim, ao caracterizar-se por diferentes rótulos, como diferentes produtos, atende aos interesses da aptidão física e saúde e as necessidades do mercado de consumo.

Neste sentido, podemos dizer que, quanto aos aspectos quantitativos a Ginástica teve um aumento significativo na sociedade atual no que se refere aos seguintes pontos: a) houve surgimento de diferentes métodos e programas de ginástica; b) o desenvolvimento e avanço da ciência e da tecnologia contribuíram para a eficiência dos resultados obtidos; c) com sua prática também desencadeou o lançamento de novos produtos e equipamentos; d) houve a expansão da popularidade dessa prática, sendo realizada por pessoas de diferentes faixas-etárias e em diferentes espaços; e) ocorreu um aumento do número de academias no país.

Porém, quanto aos aspectos qualitativos, no sentido de se pensar a partir de quais objetivos a Ginástica tem se desenvolvido nesses diferentes contextos (não-escolar) e quem tem tido acesso a essa prática, podemos dizer que, em nosso ponto de vista, os resultados não demonstram avanços significativos. Sua prática vincula-se somente ao mercado em detrimento da formação e emancipação humana, daí a criação de diferentes produtos (do vestuário ao cosmético), de diferentes métodos de Ginástica que apesar de terem rótulos diversos, possuem o mesmo objetivo. O corpo ao ser tratado como consumidor e objeto de consumo,

acabou popularizando a prática da Ginástica na sociedade, porém, utilizando de argumentos que se materializam em dois pólos, do discurso da saúde e da busca do ideal de beleza. Então, a Ginástica (escolar e não-escolar), possui alguns pontos convergentes na sociedade contemporânea: a modelação dos corpos, a exaltação à estética, a lógica do rendimento, a ênfase ao consumismo, etc.

III. Algumas considerações provisórias

Independente do campo de atuação do profissional de Educação Física: escolar ou não-escolar a formação profissional deverá possibilitar reflexões da Ginástica nesses diferentes contextos.

A Ginástica, enquanto conteúdo curricular dos cursos de formação está presente desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil, possuindo como características, naquela época, a tendência à esportivização e aos aspectos técnicos enquanto modalidade.

Estudos de Pereira (1998), Bonetti (1999), Barbosa (1999), Cesário (2001) corroboram no sentido de identificar as principais características dos conteúdos e tendências pedagógicas, presentes no trato desse conhecimento nos cursos de formação inicial em Educação Física & Esporte, na atualidade. Esses estudos, de mestrado, apontam que, os professores de Ginástica das Instituições de Ensino Superior, em sua maioria, apóiam o desenvolvimento de suas ações pedagógicas na concepção de corpo dualista, com formação voltada para aprender um conjunto de atividades para poder ensinar, centrando-se no conhecimento das ciências biológicas e com grande valorização das atividades práticas e procedimentos técnicos, sem levar em conta a necessária base teórica e o paradigma emergente e complexo.

Os programas de ensino das instituições pesquisadas reforçam a dimensão técnica e o conhecimento, proveniente da área biológica, presentes como fator predominante nos programas das disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas, impedindo uma formação que dê condições aos futuros profissionais de perceberem as constantes significações e ressignificações desse conhecimento na sociedade.

Esses dados permitem-nos dizer que o campo da formação profissional em Educação Física & Esporte, em especial da Ginástica, não sofreu alterações significativas desde a primeira escola de Educação Física até os dias atuais.

A Ginástica tem seus conteúdos e com eles podemos estruturar inúmeras possibilidades de atividades para atender as necessidades e interesses humanos, tendo em vista garantir a formação e autonomia do ser. Por meio de seus conteúdos (andar, correr, saltar, saltitar, rolar, arremessar, lançar, trepar, girar, balançar, balancear, flexionar, estender, entre outros) decorrem relações estabelecidas dos seres humanos consigo mesmo, com os outros seres humanos, com a natureza, com a cultura. Os conteúdos, sistematizados e organizados com determinadas perspectivas teleológicas e ontológicas (chegar à finalidade de ser humano), articulam-se organicamente com outras manifestações da cultura, tais como: o jogo, o esporte, a dança, ou outras formas. Defendemos uma formação profissional competente e humana, que compreenda o contexto a qual realizará a sua intervenção e que busque formas coletivas para criar uma cultura de *mudança*.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ieda Parra. **A ginástica nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; SOUZA, Elizabeth P. M. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 159-173, 2003.

BONETTI, Albertina. **Ginástica**: em busca de sua identificação no âmbito escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

CARVALHO, Yara Maria. Atividade Física e Saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, jan. 2001, p. 9-21, n. 22.

CESÁRIO, Marilene. **A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de educação física: realidade e possibilidades** – Recife, Pernambuco: [s.n.], 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GOELLNER, Silvana. **O método francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

LANGLADE, A. e LANGLADE, N. **Teoria General de la Gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

PEREIRA, Ana Maria. **Concepção de corpo**: a realidade dos professores de Ginástica das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 1998.

RICOUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SOARES, Carmen L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da Educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES E OUTROS. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Elizabeth P. M. **Ginástica Geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

JOGOS DE CONSTRUÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA

Antonio César L. Rodrigues - MR - GPEFE – FEUSP/CNPq

O artigo trata de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida numa classe de alfabetização em uma escola pública de Cubatão, SP, tendo como objeto principal a construção de competências leitora e escritora numa perspectiva globalizante das aulas de Educação Física. Utilizaram-se temas geradores, dominó das rimas, colagens alfabetizadoras, rodas cantadas e lengalengas, desenvolvidos sob forma de jogos de construção na perspectiva epistemológica piagetiana. A coleta de dados fez uso de filmagens, fotografias e depoimentos dos alunos. Destaca-se como resultado a reversão do quadro de fracasso escolar detectado em agosto de 2006, ao iniciar-se a pesquisa.

Palavras-chave: jogos de construção; prática pedagógica; letramento.

Endereço – Avenida Presidente Wilson, nº 52, apt. 906 – Gonzaga – Santos – SP.
cep-11065200
e-mail: cesarlrodrigues@usp.br

**CONSTRUCTION GAMES IN PHYSICAL EDUCATION LESSON:
PEDAGOGICAL ALTERNATIVE FOR READING AND WRITING AQUISITION
SKILLS**

ABSTRACT

This article deals with a critic-collaborative action-research developed in an alphabetization class in a public school in Cubatão, SP, with the main objective of construction of the writing and reading skills in a globalizing perspective in Physical Education lessons. Generative themes were used, domino of rhymes, alphabetization collage, circle songs e rigmaroles, developed in a construction game mode, using the Piaget's epistemology perspective. Filming, photography and pupils testimonies were used for collecting data. As a result, we highlight a reversion in the failure of school detected in August 2006, when the research began.

Key words: Construction games, Pedagogical practice, literacy.

RESÚMEN

El artículo trata de una investigación-acción crítico-colaborativa desarrollada en una clase de alfabetización en una escuela pública de Cubatão, SP, y tiene como objeto principal la construcción de competências lectora y escritora en una perspectiva globalizante de las clases de Educación Física. Se habían utilizado temas generadores, dominó de las rimas, colages alfabetizadores, ruedas cantadas e lengalengas, desarrollados bajo forma de juegos de construcción en la perspectiva epistemológica piagetiana. La colecta de datos hizo uso de filmaciones, fotografías y declaraciones de los alumnos. Se destaca como resultados la reversión del cuadro de fracaso escolar detectado en agosto de 2006, al iniciarse la investigación.

Palabras clave: juegos de construcción; práctica pedagógica; alfabetización.

JUSTIFICATIVA

A crescente demanda de classes de alfabetização em situação de fracasso escolar na Escola Estadual a qual se refere essa pesquisa tem sido alvo de extrema preocupação por parte da Diretoria Regional de Ensino de Santos. Por conta dessa realidade que vem afetando a instituição escolar supracitada desde o início do séc. XXI e também, por observar-se uma insatisfação evidente por parte da equipe escolar, resolveu-se que uma ação efetiva, levando em consideração todas as particularidades que permeiam tanto a instituição de ensino como a comunidade, deveria ser implementada.

Após meses de análise dos possíveis fatores causais da situação de baixa escolarização, aliada às observações sobre o comportamento das comunidades que compunham o universo dos alunos, chegou-se a hipótese de que as bases de alfabetização aplicadas até então dentro daquela instituição de ensino encontravam-se desvinculadas por demais das peculiaridades culturais e sociais da comunidade, afastando o objeto de conhecimento existente no contexto social, do que até então fora ensinado dentro da escola.

Tal fato corroborava para que as dificuldades na alfabetização fossem cada vez maiores. Buscando um alicerce teórico fundante, encontrou-se em Lerner argumentos que apontavam para esse modelo organizacional de ensinamento dos conteúdos escolares, como um dos grandes erros que se perpetua nas instituições de ensino. A autora coloca a questão da seguinte forma:

A distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é realmente ensinado na escola está muito longe de ser privativa da leitura e da escrita, é um fenômeno geral que afeta todos aqueles saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos. O saber adquire sentidos diferentes em diferentes instituições, funciona de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição encarregada de comunicá-lo. Não é a mesma coisa aprender algo – a ler e escrever, por exemplo – na instituição escola ou na instituição família. Todo saber e toda competência estão modelados pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem[...]A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar... a equipe diretiva e docente de cada instituição, ao estabelecer acordos sobre os conteúdos e

formas de trabalho nos diferentes graus ou ciclos, deve avaliar as propostas em função de sua adequação à natureza e ao funcionamento cultural – extra-escolar – do saber que se tenta ensinar (2002, p.34-35).

Com o propósito de ratificar essa hipótese, buscou-se com profundidade na epistemologia genética de Piaget a possível alternativa para a aquisição das competências leitora e escritora, até então desenvolvidas de maneira insatisfatória pela maioria das turmas de alfabetização. Dentro dessa perspectiva, optou-se pelo jogo de construção como norteador das ações pedagógico-motoras fundantes desse trabalho. Em tempo, atenta-se para o fato de que os estudos de Piaget vêm nos mostrar que, mesmo quando sai do nível de inteligência sensório-motora para a linguagem e pensamento conceitual, o ajuste às novas realidades desencadeia o reaparecimento das dificuldades outrora vivenciadas no campo da ação. Tal fato confirma que a criança de uma determinada idade é imatura no plano da ação. Com efeito, vê-se obrigada a refazer o trabalho de coordenação entre a assimilação e a acomodação outrora já realizada em seus ajustes anteriores, por conta das necessidades que lhes impõe o plano coletivo e conceitual (2002 p. 367-368). Dentro deste quadro, observa-se o jogo de construção como um instrumento eficiente para o auxílio dessa transposição, em função do mesmo carregar em sua essência elementos que contemplem o esforço de uma nova assimilação e acomodação, no sentido de eliminar as defasagens demandadas pelos estágios anteriores de desenvolvimento da inteligência. Atentando-se que na proposta aqui elaborada, têm-se, dentre outros instrumentos, colagens e recortes de revistas como uma das atividades específicas, onde é identificada a presença dos jogos de exercício sensório motores, assim como dos jogos simbólicos embutidos no ato do jogo de construção, crê-se, a partir destes, que o elo entre expressão concreta do pensamento por meio da linguagem, encontre elementos subsidiários às manifestações verbo-conceituais.

Crê-se também que por meio do jogo de construção o sujeito possa tornar-se intelectualmente ativo no sentido da epistemologia genética, postulando-se que a ação origina todo conhecimento. Observa-se que:

O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. É útil recordar aqui –

ainda que não o possamos desenvolver – que a epistemologia genética é única em postular a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático). Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que faz “muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito intelectualmente ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (FERREIRO E TEBEROSKY, p. 32).

Na busca de uma proposta onde os saberes construídos socialmente ganhassem a devida importância, buscou-se embasamento nos temas geradores, por reproduzem “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 96).

Nesse sentido de aproximação do objeto de aprendizagem da escola às práticas sociais de leitura, as rodas cantadas da farmácia, da padaria e do açougue, juntamente com as suas respectivas lengalengas – narradoras dos produtos nelas encontrados –, todos utilizados como instrumentos de ensino produzidos por meio de jogos de construção, atuaram como representantes explícitos do cotidiano de cada um dos alunos, o que justifica a utilização desses recursos como caminhos para a aquisição das informações necessárias à construção de competências leitora e escritora.

Segundo Lerner:

Na escola a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social (2002, p. 79-80).

Ao criarem-se essas alternativas pedagógicas, pensou-se nas necessidades geradas dentro do campo educacional, à medida que situações de fracasso escolar como a detectada ao iniciar-se a presente pesquisa, motivam o caminho para o desconstrucionismo de toda uma teorização obscura sobre as

causas do fracasso escolar, estando essas vinculadas – segundo tal teorização – às várias carências atribuídas às imensas maiorias populacionais e propagadas como verdades nos meios popular e acadêmico. Acredita-se na urgência da criação de novas técnicas a fim de contemplar a toda população oportunizada pela escola pública e gratuita com um ensino de qualidade e equidade. Considerando o que se afirmou, finaliza-se essa etapa do artigo acatando mais uma vez a fala de Lerne:

[...] no caso da educação – ao contrário do que acontece na medicina – não existem pressões sociais que incitem ao progresso. A prática da sala de aula é questionada quando se afasta da tradição, enquanto que raramente o é quando reproduz exatamente o que se vem fazendo de geração em geração [...] a lamentável conseqüência dessa situação é que não se apresenta a necessidade de avançar no campo didático [...] Parece essencial, então, criar-se a consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que dia a dia se produzem conhecimentos que, se ingressassem na escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa. É necessário mostra – da maneira mais acessível que se encontre – quais são as práticas escolares que deveriam mudar, para se adequarem aos conhecimentos que temos hoje sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, assim como mostrar os efeitos nocivos dos métodos e procedimentos tradicionais que são tão “tranqüilizadores” para a comunidade, e tornar públicas as vantagens das estratégias didáticas que realmente contribuem para formar leitores e escritores autônomos (2002, p. 43)

OBJETIVOS

Legitimar a Educação Física escolar como sendo de importância capital nos processos de aquisição de competências leitora e escritora dentro das classes de alfabetização, utilizando-se, para tanto, os Jogos de Construção como o principal instrumento metodológico de ensino; estruturando tal iniciativa por meio das importantes contribuições da epistemologia genética de Piaget, considerando todo o seu legado teórico como um dos principais norteadores das práticas exercidas dentro dessa experiência no que tange à Cultura Corporal de Movimentos.

Utilizar alternativas pedagógicas, onde a prática cognitiva, de forma concreta, não seja desvinculada da prática psicomotora, depreendendo, por meio

das ações bem sucedidas aplicadas durante a pesquisa, que esse tipo de intervenção metodológica, levando em conta todas as peculiaridades contextuais dos atores envolvidos, pode ser um dos caminhos para as possíveis situações de fracasso escolar vividas por escolas do Ciclo I do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Ao avaliar-se o momento de desestabilização das práticas exercidas na escola pública pesquisada, onde uma seqüência contínua de fatos levou os sujeitos da comunidade escolar à busca de mudanças fomentadas por uma criticidade coletiva crescente, de uma maneira espontânea o professor pesquisador foi solicitado como auxiliador. Tal fato, dentro da uma proposta de investigação qualitativa, fez com que fossem identificados dois tipos de pesquisa-ação como eixos norteadores: a colaborativa e a crítica. Em virtude desse evento, denominou-se para a presente pesquisa a notação de pesquisa-ação crítico-colaborativa. Em Franco encontrou-se a fundamentação para a constatação supracitada:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (2005, p. 485).

[...] se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (Ibidem).

A autora também nos fala na pesquisa-ação como norteada por três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica (2005, p. 489). Observa-se na pesquisa aqui descrita a presença dessas mesmas dimensões quando se pensa, ontologicamente – produzir conhecimentos: para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais, para fins coletivamente desejados e para reestruturação de processos formativos (Idem, p. 490); epistemologicamente – encaminhando a pesquisa a uma

perspectiva dialética, considerando-se como pontos fundamentais: priorização da dialética da realidade social, a práxis concebida como mediação na construção de conhecimento, a não restrição do conhecimento à descrição, a não separação do sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, interpretação dos dados se realizando somente em contextos e com um saber produzido transformador dos sujeitos e das circunstâncias (Ibidem); metodologicamente – tendo a práxis social como ponto de partida e chegada na construção/ressignificação do conhecimento, sendo realizada no ambiente natural da realidade pesquisada, permitindo a flexibilidade de procedimentos, caminhando com a provisoriade estabelecida ao desenrolar da pesquisa e contemplando a prática permanente de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ação e etc.

Trabalhou-se com a análise da produção escrita e entrevistas na coleta de dados.

No que tange a coleta de dados, o tipo de entrevista utilizado foi a “Semi-estruturada”. Segundo Deval (2002), esse tipo de entrevista constitui-se de:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente... (p.147).

Quanto ao método clínico o autor nos diz que:

[...] Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada. A essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. Em alguns casos, ele tem de cumprir uma tarefa; em outros, explica um fenômeno. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação (Ibidem, p. 12).

Para a análise de dados, utilizou-se, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), a “redução de dados”, seguida da “separação em unidades”, cujos critérios adotados foram os *Crítérios temáticos*, já que os mesmos contemplaram as necessidades demandadas ao longo da presente pesquisa. Citando os referidos

autores, em se tratando da “separação das unidades”, os mesmos nos dizem que os *Crítérios temáticos*:

Es más frecuente, y posiblemente más interesante que el uso de criterios físicos como los anteriores, considerar unidades en función del tema abordado. Considerando concersaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible concotrar segmentos que hablan de un mismo tema (Ibid, 207).

Desenvolvimento da Pesquisa-ação crítico-colaborativa

Citam-se em seguida os vários procedimentos utilizados durante a realização da pesquisa, suas características e efeitos provocados dentro do processo de geração de competências leitora e escritora. Vale atentar-se para o importante detalhe de que todos esses procedimentos foram aplicados ao longo da pesquisa sob a forma de jogos de construção. São eles:

História-roteiro

Esse instrumento criado em conjunto pelo professor pesquisador, professora regente e alunos, além de dar uma maior significância ao que se propunha enquanto texto escrito trouxe em seu conteúdo a descrição da trajetória que cotidianamente todas as crianças da classe pesquisada percorriam. Afixada na sala de aula após sua confecção, passou a servir de guia para as explorações feitas pelos alunos a cada palavra, sílaba ou letra gerada pelas ações de intervenção pedagógica. Na leitura e releitura constante dos alunos, ganhou novas interpretações partidas dos mesmos, inclusive possibilitando uma reescrita feita em conjunto por grupos de quatro ou cinco alunos.

Roda cantada

Avalia-se que a oportunidade de construção conjunta desse instrumento metodológico abriu um caminho para que os alunos pudessem, pela primeira vez segundo o próprio depoimento deles e da professora regente substituta, experimentar a fusão de uma situação de aprendizagem de modo não formal, ou

seja, por meio de um tipo de brincadeira muito usual nas comunidades as quais pertencem. Mesmo que a parte musicada tenha sido montada pelo professor pesquisador, os alunos intervieram diretamente na elaboração da coreografia da música e em parceria, à medida que, ao discutirem a palavra geradora – padaria – identificando os elementos vinculados à mesma, compunham o conjunto da letra da música. O trabalho com a representação por meio de gestos, de cada parte da letra da roda cantada, fez com que uma evolução considerável no que compete à expressão corporal acontecesse. Outro aspecto importante que passou a ser engendrado a partir desse instrumento metodológico, foi a percepção de inserção social, em outras palavras, o despertar para historicidade, já que se sentiam proprietários de um brinquedo vindo não como elemento de uma tradição popular somente, mas composto dentro de uma realidade de escolarização da qual todos eles faziam parte.

Lengalenga

Recurso que desenvolveu nos alunos uma melhora na estruturação das funções psicomotoras, onde se podem destacar os seguintes aspectos:

Coordenação motora, melhorando de uma maneira geral a interação previamente direcionada dos movimentos feitos individualmente, em dupla ou coletivamente;

Relação corpo tempo, ampliando as possibilidades de localização espaço-temporal, passando a ficar claro uma ocupação maior dos espaços oferecidos pelo local não só nos momentos específicos de atividade física, como também nos percursos rotineiros vividos diariamente na escola;

Melhor interpretação da imagem e do conceito de corpo, ou seja, melhora do esquema corporal;

Melhora na dissociação dos movimentos, ou seja, aumento da capacidade de individualizar os segmentos corporais;

Melhora na exploração da lateralidade;

Trabalho da motricidade fina (manual, digital, ocular e lingual);

Aumento na percepção rítmica.

Aumento das trocas afetivas e melhora das relações interpessoais.

Jogos da memória

Desde o início de sua construção, ao trabalharem o recorte das figuras encontradas nas revistas, até a execução propriamente dita, os jogos da memória compuseram um momento onde todos participavam individual e coletivamente das atividades. Propiciou inúmeras trocas cognitivas, afetivas e psicomotoras. As relações interpessoais também melhoraram com essa prática. Quando trabalhavam em grupos a interação era constante em todas as etapas que compunham essa intervenção. Nas aulas onde foram utilizados esses jogos, o rodízio contínuo entre os componentes dos grupos, pensa-se ter sido de fulcral importância no que compete à eliminação dos subgrupos existentes na classe. Ao facultar encontros de atores mantidos a distância por conta das naturais diferenças de cada concentração humana, estabeleceu-se uma dinâmica nas relações que permeavam o cotidiano de sala de aula. Com essa proposta fora estabelecida uma lógica alternativa na classe pesquisada, esta considerando o ensejo de convivência e respeito à diversidade. Por meio desta atividade também foram estabelecidos os aprendizados de fixação das letras, na medida em que se propunha que recortassem as figuras e depois as letras que formariam o nome daquelas figuras recortadas. Extraíam-se as letras de revistas variadas que foram levadas à classe com esse objetivo pré-concebido. Aproximadamente na 3ª vez em que se realizou essa atividade, em rodízio dos elementos do grupo, cerca de 90 % dos alunos passaram a atuar de maneira independente na composição de correspondência entre nos e figuras, evidenciando o progresso no que compete à apreensão da significação dos códigos alfabéticos.

Colagens alfabetizadoras

Várias revistas eram levadas à classe para que os alunos, identificando as letras, as recortassem e montassem as palavras geradas, os nomes de cada figura recortada e pequenos textos da roda cantada, da lengalenga, além de pequenas produções textuais, livres e dirigidas, através de pequenos ditados. A cada trabalho realizado com essas colagens, muitos alfabetos móveis eram

construídos pelos alunos a partir de referenciais familiares a todos eles, sejam estes as letras das rodas cantadas e lengalengas.

Tema e Palavra geradora

A partir do trabalho com esses dois instrumentos os alunos puderam interagir na criação de seu vocabulário de leitura e escrita. Numa relação dialógica, viveram um processo de construção de conhecimentos, onde a marca da historicidade era registrada a cada palavra gerada, fortalecendo a auto-estima, as relações interpessoais e o estabelecimento de uma nova lógica entre o objeto do conhecimento e o sujeito, de tal modo que os conhecimentos propostos eram todos significativos pelo fato de terem sido gerados a partir de uma confrontação entre a realidade contextual e a institucional – entenda-se tal realidade como o tratamento dado pela escola aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados.

Dominó das rimas

Sob a lógica de funcionamento do jogo de dominó comum, construiu-se o instrumento metodológico de ensino dominó das rimas. Com a evolução da turma pesquisada, trabalharam-se as várias formas textuais, dentre elas os textos poéticos. Percebeu-se na formação de rimas um caminho para que se poder chegar à produção poética. Todas as palavras geradas foram aproveitadas como ponto de partida para essa prática. Os alunos tinham por tarefa encontrar seis palavras que rimassem com a palavra escolhida como palavra-chave para compor o dominó. O número de palavras escolhidas para cada dominó eram sete. As combinações entre palavras seguiam as combinações existentes no jogo de dominó tradicional. Trabalhou-se com as rimas de todos os temas e palavras geradas, o que resultou numa extensa variação de jogos de dominó das rimas. Todos foram construídos com papel cartolina durante as aulas. A partir dessa construção e execução dos jogos, trabalharam-se pequenas construções textuais onde, obrigatoriamente, engendraram-se rimas ao fim das frases. Eram utilizados temas livres além dos já trabalhados no decorrer da pesquisa, dando uma providencial variabilidade às construções lingüísticas enriquecendo o universo vocabular de todos os atores envolvidos.

RESULTADOS

Na evolução da escrita e leitura

Como resultado destaca-se em primeiro lugar a evolução dos estágios de desenvolvimento, dentro da perspectiva teórica da psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). Tinha-se um quadro de 72,2 % de alunos no estágio pré-silábico no dia 18 de agosto de 2006, no início da pesquisa propriamente dita. De acordo com as avaliações diagnósticas feitas nos meses de setembro, outubro e novembro constataram-se uma boa evolução da classe, levando em conta o tempo mínimo de trabalho efetivo. Cerca de 80 % dos alunos que se encontravam no estágio pré-silábico, haviam avançado para a situação de alfabetizados. Os demais oscilavam entre silábico com valor sonoro nas vogais e consoantes e silábicos alfabéticos. Em março de 2007, já eram produzidos pequenos textos instrucionais, narrativas e introdução à poesia, esta última, resultado do trabalho com as palavras geradas e suas respectivas rimas.

Na acuidade crítica para a leitura de mundo

As interações com o mundo letrado acontecidas fora da escola, passaram a ter um tom de criticidade recheado de agudeza.

Na medida em que os relatos a respeito dos significantes encontrados no bairro e das suas significações eram feitos, detalhes comparativos antes não vistos denotavam um apurado conjunto de representações. O quão a variação dos preços dos produtos encontrados na padaria, farmácia, açougue, etc. afetava as vidas das suas famílias, faziam parte das novas observações. A presença de equipes municipais de conservação atuando no bairro gerou discussões sobre o porquê daquela ação, no tangente ao saneamento básico, saúde e meio ambiente.

CONCLUSÃO

A utilização dos jogos de construção como alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora, elaborando instrumentos, ações e estratégias a partir dos mesmos, é uma maneira de se trabalhar a disciplina de Educação Física na alfabetização desmistificado assim os pseudo-conceitos que insistem em situar em pólos opostos as atividades cognitivas das atividades motoras. Tais conceitos, além de não levar em conta que no processo de aprendizagem estão presentes as dimensões afetivas, emocionais e socioculturais, também atribuem à Educação Física uma exclusiva preocupação com os aspectos motores (MELLO, 1998, p. 50). Refutando essa conceituação, pode-se, de maneira definitiva, utilizar a afirmação de Piaget e Inhelder, que examinando a questão da inteligência, fazem a seguinte colocação, “a inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real” (1995, p. 30).

Com efeito, percebe-se o jogo e a brincadeira como de importância fulcral dentro do processo de ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização, já que esse tipo de atividade precede de recursos cognitivos como: memória, discriminação visual e auditiva, noção espacial, ou seja, elementos que desenvolvem as capacidades necessárias para que se domine a língua escrita (MATTOS; NEIRA, 2002, p. 36).

Quanto à evolução do jogo, Piaget discorre que “o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (1975, p.118). Observa-se nessa afirmação um suporte suficientemente acolhedor para a interpretação dos resultados na aprendizagem e ensino acontecidos na presente pesquisa. Tornou-se nítido que a partir do momento em que houve a aplicação da nova estratégia metodológica – com a introdução dos jogos de construção nas ações pedagógicas utilizadas –, a tensão provocada nos alunos pela situação de fracasso vivida até o momento da mudança diminuíra. Em se tratando de desenvolvimento cognitivo, a *assimilação* dava-se por um caminho não convencional e percebeu-se uma *acomodação* incrivelmente mais rápida como resposta aos desafios colocados sob forma de jogos a serem construídos em cada ação de apreensão da leitura e da escrita. Esse fato acredita-se, por engendrar a

cada nova aula uma nova situação de aprendizagem, onde uma enorme variação de instrumentos contextualizados aos saberes locais e globais tinha total significado, acabou por influenciar na *adaptação* de cada novo conhecimento apreendido, fato que mexeu de modo contundente em toda dinâmica de equilíbrio da turma pesquisada.

No momento atual, onde tantos recursos oferecidos pelo mundo fora da escola seduzem as crianças a todo o momento, não se poderia desprezar a possibilidade de oferecer-lhes um espaço onde pudessem experimentar suas hipóteses sem o constrangimento de estarem ou não erradas, ou seja, considerando os possíveis erros como “*erros construtivos*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23). Acreditada-se ter encontrado nessa experiência um caminho, para que essas práticas de liberdade e dialogicidade fossem estabelecidas. Como resultado, obteve-se a construção de repertório vocabular oral e escrito onde as competências leitora e escritora foram incorporadas aos esquemas habilitáveis de leitura de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. Brasília, *I Simpósio de Educação Infantil*, 1995.
- ARCE, Alessandra. CADERNOS CEDES. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas: v. 24, nº 62, abr. 2004.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FRANCO, M. A. Santoro (org). **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KISHIMOTO, T. M (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACEDO, L. de; PETTY, A. L. SÍCOLI & PASSOS, N. C. Passos. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- MATTOS, M. G. de & NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: inter-relações movimento, leitura e escrita**. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

MATUI, Jiron. **Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna Editora, 1995.

MÜLLER, M. S. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Londrina: Eduel, 2003.

NICOLAU, M. L. M.; GOULART. A. M. P. L.; MACHADO, E. V. **A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças**. *Cadernos de Educação*. Pelotas, Fae/ UFPel, n. 14, 59-70, jan/jun, 2000.

OTERO, C. Carballeira. *Jogos de Construção: limites e possibilidades na educação infantil*. 2003. 176 p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

SIMÕES, V. L. Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, vol.14, n.1, jan./mar. 2000.

WAJASKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR TEMA: LUTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof^a. Marina de Souza Marinho Simão
Prof^a. Maria Emília de Lima (Pesquisadora)

O tema gerador para o ano letivo de 2006, apresentado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Eduardo Prado após discussão de seu Projeto Político-pedagógico foi “O mundo dos livros é viajar sem sair do lugar”, o mapeamento do entorno, retrata grande interesse dessa comunidade pelo assunto “Lutas” já que conta com quantidade considerável de academias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20/12/96 prevê a Educação Física como componente da Educação Básica, integrada a proposta pedagógica da escola, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar. Orientando-se no Projeto Político-pedagógico da unidade escolar, no diagnóstico realizado com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental II e nos estudos referentes à abordagem da Cultura Corporal, aliada a necessidade de desconstruir algumas representações dos alunos quanto às aulas de Educação Física, foi elaborado democraticamente para o segundo semestre do referido ano o projeto “Lutas na Educação Física Escolar” que pretendeu desenvolver as seguintes competências: 1- adotar atitudes participativas, não preconceituosas e respeitar as diferenças individuais; 2- utilizar-se das diferentes linguagens como meio de expressão, comunicação e informação; 3- reconhecer, resgatar e ampliar os movimentos dentro de suas possibilidades e limitações corporais. O projeto conta com metodologia de ensino que problematiza as situações do cotidiano vivido pelos alunos e foi desenvolvido com o objetivo de possibilitar a apropriação dos conhecimentos relativos a temática “Lutas” e a comunicação desta aprendizagem em diferentes linguagens.

Palavras chaves: Projeto Político-pedagógico, Educação Física Escolar, prática pedagógica.

“Cultura, práticas sociais, imaginário representação e memória em Educação Física”

Marina de Souza Marinho Simão - Rua Juvenal Ferreira, 177, Vila Matilde São Paulo-SP; Maria Emília de Lima – São Paulo – SP
(Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP)

A LINGUAGEM CORPORAL COMO COMPONENTE NO CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

SILVIA PAVESI SBORQUIA

A escola é uma das instituições responsáveis pela socialização do patrimônio cultural, ou seja, responsável pela formação e mediação simbólica que se dá nas interações humanas. A cultura é compreendida como conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa. Uma teoria cultural da educação vê a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural. Emana deste entendimento a problemática sobre a elaboração curricular: como não eleger uma lógica única da cultura corporal, ou seja, como trabalhar a cultura corporal mediada pelas diferentes identidades dos alunos? Tal problemática nos levou a identificar a linguagem corporal como um componente a ser interpretado no currículo escolar. Assim sendo, objetivamos estudar a linguagem corporal e sua relação com o currículo da Educação Física. O motivo deste estudo é de considerarmos que as teorias críticas da educação promovem a escola como local de encontro de culturas e a Educação Física como espaço para o reconhecimento, ressignificação e ampliação da cultura corporal. O encaminhamento metodológico baseou-se em um estudo exploratório e as análises dos dados permitiram inferir que a linguagem corporal constitui a lógica ou Semiótica, ou seja, as formações simbólicas que cada pessoa constrói ao internalizar lentamente uma infinidade de gestos com seus respectivos significados mediante um intenso diálogo com o ambiente cultural. Esse fato é facilmente observado, por exemplo, quando comparamos a “linguagem corporal” de dois grupos que apresentam a mesma composição coreográfica. Apesar da dimensão gramatical desse texto, isto é, a coreografia ser a mesma, sua dimensão conotativa, isto é, subjetiva, poderá ser bem diferente. A formação simbólica é a capacidade humana de transformar a realidade atribuindo sentidos/significados que só o ser humano é capaz de perceber. No entanto, a cultura não é apenas universo simbólico, mas é também mediação. Nessa perspectiva as manifestações corporais são entendidas como formas de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura, mas, também, por ela possibilitadas. É uma linguagem, com especificidade própria, mas enquanto cultura habita o mundo do simbólico, isto é, humano. Pois, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. A análise cultural entendida como o estudo de formas simbólicas mediadas pelas relações humanas deverá, portanto, considerar o contexto em que essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. As teorias críticas da Educação nos oferecem os recursos para se pensar em ações pedagógicas que se proponham a trabalhar a partir das práticas sociais dos grupos que chegam à escola, para pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, fato este, necessário à emancipação e transformação social. Uma vez que a cultura corporal de movimento agregou temas gerais a serem trabalhados na escola, seus currículos poderiam, inicialmente, comprometer-se com a linguagem corporal advinda das crianças e jovens, buscando entendê-las, explicá-las e ampliá-las.

Palavras chaves: Educação Física; currículo; linguagem corporal

Área: Fundamentos teóricos –metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas
Rua Ângelo Anelli, 56. Residencial Vale do Arvoredo – Londrina, Pr
CEP: 86047-535 email: silviton@sercomtel.com.br

ANÁLISE DA VIABILIDADE DE UM PROJETO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTRUTURADO NA PERSPECTIVA DA MOTRICIDADE HUMANA

Christian Vieira de Souza¹

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma²

Historicamente, a disciplina Educação Física tem sido considerada como área de atividade, portanto, não tinha entre seus princípios a organização de conhecimentos para o ensino no contexto escolarizado. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a Educação Física passou a constituir-se componente curricular, podendo ser entendida como uma área de conhecimento, parte integrante da formação educacional do cidadão em todas as fases da educação básica, com conteúdos específicos, objetivos claros e de relevância social e pessoal para os educandos. Uma das alternativas na busca da legitimação social da Educação Física no contexto escolarizado é mostrar, no momento do agir pedagógico, seu valor sociocultural e científico que garanta aprendizagens com alto grau qualitativo. O professor deve promover uma aprendizagem significativa aos alunos por meio da compreensão dos conteúdos como manifestações culturais de movimento, com embasamento histórico, filosófico, antropológico e social. A intervenção docente fundamentada em uma teoria de aprendizagem deve promover o processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento, promover a reflexão, suscitar o conflito, o desequilíbrio cognitivo dos alunos, levando-os a elaborarem e testarem hipóteses, numa relação praxica. Assim, a teoria é aplicada e resignificada, possibilitando inclusive, por meio desta dialética, o redimensionamento desta teoria. Esta pesquisa, de cunho qualitativo e etnográfico, está em andamento através da operacionalização de conteúdos sistematizados no currículo escolar, perspectivando um projeto de construção em ação, não linear, em uma turma de segunda série do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Ibiporã – PR, tendo por objetivos estabelecer uma seqüência e uma adequação de conteúdos; analisar sua viabilidade para o processo de ensino-aprendizagem oferecendo subsídios para este e outros projetos. O projeto curricular proposto foi elaborado pelos professores Palma & Palma (2005), tendo como tema central a Motricidade Humana e tendo os princípios construtivistas como orientadores da relação pedagógica. Os eixos de conhecimento principais são: “A ação motora humana”, “as formas culturais de manifestação das operações e habilidades motoras” e “a ação motora e os aspectos relacionados à saúde”, bem como seus sub-temas correspondentes. A motricidade, como eixo central, deve ser entendida como emoção, comunicação, expressão intencional do sujeito, sem padrões codificados, idênticos a todos, mas pela complexidade, indeterminadas e em contínua construção. As aulas previamente planejadas utilizam os princípios construtivistas como orientadores da relação pedagógica, em aulas teóricas e práticas de Educação Física, duas vezes por semana, com cinquenta minutos cada. Os dados têm sido registrados, analisando a viabilidade do ensino dos conteúdos planejados, tanto no aspecto temporal, quanto conceitual. Como resultado preliminar, concluímos que os conteúdos estão contextualizados e adequados à faixa etária, e que alguns conteúdos necessitam de mais tempo a serem ensinados do que outros.

¹ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF.

² Docente do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF.

Palavras-chave: Educação Física; currículo; Ensino Fundamental.

Linha de Estudo do evento: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

A DIDÁTICA E SUA INSERÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa¹

Apesar de um certo consenso sobre a importância da disciplina didática na formação do professor de educação física, ainda existem muitas dúvidas relativas a qual definição de didática deveria nortear os cursos de licenciatura. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo discutir a inserção da didática como reflexão sistemática na licenciatura em educação física, mostrando o papel essencial dessa disciplina na formação de educadores sujeitos de sua própria história. Contrapondo-se historicamente a uma didática meramente instrumental, caracterizada prioritariamente pela hipertrofia das técnicas de ensino, a didática como reflexão sistemática forja-se no contexto de uma pedagogia crítica, atenta à possibilidade de contribuir para a formação de um professor de educação física consciente de seu papel político e engajado com os problemas sociais de seu tempo. Para atuar no sentido de colaborar com a transformação social, a formação desse profissional deve, portanto, assumir uma perspectiva multidimensional do processo ensino-aprendizagem, onde a articulação das três dimensões – técnica, humana e política – seja colocada como centro configurador da didática.

Palavras-Chaves: Didática. Formação de Professores. Educação Física Escolar.

Linha de estudo do Evento para vinculação do trabalho: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino

Instituição: Profº da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Endereço: Praça Ibitirama, 19 – Vicente de Carvalho, Rio de Janeiro/RJ, CEP 21371-070, e-mail: professorbarbosa@ig.com.br

¹ Doutor/UFF e Mestre/UERJ em Educação; Mestrando em Filosofia/UERJ; Graduado em Filosofia, Pedagogia e Educação Física; Profº da UFRuralRJ, atuando no Departamento de Educação e Sociedade e no Mestrado em Educação Agrícola (professorbarbosa@ig.com.br).

Introdução

Nas últimas décadas, assistimos a um crescimento qualitativo inegável da literatura crítica em educação física. No que diz respeito à perspectiva escolar, diferentes “correntes de pensamento” foram sendo desenvolvidas com o intuito de colaborar na construção de uma sociedade igualitária, que tome o homem como o centro das atenções e onde não haja espaço para a exploração do homem pelo homem.

Compartilhando desse propósito, a idéia deste artigo nasceu da percepção de que, apesar de tudo, ainda há uma carência de trabalhos que dêem conta de atender uma demanda, cada vez maior, por respostas aos problemas do cotidiano escolar da educação física. Não uma carência no que diz respeito ao aspecto qualitativo, já que temos excelentes obras produzidas por autores nacionais. O problema se dá no aspecto quantitativo, pois o número de publicações existentes parece não dar conta de responder a tantas dificuldades enfrentadas pelos professores de educação física que atuam nas escolas.

Apesar da educação física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio ter sua obrigatoriedade garantida por lei (BRASIL, 2003, 2001), isso não quer dizer que os professores que aí atuam (ou irão atuar) estejam preparados para enfrentar os problemas crônicos do cotidiano escolar. Além do mais, é necessário avançar da obrigatoriedade delegada pela Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003), para uma outra, construída a partir do reconhecimento, pela comunidade escolar, da necessária existência da educação física na grade curricular.

No sentido de colaborar com os professores da área escolar no enfrentamento dos problemas a que fizemos referência anteriormente, resolvemos provocar um diálogo crítico-superador entre a didática e a educação física. Temas polêmicos como a determinação de objetivos para as aulas de educação física, a seleção de conteúdos e metodologias, ou ainda, a definição de critérios de avaliação convergem para a dificuldade que o professor — que leciona educação física — encontra para conseguir despertar em seus alunos o interesse por essa disciplina na escola básica.

Mas não estamos falando de um interesse “comprado” à custa de aulas eminentemente recreativas, sem um objetivo que não seja apenas fazer

passar o tempo de aula. Falamos sim, de um interesse sincero, pautado no respeito que o aluno tenha pela educação física, reconhecendo-a como uma importante área de conhecimento sobre a cultura corporal.

Assim, caberia indagar: onde está o problema? Por que encontramos alunos que rotulam a educação física como uma “aula de recreação”? Onde está a necessidade da educação física? Em um mundo dominado pela racionalidade científica e técnica, não encontramos alunos perguntando, por exemplo, “para quê matemática ou física?”. Entretanto, estes mesmos alunos (principalmente nas séries finais do ensino médio, quando estão prestes a submeterem-se ao “vestibular”) consideram natural perguntar “para quê educação física?” Diante desses empecilhos ao trabalho do professor de educação física e se compreendermos a didática “como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (CANDAUI, 1984a, p. 12), deveríamos indagar se existe uma didática para o ensino de educação física. E se existe, quais são então, os problemas da prática pedagógica da educação física?

Educação física e didática: um diálogo possível e necessário

A partir da reflexão sobre a educação física e seu ensino, de certo modo, procuramos apenas estimular a busca por novas respostas a velhos questionamentos. Apesar de um certo consenso sobre a importância do ensino da educação física na escola básica, continuamos a nos questionar sobre os conteúdos a serem trabalhados, como ensiná-los e por que alguns alunos desprestigiam esse saber juntamente, muitas vezes, com os professores de outras disciplinas.

Pensar sobre essas questões remete ao campo da didática, que enquanto direcionamento da prática do ensino e da aprendizagem serve de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Parafraseando Ghiraldelli Júnior (2002, p. 32), feitas as modificações necessárias, o problema da didática para o ensino da educação física é o mesmo que o da didática geral, ou seja, “estabelecer o limite entre o que está sendo organizado de maneira a ser melhor aprendido pelo estudante, e o assunto propriamente dito, como ele aparece classicamente na história do conhecimento”.

Mas um assunto tão complexo como o saber sobre o corpo e suas práticas e significados gera algumas dificuldades para o professor de educação física no momento em que ele pretende organizar esse saber para que o mesmo

seja adequadamente assimilado pelo aluno. Como já apontamos anteriormente, essas dificuldades giram em torno de dúvidas que poderiam se materializar nas seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar educação física na escola básica? E por fim, pode-se ensinar a educação física ou apenas se ensina a “praticá-la”?

Sabemos ser inviável dar respostas satisfatórias a todas essas perguntas dentro dos limites deste artigo. Mas isso não nos impede de dialogar com outros trabalhos produzidos nessa área, ou em áreas afins, na tentativa de elaborar uma visão de conjunto sobre as questões levantadas anteriormente. Apesar da aparente autonomia de cada uma das questões relativas ao ensino de educação física, elas se complementam e só podem ser entendidas adequadamente nessa interdependência.

Segundo Candau (1984b, p. 107), “a didática tem por objeto o *como fazer a prática pedagógica*, mas este só tem sentido quando articulado ao *para que fazer e ao por que fazer*”. Dessa forma, ao discutimos as questões propostas, estaremos, possivelmente, travando uma discussão no campo da didática — didática da educação física para ser mais específico.

Na verdade, todas essas questões não podem ser respondidas de maneira objetiva e imediatista. Perguntas como “o que é educação?”, “o que é educação física?”, ou ainda, “o que é didática?”, são imprecisas e deveriam ter como resposta apenas uma palavra: “— Depende!”. Ou seja, depende do ponto de vista de quem está respondendo. De acordo com a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica de quem responde, teremos diferentes concepções de ensino de educação física escolar (e conseqüentemente, de didática):

Os objetivos e as propostas educacionais da educação física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de educação física (DARIDO, 2003, p. 1).

Portanto, tentar definir o educador (e seu papel), pressupõe a necessidade de contextualizá-lo em uma prática desejável. E essa definição pode se dar em duas vertentes.

Para a primeira vertente, no que diz respeito à cultura corporal de movimento, todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Mesmo

fora da escola, a criança e o jovem estão sempre aprendendo e ensinando jogos, brincadeiras e danças. Aprender e ensinar esses aspectos da cultura do corpo não é privilégio do espaço escolar, nem do professor de educação física.

Outra possibilidade é entender o educador como um profissional que de maneira proposital, procura criar condições adequadas para o desenvolvimento de condutas desejáveis no educando. Educador seria aquele que usa determinados métodos para trabalhar conteúdos, visando alcançar um objetivo preestabelecido.

No entanto, em ambas as vertentes, esse educador pode ser objeto ou sujeito da história. Ele aparece como um simples objeto da história quando não percebe que todo processo ensino-aprendizagem (seja na primeira vertente, como educador no sentido genérico, seja como educador profissional) implica um posicionamento político, mesmo que disso esse educador não tenha consciência. Segundo Luckesi (1984, p. 24), o educador “como objeto sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais, sem assumir a consciência e o papel de interferidor nesse processo”.

No caso de um professor de educação física, enquanto um educador profissional, ele pode caracterizar-se como objeto, na medida em que, mesmo definindo objetivos, conteúdos e métodos para suas aulas, não percebe que essas aulas, muitas vezes, podem estar forjando alguns padrões de comportamentos desejáveis apenas para determinados seguimentos da sociedade, que determinam os rumos da escola. Ou seja, mesmo que esse professor “tenha uma didática”, isso não significa que ele perceba os condicionantes sociais e políticos da educação. É nesse caso, essa didática apenas reproduz um determinado modelo de sociedade, na medida em que prepara os alunos para se encaixarem harmonicamente nesse modelo.

Dessa forma, uma didática que se caracterize pela hipertrofia de técnicas, pela negligência da relação teoria-prática e pelo reducionismo dos fundamentos da prática educacional, “tem muito pequeno papel na formação de um educador comprometido com um projeto pedagógico, tradutor e executor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo” (*ibid.*, p. 29).

Entretanto, esse educador torna-se um “construtor” da história na medida em que seu agir pedagógico seja consciente. Mas consciente de quê?

Partindo do princípio de que consciência é o “atributo pelo qual o homem pode conhecer e julgar sua própria realidade” (FERREIRA, 2002, p. 177), no agir pedagógico consciente o professor percebe que sua ação docente nem sempre é livre de condicionantes externos. Portanto, o sentido de educador como sujeito da história é forjado pela percepção que esse educador tenha de que seu pensar, seu agir e seu falar na prática docente, muitas vezes, apenas “atende” aos interesses de quem o formou professor: em última instância, o Estado.

A ação pedagógica não pode ser entendida como se fosse uma ação neutra. Ser sujeito da história pressupõe o entendimento de que o educador não exerce sua atividade isento de explícitas opções, mesmo que disso ele não tenha consciência (LUCKESI, 1984). Nesse sentido, seja qual for a perspectiva adotada para a educação física como disciplina escolar, essa só pode ser esboçada “no âmago da discussão de um projeto de educação escolarizada, projeto que, do início ao fim, é um projeto político. É um projeto político porque expressa uma intervenção em uma dada direção, buscando a manutenção ou a mudança de rota” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2000, p. 211).

Dessa forma, não nos interessa uma definição qualquer de didática. Nosso interesse está na definição que propicie a formação do professor de educação física que seja sujeito de sua história. Mas que didática é essa? Como ela se constitui?

A relação entre didática e educação física: pressupostos históricos

Desde sua origem grega (*didaktiké*), o termo didática sempre significou “a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem” (FERREIRA, 2000, p. 235) ou ainda, a arte de ensinar. Mas definida nesses termos, podemos ter a falsa impressão de que esse conjunto de técnicas para ensinar se dá em um espaço neutro, livre de interferências externas ao processo ensino-aprendizagem.

Tanto na educação, de um modo geral, como na educação física, especificamente, a didática foi definida e organizada ao sabor de conflitos entre as políticas educacionais hegemônicas e os movimentos de contestação a essas políticas. Entretanto, esses conflitos exercem forte influência na prática escolar, por trazerem em seu bojo, pressupostos teóricos implícitos, caracterizados

normalmente como tendências pedagógicas. Em última instância, são essas tendências que direcionam os diferentes entendimentos sobre o papel da escola na sociedade, sobre a organização da relação professor-aluno, os princípios da aprendizagem etc.

Por essa razão, ao conjunto de características pedagógicas que dominaram o período educacional brasileiro iniciado pelos jesuítas, denominamos “pedagogia tradicional”. Para essa pedagogia, a didática é compreendida como um conjunto de regras técnicas, sendo a atividade docente totalmente dissociada das questões políticas. E a escola tem por finalidade preparar moral e intelectualmente os alunos para assumirem, de maneira “pacífica”, seus respectivos papéis dentro da sociedade.

Neste ponto, cabe observar que as práticas pedagógicas surgem de necessidades sociais concretas, necessidades essas, geralmente forjadas por um grupo em situação privilegiada de poder, no interior da sociedade. Sendo assim, “práticas pedagógicas como a educação física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico” (SOARES, 1992, p. 51).

Na perspectiva da pedagogia tradicional, o ensino de educação física teve sua “versão” na escola brasileira, identificada por Ghiraldelli Júnior (1994) como Educação Física Higienista (predominante até 1930) e Educação Física Militarista (predominante no período de 1930 a 1945). Nesse período, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, a didática, em sua relação com a educação física, apenas refletia a concepção dominante da época, ou seja, “a educação física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar” (SOARES, 1992, p. 53).

Os preceitos dessa pedagogia mantiveram-se hegemônicos no pensamento pedagógico brasileiro até a segunda década do século XX. Mas com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), documento elaborado por um grupo de intelectuais brasileiros fortemente influenciados pelas teorias dos norte-americanos Dewey (1859-1952) e Rogers (1902-1987), busca-se a reconstrução da escola na sociedade urbana e industrial. Nessa reconstrução, critica-se a pedagogia tradicional e se propõe que em seu lugar seja adotada uma pedagogia ativa, uma

pedagogia renovada (ou escolanovista). A proposta dessa pedagogia é desenvolver uma educação centrada no aluno, uma educação que lhe permita “ser o que realmente é”, onde o professor deve “ausentar-se” para abrir espaço ao livre crescimento pessoal do educando.

A característica principal desse período dominado pelo *escolanovismo* é a excessiva valorização da criança como centro das preocupações metodológicas, e a conseqüente crença na solução dos problemas educacionais sem considerar a realidade extra-escolar. Nessa perspectiva, entende-se a Didática como um conjunto de idéias e métodos, fundamentados em pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados e constituídos em teorias, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

No que diz respeito ao ensino de educação física especificamente, o escolanovismo propiciou as condições necessárias para que alguns professores escondessem suas dificuldades profissionais. Por não dominar o conteúdo da educação física, desconhecer suas metodologias de ensino, ou ainda, por não ter compromisso político com seu trabalho docente, em alguns casos, o professor de educação física acaba se tornando um “especialista em relações humanas”, acreditando que se “*ausentar* [nos pseudodebates para a escolha de um jogo, por exemplo] é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno” (LIBÂNEO, 1986, p. 28). Justifica sua “ausência” alegando que “toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem” (*ibid.*, p. 28). Para esse professor o resultado de uma boa aula é muito parecido ao de uma boa terapia de grupo: boa aula é aquela que permite ao aluno uma verdadeira catarse.

Outros professores, por sua vez, assumem uma postura não-diretiva, delegando aos alunos a responsabilidade pela escolha dos esportes a serem trabalhados nas aulas de educação física, por exemplo. Mas esquecem-se que

a não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. [...] As tendências espontâneas e naturais não são “naturais”, antes são tributárias das condições de vida e do meio (LIBÂNEO, 1986, p. 41).

A Educação Física Pedagogicista (1945-1964), versão escolanovista da educação física, postulava a necessidade dessa disciplina ser entendida pela sociedade como uma prática prioritariamente educativa. Como algo útil para a sociedade, era “capaz de promover a educação física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 19), mantendo-se acima das questões políticas e das contradições de classes.

Com o término do Estado Novo, marcado por um equilíbrio entre as influências “tradicionais” e “novas” no campo educacional, temos a partir de 1945 o ensino da didática na formação do professor, inspirado no liberalismo e no pragmatismo. Acentua-se assim, a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição do conhecimento. Os visíveis sinais de exaustão das tendências tradicional e nova — apontando para o risco da perda da hegemonia burguesa — engendra a articulação de uma nova teoria educacional, chamada por Saviani (1991) de pedagogia tecnicista. A pedagogia tecnicista revelou especial atenção aos estudos desenvolvidos pela ciência do comportamento humano e pelo desenvolvimento de aparelhos destinados ao trabalho pedagógico.

No período pós-64, com o acordo MEC/USAID, segue-se uma série de reformas que se dão no ensino superior e posteriormente no ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio). Instala-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, característica marcante dessa pedagogia. No que diz respeito à educação física podemos dizer que ela foi a disciplina do currículo escolar que melhor incorporou essa tendência, chamada por Ghiraldelli Júnior (1994) de Educação Física Competitivista.

Sendo a “neutralidade científica” o pressuposto básico da pedagogia tecnicista, o esporte era o conteúdo principal das aulas de educação física, pautado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Para o governo militar, a meta principal era “eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 30). E a educação física tinha como principal objetivo desviar a atenção populacional dos problemas políticos vigentes, através do culto ao esporte espetáculo.

A partir dos pressupostos dessa pedagogia, o enfoque da didática volta-se para a tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino, como uma alternativa não psicológica. Nesse contexto, a didática assume uma postura ingênua de crença na neutralidade científica, como se a ciência pudesse ser adequadamente compreendida, sem levar-se em conta o contexto histórico da produção científica e suas implicações.

Sob este enfoque, os conteúdos dos cursos de didática assumem um caráter meramente instrumental, onde o processo educacional torna-se responsável pela definição do que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. Segundo Candau (1996a, p. 14), a didática nessa perspectiva instrumental,

é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados.

Entretanto, a partir de 1974, época em que se inicia a abertura gradual do regime ditatorial instalado pelo governo militar pós-64, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, mostrando sua verdadeira face *reprodutivista*. Ao longo a década de 80, instala-se definitivamente a crítica às tendências pedagógicas não-críticas (tradicional, nova e tecnicista), buscando-se novos rumos para a educação brasileira e, conseqüentemente, para o ensino de educação física. Esboçam-se os primeiros estudos em busca de alternativas para a didática, de um modo geral, e para a didática da educação física, especificamente, a partir dos pressupostos da pedagogia crítica.

A didática que queremos na formação do licenciado em educação física

Diante de todo o exposto até o momento, podemos constatar que a didática, enquanto elemento direcionador do processo ensino-aprendizagem, “servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a

prática escolar propriamente dita” (LUCKESI, 1994, p. 163). Atuando como mediadora entre o aluno e a sociedade, ou seja, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social, a didática cumpre seu papel na medida em que provê as condições e os meios que assegurarão o encontro do aluno com os conteúdos de um determinado saber.

Tanto em sua fase de planejamento quanto em sua fase de execução a didática é a disciplina mediadora necessária para garantir a tradução da teoria pedagógica em prática pedagógica. E para que essa prática ocorra da maneira mais eficaz possível, do ponto de vista que interessa às camadas populares, é fundamental observamos que o planejamento não é uma ação neutra, mas pelo contrário, é uma ação política, um processo de tomada de decisões para a ação, levando em consideração entendimentos filosófico-políticos do mundo e da realidade.

No âmbito da educação física, essa perspectiva de planejamento toma por pressuposto a reflexão sobre a cultura corporal. Dessa forma, o planejamento em educação física não pode se reduzir, como freqüentemente acontece nas escolas, a uma prática burocrática de preenchimento de formulários. Mas deve caracterizar-se por buscar o desenvolvimento de “uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal” (SOARES, 1992, p. 38).

Realizar o planejamento de ensino como se ele fosse uma ação neutra e isenta de opções políticas, é processá-lo segundo uma didática meramente instrumental. Com isso, as prescrições de conteúdo e de metodologia de ensino, nessa perspectiva instrumental, enfatizam a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, a didática como reflexão sistemática (CANDAU, 1984a; MASETTO, 1997), forja-se no contexto de uma pedagogia crítica, atenta à possibilidade de contribuir para uma possível transformação social. Para essa perspectiva didática, “a educação física, como disciplina do currículo escolar, não tem [...] tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a

população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2000, p. 212).

É essencial para a configuração da didática como reflexão sistemática que a ação em execução, ou já executada, seja adequadamente avaliada. Nessa perspectiva crítica, a avaliação, enquanto forma de apreciação da ação planejada, caracteriza-se como um instrumento de dinamismo e progresso na medida em que norteia-se “por uma visão de totalidade sobre os dados relevantes, na perspectiva de encaminhar a ação, e não estagná-la pela classificação” (LUCKESI, 1994, p. 173). Na verdade, a classificação serve apenas para fomentar uma didática autoritária e conservadora.

Essa perspectiva classificatória, além de limitar o sentido e a finalidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem, acaba por destruir todo seu potencial transformador. Na educação física, as conseqüências pedagógicas dessa avaliação classificatória, são explicitadas todas as vezes que a aptidão física é utilizada como referência avaliativa, tomando como critérios o esporte de alto rendimento. Segundo Soares (1992, p. 91),

a ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a educação física numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo.

Ao levarmos em consideração os pontos de referência do processo didático — planejamento, execução e avaliação — percebemos que esses três elementos apenas refletem uma ação humana em seu exercício cotidiano, pautada na lógica da razão. De um modo geral, ao agir, o homem

define os objetivos e estipula os modos de consegui-los (planejamento), parte para realizar as ações que estabeleceu (execução) e, por último, analisa se as ações que estão sendo efetivadas estão satisfatórias na perspectiva do atendimento dos resultados pretendidos (avaliação). Todas as nossas ações, desde as mais simples até as mais complexas, seguem essa tramitação (LUCKESI, 1994, p. 167).

Entretanto, gostaríamos de acrescentar que na perspectiva da formação de um educador “sujeito da história”, a compreensão da relação entre esses três elementos didáticos não se dá de forma satisfatória nos limites de uma didática instrumental. Pois, restringindo-se a analisar apenas os fenômenos internos da escola básica, o professor de didática, na modalidade instrumental, apenas apresenta “receitas” para os alunos dos cursos de licenciatura. Em seu curso de didática “ele transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais” (CANDAU, 1984a, p. 20).

Em contrapartida, na perspectiva da didática como reflexão sistemática, a análise dos elementos do processo didático extrapola os limites da escola básica. Em seu curso, o professor de didática “assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (*ibid.*, p. 21). Dessa forma, ele procura analisar a prática pedagógica concreta e seus determinantes.

Na verdade, acrescenta-se à discussão a própria formação de professores. Enraizados em uma pedagogia tradicional, sem qualquer vínculo com a situação política, social e cultural do país, muitos de nossos cursos de licenciatura ainda visualizam “o profissional de educação exclusivamente como um especialista de conteúdo, um facilitador da aprendizagem, um organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou um técnico da educação” (CANDAU, 1996b, p. 44).

A discussão em torno dessas questões tem se refletido principalmente através do questionamento da atual estrutura da disciplina didática, orientada basicamente para a formação de “especialistas” com acentuado caráter técnico, nos cursos de licenciatura em geral. No que diz respeito especificamente aos cursos de licenciatura em educação física, a situação também não é confortável. Ao comentar alguns resultados de pesquisas relativas à formação do professor de educação física, Darido (2003, p. 31) admite que os mesmos são pouco animadores, pois sugerem que a formação desse profissional “se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar”.

Podemos acrescentar à lista de dificuldades e deficiências encontradas na formação do professor, uma dissociação crônica entre a formação teórica e a prática educativa, associada a uma falta de formação consistente. Isso se torna mais grave, em vista do problema da saturação do mercado de trabalho. Segundo Betti (2000, p. 252), a alta correlação entre o número de diplomados em cursos superiores de educação física e a totalidade da população brasileira, nos chama a atenção para a responsabilidade social dessa situação em um país com graves problemas sociais como o nosso. Para esse autor, referindo-se à formação do professor de educação física nesse contexto, “urge formá-los com competência e compromisso político, a fim de atender aos interesses de amplos setores da população, se quisermos justificar à sociedade tamanho investimento” (*ibid.*, p. 252).

Tudo isso, dificulta ao professor encontrar o lugar do político naquele que por definição é o espaço do saber, ou seja, mesmo sendo verdadeiro que o problema da universidade — enquanto responsável pelos cursos de licenciatura — é eminentemente político, “negar a sua dimensão pedagógica significa desconhecer a essência de sua constitucionalidade, ignorando que a importância política da educação reside na sua função de socializar o conhecimento” (VIEIRA, 1989, p. 24).

Por todo o exposto anteriormente, podemos afirmar que a formação de professores, em geral, e do professor de educação física, especificamente, deve assumir uma perspectiva multidimensional do processo ensino-aprendizagem, onde a articulação das três dimensões — técnica, humana e política — seja colocada como centro configurador da didática. Dessa forma, a didática terá um papel essencial na formação do professor de educação física, que seja “sujeito da história”. Cabe à didática colaborar na formação do “bom professor” de educação física, que em uma prática desejável se dá justamente no encontro equilibrado dessas dimensões. Entretanto, a concretização dessa educação física dos nossos sonhos não se dará apenas como resultado de leis. Ela deverá ser fruto do nosso compromisso com um projeto emancipatório de sociedade, de educação e, principalmente, de nossa ação concreta no dia-a-dia e no cotidiano escolar.

Bibliografia

BARBOSA, Claudio L de A. *Educação física escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

_____. *Educação física e filosofia: a relação necessária*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, WeY (org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 239-254.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão curricular, constante do § 3º do art 26 da Lei 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2001.

_____. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art 26, § 3º, e do art 92 da Lei 9.394. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CANDAU, Vera. A didática e a formação dos educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984a. p. 12-22.

_____. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984b.

_____. A revisão da didática. In: _____ (org.). *Rumo a uma nova didática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 13-18.

_____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____ (org.). *Rumo a uma nova didática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996b. p. 43-48.

CORRÊA, Ivan; MORA, Roque. *Educação física na escola: reflexão e ação curricular*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004.

DARIDO, Suraya C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2005.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. A filosofia e sua didática. *Educação*, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 29-34, 2002.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino e mudanças*. 2.ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2001.

LIBÂNEO. José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. José. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 23-30.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Carmen et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, WeY (org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 211-224.

VIEIRA, Sofia. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, Maria (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-26.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Autor: Cleber Barbosa da Silva Clarindo

Orientador: Prof. Dr. Irineu A Tuim Viotto Filho

Compreender o homem como sujeito que se transforma nas suas relações com a natureza é compreendê-lo como individualidade, única e inigualável. O que faz homem ser único? Essa é uma questão intrigante que permeia uma discussão científica sobre a compreensão da consciência humana, a qual, segundo a perspectiva histórico-cultural da escola de Vigotsky, pode ser entendida como a reflexão das atividades realizadas pelos homens ao longo do seu processo de desenvolvimento. O reconhecimento da categoria atividade como fundamental no processo de construção da consciência humana nos possibilita reconhecer e investigar a importância da Educação Física nesse processo e o objetivo principal desse estudo é compreender as aulas de educação física na escola como possibilidades no processo de desenvolvimento da consciência dos alunos e enfatizar a importância da construção de consciências críticas na escola e na sociedade, discutindo o papel do professor, a relação professor-aluno e os conteúdos da Educação Física escolar, como elementos fundamentais nesse processo. Para a consecução dessa tarefa, assume-se a perspectiva dialética como a possibilidade de se compreender a disciplina educação física na totalidade do cotidiano escolar e afirmá-la como uma ferramenta imprescindível, pela sua própria característica e especificidade de atividade coletiva e educativa, na formação da consciência dos estudantes na escola. Toma-se como base desse estudo, o qual encontra-se em elaboração, a teoria da atividade humana defendida por Leontiev (1978) e as contribuições de outros autores representantes da escola de Vigotsky. Apesar do trabalho encontra-se em fase de elaboração e revisão teórica, já podemos apresentar alguns dados bibliográficos que possibilitam a compreensão da importância da discussão e investigação sobre a construção da consciência na escola e sobretudo da importância da Educação Física Escolar nesse processo.

Palavras chave: Atividade, consciência e professor.

Linha de Estudo: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

Endereço: rua das tulipas 730

Bairro: cidade jardim

Cidade: Birigui/ SP

Instituição: UNITOLEDO-Araçatuba/SP

SABERES DOCENTES E A BASE CONCEITUAL: ESTUDO DE UMA REALIDADE DOCENTE

Emerson José de Oliveira
José Augusto Victoria Palma

A formação de professores deve oportunizar mudanças gradativas no sentido de mudanças paradigmáticas. Se na formação inicial o professor adquire características que o acompanharão durante a vida profissional, os processos de formação profissional continuada devem se ater às necessidades de entendimento, ressignificação, operacionalização e articulação dessa práxis pedagógica e o meio em que ela se consubstancia. Obviamente, que a isso se aliam estudos, pesquisas, troca de experiências, busca de conhecimentos. Já não faz sentido o fazer por fazer, mas o para que fazer. O presente estudo, através de uma pesquisa qualitativa, procurou diagnosticar quais os saberes que fundamentam a base conceitual de um grupo de professores de Educação Física do município de Ibiporã, Estado do Paraná, e a relação desses saberes com a prática pedagógica desenvolvida pelos entrevistados no âmbito escolar. A análise dos dados direcionou a implantação de um processo de formação contínua, que visa, além do mencionado anteriormente, o entendimento de Educação Física preocupada como o ensino da cultura do movimentar-se e que realmente atenda as finalidades e objetivos da educação escolarizada.

Palavras-Chave: formação docente, saberes docentes, Educação Física.

Linha 02: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação Física e esporte
Laboratório de Pesquisas em Educação Física – LaPEF
Endereço do autor: Rua Clóvis Ferreira, 111 – CEP: 86.200-000 - Ibiporã – Pr.

EDUCAÇÃO FÍSICA - ATIVIDADES ADAPTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Cristiane de Freitas
Elizabeth da Silva

De acordo com vários estudiosos da área podemos afirmar que a Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da pessoa com deficiência mental, com a inclusão destes alunos vieram à tona inúmeros desafios para os profissionais da área de educação devido à preocupação de que a inclusão deva ser estabelecida por completo, em todas as áreas de conhecimento, livrando assim que o aluno seja excluído dentro deste processo. Diante deste fato, os professores pesquisadores acreditam ser de grande validade demonstrar as potencialidades destes alunos, através de atividades e jogos adaptados realizados nas aulas de Educação física de uma escola especial de Londrina onde atende alunos com paralisia cerebral, síndrome de down e outras deficiências mentais, masculino e feminino, com idade variando entre 7 a 28 anos. As atividades apresentadas referem-se a uma parte do planejamento anual onde enfocamos aquecimento, habilidades motoras e jogos recreativos. Ressaltamos que os conteúdos são os mesmos ministrados em aulas do ensino regular, com as adequações e adaptações necessárias para cada uma delas, respeitando as individualidades de cada aluno e oferecendo oportunidade para que todos participem, sem limitá-los. Acrescentamos também que a atividade física atua como instrumento facilitador na socialização e inclusão do aluno, tanto no contexto escolar como no meio em que vive.

Palavras chave: Inclusão, adaptação, atividade física.

Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Escola de Educação Especial Santa Rita – APAE de Londrina
Rua Comandante Rhul 645 – Jardim Califórnia – 86040-050
Secretaria de Educação Prefeitura Municipal de Londrina
Rua Tembés 193 – Vila Portuguesa – 86026-710

A IMPORTÂNCIA DA AMPLIAÇÃO DOS SABERES SOBRE A SAÚDE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Danieli Moreira da Silva
Nei Alberto Salles Filho

Este resumo apresenta as idéias do projeto de pesquisa intitulado “A importância da ampliação dos saberes sobre a saúde para a formação de Professores de Educação Física”, em fase de desenvolvimento no Curso de Educação Física do Instituto Superior de Educação Sant’Ana, em Ponta Grossa, Paraná. Na revisão de literatura destaca-se o estudo de Meltsner e Paster (2000) que constata a saúde baseada em cinco dimensões, denominadas “esferas do bem-estar”. Segundo o estudo, as cinco esferas do bem-estar influenciam diretamente a longevidade e são interligadas, cada uma oferecendo um ponto de partida em potencial para os esforços de qualificar nossa saúde. Nesse sentido, problematiza-se de que maneira a percepção da saúde pessoal se dá nos professores de Educação Física e em que medida isso influencia no desenvolvimento de sua prática pedagógica nas escolas. Segundo Meltsner e Paster a *esfera física*, ou o corpo, incorpora qualquer coisa que pertença diretamente ao seu corpo e ao modo como ele funciona – ou não funciona. Ela é composta de quatro componentes: saúde física, aptidão física, nutrição e estratégias de segurança, que compõe o universo mais conhecido relacionado à Educação Física, ou seja, os cuidados básicos com o corpo “físico”. A *esfera mental* inclui a saúde psicológica, que tem a ver com doença psiquiátrica ou sua ausência e outro estado psicológico com um impacto negativo sobre a longevidade que é a ansiedade, quando antecipamos fracasso, rejeição ou algum resultado indesejado. A esfera dos *relacionamentos interpessoais* avalia que as pessoas desejam viver bem e felizes. Aqui são consideradas todas as transições em sua vida – infância, adolescência, idade adulta e terceira idade. Os momentos mais marcantes, as recordações mais claras e as pressões mais fortes estão ligados às pessoas envolvidas. A *esfera espiritual* é relacionada às muitas convicções e emoções diferentes e com frequência fortemente mantidas e ativadas por tudo que toque nossa alma, sendo difícil descrever ou quantificar. A *esfera material* é onde encontramos todas as nossas “coisas” – tudo o que há fora de nós mesmos que pode afetar o modo como nos sentimos sobre nós mesmos e nosso futuro. É por isso que os assuntos financeiros precisam ser incluídos em qualquer perfil de longevidade pessoal. Partindo dos mecanismos dos estudos de Meltsner e Paster, concluímos parcialmente que as esferas do bem-estar constituem-se em saberes necessários aos professores de Educação Física num duplo aspecto, o primeiro, de garantir sua própria qualidade de vida e longevidade, e o segundo de dimensionar esses saberes no cotidiano escolar. Em ambos os sentidos tratam-se de saberes fundamentais para a formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Saberes da saúde, Educação Física Escolar, Formação de Professores.

IESSA – Instituição de Ensino Superior Sant’ana.

Danieli Moreira da Silva
Rua Alfredo Moreira, 158
Cep 84240-000 – Piraí do Sul – Paraná
E-mail: danisilva_paty@yahoo.com.br

Nei Alberto Salles Filho
Rua Dr. Jamil Mussi, 104, Jardim Carvalho
Cep 84015 – 735 – Ponta Grossa – Paraná
E-mail: nei.alberto@uol.com.br

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ATLETISMO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Elisangela Blumer Meneghin
Adriano Barbosa Ferreira

Historicamente a Educação física vem sofrendo transformações no modo de entender a motricidade humana e sua importância. Nos dias de hoje sabe-se o quanto é importante enfocarmos a questão da compreensão da nossa motricidade e ela somente se dará se, dentro de nossas aulas trabalharmos conteúdos que possibilitem essa compreensão, pois este deve ser o papel da Educação física dentro da escola. Neste sentido, o esporte, como manifestação cultural, torna-se importante instrumento para a compreensão da motricidade. Partindo deste entendimento apresenta-se a modalidade Atletismo como estratégia para o desenvolvimento de outros conteúdos. Portanto o objetivo do estudo foi através da revisão de literatura apresentar a manifestação cultural Atletismo, como conteúdo da Educação física na educação básica, proporcionando referencial teórico sobre uma possível possibilidade de desenvolvimento do Atletismo como meio.

Educação-Física, manifestação cultural, Atletismo.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Universidade Estadual de Londrina
Rua Guararapes, 76 ap. 603 Jd Higienópolis
Rua Milão, 75 Jd Piza

ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM SALAS DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM TURMAS DE TERCEIRA E QUARTA SÉRIES

Érika Nishiye¹

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma²

A maneira em que os professores interagem com seus alunos está vinculado com as teorias de ensino por eles empregada, neste intuito este trabalho se baseia na teoria crítica, por acreditar que a relação entre eles devam ser equilibrada, e que o docente tem que promover situações para que seus alunos estejam refletindo e expressando suas compreensões, sempre problematizando sobre os conteúdos estudados. Trata-se de uma pesquisa de ordem qualitativa através da análise de dados quantitativos, obtidos por meio de observação direta das interações dos professores com seus alunos em salas de aulas. O objetivo do estudo e a intenção da análise dos dados obtidos é de possibilitar a identificação da teoria de ensino e aprendizagem que orienta as ações desses professores observados. Promovendo um possível redimensionamento avaliativo do seu agir pedagógico. As observações foram feitas em escolas municipais da cidade de Ibiporã – Pr, em aulas de Educação Física com turmas de terceira e quarta séries. Os professores observados estão participando de um processo de formação continuada na Universidade Estadual de Londrina. Para que fosse possível coletar os dados, no grupo de estudos em 2006, foi elaborada uma ficha de observação adaptada do estudo desenvolvido por Underwood no ano de 1978. Foram observadas, as Iniciativas Docentes, Resposta Discente, Iniciativa Discente, Resposta Docente: contendo três tipos de atitudes; exceto a resposta Docente com duas. Foram observadas quarenta aulas, sendo que o item Iniciativa docente: a atitude Unilateral obteve a maioria das ocorrências. Através de uma análise preliminar dos dados, ficou caracterizado que as ações dos professores observados ainda têm em suas atuações, a predominância do modelo de ensino e aprendizagem tradicional. Por essa razão, pouco aparece o ato da reflexão crítica, tanto por parte do docente quanto pelos discentes.

Palavras-chave: Professor; interação; sala de aula; Educação Física.

¹ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura - LaPEF

² Docente do curso de Educação Física – licenciatura - LaPEF

CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Francielle Caroline Rodrigues
Gisele Franco de Lima Santos

Ao se falar em saúde é notório que na área de Educação Física, ainda são privilegiados enfoques que exploram mais os determinantes biológicos, em detrimento dos elementos sócio-culturais e econômicos intervenientes no processo saúde-doença. Esse estudo, tem por objetivo analisar os conhecimentos essenciais sobre saúde que poderiam estar presentes na organização curricular da Educação Física na Educação Básica, do ponto de vista de profissionais da saúde. Para obter esses dados, nos utilizamos de um questionário semi-estruturado, com quatro questões, que foram aplicados em 10 profissionais de uma Clínica Médica, Estética e de Reabilitação do município de Londrina, que fazem parte de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais médicos (de diversas especialidades), fisioterapeutas, musicoterapeuta, psicólogo e profissionais de Educação Física. A respeito dos resultados obtidos optamos em trabalhar por categorias e discutimos os resultados por meio de percentuais e da análise do referencial teórico sobre o assunto. Os profissionais em questão acreditam que a principal função da Educação Física em relação à saúde é proporcionar a relação entre hábitos saudáveis e a qualidade de vida, seguido pela difusão da importância da prática de exercícios físicos e, por último, o papel da disciplina está focado em auxiliar no desenvolvimento motor. Em seu ponto de vista as aulas devem ser práticas voltadas para o esporte como lazer e as aulas teóricas sobre a prática de atividade física para a prevenção de doenças. Os conteúdos mais importantes são aqueles sobre gasto energético em primeiro e sobre a importância da atividade física; a relação do esporte com a saúde; bem como a obesidade e sedentarismo e postura corporal e vícios posturais. Os conhecimentos considerados menos importantes foram as doenças crônicas-degenerativas e a relação entre peso, gordura e massa magra. Apresentaram, também a necessidade de se estudar sobre higiene e consciência corporal. A partir dos dados coletados podemos concluir que para os profissionais da saúde que fizeram parte da amostragem, a Educação Física deve se preocupar com a conscientização da prática esportiva e de exercícios físicos, priorizando o esporte como possibilidade de aquisição de um estilo de vida saudável. Também, enfocam que as aulas devem contribuir para o desenvolvimento de habilidades úteis para outras atividades do cotidiano. Ao nosso ver, é evidente que a prática de atividade física interfere positivamente sobre o corpo humano, contudo é necessário analisar cuidadosamente as tentativas de massificação de uma norma moralizante da aparência física utópica de “corpo sarado”, “geração saúde” e do “estilo de vida ativo” que estão propagadas em nossa sociedade. Pois não podemos consentir que mantendo-se “ativo”, se obtém saúde.

Clínica LACOR

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SUA LEITURA SOBRE AS AÇÕES DOCENTES NUMA TURMA DE ENSINO REGULAR, COM A PRESENÇA DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téó
Fernando Serpe Garcia

O professor de Educação Física tem na sua formação muitas orientações referentes às ações docentes para a sua atuação, sendo que, ao longo de sua carreira profissional encontra vários desafios, entre eles, pode ser recepcionar uma ou mais pessoas com deficiência visual em sua turma de ensino regular. O objetivo deste estudo foi analisar a concepção de um professor de Educação Física e sua leitura sobre suas ações nas aulas de Educação Física da 2ª série do ensino fundamental regular da rede particular no município de Londrina-Pr no ano de 2004, com uma aluna com deficiência visual (cega). O professor de Educação Física tinha 27 anos, era recém formado e não possuía qualquer formação específica para agir na área da deficiência visual. A turma de alunos era composta por 23 alunos, sendo que uma aluna tinha cegueira. A análise foi obtida por meio de um questionário aberto que permitiu ao professor expressar-se sobre as condutas de suas ações em uma turma inclusiva. Assim, os teores desses posicionamentos indicaram: disposição de estratégias de ensino e aprendizagem; dentre os materiais didáticos utilizados, apenas um era adaptado; a aluna cega tinha ótima frequência; não sentia constrangimento em participar das aulas; havia harmonia entre as partes envolvidas e a presença da aluna cega não era motivo de desistência das aulas, mas sim fonte de inspiração para a busca de novos conhecimentos. Conclui-se, por meio desta análise, que muitas vezes os professores de Educação Física, em relação ao processo de inclusão da pessoa com deficiência visual, têm uma concepção singular de suas ações docentes, permitindo assim, algumas vezes, a restrição da descoberta de capacidades e o desenvolvimento de potenciais dos alunos que tanto necessitam de oportunidades para a promoção do processo de inclusão e construção de uma boa cidadania. Torna-se, então, necessária a atitude do professor no sentido de frequentar cursos de capacitação para uma boa qualificação no atendimento da pessoa com deficiência visual na Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Professor, Educação Física Escolar, Deficiência Visual

Linha 2 – Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

Frederico Toti da Silva
fredtoti@yahoo.com.br
Centro de Educação Física e Esporte – UEL

EDUCAÇÃO FÍSICA ALTERNATIVA EM CONTRATURNO

Fernanda Aparecida Astun
Franciely Penha Rodrigues
Renata Casado Aliano
Sandra C. Cardozo Soncin

Baseia-se na motivação dos alunos para o desenvolvimento de novas habilidades, proporcionar aos alunos novas vivências em atividades, como recreação, dança, ginástica, atletismo, teatro, entre outros. Trabalhar conteúdos que objetivem uma formação corporal, que atendem aos interesses e as necessidades do educando, que valorizem os aspectos dinâmicos e rítmicos, utilizando-se formas mais livres, totais e espontâneas. Nosso intuito foi mostrar para os alunos que a Educação Física não é somente os esportes convencionais que estão acostumados a ver e ouvir constantemente, como futebol, vôlei, basquete, handebol, e sim, que a Educação Física tem um leque de atividades, que também podem ser acessíveis podendo ser implantadas nas escolas. Além de oportunizar as acadêmicas executoras do projeto formas de lecionar em turmas do ensino fundamental. (METODO) O projeto foi realizado em turmas de 4ª e 5ª séries (total de 50 alunos, com início em 07/04/2006 e término em 24/04/2007) no Colégio Dr. João Batista, que consta no plano anual e plano de unidade com a duração de 28 h/a (vinte e oito aulas), ministração de 4 h/a, sendo uma vez por semana (sexta-feira, das 13:00 as 17:00 horas), como regente de turma, com conteúdos determinados pelas acadêmicas do 3ª e 4ª ano do curso de Educação Física do Cesumar. As aulas são teóricas e em grande parte práticas, conforme a previsão das estagiarias. Os materiais utilizados foram os que o colégio possui e os que as acadêmicas fornecerão. Aplicamos um questionário para avaliar o que os alunos pensam sobre a Educação Física, o que eles gostariam que mudassem, e partimos desse ponto para desenvolver as atividades, no final do projeto foi aplicado um outro questionário para assim sabermos se houve alguma mudança. (RESULTADO). Ao final, o estágio como um todo foi avaliado pelas próprias estagiarias juntamente com a direção do colégio Dr. João Batista. (CONCLUSÃO) O projeto proporcionou uma experiência no qual não havia sido explorada pelas acadêmicas, tivemos que encarar alunos com inúmeras deficiências motoras e principalmente com muita resistência a modalidades não convencionais, com isso fomos sentindo a reação de cada um em relação aos assuntos abordados, e assim, podendo realizar uma auto crítica em relação a nossa atuação como profissional, pois alguns pontos devem ser melhorados dentro da Educação Física Escolar como, por exemplo, o profissional de Educação Física deve buscar mais informações sobre novos métodos de atuação em sala de aula.

Palavras chaves: Educação Física; novas vivências; Contraturno.

Centro Universitário de Maringá – Cesumar.

Nome: Fernanda Aparecida Astun, (4º ano de Educação Física matutino)

RA: 040423-2

Telefone: (044) 3028 – 7205, Celular: 9911-3821

Email: Fernandaastun@hotmail.com

Endereço: Rua Benjamim Constante, nº 64 - Edifício Cristal ap. 11

Nome: Franciely Penha Rodrigues (4º ano de Educação Física matutino)
RA: 042278-2
Telefone: (044) 3267-6304, Celular: 9947-4061
Email: rodrigues-franciely@hotmail.com
Endereço: Rua Alvorada, nº 34 – Jardim Alvorada

Nome: Renata Casado Aliano, (4º ano de Educação Física, matutino)
RA: 040610-2
Telefone: (044) 3236-1475, Celular: 9971-7258
Email: renatacasado@hotmail.com
Endereço: Rua Plínio Pessoa, s/ nº - Floresta – Pr.

Nome: Sandra Cristina Cardozo Soncin, (4º ano de Educação Física, Noturno)
RA: 044200-2
Telefone: (044) 3227-9022, Celular: 9123-4156
Email: Sandrasoncin@hotmail.com
Endereço: Rua Martin Afonso, 1060 – Zona 2, Maringá Pr.

AVALIAÇÃO MOTORA DE ALUNOS ATENDIDOS PELO PROJETO DE EXTENSÃO “É PERMITIDO BRINCAR: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA/PR”

Carina Barbiero Bastos
Edagmar Dalberio
Ângela Farah Marçal

Os Projetos de Extensão além de articularem o ensino e a pesquisa, viabilizam a relação transformadora que se dá entre as universidades e a sociedade. Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) são inúmeros os Projetos de Extensão que propiciam aos docentes e discentes envolvidos, a elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. O objetivo dessa pesquisa foi avaliar o desenvolvimento motor de alunos matriculados nos Centros de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina e do Hospital Universitário, e que são atendidos pelo Projeto de Extensão “É PERMITIDO BRINCAR: um olhar sobre atividades lúdicas nas Instituições de Educação Infantil no município de Londrina”. Entre seus objetivos, o projeto pretende, principalmente, promover o desenvolvimento motor de alunos de dois a seis anos por meio de atividades lúdicas. A fim de atender o objetivo da pesquisa, utilizou-se o Manual de Avaliação Motora proposto por Rosa Neto (2002), que avalia as seguintes áreas: Motricidade Fina (MF); Motricidade Global (MG); Equilíbrio (EQ), Esquema corporal (EC); Organização Espacial (OE); Organização Temporal (OT) e Lateralidade (LAT), e que possibilita traçar o perfil motor dos alunos. Optou-se pela utilização da bateria completa, seguindo-se todos os passos do protocolo. Compuseram a amostra 24 alunos, de ambos os gêneros, sendo 09 meninas e 15 meninos, com média de idade cronológica de 61 meses. Os resultados encontrados indicaram maiores discrepâncias no Equilíbrio (EQ) e na Organização Temporal (OT). No equilíbrio, a média motora encontrada foi de 56 meses, o que indica atraso motor. Na organização temporal (OT), a média encontrada foi de 78 meses, o que indica um desenvolvimento superior ao esperado. Tais resultados remetem a uma reflexão quanto às práticas pedagógicas adotadas na intervenção junto aos alunos. Portanto, se faz necessária uma reformulação do planejamento com a finalidade de adequá-lo as reais necessidades dos educandos, sobretudo com atividades que oportunizem vivências motoras em que o equilíbrio seja enfatizado.

Palavras-chave: Avaliação Motora; Projeto de Extensão; Educação Infantil.

Linha de Estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CARINA BARBIERO BASTOS: carinab@sercomtel.com.br

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Gisele Laureto Sanches de Carvalho
Orientadora: Dr^a Ana Cláudia Saladini

A inversão de valores éticos e morais estampada no comportamento de crianças e jovens tem sido foco de debates entre educadores. E alguns têm se debruçado sobre os assuntos relacionados à disciplina e à sua ausência.

Acreditamos que a educação precisa ocupar-se da moralidade do sujeito, uma vez que, a questão não é apenas disciplinar o aluno, e sim compreender quais processos o levam a tal conduta. Existe um equívoco em acreditar que somente a Educação Física deva trabalhar a moralidade do sujeito, talvez pelo fato desta disciplina apresentar como conteúdo curricular, o jogo de regras. Na verdade, a moralidade humana é uma tarefa de toda a escola. Um outro equívoco presente é acreditar que o simples fato de fazer (neste caso jogar) garantirá a construção e a organização desta moralidade. Fica claro neste processo a ausência, por parte dos professores, de uma compreensão mais elaborada a respeito do assunto. Tendo em vista nossa formação (Licenciatura em Educação Física), os conteúdos da Educação Física e sua tarefa na construção e compreensão da Motricidade Humana, abordaremos como a criança pratica e compreende as regras, lembrando, que toda moral consiste num sistema de regras Piaget (1994). Nosso referencial teórico está fundamentado na epistemologia genética de Jean Piaget (1994) "O Juízo Moral Na Criança". Em sua obra afirma que a prática das regras pode ser organizada tendo em vista quatro estágios: Puramente motor, onde não há regras coletivas, apenas regras motoras; Egocêntrico, no qual as crianças seguem as regras imitando os mais velhos, mas ainda jogam para si; Cooperação nascente, onde as regras interessam pela cooperação social e não mais pela imitação, havendo um interesse social e não mais psicomotor e Codificação das regras, no qual as mesmas se tornam complexas e conhecidas, havendo acordo entre o grupo e sua possível mudança, desde que haja consentimento mútuo. Já a compreensão das regras organiza-se tendo em vista três estágios: Não obrigatoriedade das regras, no qual se joga apenas pelo puro prazer; Obrigatoriedade sagrada, onde a regra se torna sagrada e intangível e sua mudança se constitui uma falta grave, e Obrigatoriedade devido ao consentimento mútuo, no qual as regras são como um acordo e sua veracidade se dá por terem sido combinadas e construídas por todos. O pesquisador fala da relação entre a prática e a compreensão das regras. Esclarece que há um desenvolvimento moral constituído por estágios, fruto de um processo constante de equilíbrio que ocorre com a interação social. Constata que os estágios são subseqüentes, sendo o estágio posterior fruto de uma superação do anterior. Exploramos conceitos como anomia, heteronomia, autonomia, coação, cooperação, respeito unilateral e mútuo, entre outros. Considerando que a resolução de problemas relacionados às questões disciplinares demanda uma melhor compreensão, quanto ao desenvolvimento moral. O presente estudo terá prosseguimento com entrevistas de crianças entre seis e oito anos de idade, para verificarmos como se dá a prática e a compreensão das regras do jogo de futebol. Assim, pretendemos contribuir na construção do conhecimento que permitirá aos educadores compreenderem um pouco mais a moralidade humana.

Palavras chave: Disciplina, Moralidade, Educação Física.

Linha de Estudo: Desenvolvimento Moral

Centro Universitário Toledo - UNITOLEDO
Rua Alfredo Castilho, 273
Novo Umuarama – Araçatuba/SP
16011-180

Nossa sociedade vem enfrentando uma ascendente crise de valores, geradora de comportamentos desumanos, agressivos, desonestos, injustos. Com isso, as relações interpessoais têm sido abaladas pela desconfiança, insegurança, incerteza, entre outros sentimentos que afetam os relacionamentos. Acreditamos que esta crise pode estar relacionada ao enfraquecimento do juízo moral.

Na escola não tem sido diferente, vemos constantemente a indisciplina, a agressividade verbal e/ou física para com o outro, as manifestações hostis ao espaço escolar, o desrespeito para com o outro. Em meio a esta acirrada crise, muitos educadores têm discutido assuntos sobre ética, moral e valores em diversos países.

Por outro lado, vemos o desânimo e o estresse que atinge a maioria dos professores que não sabem mais o que fazer. Segundo Cury (2003), pesquisas realizadas no instituto Academia de Inteligência, mostram que no Brasil, por conta da indisciplina, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41 % com dez ou mais. O que tem acontecido com nosso sistema educacional? Estamos em um momento preocupante, tem faltado disciplina, cooperação, reciprocidade, amor, solidariedade, justiça, generosidade e muitas outras virtudes em nossas escolas.

As crianças têm passado a maior parte de seu tempo na escola, os pais, salvo exceções, têm deixado por conta desta a educação de seus filhos. Em nossa sociedade ensinar e aprender estão ligados à escola e é principalmente nela que acontece o processo de construção de saberes, conhecimentos e valores morais que nos permitem conviver em comunidade e compreender a realidade. Para alcançar tais objetivos não podemos aplicar o mesmo nível de pensamento que nos levou ao ponto em que nos encontramos hoje.

Para Cury (2003) a educação precisa uma revolução e não apenas de reforma. Sendo assim, de alguma maneira temos que intervir nesse processo, uma vez que os alunos estão carentes de valores morais e os professores inabilitados à prática educativa, pois, na maioria das vezes não têm compreendido seus alunos e os têm tratado de maneira injusta e ineficaz, (com punições, recompensas, chantagens, sermões, etc.), acreditando que desta forma o problema da indisciplina será solucionado.

As escolas se preocupam em formar indivíduos que tenham domínio em química, português, matemática, esportes, etc., e não têm dado o devido valor aos assuntos relacionados à moral. Consoante Tognetta (2003, p.30), Piaget “[...] compreendia que pouco adianta falar de física e matemática, se não houver, em educação, um trabalho voltado a essa consciência moral no homem”.

Infelizmente temos visto, em atuação, muitos educadores despreparados, negligentes e autoritários com seus alunos. Para Vinha (2000), por tratar-se de seres humanos em formação, o professor não tem o direito de ser incompetente. Sabemos que não cabe apenas à escola a tarefa de “disciplinar” seus alunos, a educação institucionalizada não dá conta do processo como um todo, mas há possibilidade desta participar com uma considerável parcela de colaboração neste processo.

Conforme Tognetta (2003, p.22) “[...] somente é possível mudar aquilo que é verdadeiramente conhecido”, portanto, torna-se necessário que os educadores compreendam a organização da moralidade humana, sua gênese e suas dimensões (intelectuais e afetivas), para que, em suas ações pedagógicas, auxiliem o sujeito no processo de construção desta moralidade.

Todas as disciplinas contempladas na matriz curricular das escolas podem auxiliar no processo de desenvolvimento moral. Tendo em vista nossa área de formação (Licenciatura em Educação Física), seus conteúdos e sua tarefa na construção e compreensão da Motricidade Humana, temos nos preocupado com este desenvolvimento, e nos propomos a estudar esta área do comportamento humano.

Inteligência e Afetividade

Concomitante ao desenvolvimento cognitivo, temos o desenvolvimento afetivo, que inclui sentimentos: interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Assim como a inteligência, o afeto também se desenvolve, embora muitos pensem que são dissociáveis, no desenvolvimento do sujeito eles formam uma unidade.

Para Piaget (2002, p.36), o comportamento do ser humano, é regido por ambos os elementos, cognitivo e afetivo.

[...] desde o período pré-verbal existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. (p.36)

Segundo Wadsworth (1997, p.37), o aspecto afetivo tem grande influência sobre o desenvolvimento intelectual do sujeito. Exemplo disto é o interesse, o gostar ou não gostar de algo ou de alguém. Este sentimento seleciona que tipo de assunto o sujeito buscará conhecer mais elaboradamente, com quais pessoas se relacionará e “[...] determina sobre qual conteúdo a atividade intelectual se concentrará”, selecionando sobre quais objetos o sujeito agirá de forma significativa.

Considerando a relação existente entre as dimensões intelectuais e afetivas, nos debruçaremos sobre os aspectos do desenvolvimento moral humano, bem como a descrição e os processos dos estágios deste desenvolvimento, para que posteriormente possamos investigar como as crianças organizam e compreendem as regras do jogo de futebol.

O Desenvolvimento Moral

A ação humana é orientada por valores e princípios que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral (VINHA, 2000, p.38).

Entendemos por moralidade, não apenas as ações do sujeito, mas principalmente o julgamento que este faz em relação à suas ações e as dos outros. Ela vai além de atitudes conceituadas boas e corretas pela sociedade e estabelece uma relação com a ação e a reflexão do sujeito num processo de tomada de consciência onde valores e princípios são construídos pelo sujeito através de relacionamentos sociais onde há respeito e igualdade.

Com o propósito de compreender o desenvolvimento da moral torna-se pertinente comentarmos a epistemologia genética de Jean Piaget (1994) “O Juízo Moral Na Criança”, que nos apresenta fases e conceitos como: anomia, heteronomia, autonomia, cooperação, coação, reciprocidade, entre outras que

citaremos posteriormente. Em linhas gerais nos explica que há um desenvolvimento moral caracterizado por estágios, seguindo a mesma lógica do desenvolvimento cognitivo. Os estágios correspondem a um avanço qualitativo em relação ao estágio anterior (que serve de base para o posterior), ou seja, em um processo de superação o sujeito alcança níveis cada vez mais elaborados de conhecimento.

É importante destacarmos que a moralidade não é algo inato ou fruto de uma mera aprendizagem. Trata-se de um processo de construção e organização do próprio sujeito a medida que ele se desenvolve afetiva, intelectual e socialmente, se relaciona com o meio vivenciando experiências, redescobrimo e construindo o seu conhecimento.

Piaget vai defender, e provar, é que, longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva de valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Tal re-significação possui características que dependem de estruturas mentais já construídas. (LA TAILLE, 2006, p.96)

Para melhor compreender o desenvolvimento moral Piaget (1994), pesquisou crianças entre 4 e 13 anos de idade em situação de jogo com regras. O jogo escolhido pelo autor foi bola de gude, por ser um jogo muito vivenciado em sua época e apresentar uma estrutura de regras, para o autor “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (p.23). Embora o jogo não seja moral em si, respeitar suas regras é um ato moral, pois expressa, entre outros valores, a honestidade.

O pesquisador nos explica como a consciência vem respeitar as regras, analisando, a prática e a consciência das mesmas. Busca saber como o sujeito se adapta a essas regras, como as observa em relação a sua idade e desenvolvimento mental e que consciência tem a respeito das mesmas.

Em relação à prática das regras definiu quatro estágios: Estágio puramente motor; estágio egocêntrico; estágio da cooperação nascente e estágio da codificação das regras.

No primeiro estágio, que segue até dois anos de idade aproximadamente, as crianças manipulavam as bolinhas “[...] em função de seus próprios desejos e seus hábitos motores” (p.33). O jogo é individual e utilizado apenas para sua satisfação pessoal. Um exemplo típico é quando a criança arremessa um objeto repetidamente para que o adulto pegue. Ainda não se pode falar de regras coletivas, apenas regras motoras, seu objetivo é compreender a natureza da bolinha e acomodá-la a seus esquemas motores.

O segundo estágio inicia-se por volta dos dois aos cinco anos de idade. A criança recebe do exterior as regras prontas, codificadas, e joga imitando os mais velhos, não há preocupação com vitória ou em jogar sozinha, mesmo quando joga com outras crianças “[...] jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras” (p.33).

Por volta dos sete ou oito anos de idade as regras começam a ser observadas pelas crianças havendo a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo. Existe vontade de descobrir regras fixas e comuns a todos, embora as informações sobre as mesmas sejam divergentes. A partir desse estágio ocorre uma real cooperação já que, no anterior as crianças jogavam para si. No domínio do jogo, há um interesse social e não mais psicomotor. (como nos estágios anteriores).

No quarto estágio, que ocorre por volta dos onze anos de idade, as regras se tornam mais complexas e conhecidas, havendo acordo entre o grupo com relação a sua possível mudança. Os jogadores discutem as regras, mudando-as desde que haja consentimento de todos, caracterizando uma situação de suposta igualdade entre as partes. Como neste estágio o raciocínio lógico da criança está se formalizando, há maior compreensão em relação às discussões jurídico-morais, uma vez que estas são assimiláveis ao raciocínio formal em geral.

Analisamos até aqui, como o sujeito pratica as regras de um jogo. Acreditamos que o fato de praticá-las não seja expressão da compreensão do que é feito. Portanto, vale a pena analisarmos os três estágios que Piaget (1994) propôs para a consciência das regras. No primeiro observou a não obrigatoriedade das regras, no segundo a obrigatoriedade sagrada e no último a obrigatoriedade devido ao consentimento mútuo.

O primeiro estágio é puramente individual e vai até três anos de idade aproximadamente. A criança joga pelo prazer da repetição, não valoriza a

regra, pois, não há consciência da obrigatoriedade de seu cumprimento, jogando de maneira bastante subjetiva. A regra não é coercitiva para a criança “[...] seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo, interessante e não realidade obrigatória” (p.34).

No segundo estágio, que acontece por volta dos três anos de idade, a regra se torna sagrada, obrigatória e intangível. Sua mudança se constitui em uma falta grave. Quando, por parte da criança, há aceitação de uma nova regra, na verdade, sua consciência imagina “[...] que encontrou, simplesmente, uma regra já estabelecida” (p.55). Até cinco anos de idade aproximadamente a criança tem dificuldade de coordenar o seu ponto de vista com o do outro, o antes e o depois, o antigo e o novo, então, quase sempre acredita que as regras, mesmo que inventadas a pouco, já existiam há muito tempo e foram criadas por autoridades, preferencialmente por seus pais. Segundo o autor isso acontece devido à dificuldade de retrospectão e a desorganização de sua memória.

No terceiro estágio (dez anos de idade aproximadamente), nível mais elaborado da compreensão das regras, observamos que há uma modificação no sentido da regra. Para Piaget (1994, p.60)

[...] a regra do jogo se apresenta à criança não mais como lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.

A criança passa a aceitar livremente a modificação das regras, desde que haja concordância por parte de todos os envolvidos. Não há mais a crença, de que as regras são transcendentais, imutáveis e eternas. Agora a criança acredita que “[...] longe de ter sido impostas como tais pelos adultos, foram estabelecidas, pouco a pouco, pela iniciativa das próprias crianças” (p.61). Ou seja, as regras são vistas como um acordo, e sua veracidade se dá pelo fato de terem sido combinadas e construídas por todos.

Tanto a prática como a consciência do sujeito em relação as regras evoluem tendo em vista aspectos qualitativos e quantitativos. Ferraz (1997, p.30) esclarece a importância da consciência neste processo citando que

[...] a evolução da prática não se dá somente no aspecto quantitativo, ou seja, o aumento do número de regras; apresenta sim, essencialmente, uma mudança qualitativa expressa pela consciência.

Embora a prática e a consciência das regras evoluam, ambas caminham distantes, conforme Piaget (1994) com uma diferença de aproximadamente um ano. Isto nos remete para algumas hipóteses: muitas vezes a criança obedece determinada regra sem compreensão (para alguns professores já é o bastante); verbaliza a regra, mas na prática isto não ocorre (a regra ainda lhe é exterior); ou ainda não segue a regra por não ter compreendido a mesma.

Pouco a pouco, em um processo de construção e desenvolvimento intelectual, afetivo e social, prática e consciência evoluem e a criança passa a ter melhor compreensão das regras, coordenando estes dois conceitos.

Entre a prática e a consciência do sujeito Piaget (1994), definiu três estágios do desenvolvimento moral. São eles: anomia, heteronomia e autonomia.

Vejamos como se dá este processo evolutivo pelo qual a criança passa desde o período pré-verbal, rumo à conquista de uma consciência moralmente autônoma.

Anomia

Também chamado de estágio da pré-moralidade, inicia-se a partir do nascimento até mais ou menos 5 anos de idade. A criança está fora do universo moral, as regras não são associadas a valores como bem, mal, certo, errado. Sua característica principal é a ausência da prática e compreensão das regras. Para Vinha (2000, p.53), neste período a criança se submete às suas próprias idéias, age de acordo com suas necessidades e desejos.

A autora afirma que isto acontece, pois existe uma certa dificuldade de compreensão causada pela insipiência dos quadros mentais, fugazes e sem

coordenação. Piaget (1994) nos mostra que conforme as estruturas mentais da criança vão se aprimorando e amadurecendo, a medida que ela cresce e interage socialmente, passa a perceber os outros e a si mesma, compreendendo que existem coisas que podem e outras que não podem ser feitas, ocorrendo então o processo de descentração que transformará aos poucos a anomia em heteronomia.

Heteronomia

No estágio de anomia a criança concebe que coisas são feitas, na heteronomia ela irá descobrir que coisas devem ser feitas. O hábito cede lugar ao dever e autoridade é a fonte de legitimação deste dever. Para o sujeito heterônomo, é moralmente correto obedecer às regras postas como certas e boas pela autoridade, por isso, é chamada a moral da obediência.

Vinha (2000, p. 49 e 50), diz que a moral heterônoma resulta da coação do adulto sobre a criança e tem origem no respeito unilateral. Neste estágio o sujeito segue as regras pelo medo da punição ou de perder o amor da autoridade.

Conforme Piaget (2002), as formas de heteronomia são as primeiras adquiridas pela criança a respeito das regras. Dentro das normalidades este estágio se finda por volta dos 9, 10 anos de idade. A principal característica é que, a obediência não é à regra propriamente dita e sim à autoridade da qual emana a regra (respeito unilateral).

Neste estágio ocorre o que o Piaget (1994, p.31), chamou de realismo moral, que é “[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência”. Este realismo moral nasce do encontro da coação adulta com o egocentrismo da criança.

Devido às pressões exteriores e à falta de maturação das estruturas cognitivas, ocorre certa incompreensão por parte da criança em relação a seu ponto de vista e o do outro. A criança egocêntrica não tem a capacidade de colocar-se no lugar alheio. Um exemplo disto é a responsabilidade objetiva. Nesta, o sujeito não considera as intenções do outro mediante uma falha.

Com o aprimoramento das estruturas cognitivas e paralelamente as relações sociais de cooperação e reciprocidade, a criança

passa por um processo de descentração, e aos poucos coordena seu ponto de vista com o do outro, tendo condições de se relacionar reciprocamente.

Este realismo moral comporta algumas características, vejamos:

O dever é essencialmente heterônomo, sendo bom todo ato que testemunhe obediência à autoridade, independente das instruções dadas, e mau todo ato que não conforme as regras;

A regra é observada ao pé da letra e não no espírito;

Não é uma realidade elaborada pela consciência (exterior ao sujeito);

O sujeito não pode negociar, nem construir uma nova regra;

Os aspectos subjetivos das regras não são considerados.

Acarreta uma concepção de objetiva responsabilidade, desconsiderando as intenções. Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito, por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. (PIAGET, 1994 p. 94)

Devido a necessidade de adaptar-se ao meio em que está situada, a criança passa obedecer as regras julgadas como corretas pelas autoridades. Acreditamos, assim como Piaget (1994, p.91), que de certa forma o respeito unilateral serve de base para a autonomia. É nesta situação que formas superiores de respeito se tornam possíveis, sendo assim, é condição necessária (mas não suficiente) para o respeito mútuo.

Parece-nos incontestável que, no decorrer do desenvolvimento mental da criança, o respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial: leva a criança a aceitar todas as instruções transmitidas pelos pais e é assim grande fator de continuidade entre as gerações.

Piaget (1994) em suas pesquisas identificou que o adulto por si só coage. Os efeitos da cooperação entre iguais na consciência moral da criança mostraram-lhe que, graças a esse tipo de relação social, um outro tipo de respeito pode constituir-se: o respeito mútuo. Com o desenvolvimento do sujeito, os

relacionamentos de coação vão cedendo espaço para relacionamentos de cooperação e reciprocidade, e o sujeito vai conquistando uma consciência cada vez mais autônoma.

Autonomia

Em contraponto à heteronomia há a autonomia. Nela, os atores levam em consideração a influência de suas ações sobre outras pessoas que serão afetadas por seus atos. (MAGALHÃES, 2005 p.05)

Neste estágio, que se inicia por volta dos nove, dez anos de idade, as regras são respeitadas dentro de um contexto onde há um mútuo respeito, contratos são feitos em comum acordo e novas regras podem ser criadas, desde que haja apreciação por parte do grupo.

Muitos confundem autonomia, com deixar a criança fazer o que quer. Devemos destacar que o sufixo *nomia* indica a presença de regras. Isto posto, podemos inferir que, autonomia é a capacidade que o sujeito tem de se reger por leis próprias.

A autonomia é o estágio onde o sujeito tem condições de se colocar no lugar do outro, assumir o seu lugar na sociedade e respeitar as regras, consciente de sua importância, não mais por obrigação, mas por necessidade. Para que estas regras sejam estabelecidas é necessário um acordo entre as partes envolvidas. A cooperação é necessária para que haja autonomia, Wadsworth (1997, p. 160) afirma que

No domínio da afetividade, o contínuo desenvolvimento da autonomia cognitiva e afetiva, bem como de uma auto-regulação saudável, depende do estabelecimento da cooperação com os demais, incluindo reciprocidade de sentimentos e relações de respeito mútuo, (p.160).

Segundo Tognetta (2003, p.31), quando há reciprocidade também há autonomia, e nesta o sujeito tem o autogoverno, pois, a regra já não é obedecida devido às ordens dos adultos, e não lhe é exterior, mas “[...] um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio”.

Para La Taille (2006, p.54), somente é moral quem assim o quer. O autor defende que para uma ação moral ser efetivada é necessária a dimensão do querer fazer moral. Um sujeito moralmente autônomo age corretamente, pois **sabe e quer** fazer daquela maneira.

Piaget (1994), aponta alguns sentimentos, apresentados a seguir, que são centrais para que possamos entender o desenvolvimento moral e sua dimensão afetiva (querer fazer).

Sentimentos morais

Piaget (1994), observou uma grande relação entre o respeito e a lei moral, e considerou que a verdadeira moral não será encontrada no ato do sujeito (ser bom, educado, honesto, justo, etc.), antes estará no respeito que este adquiriu em relação as regras. Piaget (1988), afirmou que os sentimentos morais estão todos ligados ao respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros. Portanto, para uma ordem ser aceita pela criança, a autoridade, da qual emana esta ordem, deve ser alguém de prestígio aos olhos da criança que a recebe.

O autor, baseado na hipótese de Bovet, afirma que existem dois tipos de respeito e que três espécies de sentimentos se apresentam na constituição mental da criança, podendo interessar à vida moral. Fundamentada nesta tese, Vinha (2000, p. 46) ressalta que

[...] no bebê existe três sentimentos que se apresentam inicialmente, que interessam à vida moral. O primeiro sentimento é o amor, ou uma necessidade de amor, de afeição [...] O segundo, é um sentimento de medo, em relação às pessoas maiores e mais fortes que a criança. Há ainda um terceiro sentimento, que é o respeito. Esse respeito é na realidade uma mistura dos dois anteriores, um misto de amor e temor.

De acordo com Piaget (1994), estes tipos de respeito são: respeito unilateral e respeito mútuo, ambos são um misto de amor e medo e o que diferencia um do outro é o tipo de temor presente. No respeito unilateral, o medo é de ser punido, repreendido ou de perder o amor de quem se estima. No respeito mútuo, o medo é de decair perante os olhos do outro.

Para que possamos compreender melhor estes dois respeitos utilizaremos um exemplo do respeito unilateral.

Uma professora de Educação Física que estava a observar um treino de futsal de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola em Araçatuba, pergunta a um garoto de 8 anos de idade, que participava do treino: O que é falta? Ele responde com bastante clareza e mostra conhecer as regras daquela modalidade esportiva. Vejamos a resposta da criança: “falta é quando empurra o menino do outro time e ele cai, às vezes não cai e mesmo assim é falta”; “quando dá carrinho também é falta”.

Algum tempo depois, o garoto esbarra propositalmente em um outro do time adversário com quem jogava. Ao ser questionado pela professora se o seu ato correspondia a uma falta, ele disse que não, e acrescentou que só teria sido falta se o juiz tivesse visto.

No respeito unilateral as regras são respeitadas, não pela sua essência (como no caso da falta, para não machucar o outro), mas por medo da autoridade da qual emana a regra, pela possibilidade de ser punido. A problemática deste respeito é justamente esta: na ausência da autoridade a regra é infringida, sendo assim, o respeito é garantido, mas não à regra e/ou aos demais jogadores e sim à autoridade presente naquele jogo.

No caso do respeito mútuo a regra será respeitada espontaneamente, pois, a criança tem consciência de que um empurrão, por exemplo, pode ferir o outro, sendo assim, o medo é de decair perante os olhos do outro. A essência deste respeito está no sentimento de mútuo respeito que é desenvolvido pelo sujeito devido ao relacionamento social de cooperação e reciprocidade.

Considerações Finais

Temos então dois tipos de moral, uma autônoma e outra heterônoma. Consoante Vinha (2000), a grande diferença entre as duas está no por que seguir determinadas regras e não outras. Na moral heterônoma, a regra é respeitada por medo de punições ou da perda do amor de quem se estima, na moral autônoma, o medo é de decair perante os olhos do outro.

Nosso objetivo como educadores deve ser o de colaborar na construção de consciências autônomas e “[...] formar personalidades tão livres quanto responsáveis” (DOMINGUES, apud VINHA 2000, p.45).

Cury (2003), fala da urgência de uma revolução na educação, pois esta precisa formar líderes não apenas do mundo que estamos, mas do mundo que somos. O autor diz que as escolas nasceram sem uma real compreensão dos papéis da memória e do processo de construção dos pensamentos e que se preocupam demais em formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, mas completamente desastrosos no que se refere aos seus desafios pessoais.

Vimos a relação existente entre as estruturas cognitivas e afetivas, e que ambas participam paralelamente no processo de desenvolvimento do sujeito. Portanto, que nós como educadores, busquemos uma educação voltada para as questões intelectuais, afetivas e morais.

Acreditamos assim como Piaget (1988, p.63), na necessidade de proporcionar às crianças um ambiente adequado para que elas criem situações e construam seus próprios valores, onde as relações estejam alicerçadas na cooperação e na reciprocidade, entre professores e alunos, caso contrário auxiliaremos no processo de construção de sujeitos moralmente heterônomos.

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as “lições” de moral, com os sistemas dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo.

Pudemos compreender que a essência da moral é alicerçada no respeito que o sujeito adquire pelas regras, que a princípio são aceitas devido à pressão exterior (coação adulta) e são regras também exteriores ao sujeito. Com o

tempo e os relacionamentos de cooperação e reciprocidade, mais o processo de descentralização, o sujeito passa a seguir as regras que julga serem importantes.

Relacionamentos baseados no respeito unilateral e na coação adulta são a causa de uma moral heterônoma, estes são os mais primitivos e não devem permanecer, uma vez que sua permanência proporciona sujeitos volúveis, manipulados, sem governo de si próprios. Não seriam estes os relacionamentos que predominam em nossas escolas?

Estas primeiras considerações por nós encontradas denunciam a real necessidade de mudança em nossas escolas. É necessário que o professor compreenda os determinantes históricos, sociais e psicológicos que influenciam na constituição do sujeito.

Especificamente na disciplina de Educação Física (nossa área de atuação profissional) a necessidade não é diferente. Pensando em aprofundar esta nossa investigação, daremos continuidade futuramente, pesquisando a compreensão que as crianças entre seis e oito anos de idade têm a respeito das regras do jogo de futebol. Assim, poderemos contribuir na construção do conhecimento que permitirá aos professores compreenderem um pouco mais a moralidade humana.

BIBLIOGRAFIA

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. In: Revista paulista de Educação Física, São Paulo Jan./jun. 1997.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LONGAREZI, Andréa Maturano. A (In)disciplina na escola: concepções de professores, alunos e funcionários. In: XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, Campinas, 1999. Anais..., Campinas, Unicamp.

MAGALHÃES, Josiane. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada: a constituição moral de crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino fundamental na cidade de Cáceres MT. Maringá/PR, dez.de2004 Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_magalhaes.htm>. Acesso em 25 jun.2006.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga. 10.ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. O juízo moral na criança. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994.

_____. Seis estudos de psicologia. Tradução Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva- 24 ed.- Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Fapesp, 2000.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. Tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. – 5. ed. – São Paulo: Pioneira, 1997.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Guilherme Sanches Valverde

O objetivo deste estudo foi analisar as leis que fundamentam a educação no Brasil e como elas contemplam a educação física especial bem como quais foram as mudanças ocorridas na formação de professores de educação física ao longo da história. Encontramos que no Brasil existiram três leis que fundamentaram a educação brasileira, essas leis são chamadas de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Observamos que desde a primeira LDBEN encontramos citações sobre Educação Especial. Com relação à formação dos professores de Educação física, a primeira legislação sobre a formação profissional se deu através da Lei 69/69 que normatizava o perfil e as exigências para a formação dos professores de educação física, nova mudança ocorreu com a promulgação da lei 03/87 onde encontramos a Educação Física Adaptada como disciplina obrigatória. A partir da Lei 9293/96 novas concepções foram criadas e novas exigências foram solicitadas para a formação de professores que deveriam atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Foram criadas as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas, para a Educação Especial e a Educação Física. Após análise deste material podemos dizer que a educação física hoje aparece não mais como uma atividade, mas sim como um conteúdo curricular que deve estar contemplado no Projeto Pedagógico de todos os estabelecimentos de ensino.

Palavras-chaves: Educação especial, Legislação e Formação de Professores

E-mail do autor: Guilherme_valverde@hotmail.com

PERCEPÇÃO CORPORAL E A POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

José Carlos Franco de Lima - UFRR¹

Gisele Franco de Lima Santos - SME/UEL²

A realidade é um todo em contradição e em movimento; um composto universal de particularidades distintas e a partir desse contexto entendemos que nossos corpos são organismos vivos que interagem de forma contínua com o meio, conseqüentemente, com o mundo imaginário. Interpretamos o que vivemos segundo nossas representações simbólicas ou esquemas de percepção. Dessa forma, o objetivo desse estudo é refletir sobre como as aulas de Educação Física têm concebido a auto-imagem, a percepção do próprio corpo dos alunos em prol da formação da consciência crítica, tão preconizada pelos pressupostos educacionais e pela própria legislação vigente. Vivemos em uma cultura que “enxerga” o corpo como uma máquina produtiva, onde os movimentos são repetitivos, rotineiros e automáticos, inibindo, dessa forma, a criatividade e a criticidade. Nas aulas de Educação Física, de uma forma geral, acaba-se por reduzir o conhecimento sobre o próprio corpo a clichês ligados a padrões de beleza, estética e saúde, reforçando dessa forma as concepções fomentadas pelos meios de comunicação. Entender o próprio corpo é compreender-se a si mesmo e, muitas vezes, os fatores determinantes nas aulas de Educação Física estão relacionados a imagem corporal que se realiza a partir de comparações de desempenho motor, não favorecendo a idéia de que somos “corpos” em constante relação com o mundo. Para possibilitarmos a construção de uma consciência crítica, nos conhecimentos a respeito da percepção de si próprio (o eu de cada aluno) é preciso estabelecer a condição que somos, ou devemos ser, corpos conscientes, entendendo aqui, consciência como intencionada e compreensiva, com caráter ativo, indagador e sentimental; com capacidade de refazer o saber existente e compreender o não conhecido. Portanto, o professor e a professora de Educação Física precisa em suas aulas, proporcionar momentos de reflexão, de análise, de crítica à si mesmo; de conhecimento sobre as inter-relações que o corpo vivencia. Portanto, para possibilitar a formação da consciência crítica do aluno e da sua percepção corporal, é necessário ao educador conhecer as questões relativas a consciência corporal de si mesmo e compreender a importância de nos situarmos enquanto “raízes” espaço-temporais, já que as experiências de vida e os lugares/territórios em quais vivemos são fatores que contribuem, também, para a construção de nossa identidade. Quando falamos em percepção corporal e consciência crítica precisamos ter clareza de que o poder e o prazer, enquanto dimensões sociais devem estar presentes, mesmo que de forma subjetiva, ao currículo da Educação Física na escola. O aluno precisa ir além dos limites da quadra e dos muros da escola, sua reflexão deve ser realizada sobre as questões que organizam e estruturam as relações de poder ao quais vivemos, relações estas que acabam por definir e orientar a idéia de quem pensamos que somos e quem desejamos ser.

¹ As idéias expostas aqui são resultados de dezessete anos (1990-2007) de experiência com educação corporal em movimentos populares e culturais em São Paulo (SP), Londrina (PR) e Boa Vista (RR);

² E de vivências de catorze anos (1993-2007) em regência de aulas de Educação Física na rede particular e pública de ensino da cidade de Londrina(PR).

PALAVRAS-CHAVE: Percepção corporal, consciência Crítica, Educação Física Escolar

1. INTRODUÇÃO

Ao discutirmos questões relacionadas à Educação Física, corpo e consciência crítica é necessário que analisemos aspectos referentes aos fatores que influenciam todo o processo educacional, pois o contexto social, político e econômico ao qual estamos inseridos, influenciam diretamente a concepção de homem, de mulher e de mundo que possuímos.

Essas concepções estão presentes no processo educacional formalizado, com a função de reproduzir ou transformar os valores vigentes. Nesse sentido, a educação tem a finalidade de possibilitar aos indivíduos a compreensão de determinados conteúdos considerados pela sociedade como necessários e valiosos. No caso dos conhecimentos sobre o corpo, apesar de serem muito valorizados, ficam muitas vezes restritos a questões biológicas e técnicas, sem oportunizar a reflexão e a criticidade sobre si mesmo e sobre suas relações com o meio. Partindo desse contexto, discutimos a seguir questões pertinentes a nossa compreensão sobre a realidade e como a percepção corporal está inserida nela.

2. Percepção Corporal e Consciência Crítica: Concepção Antropo-Epistemológica

Acreditamos que a realidade é um todo em contradição e movimento; em harmonia e permanência; é um composto universal de particularidades distintas.

Nossos corpos são organismos vivos que interagem de forma contínua com o meio ambiente, o qual inclui o mundo imaginário. Interpretamos o que vivemos, segundo nossas representações simbólicas ou esquemas de percepção. Os corpos se movem e essa mobilidade condiciona os sentidos.

Desde os primeiros meses de vida reagimos a pressões familiares, sociais, morais: “*Ande assim*”; “*Não se mexa*”. “*Tire a mão daí!*” “*Fique quieto*”. “*Vá*

depressa. “Onde você vai com tanta pressa?” Aos poucos uma cultura corporal restritiva vai inibindo e reprimindo a descoberta de novas possibilidades corporais. Vivemos numa cultura que enxerga o corpo como uma máquina produtiva e delega a especialistas a responsabilidade de tratá-lo, normalmente através de intervenções medicamentosas. O adestramento do corpo-carne em academias e escolas sem levar em conta os aspectos afetivo e intelectual é algo muito comum na sociedade urbano-industrial.

O corpo humano se movimenta e é movimento. Os movimentos repetitivos, rotineiros e automáticos inibem a criatividade e podem causar danos a saúde. Os bloqueios produzidos pelos mecanismos de defesa do “eu” impedem um processo comunicativo ou interativo fluente com o meio ambiente.

A auto-imagem corporal é em grande parte da população precária, reduzindo-se a clichês ligados a padrões de beleza, estética e saúde, fomentados pelos meios de comunicação e reforçados pela opinião pública. A dor e o prazer são os principais expoentes para a percepção corporal no cotidiano ao qual estamos inseridos.

A procura de tornar-se consciente de si constitui uma aventura iniciada já nos primeiros anos de vida. O fluxo libidinal da energia influenciará grandemente na imagem corporal. As zonas erógenas se destacarão como referências na percepção corporal desde a infância. Agarrar, apalpar e sugar terão enorme influência na construção da percepção corporal. Os desejos e os sentimentos influenciarão na mobilidade. O aumento gradativo da consciência do próprio corpo é a base deste processo.

A criança começa a perceber que é distinta de seus pais, sentindo-se como um indivíduo independente, capaz de opor-se a eles se necessário. A forma como ela constrói a consciência sobre o próprio corpo, tem grande importância na edificação de seu sistema de interpretação do mundo.

A partir de dados perceptivos (musculares, articulares, labirínticos), da atividade cinética e da atividade tônica, a criança experiencia seu corpo. A pele participa desta vivência, constituindo uma fronteira entre os aspectos internos e o meio que a rodeia. Sendo assim, consideramos a imagem do corpo humano como o modo pelo qual o corpo se apresenta para a pessoa e como a pessoa o interpreta.

A aptidão para perceber o próprio corpo é de grande importância no decorrer da própria vida (mesmo em nível clínico utiliza-se como forma de trabalho proprioceptivo). A maioria dos adultos tem uma percepção corpórea tão ínfima que muitas vezes se mostram incapazes de dizer como sente o próprio pé, perna e tornozelo ou qualquer outro segmento corporal, caso alguém lhes pergunte.

Em nossa sociedade em geral uma consciência refinada das “partes” do próprio corpo é privilégio de poucos, geralmente ligados a movimentos baseados numa visão holística da vida, a abordagens pós-tecnicistas em fisioterapia e segmentos artísticos como teatro, música e dança.

A fronteira entre a interioridade humana e a exterioridade infinita é porosa e descontínua. Somos seres interativos, uma vez que nos comunicamos com o meio circundante, seja de forma consciente ou inconscientemente.

Admitimos a existência do inconsciente como estrutura mental que influi de forma determinante em nossas ações, estando esse fora de nosso controle consciente. A falta de percepção de si, de seus movimentos e atitudes, compromete todo o organismo e favorece reações doloridas e limitações de movimentos corporais.

O controle motor dos membros, as dores, a opinião alheia e a comparação com o desempenho motor dos outros são fatores determinantes na criação da imagem corporal. Perceber-se é também perceber nossas relações com o mundo. Afinal, somos corpos em relação.

Nosso corpo revela nossa atitude diante da vida. Toda atitude pode ser vista nas pessoas antes delas declararem sua posição existencial. Posição, postura e atitudes são conceitos muito próximos. Os sentidos físicos e os esquemas de percepção socialmente construídos e assimilados por meio do processo de aculturação condicionam nossa consciência e o inconsciente. Na condição de corpos conscientes, a consciência existe como consciência intencionada e compreensiva com caráter ativo, indagador e sentimental, com capacidade de refazer o saber existente e compreender o não conhecido. Embora essa consciência possa levar à ilusão do ser humano ser senhor de si mesmo ou produzir-se a si próprio.

Podemos, até, constituir esquemas de percepção de nosso corpo, de nossas emoções, de nossas sensações, dos outros, das estruturas sociais, da

cultura que nos condiciona e dos demais seres naturais com os quais interagimos, ampliando a consciência de nós mesmos e do meio ambiente, porém sabemos de antemão que continuamos condicionados, *“navegando em mares desconhecidos e levados por correntes fora de nosso controle”*.

Entendemos o “eu” individual, pessoal e emancipado, como uma utopia elaborada e difundida na sociedade moderna que se torna real a medida que a mentalidade coletiva o admite como dogma.

A submissão da vontade a racionalidade é resultante de um movimento histórico-filosófico-científico na cultura ocidental. A busca de disciplinar os corpos, submetendo-os a um controle rígido da vontade adestrada é uma das expressões desse movimento. Esse contexto se apresenta, também, na área da Educação Física.

Temos a capacidade de aproximar-nos da realidade e ao mesmo tempo tomar distância dela e de si mesmo. Podemos distanciar-nos do objeto para admirá-lo. Interpretamos os fatos, os objetos, os desejos, os seres e tudo mais a partir dos quadros de representação fornecidos pela cultura introjetada.

A cultura é produzida coletivamente nas relações sociais. Dentro dos limites dessa consciência somos capazes de decidir, optar, valorar. Objetivando, valorando e sentindo, podemos agir sobre a realidade, em especial sobre o mundo humano, produto da ação do próprio homem. A ação consciente supõe a compreensão (entender e sentir) dos interesses contraditórios subjacentes presentes na realidade (FREIRE, 1983a, p.39, 43, 83, 92, 103; FREIRE, 1986, p.25; DUSSEL, 1982, p.88).

Explicitar esta compreensão não conduz de maneira alguma a encontrar as noções abstratas cuja combinação poderia restituí-la no saber conceitual, mas, reproduzir por si mesma o movimento dialético que parte dos dados recebidos e se eleva à atividade significativa. Esta compreensão que não se distingue da práxis é ao mesmo tempo a existência imediata (já que ela se produz como o movimento da ação) e o fundamento de um conhecimento indireto da existência (já que compreende a existência do outro) (SARTRE, 1973, p.192).

Compreender-se, compreender o outro, existir, agir: é um só e mesmo movimento teórico. O conhecimento conceitual funda-se sobre o conhecimento compreensivo, sem deixar o concreto, a história. Essa dissolução da inteligência na compreensão e, inversamente, esta introdução da compreensão na inteligência, como dimensão de um não saber-racional no seio do saber, são uma ambigüidade da condição antropológica, na qual o interrogador, a interrogação e o interrogado se identificam.

O homem necessita de um mundo imaginário que se forma nas relações sociais para descobrir os traços do mundo real que supõe habitar (FEYERBAND, 1977, p.43).

O conhecimento não é uma série de teorias coerentes, a convergir para uma doutrina ideal; não é um gradual aproximar-se da verdade. É antes um oceano de alternativas incomensuráveis, e às vezes incompatíveis, onde cada teoria singular, cada “conto de fadas”, cada “mito”, que faça parte do todo, força as demais partes a manterem articulação maior, fazendo com que todas concorram para a construção da consciência (FEYERBAND, 1977, p.41).

O conhecimento não se reduz à reflexão mediada pelos conceitos, idéias e lógicas racionais, envolve também uma dimensão de emoção, sentimento, paixão. O homem apreende o real através de formas simbólicas: representações, signos, esquemas de pensamento.

As representações simbólicas têm sua gênese na vivência social, ao mesmo tempo em que condicionam as percepções, idéias, sentimentos e ações. Materializam-se sinais audíveis, visíveis, palativos, táteis e olfativos.

Os sistemas simbólicos são veículos de poder e de política, pois sua temática refere-se à ordem estabelecida (BOURDIEU, 1974, p.27-28). São como uma ordem prefigurada a qual se coloca na natureza e no mundo humano, esta maneira de olhar antecipadamente faz parte da consciência humana (SANTANA, 1991, p.2).

O nível das relações simbólicas não possui uma única lógica, pois os signos podem ser ordenados num sistema racional, sob o domínio das idéias, ou num conjunto de significações metafóricas que carregam afetos, desejos, utopias. Um signo pode racionalmente ter seu significado restringido e/ou tornado

consciente, como pode trazer significações não conscientes e impossíveis de serem reduzidas a interpretações racionais portadoras de sentidos estritos. Pode-se dizer que as relações simbólicas possuem lógicas próprias que sempre excedem às interpretações mediadas pela lógica das categorias científicas.

Somos desafiados pela realidade e a desafiamos. Somos desafiados pela dramaticidade de cada momento. Agimos superando os desafios e criando novas situações. Não estamos num presente estático, nem num futuro predeterminado. Por isso, nas aulas de Educação Física, precisamos criar situações em que enfatizem uma consciência não absolutizada de mundo que parta da concretude em movimento.

Um dos desafios que temos nos colocado nos últimos milênios é agirmos conscientemente, atuar em função das finalidades que nos propomos, ao ter o ponto de decisão em nós a partir das interações com o meio ambiente. Ao impregnarmos o mundo com nossa presença criadora coletiva, transformamos a realidade (FREIRE, 1983a, p.105).

A práxis humana é esta unidade indissolúvel entre conhecimento e ações sobre o mundo. A práxis nos torna sujeitos com capacidade de transformação e criação. Transformar o mundo, expressá-lo e expressar-se são condições próprias dos seres humanos (FREIRE, 1983a).

Os professores e professoras de Educação Física necessitam compreender que a práxis não é somente ação-reflexão racional, mas, sim ação-consciência. Porém, a reflexão racional é a marca da cientificidade, por isso, privilegamos a racionalidade quando se trata do saber acadêmico.

Estamos situados e nos situamos, no tempo e no espaço. Temos raízes espaço-temporais. Os lugares assumem papel importante em nossa existência, à medida que nossa identidade depende da relação com o território que habitamos. O processo de apropriação territorial faz parte do processo de criação do mundo segundo nossas necessidades e desejos.

Morar em determinado bairro da cidade pode ser uma fatalidade ou uma opção. Ser parte integrante e ativa de uma rua ou bairro é radicalmente diferente do que morar em lugar a contra gosto. Estudar em uma instituição onde o diálogo é estabelecido é totalmente oposto a entrar em uma escola repressora.

Participar de uma aula de Educação Física com sentido e significado é completamente diferente de uma aula onde o movimento tem um fim em si mesmo, isso quando as atividades ocorrem. Sentir-se responsável e parte de um território influenciará de forma determinante nas ações políticas e culturais dos cidadãos sobre o lugar.

A auto-identificação e afinidade com o espaço aumenta se a pessoa se sente co-produtora do lugar onde vive e aprende, bem como assumir-se como inferior, por morar num bairro pobre, poderá levar ao ressentimento social, a raiva ou a vergonha. O território é uma expressão da vida na cidade. O processo de apropriação do espaço pode ser experienciado de forma orientada e planejada numa aula sobre percepção corporal ou em sessões de trabalho corporal. A forma como os que compõem uma turma caminham pelo espaço (quadra ou sala), sua disposição, como se sentam, podem torná-los sujeitos ativos na ocupação e construção do espaço.

Os domicílios, as ruas, as praças, os equipamentos estatais, os equipamentos comerciais, os centros comunitários, as igrejas, os campos de futebol, escolas, etc. são espaços onde acontecem as relações sociais. Ao mesmo tempo resultam das ações humanas e as condicionam. São componentes ativos nessas relações. Mantém com seus criadores, seres humanos, uma relação de dependência-autonomia.

Fazer o espaço “*ter a nossa cara*” é essencial para assumir o papel de criadores. A falta de interesse e de comprometimento dos alunos em nossas aulas e a negação em querer compreender-se a si mesmo e não apenas defender a si mesmo, pode ocorrer devido a perda do poder de intervenção no espaço. “A realidade social é uma obra coletiva, jamais acabada e sempre a ser refeita. As configurações sociais estão em movimento” (BALANDIER, 1976, p.3). A compreensão do ser humano pressupõe a compreensão das estruturas sociais que o condicionam. A relação de proximidade com os alunos fornece pontos de vista singulares a essa compreensão. Isso não quer dizer que devemos deixar nossos alunos livres ou escolherem aquilo que desejam fazer em nossas aulas, mas sim, que eles precisam pensar e ter subsídios para embasar suas escolhas e capacidade para assumir as conseqüências delas.

A sociedade é formada pelo conjunto de relações sociais existentes num determinado momento. Engloba estruturas condicionantes das relações, por exemplo, estrutura lingüística, e elementos fugazes, conjunturais e esporádicos. Compõe um todo e, portanto, constitui uma unidade, amparada na pluralidade, sobre a diferença. As pessoas, os grupos, sociedades e culturas têm identidades próprias compostas pelos papéis sociais, valores, sonhos e histórias.

O poder e o prazer são duas dimensões das relações sociais. O prazer é uma dimensão fundamental do ser humano. A paixão, o sentimento e o prazer são componentes fundamentais das condições de vida dos seres humanos. Nesse sentido, o grau de satisfação não depende somente das condições econômico-políticas.

Os modos de produção do poder social estruturam as relações de poder entre os seres humanos, ao mesmo tempo em que são estruturados por elas. A concentração de poderes político-econômico-simbólico por parte de grupos, setores, classes e segmentos foi acompanhada pela expropriação de poder pelos demais que perderam poder de influência sobre a sociedade e de expressão de suas vontades.

Ao serem dominados diminuíram sua capacidade de opção, introjetando o querer dos que detêm o poder, gerando uma subserviência consentida. Mas esse consenso guarda sempre incertezas e frustrações, emergindo formas de resistência a dominação e gerando contrapoderes (BALANDIER, 1976, p.6).

Esses expropriados podem ser definidos sob vários aspectos, dependendo do recorte que se faça nas relações de poder na sociedade. Do ponto de vista da exploração econômica podem ser chamados de pobres. Do ponto de vista da repressão dos desejos, podemos chamá-los de reprimidos. Do ponto de vista da dominação política, oprimidos. Ultimamente, o conceito mais usado para denominá-los é *excluídos*. Optamos aqui em designar por campo popular a sociabilidade comum constituída pela grande maioria da população que ocupa posições subalternas na sociedade contemporânea e a estes sujeitos de *populares*.

Os populares constituem-se como um sujeito coletivo ao deter características sócio-culturais comuns; ao experimentarem um sentimento de pertença a um mesmo espaço compartilhado; ao se distinguirem de outras classes

sociais pelo modo que vivem. Ao perceberem-se iguais, partes de uma mesma situação social.

Quando se organizam em torno de projetos políticos e ações culturais de superação da sua condição de dominados, tornam-se agentes coletivos ativos na construção da sociedade. Em seus espaços de relativa autonomia criam, reproduzem, re-criam e difundem bens simbólicos. Porém, esse sujeito não é homogêneo. Os critérios para definição desse sujeito social estão nas próprias condições de vida que ele tenha, supondo uma articulação de conceitos econômicos, políticos, simbólicos, éticos, geográficos, históricos e sociais.

A idéia de popular tem um certo sentido mítico, e por isso, certa imprecisão. Porém, carrega um conteúdo semântico em que o popular se opõe em termos de classe ao socialmente dominante ou culturalmente elitista.

Ao falar em campo estou, pois, pressupondo a existência de uma sociabilidade comum, aflorada pelo senso de pertença a um mesmo espaço compartilhado de relações interpessoais e de atributos culturais, como signos de linguagem, códigos de identificação, crenças religiosas e assim por diante. Também estou presumindo certa predisposição à participação que, alavancada por conexões interativas, entre determinados grupos e instituições, gera conjuntos regulares de ações e fluxos reivindicativos contínuos. Note-se, no entanto, que não falo em identidade, precisamente, porque um campo, além de multicêntrico, comporta não uma, mas diversas identidades que disputam entre si os recursos e as energias sócio-políticas nele engendradas. (DOIMO, 1995, p.68).

É a situação sócio-econômico-cultural vivida pelos dominados que lhes fornece sua identidade. Sua situação no mercado de trabalho e consumo; seu mundo de origem, seus valores religiosos e familiares; suas organizações políticas ou ausência de organizações; a percepção que têm em relação ao poder político, econômico e ideológico; seus padrões estéticos; a forma como se apropriam dos espaços públicos; as linguagens que utilizam; seu universo de interesses comuns e sua identidade.

São as condições de vida que determinam quem são os iguais. Pela análise das condições materiais, dos procedimentos expressivos e conjunto de seus

atos sociais, é possível definir a posição econômico-político-simbólica desse sujeito social “os populares”.

A alteração nas relações de poder supõe confronto, a ruptura do interior de uma sociedade, o que pode ser denominado de “revolução”, em sentido amplo. Existe uma correspondência entre estruturas de poder e estruturas mentais que se estabelece por meio de sistemas simbólicos. Porém a relação entre revolução política e revolução simbólica não é simétrica. Nesse sentido, a compreensão de uma cultura corporal baseada na auto-percepção do próprio corpo pode levar a transformações das relações de poder em sistemas específicos que compõe a sociedade, como o sistema de saúde. Porém, não há necessariamente uma associação direta entre percepção corporal e razão crítica, se bem que ambas apontam para a emancipação sócio-pessoal como fim.

Nesse sentido, não existe neutralidade axiológica. O conhecimento científico pode contribuir para a manutenção das relações de poder, bem como pode questionar a estrutura de poder vigente. O conhecimento científico é a base para a ação educativa escolar, a direciona.

Dessa forma, as aulas de Educação Física, que valorizam o movimento enquanto produção corporal e filosófica do homem dentro da cultura proporciona aos seus alunos, momentos ricos de construção de conhecimento; uma via de mão dupla entre o objeto de conhecimento e seu contexto. Para isso não podemos apenas transmitir o conhecimento, reduzindo o complexo ao simples, eliminando as contradições e as incertezas; é preciso pensar na complexidade do real; pensar na real complexidade do homem.

3. Referências Bibliográficas.

BALANDIER, George. **As dinâmicas sociais: sentido e poder.** São Paulo: DIFEL, 1976.

BERTHERAT, Therese. **O corpo tem suas razões.** S. Paulo, Martins Fontes, 1998.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário.** Campinas: Papyrus, 1993.

CADERNO CEDES 48 – Centro de Estudos Educação e Sociedade – **Corpo e Educação.** Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1999.

- CASTELS, Manoel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- DAIMO, Ana Maria. **A vez e a voz popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70.** Rio de Janeiro: Dumaré/ANPOCS, 1995.
- DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana: acesso ao ponto de partida.** São Paulo/ Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1982.
- LEFBVRE, Henry. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 1991.
- FELDENKRAIS, Moshen. **Consciência pelo movimento.** São Paulo, Triom, 1998.
- FEYERBAND, Paul. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de mudanças.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1984.
- GUEDES, Claudia Maria. **Corpo: Tradição, Valores, Possibilidades do Desvelar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1995.
- MOREIRA, Wagner Wae. (org.) **Corpo Presente.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação no futuro.** São Paulo, Cortez, 1999.
- POLAK, Ymiracy M. de S. **A corporeidade como resgate do humano na em enfermagem.** Pelotas, UFPEL, 1997.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. (org.) **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTIM, Silvino. **Educação Física – Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade.** Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1987.
- SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- SCHENEIDER, Meir. **Manual de auto-cura – O metido Self-Healing.** S.Paulo, Triom, 2000.
- SENNET, Richard. **Carne e Pedra: O Corpo e a cidade na Civilização Ocidental.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AINDA SOMOS OS MESMOS ...

Autores: ¹*Prof. Ms. Liana Romera
^{**}Roberta Bistafa, Mayara Berttoto
Antonio Carlos Ganga
Tamires Teixeira
Rafael Moreno
Marcos Navarro
Adalto Bianco.

As transformações ocorridas na contemporaneidade pressupõem mudanças nos distintos segmentos sociais, como saúde, educação, meio ambiente, economia, entre outros.

Essas alterações interferem diretamente no cotidiano escolar, compreendido como palco social no qual as mudanças se encontram refletidas, e que, portanto, exige cada vez mais um profissional da educação atualizado para o desenvolvimento de suas aulas, no intuito de propiciar uma formação integral e conseqüentemente a atenção, o envolvimento e a participação de seus alunos.

Por conceber a Educação Física escolar como parte pulsante desta dinâmica social, buscou-se verificar o modo pelo qual essa forma de intervenção educativa vem influenciando e sendo influenciada por este período de transição, considerando o volume de transformações pelas quais a sociedade passou e vem passando nas últimas décadas e a produção de conhecimento acumulado nesta área específica.

À primeira vista, tem-se a impressão de que para o professor de Educação Física lecionar é mais simples de se desenvolver, uma vez que este realiza a maior parte de suas aulas em um espaço físico diferente daquele já conhecido, a sala de aula, aliado ao fato de o conteúdo da Educação Física ser, ao menos aparentemente, mais dinâmico e prazeroso do que o dos demais componentes curriculares.

Dessa forma, foram observadas, nas aulas de Educação Física escolar, a presença ou ausência de objetivos claros que pudessem permear seus propósitos, principalmente a partir das intervenções do professor, buscando

¹ * Professora da Faculdade de Educação Física da UNIFIPA

* Doutoranda do curso de Educação Física da UNICAMP

** Alunos de iniciação científica da Faculdade de Educação Física da UNIFIPA.

reconhecer mudanças no fazer pedagógico, na forma de conceber o aluno e nos objetivos buscados com relação aos modos de intervenção docente e, em decorrência, o comprometimento com o corpo discente.

As transformações sociais verificadas nas últimas décadas fazem supor também mudanças relativas às formas de intervenção pedagógica, não somente com referência à atualização de conteúdos ministrados, mas nos objetivos e dinâmicas das aulas, no sentido de buscar serem estas possibilidades atraentes e desafiadoras de construção do conhecimento, despertando o gosto pela participação e envolvimento com os conteúdos propostos.

Tal fato pressupõe, por certo, que, ao analisar o cotidiano das escolas, encontraríamos aulas diferentes daquelas desenvolvidas nas escolas da década de 70 ou 80, uma vez que, desde então, se aponta a necessidade de mudança no modo de olhar para a sociedade, a família, as relações sociais, os alunos e seus interesses, os hábitos de lazer, as discussões no âmbito da Educação Física e na Educação, as novas formas de comunicação e acesso ao conhecimento: o computador, a internet, a facilidade de acesso ao conhecimento, principalmente por meio dos equipamentos tecnológicos disponíveis e acessíveis nas escolas.

Desde o alerta pronunciado por Medina (1983) já se passaram quase trinta anos, sendo que o trabalho desse autor é fonte de inspiração para os posteriores estudos apresentados por Castellani (1990) e Betti (1991), que apontaram traços de uma Educação Física pautada na filosofia higienista, militarista e esportivizada presente na escola. Alguns anos depois, surgem proposições governamentais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a apresentação dos Temas Transversais.

A partir das denúncias apresentadas nos referidos estudos e do surgimento das propostas educacionais, por certo estariam ocorrendo nas escolas aulas com conteúdo diversificado, contemplando a cultura corporal, a formação integral do educando e, para além do conteúdo esportivizado, a existência de uma formação ética, cidadã, desenvolvida a partir da multiplicidade de intervenções pedagógicas que o campo da Educação Física encerra.

Nesse sentido, Freire e Scaglia (2003) aponta uma lista de 22 temas selecionados que correspondem aos conteúdos, em forma de atividades que vão desde a sensibilização corporal passando por diferentes modalidades de jogos, toda

gama de atividades corporais, representadas pela ginástica, luta, jogos esportivos até atividades alternativas, apontadas pelo autor como forma de fugir das atividades convencionais.

Ao colocar em questão as aulas de Educação Física, a partir da observação sistematizada do conteúdo, e seu desenvolvimento, buscou-se analisar criticamente os rumos tomados pela Educação Física no âmbito educacional.

A atuação do profissional de Educação Física no ambiente escolar exige muito mais que o domínio de técnicas e habilidades esportivas variadas. Embora grande parte do trabalho do professor se refira ao universo esportivo, este não é conteúdo único da Educação Física escolar, conforme já apontado pela proposição de abordagens das distintas correntes pedagógicas que permeiam as discussões da Educação Física escolar: Tani *et al.*, 1988; Freire, 1991; Coletivo de autores, 1992; Betti, 1991. Todas as abordagens defendidas por esses autores sugerem a necessidade de uma contextualização da Educação Física na qual o movimento tenha significado, o que a distancia de um mover-se sem objetivo ou intencionalidade, como se pode observar em várias situações da presente pesquisa.

Antes do domínio de movimentos, técnicas e táticas esportivas, é desejado que o professor desempenhe a função de educador, que deve contemplar o ser humano integralmente, em seus domínios cognitivo, socioafetivo e motor, valorizando o seu sentir, pensar e agir, e acima de tudo as relações que o formam, pois somos, antes de tudo, seres de relações.

Despojar-se da visão cartesiana, fragmentada e reducionista de homem e abordar questões relativas à modernidade, à sociedade na qual se encontra, valorizando suas relações e o contexto no qual o aluno está inserido, representam ações de grande importância na intervenção educacional da Educação Física, componente curricular que tem a possibilidade de educar através do corpo em vez de educar o corpo.

A ação do profissional comprometido com seu fazer pedagógico, voltado à aplicação dos novos paradigmas educacionais, que tem como principal objetivo o ser humano, passa, necessariamente, por uma ação reflexiva, coordenada, engajada com as demais disciplinas curriculares e preocupada com a formação integral do educando, compreendida para além da formação do atleta, do

homem-máquina e comprometida com a formação integral de um homem de relações e inserido num determinado contexto sociocultural.

Assim, desempenhar o papel de educador não é tarefa limitada ao desenvolvimento e aquisição de algumas habilidades físicas, ao contrário, ultrapassa essa compreensão de educação e contempla para muito além da educação do físico. De acordo com os novos parâmetros da educação, a intervenção pedagógica deve comprometer-se com o desenvolvimento das competências dos educandos, desenvolvendo múltiplas capacidades como a cooperação, solidariedade, ética, respeito e a construção da autonomia de crianças e jovens.

As competências que devem ser desenvolvidas nos educandos, na atualidade, não podem ser confundidas simplesmente com habilidades físicas, pois, de acordo com Neira (2003, p. 44 apud Lê Bortef), a competência está assim conceituada: “[...] uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos, para enfrentar um conjunto de situações complexas [...]”.

Embora a atuação do profissional do curso de licenciatura de Educação Física se dê quase que exclusivamente pautada em atividades práticas de caráter esportivo, este não é o único conteúdo a ser ministrado e desenvolvido na escola. Tampouco a formação do atleta deve superar a importância da formação humana.

Os novos paradigmas em Educação exigem um profissional que considere o aprendiz como centro de suas atenções, e no caso da Educação Física que contribua para a formação do homem integral, a partir de uma visão holística do ser, com ênfase numa abordagem sistêmica, que valorize o homem e suas relações.

Nesse sentido, afirma Moraes:

[...] acreditamos na necessidade da construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, humana, fraterna e estável. (MORAES, 1997, p. 20).

Assim, para além do domínio do fazer, da prática esportiva, do fortalecimento muscular e do desenvolvimento de aptidões físico-esportivas, cabe ao educador moderno um comprometimento para com a formação humana de seus alunos, pois na Educação se encontra uma das importantes ferramentas para a propulsão das necessárias e urgentes mudanças sociais.

Metodologia

A metodologia empregada para a realização deste estudo valeu-se da combinação das pesquisas bibliográfica e empírica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no acervo da biblioteca da Escola Superior de Educação Física de Catanduva (ESEFIC), além da busca de periódicos e outras publicações científicas disponibilizadas na internet, valendo-se das seguintes técnicas: levantamento bibliográfico inicial, correspondente aos temas-chave: educação física escolar e intervenção pedagógica; análise textual; análise interpretativa e análise crítica.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de observação não-participante, com utilização de diário de campo, com “categorias” fixadas a partir das pesquisas bibliográficas; entrevista semi-estruturada e aplicação de formulário nas escolas de ensino fundamental analisadas neste estudo.

Com as contribuições das pesquisas bibliográficas e da observação não-participante, os roteiros definitivos para a elaboração dos formulários foram estabelecidos.

No decorrer da pesquisa, a principal técnica de coleta de dados foi a observação não-participante, a partir da tomada de contato do pesquisador com a comunidade escolar, mas sem integrar-se a ela. Segundo Lakatos e Marconi (1991), trata-se de uma forma de presenciar os fatos sem deles participar, sem se deixar envolver pelas situações; desempenhando a função de espectador.

A combinação dos procedimentos metodológicos culminou nas respostas às inquietações que o presente estudo buscou levantar acerca do desenvolvimento das aulas de Educação Física na rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

O levantamento bibliográfico objetivando o embasamento teórico das discussões esteve condicionado à conceituação dos principais termos empregados na pesquisa, compreendidos a partir da visão dos autores que se destacam nos estudos concernentes ao fazer pedagógico da Educação Física e a conseqüente atuação desse profissional junto às escolas de ensino fundamental.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em dois momentos distintos e complementares: no primeiro momento foram realizadas vinte horas de observação não-participante em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino, e no segundo momento foram aplicados os questionários junto aos professores anteriormente observados durante o desempenho de suas funções educacionais.

Todas as informações obtidas durante as horas de observação foram anotadas em uma ficha de observação padronizada do diário de campo, sendo posteriormente confrontadas com os resultados colhidos pro meio dos questionários aplicados.

Durante a observação não-participante, assim como na aplicação das entrevistas, objetivou-se perceber, principalmente, o modo como o professor conduzia suas aulas, a diversidade de conteúdo, as formas de transmissão do conhecimento, o envolvimento ativo ou passivo do professor, além do levantamento sobre a compreensão e clareza a respeito dos fundamentos teóricos que embasam o fazer desse profissional.

A escolha das escolas deu-se, primeiramente, por critério de acessibilidade por parte dos alunos de iniciação científica envolvidos na pesquisa, o que obrigou a realização da coleta de dados na cidade de Catanduva e outras duas cidades próximas a ela, sendo estas as cidades de origem dos pesquisadores. Assim, a amostragem foi composta por quatro escolas da rede pública estadual. Optou-se pela omissão dos nomes das duas outras cidades que compuseram a amostragem deste trabalho por tratar-se de municípios de pequeno porte e, conseqüentemente, com um número reduzido de escolas, fato que poderia colocar os locais e sujeitos pesquisados em situações de exposição desnecessária.

Durante o segundo semestre do ano de 2006, foram observadas, inicialmente, 38 aulas do segundo ciclo do ensino fundamental, compreendido entre 5ª e 8ª séries, nove professores distribuídos pelas quatro escolas que compõem esta amostra, buscando-se na diversificação do número de professores a possibilidade

de diversificação dos conteúdos ministrados em aula, objetivando-se nesta amostra um critério qualitativo em detrimento de critérios quantitativos. Salienta-se que o número de aulas e professores abordados se refere a uma amostragem parcial dos estudos que terão seqüência no primeiro semestre letivo do ano de 2007.

No que tange aos conteúdos desenvolvidos, observou-se, na maior parte das aulas analisadas, ainda a predominância dos conteúdos físico-esportivos, nos quais o esporte competição se apresentava de forma quase que unânime. A modalidade esportiva de maior destaque presente nas aulas foi o futsal para os meninos, sendo esta modalidade desenvolvida pelos alunos sem o acompanhamento do professor. Na maioria dos casos, observou-se total despreocupação com a preparação dos alunos relativa aos fundamentos do esporte, discussão das regras ou das questões éticas que acompanham a prática esportiva. Com relação ao público feminino, o conteúdo mais praticado foi o voleibol, para o qual somente dois professores desenvolveram aulas de iniciação dos fundamentos da modalidade.

Dos professores observados, somente dois permaneceram na quadra durante todo tempo da aula dispostos a trabalhar com os alunos as regras e fundamentos relativos à modalidade desenvolvida. Deve ser ressaltado que os professores que permaneceram na quadra durante todo o tempo de aula são os mesmos que ministraram aulas mais elaboradas e com maior comprometimento educacional. Os demais professores observados permaneceram na quadra somente nos primeiros minutos da aula, enquanto os alunos se organizavam para a divisão das equipes e o conseqüente início do jogo. Nessas situações, a aula resumia-se a uma partida de futsal entre os alunos mais hábeis, enquanto aqueles menos dotados naturalmente das habilidades esportivas requeridas pela modalidade, assim como a maioria das meninas, permaneciam distantes do espaço da aula sem participar dela.

Em alguns casos o professor apresentava-se para a turma portando duas bolas, sendo uma de vôlei e uma de futsal, as distribuía aos alunos e passava todo tempo relativo à aula observando a distância, quando não se ausentava, dirigindo-se para outros espaços da escola. Essa modalidade de professor foi classificada, no presente estudo, como um professor observador e distribuidor de material.

Notou-se também que, na maioria das vezes, o professor demonstrava não ter a aula planejada ou algum objetivo específico a ser alcançado a partir de sua intervenção; tal fato pôde ser observado a partir da constante proposição de conteúdo por parte dos alunos e o pronto atendimento por parte do professor, dando a impressão de não haver um planejamento a ser seguido, ou determinado conteúdo a ser ministrado, podendo a aula ser desenvolvida ao gosto dos poucos alunos dispostos a participar e dominar o referido espaço.

Embora colocadas no mesmo período dos demais componentes curriculares, o que pressupõe uma aula na qual interação meninos e meninas no mesmo espaço, tal fato não pôde ser observado, pois os meninos se colocavam na quadra dispostos a jogar futsal entre eles e as poucas meninas que aderiam à participação na aula, o que significa dizer, à prática esportiva, brincavam de vôlei em outros espaços improvisados. Notou-se que grande parte do público feminino não se apresentava disposta a participar das aulas, principalmente quando estas se mostravam sem objetivos claros e sem uma intervenção mais convincente por parte do professor.

Uma realidade totalmente oposta foi verificada em uma das escolas, na qual o comprometimento do professor era proporcional à participação dos alunos, deixando claro o quanto o papel do professor é essencial no convencimento e na participação dos alunos.

Observou-se nessas aulas clareza de objetivos, intervenções planejadas, explicação detalhada, tanto de fundamentos quanto de regras referentes ao esporte desenvolvido, além do envolvimento do professor e conseqüentemente dos alunos.

Discussão

Nos casos em que as aulas transcorreram sem planejamento, sem clareza de objetivos, sem diversificação de conteúdo e sem o desempenho das funções esperadas e concernentes ao papel de educador de modo efetivo, verificou-se uma relação direta entre esse tipo de postura profissional e o tempo de formação e atuação no magistério. Os profissionais que perfazem esse grupo marcado pelo descomprometimento profissional possuem mais de 15 anos de formação

acadêmica, são professores concursados e efetivados na carreira do magistério estadual, fato que lhes confere estabilidade no emprego, independentemente da qualidade dos serviços prestados.

Foram também esses os profissionais que relataram maior desencanto com a carreira no magistério, e justificaram sua atuação desanimada à implantação das atuais políticas de educação, apontando-as como possíveis responsáveis pelo contexto educacional aqui descrito. Quando ouvidos, atribuíram a atual situação aos alunos, à progressão continuada e à conseqüente indisciplina, que, segundo eles, atinge patamares nunca antes observados.

Em alguns casos, pôde-se observar que professores mais jovens, com menos tempo de formação e atuação no magistério público, apresentaram postura mais dinâmica, além de maior envolvimento, objetividade, condução e participação nas aulas.

A participação dos alunos, a partir da vivência do conteúdo proposto, assim como a disciplina em aula, constitui-se em fatores diretamente relacionados ao comprometimento do professor com o desempenho de suas funções no contexto escolar, como também da diversificação do conteúdo das aulas.

Observou-se ainda, no presente estudo, que alguns aspectos referentes à formação continuada desses profissionais também exercem forte influência na qualidade das aulas ministradas, sendo que, também nesse quesito, a busca por novos conhecimentos através da participação em cursos foi verificada muito mais entre os professores mais jovens e com menor tempo de formados, assim como de exercício no magistério.

Portanto, mesmo com as mudanças sofridas em todos os setores da sociedade, e conseqüentemente as novas propostas de ensino na área da Educação, como da Educação Física escolar, este estudo observou em parte das escolas por ele analisadas que as aulas de Educação Física continuam as mesmas, caracterizadas por ações desvinculadas de um objetivo e planejamento por parte do professor, que apresenta uma atitude bastante passiva, mais próxima de um observador distante das ocorrências na quadra do que de um profissional comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, quer na aprendizagem de movimentos esportivos, da dança ou de qualquer outro

componente da cultura corporal, quer no desenvolvimento das competências e das múltiplas potencialidades humanas.

Considerando o universo educacional que perfaz a rede pública do estado de São Paulo, este estudo contemplou uma pequena parcela da população de uma região específica do interior do estado, o que pressupõe a impossibilidade de generalização dos resultados colhidos, possibilitando a esperança de encontrar-se em outras localidades aulas de Educação Física efetivamente realizadas.

Sugere o presente estudo o repensar da formação do profissional de Educação Física nos cursos de licenciatura, assim como o repensar de políticas educacionais, especialmente a progressão continuada.

Bibliografia

- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte aprende as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, 7 (2), 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, M. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1978.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP: Topázio, 1999.
- FREIRE, J.B. **Educação Física de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MATURANA, H. **El sentido del humano**. 6.ed. Santiago: Dolmen, 1994.
- MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo e... "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.
- MEIRA, M.G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.
- MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 8.ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, W.W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. (org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: MEC, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMERA, L. **A contribuição da Educação Física no processo de humanização do adolescente**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TANI, GO et al.. **Educação Física uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo EPU USP, 1988.

ESPETACULARIZAÇÃO ESPORTIVA NA TV: AÇÕES E DESAFIOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nei Jorge dos Santos Junior

O encontro massivo e prematuro dos alunos com os meios de comunicação de massa (MCM), eleva um grande desafio à educação e peculiarmente à Educação Física escolar, considerando que os elementos atrativos oferecidos em formas de espetáculo contribuirão para a concentração do tempo livre e consumo de produtos, com informações paralelas contidas na TV, instaladas no dia a dia dos educandos, influenciando as principais funções e objetivos da instituição escolar. Portanto, o estudo pretende desenvolver uma reflexão no âmbito teórico, a partir do problema de pesquisa: como a Educação Física escolar pode subsidiar aos alunos elementos para uma interpretação crítica sobre a espetacularização esportiva na TV, o que envolve uma intervenção pedagógica sobre os conteúdos midiáticos? Objetivando analisar as relações entre mídia, espetacularização esportiva e Educação Física escolar, procurando problematizar seus sentidos implícitos e explícitos, identificando e engajando como prática pedagógica. Por fim, a mídia esportiva torna-se conteúdo da educação física escolar, a qual deve tematizá-lo, contextualizá-lo e criticá-lo, avaliando os meios e instrumentos da mídia esportiva e seu impacto na sociedade, ao desenvolver ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da educação para a mídia, exigindo atualizações de novas propostas que permitam, desenvolver um trabalho crítico e contextualizado em suas aulas. Apresentando o fenômeno esportivo como um todo, a fim de formar um sujeito crítico e autônomo.

Palavras-chave: Espetacularização esportiva; mídia; Educação Física escolar.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Instituição: CDOM – RJ

Endereço: edfnei@hotmail.com / rua primeira nº 784, casa 07, Rio de Janeiro -RJ .

INTRODUÇÃO

“E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, *o cúmulo da ilusão fica sendo o acúmulo do sagrado*”.(FEUERBACH *apud* DEBORD, 2006, p.13).

A velocidade de informações tecnológicas oferecidas pelos meios de comunicação de massa (MCM) configura uma nova visão cultural, na qual barreiras geográficas não são empecilhos para disponibilizar produtos de consumo aos espectadores. A facilidade de informações e encontros prematuros com diversas culturas corporais de movimento diminui o contingente de praticantes através da mídia, tendo a televisão (TV) como primeiro elemento de encontro com a prática esportiva, configurando um cenário de crise para a educação física escolar.

Considerando o esporte como expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento. Configura-se o esporte espetáculo como objeto preponderante nas aulas de Educação Física, apresentando-se de forma acrítica, sem elementos contextualizados, passando a ser um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de todos os elementos que o circulam.

Para Pires (2003, p.21), “na lógica neoliberal, a própria cultura mundializada transforma-se em mercadoria padronizada e simbolicamente consumida através da mídia” . Tendo o esporte como produto cultural em que o reconhecimento e anuência integral aumentam à medida que se torna cada vez mais um telespetáculo.

Portanto, o estudo pretende desenvolver uma reflexão no âmbito teórico, a partir do problema de pesquisa: como a Educação Física escolar pode subsidiar aos alunos elementos para uma interpretação crítica sobre a espetacularização esportiva na TV, o que envolve uma intervenção pedagógica sobre os conteúdos midiáticos? Objetiva-se problematizar os sentidos implícitos e explícitos na espetacularização esportiva na TV, identificando-as e engajando-as na prática pedagógica. São questões iniciais deste estudo: porque problematizar o esporte espetáculo nas aulas de Educação Física? O que é espetacularização?

Porque educar para espetacularização? Quais são os desafios para a Educação Física?

Do jogo a espetacularização esportiva na TV

O espetáculo esportivo como massificação social, apresenta algumas características que favorece sua comercialização e aceitação mundializada, tendo como elemento essencial à universalização da sua linguagem, o que segundo Pires (2002, p.90), dá-se “em virtude da uniformidade de seu funcionamento, imposta pelas entidades que o comandam (ligas e federações mundiais, e o Comitê Olímpico Internacional - COI)”. Essa universalização se dá pela linguagem imagética, no qual representações simbólicas permitem sua compreensão em todos lugares, facilitadas pela figura e personagem do atleta, que proporcionará muitas vezes a esperança do êxito. Aproximando-se aqui das idéias de DEBORD (2006), sobre a sociedade do espetáculo, quando se refere ao termo vedete do espetáculo, dada pela representação do vivido aparente, mediada pelo agente do espetáculo, alimentando um imaginário distorcido de muito dinheiro, fama, vitória e pseudoconsumo total, proporcionado pela mídia na expansão do capitalismo.

A internacionalização esportiva é o fenômeno mais importante dos últimos anos (BETTI, 2004), declarando a televisão como parte do processo transformador do esporte em esporte espetáculo, numa interação incessante, adaptando-se uns aos outros. Tanto à TV adapta-se ao esporte, como o esporte à TV, procedendo alterações como: inclusão de publicidade, mudanças significativas nas regras de diversas modalidades, criações de programas e quadros de apresentação, exposição dos personagens (atletas), recursos tecnológicos para uma melhor dependência do espectador, entre outras, caracterizando uma aliança perfeita para o universo televisivo. Em 1993, o presidente do COI Juan Antonio Samaranch afirma que:

Os esportes que não se adaptarem à televisão estarão fadados ao desaparecimento; da mesma forma, as televisões que não souberem buscar o acesso aos programas esportivos jamais conseguirão sucesso financeiro e de público.(NUZZMAN, 1996, *apud* PIRES, 2002, p. 92).

Diante de tal afirmativa, lança-se a pergunta; será que os esportes modernos poderiam viver sem o discurso midiático, já que a principal fonte de recursos gerados pelo esporte advém da vendas de produtos e direitos de transmissão de imagens? Como afirma Debord (2006, p. 39), “A raiz do espetáculo está no terreno da economia que se tornou abundante, e daí vêm os frutos que tendem afinal a dominar o mercado espetacular”.

Ações e desafios à educação

O encontro massivo e prematuro dos alunos com os meios de comunicação de massa(MCM), eleva um grande desafio à educação e peculiarmente à Educação Física escolar, considerando que os elementos atrativos oferecidos em formas de espetáculo contribuirão para a concentração do tempo livre e consumo de produtos, com informações paralelas contidas na TV, instaladas no dia a dia dos educandos, influenciando as principais funções e objetivos da instituição escolar.

Para Belloni (2001) a mídia distribui imagens e linguagens, construindo sistematicamente o imaginário de muitos jovens, por oferecer significações através de mitos, símbolos e representações, estereotipando valores, normas e modelos de comportamento, e é preciso que “muitas dessas informações possuem apenas a forma do espetáculo e do entretenimento, distante de preocupações educativas formais” (BETTI, 2001, p.125).

Orozco (1997), aponta alguns desafios à educação em geral, que são: informático, formal, técnico, preferencial, efetividade pedagógica e relevância educativa. Atentarei para dois desses desafios, as quais entendo como fundamentais para uma melhor compreensão sobre o discurso midiático no cotidiano escolar. O primeiro deles seria o desafio informático, ligado diretamente aos recursos tecnológicos oferecidos diariamente pelos MCM, que incorpora a espetacularização através da multifuncionalidade de seus produtos associados ao dia a dia, facilitando obter informações em pouco tempo, transformando-se em bens de consumo. No segundo desafio, coloca-se em discussão a efetividade pedagógica, pois pesquisas apontam que o aprendizado dos jovens torna-se mais veloz e eficaz através dos MCM, em especial a TV, permitindo obter um conjunto de conhecimentos mais adequados para sua vida social (*ibidem*).

Se nos aprofundarmos no que as crianças aprendem dos MCM e compararmos com o que aprendem na escola, constataremos que estão mais informados de tudo o que se transmite na TV, desde as fofocas dos artistas até os produtos e serviços anunciados, do que sobre os conteúdos dos livros de texto. (*ibidem*, p. 60).

Contudo, a escola muitas vezes posiciona-se de maneira arcaica e moralista, negando a necessidade de se trabalhar com o discurso midiático em sala de aula, não problematizando nem incorporando recursos tecnológicos para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, e impondo valores e conhecimentos dominantes, desconexos com os interesses dos educando, deixando explícito os despreparos entre professores e olhares passivos a saberes significativos que contribuem para uma falsa compreensão da realidade social.

Assim, a mídia esportiva torna-se conteúdo da educação física escolar, a qual deve tematizá-lo, contextualizá-lo e criticá-lo, avaliando os meios e instrumentos da mídia esportiva e seu impacto na sociedade, a fim de formar um sujeito crítico e autônomo.

Contextualizando a espetacularização esportiva nas aulas de Educação Física

Freqüentemente, comentários e dúvidas sobre novas práticas esportivas e corporais surgem nas aulas de Educação Física. Tais dúvidas se devem, ao grande espaço ocupado pela mídia no cotidiano de jovens, adultos e crianças, e permitem constatar o grande poder de influência crescente que a mídia exerce sobre a cultura corporal de movimento. Destaca-se a televisão, por transmitir inúmeras informações sobre a cultura corporal de movimento, apresentados repetidamente em comerciais de TV, programas esportivos e transmissões de jogos, regras, valores, táticas, técnicas, aptidão física, modelos e padrões corporais, aspectos históricos, entre outros assuntos.

Nessa perspectiva, Betti (2004), relata que a mídia transforma o esporte em texto predominantemente imagético e relativamente autônomo face à prática real do esporte, descontextualizando o fenômeno esportivo do seu contexto histórico, sociológico e antropológico, o que é em parte compensado por câmeras em

diversos ângulos, closes, replays, gráficos e estatísticas, o que confere uma falsa autonomia visual ao telespectador. Efetuando um contato constante com as manifestações corporais e esportivas. Segundo Betti (2003, p.92), “a cultura corporal de movimento, senão no plano da prática ativa, ao menos no plano do consumo de informações e imagens, tornou-se publicamente partilhada na sociedade contemporânea”. Essas informações para Belloni (2001, p.34), “não substitui a intersubjetividade”, mas propicia diversas linhas de encontro, onde a criança interage com a família e o mundo.

Neste, as mensagens da telinha são integradas aos jogos e brincadeiras, em que se manifestam as identificações, a distribuição de papéis e a discussão das regras do jogo, durante o qual se estabelece um complexo jogo de relações intersubjetivas de extrema importância para o desenvolvimento.(BELLONI, 2001, p. 34).

Portanto, é preciso considerar que a mídia oferece num primeiro momento “um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas, em geral descontextualizadas e recebidas individualmente” (BETTI, 2003 p.93), privilegiando um espetáculo de sons e imagens, distanciando das preocupações educativas-escolares.

Em propostas que Babin e Kouloumdjian (1989, *apud* BETTI, 2004), entendem necessário uma transição para a cultura audiovisual; em um primeiro momento trabalhar com a “mixagem”, em seguida com o “estéreo”. Entendo como uma perspectiva relevante a ser trabalhada para uma interpretação crítica sobre os conteúdos midiáticos.

Segundo Betti (2003), trabalhar com mixagem seria desenvolver uma associação dos conteúdos midiáticos às aulas tradicionais de Educação Física, com referência às imagens e eventos esportivos transmitidos pela televisão, vídeos com propostas educacionais, matérias publicadas em revistas e jornais, proporcionando uma relação aos conteúdos técnicos, táticos, históricos, políticos e fisiológicos do esporte. Isso é o que Ferrés (1996) denomina “educação com o meio”.

Trabalhar em estéreo, consiste em atinar a linguagem televisiva, obtendo uma leitura crítica sobre o discurso transmitido em busca de sentidos; e o que Ferrés (1996) denomina “educação no meio”. Portanto, o professor/educador

deve trabalhar a partir do simbolismo proporcionado pela mídia, não confundindo como proposta final, mas como uma iniciação a ser trabalhada. Parafraseando Betti (2004), se uma criança no seu imaginário achar que é o jogador Robinho, e durante uma partida de futebol efetuar pedaladas constantes, o que importa é que seja dada essa oportunidade de participação ativa no jogo de futebol, chutando, pedalando e fazendo gols, resgatando a prática contextualizada em lazer, educação e saúde.

Contudo, segundo Betti (1999, p.76), “não podemos assumir uma posição moralista e condenar a televisão e o esporte que ela retrata. Esse é o universo cultural em que as novas gerações socializam-se no esporte”. Cabe ao professor/educador problematizar constantemente situações para um despertar crítico sobre a espetacularização esportiva na TV, desenvolver ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da educação para a mídia, contextualizado em suas aulas não produzindo estereotipo de consumo, subsidiando rotineiramente aos educandos ações sobre os sentidos implícitos e explícitos do espetáculo esportivo. Por exemplo, o fenômeno esportivo como “lazer, realização profissional, sociabilização e autoconhecimento, assim como matérias que denunciam a exploração do atleta profissional de futebol pelos clubes, os baixos salários da maioria dos jogadores” (BETTI, 2003, p. 99). Contrapondo idéias neoliberalistas de educar-formar seus reprodutores clientes. Para a formação consciente de educar a auto-reflexão crítica sobre a difusão generalizada da semiformação, já relatada por Adorno (1996).

Em suma, a Educação Física deve promover a retomada de uma formação cultural esportiva autônoma em relação a indústria midiática, concorrendo para ação do receptor-sujeito capaz de automatizar e reconstruir seu próprio significado (SANTOS JR, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, percebem a necessidade de introduzir o discurso midiático, não somente no campo pedagógico, mas sobretudo como um novo objeto de estudo. Torna-se necessária a integração, aos processos educativos, das novas tecnologias de informação e comunicação. Cabendo a Educação física, esclarecer de maneira clara e nítida os sentidos implícitos e explícitos sobre o espetáculo esportivo, de maneira a distingui-lo e compreender suas ações.

A Educação Física como proposta a subsidiar elementos para interpretação da espetacularização na TV, não pode ficar presa a conceitos tecnicista nem preocupações desenvolvimentistas. Nela, deve assumir a responsabilidade de interventora sobre a espetacularização esportiva na TV, com diálogos rotineiramente, recurso áudio-visual, recortes de revistas e jornais, matérias televisivas e curiosidades sobre elementos da cultura corporal transmitidos pela mídia, no qual possa usufruir de maneira ativa, seletiva, dando significado próprio a suas estruturas de recepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Gesammelte Schriften**, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Motriz**. São Paulo, v.7, n.2 p.125-129, Jul./Dez. 2001.

_____. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar. In: BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3.ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Traduzido por: Estela dos Santos Abreu. 7. impressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OROZCO, Guillermo G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação e Educação**, n10, p. 57-68, set.-dez., 1997.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Cultura esportiva e mídia: abordagem crítico-emancipatória no ensino de graduação em educação física. In: BETTI, Mauro. **Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.

SANTOS JR, Nei Jorge. Educação física escolar e mídia: reflexão na formação do receptor-sujeito. In: **anais do X Encontro Fluminense de Educação Física escolar - UFF**, 2006, Niterói. LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2006. p. 127-131.

XADREZ GIGANTE

Márcia Regina Cestari Canezim*
Wando Rodrigues Lima**

O xadrez não é um esporte popular como o futebol. Na escola é pouco praticado. Muitos professores quando são questionados a respeito destas aulas dizem que não tem material, ou que não sabem jogar.

Nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental de 1º ano – 4ª série, no período matutino, na Escola Municipal Professora Iracema Torres Rochedo em Tamarana – Pr., além do jogo regular, foi desenvolvido e adaptado o jogo de xadrez para o xadrez gigante.

As crianças têm aulas de xadrez desde o 1º ano, quando chegam na 4ª série elas participam do torneio gigante para finalizar o ano.

O tabuleiro gigante foi pintado no pátio da escola, onde é realizado o torneio. Todas as crianças participam como peça, como líder, ou como assistente, junto com o professor regente de sala.

Cada criança que entra como peça veste uma roupa (fantasia) representando a peça. Somente o líder tem livre movimentação no tabuleiro, e somente o líder movimenta as peças, falando em voz alta a localização da peça e para onde ela vai. Os assistentes, e também as peças, ajudam o líder dando idéias das estratégias de jogo, mas a última palavra é do líder.

Os objetivos desse jogo de xadrez gigante são: desenvolver a capacidade de liderar, tomada de decisões – entender e justificar suas decisões, confraternização dos alunos, sociabilização, perseverança, raciocínio, concentração e aprender a trabalhar em equipe.

PALAVRAS CHAVES: Xadrez Gigante, Educação Física Escolar, Jogos cognitivos.

Área de Estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física - saberes escolares.

* Rua: Tamarino, 640 - Londrina-PR
CEP: 86035480
e-mail: marciacestaricanezim@yahoo.com.br

**Rua: Vicente Celestino,264 – Londrina-PR
CEP: 886027230
e-mail: wando_lima@yahoo.com.br

CORPO, MÍDIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOVOS OLHARES

Nei Jorge dos Santos Junior

As formas de olhar o corpo contemporâneo permanecem profundamente enraizadas, vivemos numa sociedade onde as diferenças biológicas entre corpos masculinos e os corpos femininos são estruturadas como justificativas naturais para as diferenças sociais entre gêneros. Constituindo-se como o território próprio em que o poder incide nos processos de subjetivação, ou seja, nos modos de constituição do sujeito, o corpo se estabelece como produção simbólica, espécie de aparato cultural em que as marcações identitárias deixam vestígios nos seus modos de expressão. O corpo contemporâneo é, portanto, um corpo-signo. E, nesse sentido, é a cultura midiática que resignifica, de tempos em tempos, os valores que devem estar gravados nos gestos e nos contornos deste corpo. Partindo dessa perspectiva, as práticas cotidianas da cultura midiática constroem e renovam uma imagem ideal sobre o corpo. Graças aos meios de comunicação de massa, um número infinito de variantes desta imagem forma o meio visual, físico e sócio-cultural de jovens e adultos, apontando um campo fértil a representações sobre o consumo, que serão incorporadas e mediadas através da espetacularização mobilizada em representações correntes a criação de identidade, estética e normas sobre o corpo contemporâneo. Contudo, o presente estudo apresenta reflexões teóricas referentes à relação entre corpo, mídia e Educação Física escolar. Aduzindo propostas contextualizadas para contribuição na formação do sujeito crítico e autônomo; objetivando analisar diversas interpretações sobre os conteúdos midiáticos e suas contribuições para ação crítica, identificando-as e engajando-as como prática pedagógica nas aulas de educação física escolar. Conclui-se neste estudo, a relevância de novos olhares epistemológicos para compreensão da recepção midiática sobre o corpo na mídia, possibilitando a emancipação reflexiva/autônoma, em relação aos conteúdos midiáticos, dando significado próprio, conforme suas estruturas de recepção.

Palavras-chave: corpo; mídia; Educação Física escolar.

Linha de estudo: Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

Instituição: CDOM – RJ

Endereço: edfnei@hotmail.com / rua primeira nº 784, casa 07, Rio de Janeiro -RJ .

PROJETO PANAMERICANO A EDUCAÇÃO FÍSICA DIALOGANDO COM A LEITURA E A ESCRITA - VOLEIBOL

Nyna Taylor Gomes Escudero

Este trabalho foi uma experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Jenny Gomes, do Município de São Paulo, com alunos dos 2º, 3º e 4º anos do Ciclo II, fundamentado nos estudos da cultura corporal, e na análise diagnóstica realizada antes da escolha do tema. O presente projeto justifica-se por estar em consonância com o projeto da atual administração - "Ler e Escrever em todas as áreas", e com as metas da escola, dentre elas a democratização das relações. Tem como objetivo oferecer possibilidades aos estudantes de conhecimento dessa prática social e seus desdobramentos, de maneira que se apropriem da mesma, não apenas para vivenciá-la, mas para apreciá-la criticamente, percebendo as transformações pelas quais passou até os dias de hoje, ainda, promover o diálogo e perceber-se como sujeito ativo de sua aprendizagem. A metodologia utilizada é a dialógica, partindo portanto dos saberes dos alunos, procurando ampliá-los e aprofundá-los. O projeto culminará com a organização de um torneio de voleibol da Escola pelos alunos.

Palavras chave: autonomia, diálogo e trabalho coletivo

Linha de estudo: Cultura, práticas sociais, imaginário representação e memória em Educação Física.

Grupo de pesquisa em Educação Física da FEUSP
Rua Felipe Galvão, 496 Vila Granada – Penha - São Paulo/ SP

DISCUTINDO AS EPISTEMOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O MÉTODO HISTÓRICO-SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Autor: Leonardo Dias Avanço

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto

Nosso trabalho de pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico e tem como objetivo realizar uma análise histórica da educação física de forma a evidenciar suas origens teórico-filosóficas e epistemológicas e compreender suas repercussões ao longo da história. Para isso resgataremos a história da Educação Física e suas principais concepções epistemológicas, afim de compreender os vários paradigmas propostos para a educação física escolar decorrentes dessas epistemologias. A partir da análise crítica dessas propostas epistemológicas e seus desdobramentos na Educação Física Escolar, apontaremos a possibilidade de uma leitura histórico-social da Educação Física, tomando o método do materialismo histórico e dialético como possibilidade no momento atual. E, a partir da perspectiva dialética estaremos apresentando as contribuições teórico-práticas oferecidas pela escola de Vigotsky que enfatiza a teoria histórico-cultural na formação do psiquismo humano, com vistas à se pensar a Educação Física no processo de desenvolvimento integral do homem ou seja, do homem enquanto totalidade bio-física e histórico-social, sem dicotomizá-lo. Nesta perspectiva de análise e discussão da Educação Física, a dialética será apresentada como a possibilidade de mudança dos paradigmas presentes na Educação Física Escolar, não só no modo de pensar do professor de educação física, mas como forma de reestruturação e questionamento dos princípios da educação no Brasil de um modo geral. O trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento e de revisão bibliográfica, porém já há condições de apresentarmos alguns dados bibliográficos sobre as diferentes propostas epistemológicas presentes na Educação Física e as possibilidades de trabalho educativo dela decorrentes.

Palavras Chave: Epistemologia, Dialética e Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

Instituição: UNITOLEDO – Araçatuba/SP – Endereço do Autor: Rua Kinnosuke Ogata, 201

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL: OS INGRESSANTES NA PRIMEIRA TURMA

Marilene Cesário
Ângela P. T. V. Palma
José Augusto V. Palma

O artigo em questão, trata do processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da UEL, implantado no ano de 2005, tratando especificamente, da formação de professores de Educação Física – Licenciatura. Diante desse quadro, questionamos como essa mudança no currículo foi entendida pelos alunos que ingressaram em sua primeira turma. Os dados foram coletados por meio de entrevista fechada. Os resultados apontaram que a maioria estava informada quanto a mudança curricular, os motivos para tal opção profissional variaram desde a influência do esporte em sua vida escolar ou atlética, até a intenção em ser um professor de EDF promotor de mudanças sociais.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Educação Física, Currículo.

Linha de estudos: O processo formativo inicial e contínuo para a docência em Educação Física.

Introdução

As orientações legais brasileiras, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN 9394/96, e mais especificamente, a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP01 e CP02 de 2002 -, estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior reformulassem seus currículos num prazo de dois anos a partir da data de sua publicação. Assim como todos os cursos de formação profissional passaram por reformulações, o curso de formação inicial em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, com base nas orientações legais e em sua autonomia, trabalhou na construção de seu projeto curricular no período de agosto de 2002 a junho de 2003. A elaboração do projeto curricular para a formação de professores de Educação Física em diferentes níveis e modalidades de ensino, foi realizada na perspectiva de atender aos princípios legais e superar problemas do currículo de graduação em Educação Física vigente desde 1992 e organizado a partir da Resolução no. 003/87¹. Assim, a partir do ano de 2005 o Centro de Educação Física/UEL passou a oferecer 03 cursos distintos de formação profissional em Educação Física: Formação de Professores para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino; Graduação em Educação Física (para atuação na área não-escolar: clubes, academias, hotéis, entre outros) e; Bacharelado em Ciências do Esporte com formação nos diferentes campos do esporte.

No caso dessa pesquisa, trataremos do Curso de Formação de Professores em Educação Física, na perspectiva de responder como a mudança no currículo foi entendida pelos alunos que ingressaram em sua primeira turma - ano 2005. Como objetivos estabelecemos: a) identificar até que ponto os alunos matriculados nesse curso estavam cientes dessa modificação proposta para a formação, b) quais foram os motivos dessa opção e, c) quais as expectativas diante de um novo currículo.

Participaram da pesquisa alunos ingressantes na primeira turma – 1ª. Série do curso no ano de 2005. Dentre os 60 alunos, matriculados nas turmas

¹Os cursos de Graduação em Educação Física organizavam-se de acordo com a Resolução nº 03/87, oferecendo ao profissional uma formação generalista, com vistas a atuar tanto na área escolar como não escolar. Esse currículo iniciou-se no ano de 1991 na Universidade Estadual de Londrina e o último ingresso de alunos foi em 2004.

diurna e noturna (30 em cada período), 40 participaram da pesquisa. Por meio de entrevista fechada os dados foram coletados e analisados segundo os princípios da Análise Temática (Minayo, 1996), no qual os resultados e análises serão apontados durante o desenvolvimento desse artigo.

O redimensionamento e a valorização da profissão docente

A despeito de todo o processo de debates, críticas e avanços ocorridos na década de 1980 na produção teórica da Educação Física, os cursos de Graduação na área acabaram tomando um rumo próprio, não incorporando as reflexões e reformulações ocorridas no âmbito dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, mantendo-se assim, afastada do debate sobre a formação de professores (Taffarel, 1993; Borges, 1998). Esse aspecto nos faz reconhecer que a superação da concepção de formação do técnico em detrimento da formação do professor licenciado, são ranços herdados historicamente em nosso país, proveniente desde o decreto-lei n. 1.212/1939 que propunha a formação do “técnico em Educação Física e Desportos”.

Essa concepção de cunho “técnico” tem perpassado as reformas curriculares e continuou presente nas orientações da resolução n. 003/87, muito embora tenha proposto a instituição do título de bacharel como estrutura do modelo formativo, além de criar uma fragmentação profissional, decorrente dessa distinção de titulação, levando a maioria dos cursos a uma formação “dois em um”, ou seja, uma espécie de licenciatura ampliada, esse aspecto gerou um enfoque generalista na formação inicial em Educação Física, trazendo como conseqüência a formação de profissionais com algum conhecimento da área pedagógica e de modalidades esportivas (Tojal, 1995).

Nessa direção, pensando a Educação Física enquanto um conteúdo a ser tratado na escola, os currículos devem seguir as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, e com isso acreditamos que esse é o ponto de aproximação do curso de Educação Física das demais licenciaturas. Embora essa visão não represente a compreensão da maioria dos professores da área, ao nosso ver, ela manifesta o entendimento de que a Educação Física está inserida no contexto da Educação, e

assim, juntamente com os demais saberes curriculares escolares é responsável pela formação de cidadãos comprometidos com as mudanças sociais.

Podemos dizer que a oferta dos 03 cursos na instituição surge como alternativa para resolução dos problemas enfrentados quanto à formação generalista. Os futuros professores devem ser preparados para ensinarem algo num determinado contexto que se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório - a escola.

Os resultados da pesquisa...

A coleta dos dados foi feita por meio de entrevista fechada pelos pesquisadores e suas análises seguiram o princípio da Análise Temática (Minayo, 1996). Quanto aos resultados, os acadêmicos do curso formação de professores quando questionados sobre o **conhecimento da mudança curricular**, 24 disseram saber da mudança e 16 disseram não saber da mudança. Afirmaram que esse conhecimento se deu em função da apresentação do currículo em escolas do ensino médio (por um representante do Centro de Educação Física) nas escolas; pelo site da UEL; por amigos e parentes que freqüentavam o curso de graduação.

No que se diz respeito ao **porque da opção do curso para professor de EDF**, as 24 respostas afirmativas anteriormente, mostram interesse e o gosto pela escola, e por isso dessa opção. Os motivos variaram entre: gostar de trabalhar com esporte e academia (1); pelo envolvimento da família, em um caso a mãe é professora e no outro o pai envolvido com a política da educação (2); quer mudar o mundo, mudar as aulas que tiveram na escola (2); ter salário fixo no início de carreira (1); já ensinou catequese antes (1); sempre quiseram ser professores de EDF em escola (3); gostar de ensinar, formar o aluno, gostar de criança, de dar aulas (5).

Entre as respostas dos 16 que disseram não saber da mudança curricular, as respostas se situaram entre: quando entraram não queriam ser professores, mas ao entenderem a proposta do curso querem (8); não querem atuar na escola, ainda não sabem o que fazerem (2); quer terminar o curso e depois optar (1); não quer exclusivamente atuar na escola (1); nunca pensou em ser professor

pela experiência que teve na escola (1); não têm certeza se querem, mas vão continuar o curso (3).

Ao serem questionados se **estão gostando do curso**, 26 responderam positivamente, 2 responderam mais ou menos, 2 não estão gostando do curso e 10 não souberam responder. Então, quando responderam a questão sobre o **curso estar atendendo ou não suas expectativas**, as respostas variaram entre aqueles que disseram estar gostando do curso e os que não sabiam responder. Assim tivemos os seguintes argumentos: pensei que fosse mais prático, está muito teórico (10); pensava que seria mais voltado para o esporte e mais prático (3); está bom, desenvolve a reflexão e contribui para o senso crítico (2); esta mudando a idéia que eu tinha sobre o que era EDF (1); estou aprendendo a “ser professor, mesmo” (3); era o que eu esperava, o curso está saindo da mesmice, não é só esportes (6); tem atendido, mas têm professores que não estão adaptados ao curso; o curso está confuso (4); está mais interessante do que eu esperava, têm muitas discussões teóricas interessantes (1); não esperava tanto das disciplinas de humanas (1); tinha a idéia de ser mais clube, mais prático (1). Os que responderam negativamente a questão (2) apontam que o curso não está atendendo às expectativas, pois, não querem atuar em escolas, querem academias. Tivemos ainda acadêmicos que não responderam (2).

Algumas análises...

Podemos dizer que a aprendizagem da profissão docente não inicia com a entrada no curso de formação de professores, também não se finaliza com seu término. Não se nasce professor, tampouco o exercício docente se vincula a mística do sacerdócio ou a idéia do artístico (Pacheco & Flores, 1999). Esse processo de formação entendido como algo que se realiza a vida toda e sem data prevista para a sua conclusão indica que *O professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma actividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações* (ibid, 56).

Respostas como “pensei que o curso fosse mais prático; está muito teórico; pensava que seria mais voltado para o esporte e mais prático” representam o entendimento inicial de alguns dos futuros professores de Educação Física matriculados nessa primeira turma. A despeito das produções teóricas na área sobre

o que vem a ser a Educação Física, seu objetivo no campo escolar, a relação teoria-prática, a necessidade de ensinar conteúdos nas aulas, entre outras questões, podemos observar pelas respostas dos entrevistados uma visão de Educação Física ainda vinculada ao “fazer” gestos e técnicas de modalidades esportivas.

Assim, muitas das respostas que obtivemos com essa pesquisa, mostram que o ingresso num curso de formação de professores é resultado de toda uma história de vida percorrida nos bancos escolares durante o processo de escolarização (ensino fundamental e médio).

Por outro lado, também entendemos que os futuros professores ao responderem que esse curso de licenciatura “esta mudando a idéia que eu tinha sobre o que era EDF ; estou aprendendo a *ser professor, mesmo*; o curso está saindo da mesmice, não é só esportes” demonstram algumas mudanças em suas concepções sobre o próprio curso de formação e o “ser professor de Educação Física”. Podemos inferir que tal entendimento é fruto de mudanças na área e sinalizam novos caminhos e perspectivas no campo da formação e atuação profissional.

Segundo Marcelo (1999), Pacheco & Flores (1999), as experiências prévias de ensino que os candidatos a professores viveram geralmente como alunos nos diferentes anos de escolarização, podem influenciar de forma (in) consciente, ao longo do seu período formativo e, concretamente, a sua prática profissional o que entendem sobre o ser professor. É importante que o currículo de formação inicial provoque mudanças nas crenças e valores, permitindo aos futuros professores o início de um processo que gere mudanças em sua prática profissional.

Finalizando sim, concluindo não...

Podemos dizer que muitas vezes os curso de formação inicial encontram-se distantes e alheios à realidade escolar, trazendo como conseqüências, noções gerais de como ensinar, não possibilitando aos futuros professores a problematização do processo de aprender a ensinar a partir das experiências que lhes são proporcionadas, por meio do contato direto com o contexto escolar.

Entendemos que a qualidade da formação docente depende das concepções epistemológicas dos professores, o que permitirá que assumam determinadas posturas ou não durante o desenvolvimento de sua atividade pedagógica. Nesse sentido, sua formação deve possibilitar o conhecimento necessário para lidar com as situações de ensino, obtendo nesse processo a base fundamental para desenvolver a atividade pedagógica juntamente com todos os fatores que nela estão envolvidos. Parece-nos que esta posição cabe à todo professor, independente de sua área de conhecimento.

Referências bibliográficas:

BORGES, M. Cecília. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARCELO, Carlos. Formação de Professores - para uma mudança educativa. Trad.: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MYNAIO, M. C. O Desafio do conhecimento. 4^a ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção. Formação e Avaliação de Professores. Porto. Portugal: Ed. Porto, 1999.

TOJAL, João Batista A. G. Currículo de graduação em educação física: "a busca de um modelo". 2^a ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

TAFFAREL, Celi N. Z. A formação do profissional de educação física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1993 (Tese de doutorado).

O MOVIMENTO RELACIONADO À SAÚDE

Pedro Ferreira Reis

Este presente estudo procurou demonstrar aos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Carlos Zewe Coimbra, localizado na cidade de Santa Terezinha de Itaipu, estado do Paraná o quanto o sedentarismo, má alimentação e obesidade contribuem para o surgimento de doenças. Para o seu desenvolvimento foi realizada uma oficina de saúde com a participação de 3.000 estudantes das escolas públicas e privadas de Santa Terezinha de Itaipu, onde por meio da avaliação do Índice de Massa Corporal os próprios estudantes verificaram na teoria e prática os níveis de obesidade e suas conseqüências para a saúde. Para a realização do mesmo contamos com o auxílio dos alunos do 1º ano do Ensino Médio deste Colégio, uma sala de aula, uma balança modelo filizola, um computador com o programa excel for windows e panfletos educativos sobre a importância da prática de atividade física e boa alimentação para a saúde. O cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) foi estabelecido pela divisão do peso pela altura ao quadrado, apresentando de acordo com a avaliação os seguintes resultados, menor do que 20 abaixo do peso, de 20 a 25 condição normal, de 25,1 a 29,9 sobrepeso, de 30 a 39,9 condição de obesidade e acima de 40 obesidade mórbida. Os resultados apresentaram que 77% dos alunos avaliados estão na faixa de normalidade, 19% na faixa de sobrepeso, 3,5% na faixa de obesidade e 0,5% encontram-se abaixo do peso. Conclui-se com este trabalho que, quando ocorre envolvimento e compreensão pelos alunos em um projeto na área do movimento relacionado à saúde, verifica-se que esta compreensão possibilita uma mudança de comportamento em relação ao estilo de vida. O tópico movimento relacionado à saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio mostrou-se de extremo interesse pelos alunos, pois quando lhes é possibilitada a compreensão de sua realidade esta realidade pode ser modificada.

Palavras Chave: Ensino Médio – Educação Física – Conteúdo – Obesidade

Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física

Professor Mestre Pedro Ferreira Reis
Rua Alexandre Venson, 1774 – Apartamento 06 – Caixa Postal 112
CEP – 85.875.000 – Santa Terezinha de Itaipu – Pr.
Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ)
ergoreis@allsat.com.br

**PARADIGMAS EM CRISE: NECESSIDADE DE TRANSCENDER “VELHOS”
ENTENDIMENTOS DE CIÊNCIA/CONHECIMENTO, DE EDUCAÇÃO/CURRÍCULO
E DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rafael Marques França

Nesse estudo, procuramos refletir sobre o paradigma construído durante a Modernidade, no qual temos assentado histórica, cultural, social e teoricamente as nossas percepções e entendimentos sobre ciência/conhecimento, educação/currículo e educação física. Esta questão influencia toda a nossa maneira de ser e de estar no mundo, bem como o modo de nos relacionarmos com a natureza, a vida, os outros e o conhecimento. O paradigma moderno está em estado de profunda crise, bem como a sociedade de um modo geral, não sendo capaz de atender a demanda das “novas” questões que estão sendo postas pela ciência, pela educação, pela educação física, por esse novo tempo e/ou movimento denominado inicialmente como pós-moderno. Surgem, assim, crises ou períodos de estagnação que podem ser férteis para a construção de novos paradigmas, novos conceitos, e novas práticas pessoais e profissionais. Procuramos, portanto, estabelecer as relações e as diferenças entre os “velhos” e os “novos” paradigmas no campo da educação, do currículo e da educação física.

Palavras-chave: Paradigma; Educação; Educação Física.

Linha de estudo: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de educação física na educação básica e nas modalidades de ensino

Projeto de pesquisa Complexidade e Educação
Universidade Estadual de Londrina/UEL
Endereço do autor: Rua Dr. Elias César, nº. 220, Jardim Petrópolis, Londrina/Pr
E-mail: wanderf@sercomtel.com.br

I.A crise paradigmática

Parece, de fato, que o paradigma científico (moderno) está em crise. Agora, mais do que nunca! Aliás, já faz um bom tempo que ele se encontra em tal situação – desde as primeiras décadas do século XX, quando foram postos *em xeque* os principais princípios, estruturas, discursos, teorizações, que o sustentava e formava a base de todas as explicações e análises da vida, da natureza, do mundo; ora traçando suas considerações e implicações para o campo da educação/do currículo. Foi aí que a própria ciência entrou em crise. Aliás, a própria Física, considerada a base fundamental de toda e qualquer (outra) ciência ou campo de conhecimento/intervenção profissional, ruiu: (a) com Kuhn (1976), ao denunciar que os paradigmas ditos científicos, porque formados em uma comunidade/grupo de uma especialidade científica, eram constituídos não somente por generalizações simbólicas, mas também por modelos, exemplares e valores, e (b) com os novos estudos e investigações na Física Moderna, que iriam compor os novos conceitos do quadro da chamada teoria/física quântica, revelando um entendimento de matéria diferente radicalmente dos propostos anteriores durante a Modernidade, refletindo e influenciando toda a nossa compreensão de vida, de mundo, de natureza, e, conseqüentemente, de educação/de currículo.

A própria sociedade, como um todo, também se encontra em estado de profunda crise/desequilíbrio cultural, que se revela de diferentes formas, em todos os cantos, em quaisquer níveis de realidade: para onde se olha, se vê caos, desordem, desintegração. Capra (1982), nos aponta alguns acontecimentos/fenômenos que se situam nessa perspectiva: a probabilidade da ocorrência de uma guerra nuclear, de uma destruição global, diante do avanço da produção de armas nucleares e reatores nucleares, que são fonte de elementos radioativos totalmente prejudiciais à saúde dos organismos vivos e sistemas ecológicos; a grave deterioração do meio ambiente, por meio da poluição atmosférica; a comercialização de produtos químicos altamente tóxicos a nossa saúde; doenças nutricionais, infecciosas, crônicas e degenerativas, em proliferação nunca vista como antes; patologias sociais, como crimes violentos, acidentes e suicídios; anomalias econômicas, como aumento da inflação, desemprego e a alarmante distribuição desigual de renda e de riqueza entre a população em geral e

entre os países do globo; distúrbios de comportamento; deficiência de aprendizagem; ameaça de esgotamento energético.

Existem, como podemos ver, várias crises, que estão ocorrendo em diferentes âmbitos sociais. Para além daquelas que pormenorizamos, há também outra crise que se aprofunda no campo da educação/do currículo, ou dos paradigmas criados nessa esfera, ao longo de sua história e produção teórica e humana. Como veremos mais adiante, essa crise ou “fase de relativa estagnação” (nas palavras de Silva, 2002) tem relação próxima, quase íntima, com as movimentações que aconteceram nos pressupostos essenciais da ciência, construídos na Modernidade, que estão sendo revistos diante das novas teorias/conceitos/discursos pós-modernos, de um paradigma da complexidade, sistêmico, orgânico, vivo. Corroboramos, portanto, as considerações de Capra (1982) de que todas essas crises são facetas de uma só crise: *uma crise de percepção*, que se manifesta em dimensões intelectuais, morais e espirituais. Surge, sobremaneira, a necessidade e emergência de percepções da realidade que situe os problemas como sistêmicos, interligados, interdependentes; que conceba os aspectos humanos a partir de suas várias dimensões ou níveis: não são somente físicos, mas também psicológicos, sociais, culturais, ecológicos; a vida como uma teia; o universo/mundo como vivo, orgânico, em constante evolução e mudança. Há a necessidade e emergência de um “novo” paradigma, que abarque todas essas premissas e que seja acompanhado por uma mudança estrutural institucional/política/econômica da sociedade. Se não, a própria espécie humana está em perigo, em processo de extinção!

A crise de percepção que Capra (1982) aprofunda, é, portanto uma crise paradigmática, não somente em relação ao modo como percebemos e nos relacionamos com a vida, a natureza, o mundo, com os outros seres vivos, com a educação e o ensino, mas também, evidentemente, com os campos profissionais ou das diferentes áreas de conhecimento presentes na universidade (mesmo porque baseadas em formas modernas de compreensão e atuação da ciência e do conhecimento). A Educação Física, como campo de conhecimento acadêmico e como uma área de atuação profissional, predominantemente situada na escola, encontra-se *duplamente* em crise: (a) nos seus modelos de compreensão e de atuação científicos, porque reducionistas ao fragmentarem conceitos de homem, de

corpo, de saúde (a partes estanques, retirando o caráter holístico, profundo, complexo, de interações entre todo/partes) para que seja “possível” o seu estudo e investigação em pesquisas historicamente preocupadas em solidificar suas proposições por vias da quantificação, atentando-se para os aspectos tão-somente biológicos do humano, a fim de promover a saúde (entendida aqui como ausência de doenças) e regenerar a raça e, em sentido mais amplo, de moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e de viver pela Ginástica (SOARES, 1998); e (b) porque, uma vez presente cultura e socialmente na instituição escolar, concebe-se e adota-se segundo pressupostos biologicistas/eugenistas/positivistas e de desenvolvimento físico/esportivo, ainda hoje, como uma área de atividade, desvinculando-se de questões sobre o ensino e a formação, contexto em que outros paradigmas estão em crise e emergindo como possibilidades dessa mesma crise. Aqui, cabe uma indagação de suma importância: será que, mesmo situada legalmente na escola como uma área de conhecimento/LDB 9394/96 (e tudo que daí por diante esse termo ou expressão implica), os profissionais professores(as) de educação física a concebem como ensino? Os discursos deles(as) apontam que não... Desse modo, parece que a discussão e a re-significação dos paradigmas de ensino não chegam sequer à educação física, de uma maneira geral.

II. O conceito de paradigma

Parece ser “universal” e unânime entre os que se dedicam a aprofundar as questões paradigmáticas da ciência [moderna e pós-moderna], em teorizar sobre as implicações de tais pensamentos e posturas em nossa sociedade e cultura e na construção da própria ciência e pesquisa e práticas ditas científicas, como explicações que temos do mundo/da vida/da natureza/do homem, que a palavra *paradigma* tem em Thomas Kuhn seu principal idealizador e disseminador, e que é a partir dele (ou de seu “*The structure of scientific revolutions*” /1962) que o termo ganha força nos discursos epistemológicos e acadêmicos da Modernidade (SANTOS, 1989; VEIGA-NETO, 2002). Para Kuhn (1976), paradigma (ou *matriz disciplinar*) pode ser concebido como aquilo que os membros de uma comunidade (científica) partilham e as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas

como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. Ou, em outras palavras, pode ser descrito como “os princípios, teorias e conceitos básicos em que se funda a ciência até então produzida” (SANTOS, 1989, p. 132).

Partimos, portanto, para a identificação e reconhecimento dos elementos/componentes da *matriz disciplinar*, que, segundo Kuhn (1976), seriam: (a) constelação dos *compromissos* de grupo (concepção central de paradigma); (b) *generalizações simbólicas* ou componentes formais ou facilmente formalizáveis, servindo como pontos de apoio que funcionam em parte como leis e em parte como definições de alguns símbolos que elas empregam; (c) compromissos como crenças em determinados *modelos*, entendidos também em sua variedade relativamente heurística; (d) *valores*, que são mais amplamente partilhados por diferentes comunidades do que as generalizações simbólicas ou os modelos, proporcionando aos especialistas (em Ciência da Natureza) um sentimento de pertencerem a uma comunidade global – podem ser aqueles que dizem respeito a predições, podem ser usados para julgar teorias completas (acuidade, simplicidade, coerência interna, plausibilidade são exemplos); (e) *exemplares*, ou paradigmas como *exemplos compartilhados*, que se referem ao “conhecimento tácito” – conhecimento que se aprende fazendo ciência e não simplesmente adquirindo regras para fazê-la.

Veiga-Neto (2002), ao analisar sinteticamente as origens do termo paradigma em Kuhn, faz uma proposta ao leitor que se encontra no âmbito das Ciências Humanas – para que ele encare/adote *paradigma no sentido fraco*, que quer dizer para conservar a teoria de Kuhn, mas sem aderir ao suposto caráter de hegemonia e de incomensurabilidade paradigmáticas (a idéia de que dois paradigmas diferentes, num mesmo campo, não coexistem, portanto qualquer paradigma é hegemônico, e que, por mais próximos que pareçam estar, são incomensuráveis entre si), mesmo porque não há como identificarmos nas Ciências Humanas nenhum “período de normalidade” em que um paradigma tenha se imposto sozinho, para depois entrar em crise e ser substituído por outro. Ao falarmos em *paradigma*, portanto: (a) estamos nos referindo a uma visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados ao mundo; (b) temos de saber onde estamos, de onde falamos, quais instrumentos adotamos: explicar afinal o(s) nosso(s) paradigma(s); (c) temos de pagar o preço por estarmos nos movimentando

em campos que, de modo diferente do que acontece nas Ciências Naturais, são vistos como *pré-paradigmáticos* ou *paradigmáticos no sentido fraco* ou *não-científicos* (porque *não-paradigmáticos*).

Ainda sobre o conceito de *paradigma* e para demonstrar mais diretamente sua polissemia, Mastermann (1979) apud Veiga-Neto (2002) conseguiu identificar mais de vinte acepções do próprio Kuhn ao termo. Veiga-Neto (2002) destaca duas em seu discurso, sendo que a primeira tem um sentido mais sociológico e, a segunda, metafísico: (a) conjunto de realizações científicas socialmente aceitas e (b) uma *Weltanschauung* ou princípio organizador que governa a própria percepção que construímos sobre o mundo. Em seu sentido etimológico, *paradigma* vem da forma latina *paradigma*, *atis* que, por sua vez, vêm do grego *parádeigma*, *atos*, com as acepções de “modelo” e “exemplo”, do verbo *paradeíknymi* (“por em relação”, “em paralelo”, “mostrar”).

III. A decadência do modelo científico de conhecimento moderno e a emergência da ciência pós-moderna

Os séculos XVII, XVIII e XIX se constituíram por períodos de intensa produção teórica/conceitual acerca de nosso entendimento de mundo, de realidade, de natureza. Acontecimentos surpreendentemente importantes e grandes personalidades se destacaram durante esse longo período da história humana, que iriam ajudar a construir nossos alicerces de pensamento e comportamento social e ecológico. O sistema de valores do Iluminismo, as concepções científicas de Galileu e Bacon, de Descartes e Newton, a tecnologia criada pela Revolução Industrial, são exemplos decisivos, que não poderiam jamais ser esquecidos. Na verdade, decisivas foram as suas contribuições para a sociedade.

Galileu, com sua obsessão pela medição e quantificação, combinara a experimentação científica ao uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas. A filosofia de René Descartes baseava-se na crença da certeza do conhecimento científico. Assim, seu método tinha por finalidade conduzir corretamente a razão na busca da verdade. A atitude era analítica: consistia em decompor pensamentos e problemas em suas partes

componentes e dispô-las em sua ordem lógica. O universo era visto como um sistema mecânico composto por unidades materiais elementares; os organismos vivos eram máquinas como os relógios de sua época, que podiam ser decompostos em suas partes para entendê-los. A ênfase que Descartes dera ao pensamento racional e linear, representada pela célebre expressão “*Cogito, ergo sum*”, levou os indivíduos a se identificarem quase que exclusivamente pela existência/presença de sua mente racional, em detrimento do organismo em sua totalidade.

Segundo Capra (1982), Descartes, que lançara as bases para o pensamento científico moderno, com sua ânsia pela descrição objetiva da natureza (que iria se consolidar com Newton), levou à fragmentação de nosso pensamento em geral e das disciplinas acadêmicas e a uma atitude generalizada de reducionismo na ciência, como pode ser exemplificado pelo modelo biomédico da moderna medicina científica. Doll Jr. (1997) situa Descartes – em conjunto com, principalmente, Nicolaus Copernicus e Galileo Galilei, como responsável por dar a ciência (clássica) um caráter fechado, cheia de descoberta e determinismo, de previsibilidade, de sequenciamento linear, de relações de causa-efeito. É exatamente esse paradigma moderno que está em crise. Porém, como vimos, Descartes não está sozinho nessa história.

Newton criara um sistema abrangente de definições, proposições e provas para descrever corretamente a natureza. A fim de formular as leis exatas do movimento para todos os corpos, ele utiliza-se do método matemático, unificando o método empírico/indutivo de Bacon e o método racional/dedutivo de Descartes. A realidade da matéria era homogênea: composta por objetos pequenos, sólidos e indestrutíveis, de elementos básicos (modelo atomístico). Definitivamente, o universo se tornara regido por leis imutáveis, fixas, rígidas, determinadas, universais.

O paradigma científico moderno se estruturara e se consolidara, e se tornara influentemente decisivo em nossa forma de pensar, de conceber, de se comportar, de se relacionar, *no mundo e com ele*. A natureza tornara-se passível e possível de ser dominada e controlada pela ciência. Acreditara-se num progresso ilimitado, a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico e, como diria os positivistas, pela ordem estabelecida na sociedade. O método científico, ora reducionista-mecanicista, era a única abordagem válida do conhecimento. O comportamento era *yang*: exigente, agressivo e competitivo; a tendência de se

conceber os sistemas vivos/biológicos e sociais era auto-afirmativa, em detrimento da integrativa. A sabedoria intuitiva e a consciência ecológica (*yin*) estar-se-iam fora do processo.

Do mesmo modo que Capra (1982), Soares (2001) investiga o surgimento da Ciência Moderna e sua disseminação e incorporação na sociedade e cultura (ocidentais) existentes dos séculos XVI e XVII. A Revolução Científica que aí se instala, propagando uma nova concepção de conhecimento e de ciência, denominada inicialmente de “Nova Filosofia da Natureza”, afirma-se com os seguintes preceitos:

- 1) no questionamento dos argumentos de autoridade dos textos antigos; 2) na aceitação da concepção heliocêntrica e copernicana do universo; 3) na aceitação de uma nova Física Mecanicista inspirada na retomada das concepções atomistas; 4) na idéia de uma Natureza quantitativa ou matematizada; 5) na defesa dos argumentos empírico-rationais e da experimentação (SOARES, 2001, p. 24).

De um século de confusão, em que coexistem uma mistura instável de alternativas e modelos de conhecimento (XVI), e antes disto, de uma visão de mundo orgânica e viva, em que havia interdependência de fenômenos espirituais e materiais (Paradigma Medieval), parte-se para um entendimento e aplicação científicos novos e re-significados, ora revolucionários, porque se instaurara um novo clima e maneira de se entender e de se praticar ciência. O novo ideal de cientista parecera estar posto, diante do paradigma moderno científico: dominar e subjugar o mundo natural, explorar a natureza por meio da ciência, matematizá-la, em função dos interesses e desejos [humanos], e muito mais, da dita racionalidade humana. Esta matematização plena do real, objetivando a precisão do Universo, só seria conseguida na medida em que a experimentação, entendida como a base da investigação e da descoberta científica e o novo critério de obtenção da “verdade”, fosse (re)valorizada e utilizada ao máximo, com suas características quantitativas e mecanicistas e sua linguagem universal de cálculo e medição. E, foi exatamente isto, que aconteceu. A investigação experimental tornara-se o método racional de questionamento da natureza e de descoberta e autenticação da verdade acerca dela.

Ora, são exatamente todas essas premissas, pressupostos, princípios que estão, a um bom tempo, sendo revisados e re-significados e radicalmente transformados pelas teorias da relatividade e da física quântica, por movimentos ditos pós-modernos, pós-estruturalistas, feministas. A ciência, agora, caracteriza-se pela sua criatividade e indeterminismo, por ser aberta e transformativa, complexa e interativa (DOLL Jr., 1997). Os novos conceitos/discursos são de auto-organização, estruturas dissipativas, equilíbrio ecológico, evolução pontuada, teoria da complexidade, teoria do caos na Matemática. Os enfoques são holísticos/ecológicos: o universo é um todo harmonioso e indivisível, a realidade/vida é uma rede de relações dinâmicas que incluem o observador humano e sua consciência de modo essencial (CAPRA, 1982). Os princípios são o da indeterminação ou da incerteza, de Werner Heisenberg, e o da complementaridade, de Niels Bohr, derivados da física quântica (BETTO, 2002). O paradigma necessário é sistêmico/holístico/integrativo em Fritjof Capra, complexo em Edgar Morin, emergente em Boaventura de Sousa Santos.

Em *“Um discurso sobre as ciências”*, Santos (2006) nos indica os sinais da crise do modelo de racionalidade científica construído durante a Modernidade, que são, a seu ver, muitos e fortes, chamando a atenção, portanto, para as condições sociais e teóricas resultantes dessa falência ou insuficiência paradigmática cartesiana-newtoniana. As condições teóricas que decretaram o rombo no paradigma da ciência moderna começaram por Einstein, relativizando o rigor das leis de Newton (de tempo e espaço absolutos), no domínio da astrofísica, ao definir que não há simultaneidade universal: “Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro sistema de referência” (SANTOS, 2006, p. 43). No domínio da microfísica, a ruptura acontece com a mecânica quântica, por meio de Heisenberg e Bohr, demonstrando que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, logo, não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, isto é, só podemos aspirar a resultados aproximados da realidade. A mecânica clássica, com seus racionalismos e determinismos exacerbados, parece, assim, encontrar resistência de permanecer como explicação válida. Um terceiro aspecto que evidencia a crise do paradigma, a nível teórico, segundo Santos, provém das investigações de Godel e suas “suspeitas” sobre o rigor da matemática, em que ele próprio carece de fundamento. A matematização plena do real, ânsia da “Nova Filosofia da Natureza” (como diria

Soares), não encontra mais razão de ser ou de continuar sendo da forma como pretendia ser, visto que a própria linguagem matemática não é tão rigorosa assim. As teorizações do físico-químico Ilya Prigogine, representante de um movimento científico convergente, de vocação transdisciplinar, o qual inclui, dentre outros, Maturana e Varela, David Bohm, Geoffrey Chew, e suas investigações no domínio da microfísica, química e biologia, constitui a quarta e última condição teórica da crise do modelo newtoniano de conhecimento.

As condições teóricas da crise do paradigma dominante vêm propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico que apresenta duas facetas sociológicas importantes, para Santos (2006). Primeiro, o resgate da filosofia no sentido de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento de nós próprios: cientistas que têm um interesse filosófico para problematizar a sua prática científica, que se tornam cientistas-filósofos, e, de algum modo, contribuem para diminuir o abismo que havia entre ciência e filosofia. Em segundo lugar, passaram a ocupar lugar na reflexão epistemológica questões que antes eram deixadas tão-somente aos sociólogos, como a análise das condições sociais, dos contextos culturais e dos modelos organizacionais da investigação científica.

O paradigma emergente tem como princípios: (a) todo o conhecimento científico-natural é científico-social, (b) todo o conhecimento é local e total, (c) todo o conhecimento é autoconhecimento e (d) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos.

IV. Os paradigmas educacionais/curriculares tradicional e emergente

No que se refere mais propriamente ao campo da educação e do currículo, é interessante observarmos como as crises vieram acontecendo ao longo da história e da produção teórica, alternadas entre momentos de intensa movimentação e incremento criativo nessa produção discursiva, até chegar numa crise mais radical com as teorias pós-críticas de currículo, coincidindo, sobretudo, com as críticas lançadas às concepções científicas da Modernidade, ao paradigma ali estruturado que trouxe implicações importantes à educação e ao currículo.

Silva (2004) categoriza, didaticamente, a história do currículo, como um campo especializado de estudos e pesquisas, em três grandes grupos de teorias/discursos produzidos: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Tanto os modelos mais tecnocráticos de currículo como os mais progressistas, representados, no primeiro caso, por Bobbit e Ralph Tyler e, no segundo caso, por John Dewey, que compõem as teorizações tradicionais, parecem ter sido fortemente influenciados pelo paradigma científico clássico de que havíamos falado até então. O currículo, nesta perspectiva, ansiava tornar-se científico, fundamentando-se, por exemplo, nos princípios da administração científica de Frederick Taylor. O currículo era organizado de acordo com as habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais/ofícios da vida adulta. A escola tornara-se uma empresa comercial/industrial. Os objetivos educacionais deveriam ser claramente definidos e reformulados em termos de comportamento explícito. A preocupação principal seria a de manter o *status quo* desejável, os conhecimentos escolares/curriculares como certos e válidos científica e socialmente.

Com as teorias críticas lançando considerações aos pressupostos/fundamentos das teorias tradicionais, baseadas, em sua grande maioria, em análises socialistas/marxistas de escola/currículo, no final dos anos 60; e após os discursos pós-críticos de currículo traçarem suas considerações às teorizações críticas – nos anos 80/90, culminando com as movimentações dos Estudos Culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo; parece que o campo do currículo encontra-se, de acordo com Silva (2002), num momento de relativa estagnação. Barry Franklin (1999) apud Moreira (2001) é mais pessimista e catastrófico ao denunciar que talvez tal campo tenha deixado de existir. Moreira (2001) diria para sermos prudentes em evitar conclusões apressadas e dramáticas, pois os períodos de crise são férteis por abrirem novas possibilidades ao pensamento, permitindo o surgimento de alternativas teóricas e de novas práticas.

V. A Educação Física e a Ciência da Motricidade Humana

Para Sérgio (1996), a Educação Física moderna, nascida em fins do século XVIII e início do século XIX, traz consigo ranços do paradigma dominante da ciência clássica, como, por exemplo, a concepção de homem como portador de um

corpo-máquina, seguindo a separação de René Descartes entre *res cogitans* e *res extensa*. Neste caso, parece evidente que ela (a educação física) assentou-se em uma visão reducionista de ser humano, ao enfatizar seu aspecto biológico/físico/fisiológico, em detrimento das outras dimensões do ser [humano] vivo (emocional, espiritual, intelectual, social, cultural, político...), e mesmo ao atender-se para essa dimensão física, fragmenta os diversos sistemas orgânicos sem estabelecer relações entre eles, a fim de investigá-los minuciosamente para produzir os efeitos práticos de uma medicina alopática e traçar as considerações necessárias a uma *performance* atlética. Radica-se, portanto, à ciência biomédica, longe de um conceito holístico e ecológico de saúde.

A Educação Física tradicional, distante de se explicar no quadro de uma cultura entendida como criatividade, invenção e pesquisa, sobrevivendo não de uma atitude, decisão e compromissos científicos, e sim por meio “da esmola dos modelos analógicos e do entusiasmo desbordante de muitos dos seus técnicos” (SÉRGIO, 1996, p. 98), precisa situar-se não tão-só como uma tradição disciplinar, como tem sido uma vez presente na universidade (e na escola) concebida e tratada ao longo da sua história, mas encontrar em si as formas e as razões da sua própria cientificidade, com autonomia disciplinar. Em Sérgio (1996), a Ciência da Motricidade Humana tem as condições necessárias para nascer: que se torne visível o paradigma emergente, mediante a crise que atravessa também a Educação Física, a partir da década de 60, a começar pelo macro-conceito *educação física*, que traz em si uma clara significação ideológica: uma definição de homem conformista, imobilizada no tempo, e uma idéia de natureza dividida em corpo e alma. Como alternativa, institui-se, nos termos de Sérgio (1996), a *educação motora*, concebida como ramo pedagógico da ciência da motricidade humana. A motricidade supõe: (a) uma visão sistêmica do homem, (b) a existência de um ser não especializado e carente, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência, (c) um ser prático e incondicionado e (d) um ser axiotrópico, que persegue, apreende, cria e realiza valores.

A Ciência da Motricidade Humana deve convergir, mais cedo ou mais tarde, diversas ordens de fatores, que estão, dentre eles, alguns dos quais já havíamos falado até o momento, com a crise do paradigma científico moderno e a emergência do pós-moderno: o surgimento de um modelo de racionalidade que põe

em causa o modelo newtoniano-cartesiano e pretende reconciliar a espiritualidade oriental e o pragmatismo ocidental; a impensabilidade de um sistema nervoso funcional sem o papel coadjuvante da motricidade; o surgimento da teoria da informação, da cibernética e da teoria dos sistemas, colaborando cada qual à sua maneira, numa teoria da organização, que nos faz entrever a auto-organização específica dos seres vivos; o fato do homem ser reconhecidamente a complexidade corpo-alma-natureza-sociedade, em constante anseio de superação ou transcendência; o contributo inestimável da fenomenologia, vendo na motricidade a intencionalidade operante e a práxis; a sociologia em relação ao estudo das técnicas do corpo; etc. Sérgio (1996) pretende, portanto, re-significar a Educação Física em direção a uma nova proposta, a da Educação Motora, e lançar as bases epistemológicas (ou conferir matriz teórica) a uma nova Ciência da Motricidade Humana, “onde o fenómeno **motricidade humana** possa ser identificado, descrito e analisado, sistematicamente (...)” (SÉRGIO, 1996, p. 142).

VI. Que tudo isso quer dizer? Finalizando a discussão

Diante de todos os temas devidamente abordados, poderíamos chegar ao seguinte diagnóstico: estamos em crise no modo de nos entendermos enquanto seres humanos (ou *devires* humanos, como diria Foerster, 1996) e nas relações que estabelecemos com o processo de conhecer a natureza, a vida, os outros seres vivos presentes no meio-ambiente – uma crise que poderia se denominar existencial ou profundamente marcada pelo sentimento de atribuir um significado/sentido à vida. Ainda, estamos em crise enquanto cientistas, enquanto profissionais, enquanto professores(as), justamente porque tais ambientes de formação, de pesquisa e de ensino se alicerçam em paradigmas que estão em decadência, com suas estruturas profundamente abaladas e com seus princípios postos *em xeque*. A crise parece ter atingido todos os campos profissionais, todos os setores institucionais, sociais e culturais, todas as dimensões da vida. O que fazer diante desse estado avassalador em que nos encontramos, como sociedade, como acadêmicos, como professores(as) de educação física? As possibilidades estão em aberto... novas perspectivas estão a caminho... para o bem e para o mal!

De um lado, tais “crises” parecem não alcançar a prática científica, que permanece moderna em suas bases e princípios, e, muito menos, a coletividade social (e do professorado) de um modo geral, que insiste em atuar com base nos “novos” discursos de formação do profissional competente, aliado aos objetivos neoliberais do Estado mínimo. Por outro lado, as reflexões epistemológicas (e novas perspectivas teóricas) a respeito do momento/espço em que estamos vivendo estão sendo refeitas, re-significadas e totalmente reformuladas, a fim de compreendermos os novos sentidos e entendimentos que devemos dar a nossa vida. O momento é de crise e, essa, abre a possibilidade para existência de posturas radicalmente conservadoras e, concomitantemente, de ações criativas e inéditas. Apostaremos mais na possibilidade criativa?

Referências

- BETTO, F. Indeterminação e complementaridade. In: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de (Orgs). Ensaio de complexidade. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2002.
- CAPRA, F. O ponto de mutação. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.
- DOLL Jr., W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FOERSTER, H. v. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GANDIN, L. A. et al. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. Currículo sem fronteiras, v. 2, n. 1, pp. 5-14, jan/jun 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 1, pp. 35-49, jan/jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.
- SANTOS, B. de S. Introdução a uma ciência pós-moderna. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- . Um discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SÉRGIO, M. Epistemologia da motricidade humana. Lisboa: 1996.
- SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores associados, 1998.
- SOARES, L. C. O nascimento da ciência moderna: os caminhos diversos da revolução científica nos séculos XVI e XVII. In: SOARES, L. C. (Org). Da Revolução Científica à Big

(Business) Science: Cinco Ensaios de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Hucitec; Niterói: EdUFF, 2001.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA “METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA” NAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM O MAGISTÉRIO, NA CIDADE DE PONTA GROSSA: TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO OU REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA?

RAFAEL TRENTIN SCREMIN
WILLIAM RICARDO BAHNERT DE CAMARGO
ORIENTADOR: PROF^o. MS. NEI ALBERTO SALLES FILHO

O objetivo deste trabalho foi o de ampliar a percepção da formação crítica nas instituições e apontar como estão sendo trabalhados os conteúdos nos cursos de Magistério referentes à Educação Física por parte dos professores das disciplinas nas instituições que possuem o Magistério na cidade de Ponta Grossa – Pr, para o artigo será chamado de "Magistério" o Curso de formação de professores de anos iniciais do ensino fundamental, realizado através do ensino médio. A cidade de Ponta Grossa possui três instituições que possuem o Magistério, sendo duas privadas e uma estadual, a amostra foi composta por 67 alunos que participaram da pesquisa respondendo um questionário referente à atuação do professor em sua disciplina, complementando foi realizada uma entrevista com os três professores abordando aspectos como a metodologia utilizada e sua formação profissional. Através desta pesquisa podemos constatar a grande participação e dedicação dos professores da disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Física”, trabalhando de maneira clara e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Magistério, Educação Física, Reflexão Crítica sobre a Prática.

Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG
rtscremin@yahoo.com.br
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG
williamrbcamargo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, numa visão positivista e instrumental, a função das séries iniciais foi definida, basicamente, como ensinar a ler, escrever e contar.

O conhecimento do mundo sempre foi buscado através da linguagem escrita. Hoje, no terceiro milênio, a escola é desafiada a proporcionar a reconstrução do conhecimento do mundo através de outras linguagens, além da escrita. Os avanços acelerados da tecnologia e dos meios de comunicação transformaram a própria sociedade, em uma instituição de aprendiz a instituição pedagógica.

A aprendizagem e o ensino já não se fazem exclusivamente na escola, que está em crise face aos novos desafios. Transmitir conhecimentos simplesmente não tem mais sentido, ensinar a ler e escrever a língua pátria já não é mais suficiente porque outras linguagens surgem cotidianamente. O conhecimento especializado é cada vez mais exigido.

Na ação do magistério o educando tem que ser um profissional polivalente, sendo necessário trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, com essa formação ampla o grau de envolvimento em determinado setor de conhecimento se torna de certa forma inviável, ocasionando assim um conhecimento básico e direcionado.

Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41).

A ação docente deve ser muito mais que uma ação técnico-instrumental. Não é possível mais falar de verdades em educação, a escola como a sociedade possui uma organização dinâmica e as suas exigências estão cada vez maiores. As escolas formadoras, muitas vezes, não conseguem acompanhar esta dinâmica, preparando profissionais/educadores para trabalhar em uma escola idealizada. Assim, muitos educadores transformam suas práticas em uma imitação/repetição de ações pouco efetivas aprendidas durante sua formação. Nesse contexto Freire (1996, p. 17) afirma: “Na formação permanente dos

professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Os próprios discursos teóricos, necessários à reflexão crítica, têm de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Tendo em vista a grande importância do bom trabalho do professor do magistério, em destaque na disciplina de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, para a capacitação de alunos e conseqüentemente de um ensino de qualidade para as crianças, busca-se verificar se os conteúdos estão sendo trabalhados de maneira a formar um aluno mais crítico e completo ou apenas transmissão de conhecimento, ocasionando assim uma formação vaga e insegura.

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

A criança começa seu mundo de brinquedo e fantasia na sua própria casa, expandindo-se posteriormente (via de regra) para a rua ou ambientes extracasa, para socializar-se e divertir-se. Quando começa sua vida escolar, ela não deixa de lado sua vida rotineira de brincadeiras, porém, ganha um “algo a mais” na instituição que está. Isto seria porque a criança já ingressa na escola com uma certa “bagagem” de brincadeiras, e na escola ela absorve a riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Sendo assim Freire (2005, p. 18) diz: “Se uma professora recém-contratada for trabalhar na escola de primeira infância e não tiver muito conhecimento teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática, corre sério risco de atrapalhar muito mais que ajudar”.

A inquietação se dá quando se observa conteúdos serem repassados sem motivo nem objetivo, ocasionando assim, um ato de “fazer por fazer” fazendo com que a imagem do professor de Educação Física (por mais que algumas vezes não seja ele que esteja dando aula) seja mal vista. Mas o maior prejudicado com tudo isso é a criança, que perde a oportunidade de: explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação, ampliar possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação, apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e

elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Dentro deste contexto, Gonçalves (2005, p. 151) nos diz:

“O caso da Educação Infantil, que inclui o atendimento de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, exige que o profissional cumpra as funções de educar e cuidar. O desafio da qualidade apresenta-se como uma dimensão maior. Já que se sabe que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função. É urgente que maneiras regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais, sejam assegurados e que essa formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos em políticas de Educação Infantil atuais, significativas e contextuais”.

Tendo em vista toda essa gama de conhecimentos que engloba a boa formação profissional, e toda a conseqüência que a cerca, seria inconseqüente não observarmos e refletirmos sobre como está sendo tratada a mínima contribuição de Educação Física na ação do magistério, não na vivência e experiência dos educandos, mas sim na raiz do problema ou da solução, que são os educadores.

RESPONSABILIDADE DO MAGISTÉRIO

Tendo em vista a importância não apenas de se ter um profissional de Educação Física trabalhando com Educação Física nas séries iniciais, mas sim um profissional qualificado e dedicado a reconhecer e criticar sua ação prática em pró de um bem maior, que é a criança e seu desenvolvimento. Trazendo benefícios como: conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade, utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, orla e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; não apenas para a criança, mas sim, para uma

sociedade que carece não apenas de aulas qualificadas de Educação Física, mas também de todas as melhorias possíveis em qualquer setor da educação brasileira.

Os alunos do magistério já trabalham ou irão trabalhar em instituições de ensino, esse grande numero de profissionais que irão estar em campo, conseqüentemente irão trabalhar com um número maior ainda de crianças, que podem ou não ter um ensino produtivo e de qualidade, desse ponto de vista, podemos dizer que o professor de formação docente lá no magistério tem um papel importantíssimo no começo dessa caminhada, sendo o primeiro a guiar o aluno a um ensino reflexivo, crítico e mais humano.

Por isso o bom trabalho do professor do magistério trará benefícios não apenas para o aluno, mas também a uma grande rede que gira em torno da educação: instituição-docente-discente-criança-sociedade.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na cidade de Ponta Grossa – Pr, a coleta de dados foi realizada durante os meses de abril e maio de 2007, nas três instituições de ensino que possuem o curso de Magistério na cidade, sendo duas instituições privadas e um estadual. Somando um total de 67 alunos (as), sendo 41 da rede estadual, 12 da instituição privada 1, e 14 da instituição privada 2.

Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista com o objetivo de averiguação de “fatos”, e do tipo despadronizada não dirigida (segue Lakatos e Marconi, 1991) com o professor (a) da disciplina, observações das aulas, finalizando com um questionário para uma turma de cada instituição para ser um instrumento a mais no recolhimento de informações da investigação. O questionário era composto por 20 questões objetivas, tais essas sendo divididas em temas que foram: avaliação da instituição a que pertence, Educação Física, perfil pessoal, disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, Magistério, Educação no Brasil.

As observações, e o estudo da entrevista e do questionário foi de extrema importância para a análise e compreensão das respostas, antes de se tirar qualquer conclusão.

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Muito ainda se pode discorrer sobre o Magistério, esta pesquisa se limitou a pesquisar e estudar sobre como são repassados os conteúdos da disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Física”, na perspectiva de justificar a importância da reflexão sobre a prática. De acordo com alguns dados, 91% dos alunos das instituições privadas consideram muito positiva a dedicação e a didática do professor de sua instituição, quando observamos a instituição da rede estadual esse número aumenta para 97% , números esses bem satisfatórios.

De acordo com a pesquisa observamos um grande envolvimento dos profissionais que trabalham Educação Física no Magistério, envolvimento esse que ultrapassa a limitação da sala de aula, as aulas são realizadas de maneira teórica-prática, onde os professores das três instituições realizam reflexões sobre o assunto que está sendo trabalhado, para um melhor entendimento e melhor compreensão por parte dos alunos, eliminando assim o “fazer por fazer”.

Um dado interessante é a formação acadêmica dos professores, os que atuam na instituição privada ambos são formados em Educação Física, enquanto o da instituição estadual é formado em Pedagogia. Entretanto, essa falta de gama de conhecimento que o professor formado em Pedagogia supostamente teria em relação à Educação Física, é suprido pelo estudo e dedicação do mesmo, e pela distribuição de aulas, sendo que as instituições privadas possuem uma aula semanal enquanto a estadual possui duas. Sendo este um dos principais motivos de insatisfação dos professores da instituição privada.

Não se deve ser taxativo em relação à sala de aula, pois ora existem boas aulas ora não, porém, a pesquisa realizada identificou que na cidade de Ponta Grossa a disciplina de “Metodologia do Ensino da Educação Física” vem na medida do possível sendo tratada com seriedade e competência, não se buscou aqui questionar o Magistério, mas sim, a disciplina que envolve Educação Física e sua importância para os alunos e futuramente para com as crianças que eles irão trabalhar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Introdução, volume I. Brasília, 1998;
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Formação Pessoal e Social, volume II. Brasília, 1998;
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Departamento de Política da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Conhecimento de Mundo, volume III. Brasília, 1998;
- ETCHEPARE, L. S; ZINN, J. , PEREIRA, E. F. Projetos pedagógicos e Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Revista Digital, Buenos Aires, nº 60, ano 9, pág: 1-10, maio de 2003.
- FERRAZ. O. L, MACEDO. L. Reflexões de Professores sobre a Educação Física na Educação Infantil Incluindo o Referencial Curricular Nacional. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 15(1):83-102, jan/jun. 2001.
- FREIRE, J B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física 4.ed. São Paulo – Sp: ed. Scipione, 2005, 224 p.
- FREIRE. P. Educação e Mudança. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79p.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. Escola Crítica e Política Cultural. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1987. 104p.
- GONÇALVES, R. P. Profissionais da Educação e sua Formação para Atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Lusófana de Educação, Lisboa, nº 05, pág: 143-152, 2005.
- KUNZ, E. Didática da Educação Física. 2. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2004. 160 p;
- MARCONI, M A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2005. 315p.
- MEURER, A. C; PEREIRA, E. F. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Digital, Buenos Aires, nº 84, ano 10, pág: 1-10, maio de 2005.
- NETO, V. M. et. Al. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. 2ª. Ed. Rio Grande do Sul: Sulina, 1999. 141p.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA ESCOLA PÚBLICA EM PONTA GROSSA/PR (BRASIL) NO ENSINO FUNDAMENTAL NO TERCEIRO E QUARTO CICLOS: ANÁLISE DO COTIDIANO DO PROFESSOR E PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NO ENSINO

Silvia Christina Madrid Finck*

Este trabalho refere-se à síntese da Tese de Doutorado elaborada e defendida pela autora, na Universidade de Leon, Espanha, no Programa de Ciência da Atividade Física e do Esporte, em março de 2006. O objeto da pesquisa é a análise do cotidiano pedagógico do professor de Educação Física, no ensino fundamental, no terceiro e quarto ciclo, em algumas Escolas Públicas Estaduais, da cidade de Ponta Grossa (PG), no Estado do Paraná (PR). O objetivo geral da investigação é analisar e discutir algumas das interfaces do cotidiano escolar, com relação ao contexto que envolve o professor de Educação Física e seus alunos no espaço da Escola Pública. A metodologia utilizada é a pesquisa de campo, a abordagem do estudo é qualitativa, de cunho do tipo etnográfica, descritiva, confrontada com a experiência vivida da pesquisadora. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de PG, no Estado do PR, em sete (07) Escolas Públicas Estaduais (A, B, C, D, E, F, G) no ensino fundamental, no terceiro e quarto ciclo, durante o período que compreende os anos letivos de 2001, 2002 e 2003. A pesquisa foi realizada de forma integrada, onde foram considerados os “diferentes olhares” sobre o cotidiano analisado, participaram da pesquisa os seguintes grupos: noventa (90) acadêmicos dos terceiros anos, do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a fim de aproximá-los da realidade escolar; vinte (20) professores de Educação Física que atuam na Escola, considerando suas experiências, realidades e necessidades; três mil duzentos e vinte e dois (3222) alunos do terceiro e quarto ciclo das Escolas envolvidas na pesquisa; e seis (06) professores da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino em Educação Física (MPEEF), do referido Curso e Instituição, responsáveis pela formação profissional, e que, também, enquanto pesquisadores são elementos articuladores entre a Universidade e a Escola. Na coleta dos dados foram utilizados como instrumentos uma ficha específica para o registro das observações das aulas nas Escolas, a entrevista semi-estruturada, o questionário, o diário de pesquisa, o relatório e a análise de documentos. Na pesquisa alguns aspectos foram privilegiados em determinados âmbitos, sendo consideradas as seguintes categorias: Âmbito Escolar (AE); Âmbito do ensino e aprendizagem (AEA); Âmbito das Relações pessoais (ARP); e Âmbito Profissional (AP). Os dados são apresentados, pela pesquisadora, segundo o “olhar” de cada grupo participante da pesquisa, onde se faz a descrição e análise de acordo com as categorias estabelecidas. Através dos estudos empreendidos se pretende apontar questões relevantes e importantes, objetivando perspectivas de mudanças pedagógicas necessárias na busca de caminhos mais significativos e contribuições mais consistentes. Na análise, discussão e conclusões dos resultados deste estudo, aponta-se para a necessidade de reflexão, análise e transformação da prática pedagógica da Educação Física e do Esporte que hoje é percebida, bem como se perspectiva algumas possibilidade teóricas metodológicas para a abordagem da Educação Física e do Esporte na Escola e no processo de formação do professor inicial e continuada.

* Professor (a) Adjunto (a) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEMET/UEPG) Mestre em Educação (UNIMEP) e Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON). E-mail: scmfinck@uol.com.br.

Palavras-chave: Educação Física, Esporte, Escola Pública.

Linha de Estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Endereço autor (a): Rua Antônio Schwanser, 396 – Jardim América-
CEP 84050070 – Ponta Grossa-PR **Tel: 42-32245920 Fax: 42-32247001 email:**
scmfinck@uol.com.br

ESTRATÉGIAS DE APOIO A VESTIBULANDOS ATRAVÉS DA GINÁSTICA LABORAL NA ESCOLA

Talita Lima Chechin Camacho Arrebola¹
Evanil Antonio Guarido²

O jovem permanece muitas horas de seu dia no ambiente escolar, convivendo com professores, colegas e com as exigências acadêmicas. É evidente que neste contexto há uma série de fontes de estresse presentes como: as provas, o egresso do ensino médio, o ingresso na universidade, o estresse do próprio professor. Nesta realidade os educadores possuem um papel fundamental para a saúde mental do aluno, assim é importante que medidas preventivas possam ser inseridas no contexto educacional como a Ginástica Laboral, mas também a conscientização dos professores sobre a importância de sua atuação como modelo para solução e enfrentamento dos problemas do dia-a-dia (TRICOLI, 2005). A ginástica laboral vem apresentando no meio empresarial aumento de produtividade dos profissionais, através de ganhos nos aspectos físicos, psíquicos e sociais, ampliando a rentabilidade das empresas. Assim implantação da Ginástica Laboral também pode facilitar a recuperação da capacidade do trabalho mental dos estudantes, melhorando seu aproveitamento acadêmico. Pois os terceranistas do ensino médio e os alunos de curso pré-vestibular que apresentam, nesta fase, a pretensão do ingresso a universidade, realizam uma jornada de trabalho muito intensa e, com isso, apresentam o desgaste e o estresse resultante desta situação. Para Calais, Andrade e Lipp (2003) no período de preparação para o vestibular o estresse é maior; assim podemos dizer que este é um estressor de grande porte para os jovens, levando a questionamentos sobre a adequação de um sistema tão competitivo e estressante, ao qual um jovem tem que se submeter para, simplesmente, ter o direito de estudar. Dessa maneira, levantando a possibilidade de que o vestibulando necessite lidar com o estresse que pode ser importante elemento para o seu sucesso, tanto quanto as habilidades acadêmicas. Para Achour Junior (2004), os indivíduos devem compreender que o hábito de realizar exercício de alongamento é importante para compensar as horas em que permanece sentados no banco escolar ou em frente à televisão. Afinal, o tempo que os alunos permanecem sentados pode provocar fadiga e compressão dos vasos sanguíneos, causando desconforto a afetando a postura. A promoção de atividade física é uma das maneiras mais eficazes de melhorar a saúde, a qualidade de vida e reduzir o estresse (ZAMAI, et al, 2004). Portanto, o objetivo deste trabalho é de apresentar um programa ginástica laboral para vestibulandos, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida nesta fase, com metodologias lúdicas semelhantes aos programas empresariais. E Achour Júnior, (2004), afirma que o professor de Educação Física pode ainda ensinar alguns exercícios de alongamento e de relaxamento para aliviar a tensão dos alunos antes das avaliações acadêmicas; e Calais, Andrade e Lipp (2003 apud Campos, 1996) ha necessidade da implantação de programas que apoiem os acadêmicos, contribuindo para a redução do estresse e do fracasso escolar.

Palavras Chaves: Ginástica Laboral na escola; vestibulando; Ginástica Educacional

¹ Acadêmica de Educação Física UNOPAR

² Professor UNOPAR/UEL

Linha do estudo: “Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino”

Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Talita Arrebola Endereço: Av. Maringá, 627 sl. 502 fone: (43) 9918 – 9930 / (43) 3328 – 1424; e-mail: carrebola_3@hotmail.com

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESTAQUE À DIVERSIDADE CORPORAL NAS OBRAS DE CÂNDIDO PORTINARI

Thaís Angélica Pelegrini

As imagens de corpos esculturais, jovens e atléticos, elegidas pelos meios de comunicação e pela indústria cultural como símbolos de perfeição tornaram-se referência nas sociedades que ocidentais. Especialmente na adolescência, a corporeidade modal se faz mais almejada, uma vez que nesse período existe uma maior preocupação com a aparência. Em vista disso, o fenômeno da corpolatria interfere consideravelmente na auto-aceitação e na determinação da identidade do jovem no meio social em que está situado. No sentido de contribuir para a discussão do assunto, particularmente no ambiente escolar, abordou-se a diversidade das representações do corpo, a partir da análise de algumas obras do artista brasileiro Cândido Portinari que podem ser aplicadas nos programas curriculares para o Ensino Médio. Com a possibilidade do uso de tal recurso, a construção do conhecimento sob a perspectiva histórico-crítica de educação é enriquecida e o processo de instrumentalização torna-se mais atrativo aos estudantes. A relevância dessa discussão se deve ao fato da arte suscitar percepções significativas, o que revela sua potencialidade pedagógica. Para tanto, é necessário promover uma interação entre as representações corporais nas representações pictóricas de Portinari e as acepções de corporeidade na sociedade atual, uma vez que essa problemática constitui um dos objetos de estudo da disciplina de Educação Física. Em termos metodológicos, esse processo deve ser fundamentado na investigação bibliográfica e na análise dos registros pictóricos que contemplam a temática do corpo, como por exemplo, as obras *Mestiço* (1936), *A colona* (1935), *Retirantes* (1944), *Bumba-meu-boi* (1956), entre outras. Sugere-se que o exame das obras seja realizado mediante a leitura da lógica interna e do exame comparativo com outras imagens contemporâneas. É indispensável que se observe a percepção detalhada dos elementos compositivos das obras selecionadas, tais como o tema, a técnica, as formas de representação de espaço e luz, o simbolismo expresso nos elementos estéticos, o estilo a que se vincula ou se aproxima e uma interpretação pessoal para cada tela estudada. Privilegiar ainda a compreensão das mensagens e a capacidade de disseminar idéias que fundamentam as obras de arte é importante. Portanto, é fundamental atentar-se à intencionalidade da pintura e à sua comunicabilidade, e ainda verificar a intertextualidade e a contextualidade das obras. Em tese, a presente comunicação, que tem apoio do projeto de Iniciação Científica, que está sendo desenvolvido junto ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação do professor doutor Giuliano de Assis Pimentel, busca alterar as relações à cerca do corpo no contexto escolar. A partir da utilização da arte nesse ambiente, espera-se que os propósitos da ditadura do corpo sejam esclarecidos e que subsídios para um enfrentamento crítico da realidade sejam apropriados pelos alunos.

Palavras-chave: corpo e arte, intervenção pedagógica, ensino médio.

Área de Estudo: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino
Universidade Estadual de Maringá
Rua Giampetro Monacci, n. 465 – Jardim Novo Horizonte. Maringá – PR.
CEP: 87010-090

As imagens de corpos esculturais, jovens e atléticos, elegidas pelos meios de comunicação e pela indústria cultural como símbolos de perfeição, passaram atualmente a servir de referencial para as pessoas. Em uma sociedade capitalista, em que o delineamento perfeito do corpo é cultuado, arquétipos corporais comumente expostos reproduzem imagens femininas e masculinas com músculos hipertrofiados e sem gorduras aparentes. Expressas de maneira convicta, tais representações são associadas ao termo saúde e, assim, se consolidam como padrões ideais de beleza e bem-estar.

O ideal proposto sob essa ótica apresenta como diretriz a preocupação com a aparência, uma particularidade desse fenômeno de “corporeidade modal”. Tal conceito, ao abastecer a indústria do consumo, geram novas necessidades e desejos fazendo com que cresça o lucro e, cada vez mais, destaque-se a *valorização da eterna juventude, a associação da saúde com a beleza e desta com a felicidade* (FIGUEIRA e GOELLNER, 2005, p. 88). Desencadeia-se na sociedade capitalista, a importância da inserção de práticas corporais no cotidiano e de uma alimentação equilibrada, que se configuram como estilos de vida aparentemente ativos e saudáveis.

Tais representações do corpo, assumidas pela elite da sociedade e disseminadas pela cultura de massa acabam por se transformarem em identidade social, em que as formas físicas e o estilo de vida atlético recebem um papel destacado em toda a formação do indivíduo. Dessa forma, as concepções em torno da corporeidade e sua significação social tendem a uma vertente que interpreta o homem a partir de um foco essencialmente estético, fazendo com que a subjetividade humana seja deixada em um segundo plano de relevância.

A normalização de determinados pesos e medidas feita, de certa forma, nas entrelinhas, por meio da imposição de padrões hegemônicos de beleza, faz com que surja, em contrapartida, uma exclusão dissimulada dos que não se assemelham a esses modelos de corpo considerados adequados à inserção harmoniosa do indivíduo na sociedade. Sob a ótica de Sabino (2004, p.17), a beleza brasileira disseminada na mídia como um produto final da miscigenação, na realidade, perpetua um padrão eurocêntrico de beleza. Interpreta-se tal “inadequação” como se ela surgisse em decorrência da falta de controle e determinação pessoais. A ênfase contemporânea empregada à aparência física é

tanta que, desde a infância, o corpo tem se tornado um depósito de regras sociais e de inculcação de normas e obrigações, como aponta Gomes (2005, p. 55).

As exigências de adaptação ao modelo social de corpo refletem, de certa forma, a organização social em que essa representação é sugerida (GOLDEMBERG, 2006, p. 118). O corpo é marcado pela cultura e adquire diferentes sentidos ao ser investido por um poder que limita, impõe “autorizações” e “obrigações”, segundo Fraga (2001, p. 63). Portanto, revelam-se a partir das práticas à volta do corpo, características primordiais do modelo de sociedade brasileira. As implicações que envolvem a busca pela forma física perfeita parecem concretizar e ilustrar os valores da hegemonia instaurada, como a preponderância de poucos e a sujeição de muitos às suas determinações, a alimentação da indústria do consumo ou ainda o individualismo ao invés da valorização da coletividade.

As imposições desse fenômeno social de “culto ao corpo” fazem com que os indivíduos, especialmente as mulheres, se sintam obrigados a *experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, o qual procuram infatigavelmente alcançar* (GOLDEMBERG, 2006, p.121). Um agravo nessa situação de compressão social ocorre no período da adolescência, em que a autopercepção e a satisfação em relação à imagem corporal tornam-se aspectos bastante significativos no processo de auto-aceitação do adolescente. A vulnerabilidade característica dessa fase faz com que preocupações ligadas a forma física se tornem referências de comportamento, gerando, por vezes, atitudes inadequadas que afetam seu desenvolvimento (BRANCO *et al.*, 2006, p. 293).

Nesse contexto situam-se as ações pedagógicas da Educação Física. Na busca pela adequação aos padrões de beleza hegemônicos, as práticas corporais têm sido interpretadas, por vezes, como mero mecanismos para se alcançar a forma física almejada. No intuito de atender a essas preocupações, profissionais do campo, muitas vezes não conscientes da importância de uma práxis coesa, os profissionais têm usualmente agido de maneira descomprometida. A falta de entendimento crítico da realidade e aparente neutralidade política, que pode ter sido herdada de uma formação acadêmica inconsistente ou mesmo conseqüente da não apropriação adequada do conhecimento, são evidenciadas na atuação do professor em quaisquer campos da Educação Física, seja no ambiente escolar ou

nas academias de ginástica. Nesse sentido, a colocação de Valter Bracht (1999) se apresenta procedente:

Uma vez assumida a perspectiva da produção de conhecimento orientada não na neutralidade, mas na idéia da intervenção social, trata-se de enfrentar a questão da possibilidade de fundamentar as opções ético-políticas que quem assume esta posição necessariamente faz (p. 98).

Diante disso, o conhecimento de natureza crítica, capaz de evocar *uma capacidade interventora também crítica* (KUNZ, 1999, p. 89) se legitima no sentido de que paradigmas, como a questão da imposição de modelos ideais de corpo, sejam esclarecidos. A partir do momento em que a ação do professor se pauta em uma concepção crítica da realidade, em que sejam traçados vínculos de sua prática com a prática social de forma global e seu aluno atue como um agente social (SAVIANI, 2006, p. 80), concretizar-se-á uma instrumentalização capaz de possibilitar *um enfrentamento crítico com os valores dominantes* (BRACHT, 1992, p. 52).

Nessa perspectiva de educação e, de modo específico, de educação física, a busca por diferentes ferramentas pedagógicas torna-se relevante. O emprego da interação entre a arte e a reflexões sobre as concepções de corporeidade surge como uma possibilidade na intervenção do docente. A partir da propriedade da arte em transmitir percepções e sensações, a interdisciplinaridade ganha destaque no processo de compreensão crítica de certos conceitos da contemporaneidade. Se, na atualidade, a postura dos professores de Educação Física parece convergir para um modelo único (MOREIRA, 1995, p.17), no qual alguns valores instituídos a partir da ideologia liberal-burguesa são trazidos ao ambiente escolar, faz-se necessário refletir criticamente sobre o ato pedagógico.

O educador não pode estar alheio a uma reflexão ética acerca de sua atuação profissional. Portanto deve levar em consideração que Lovisolo (1999, p. 48) sugere que a intervenção deve estar associada às relações sociais e aos efeitos de desenvolvimento, o que implica transformações como a restauração, formação e integração dos indivíduos. Em vista da necessidade de uma intervenção crítica do professor na sociedade que retrate a importância da corporeidade, alguns valores éticos-políticos do corpo estabelecidos por Moreira (1995, p.21-22) também

merecem ser enfatizados. Segundo o autor, por meio do corpo podemos atingir uma concepção global do homem; o corpo constitui o primeiro e mais importante ponto de referência e de relação; e ele ainda pode revelar uma personalidade, uma cultura e, por decorrência, uma sociedade.

Nesse sentido, as obras do pintor brasileiro Cândido Portinari podem contribuir para uma práxis mais consciente no âmbito da Educação Física. Uma vez que a arte é produzida socialmente e preservada através da história, a sua apropriação pelos alunos pode servir como uma das *ferramentas culturais necessárias à luta social* rumo à libertação das condições de exploração (SAVIANI, 2006, p. 71). A partir do problema da padronização de modelos estéticos e conseqüente exclusão daqueles diferentes, a instrumentalização da aula pode ser complementada com registros pictóricos que enriquecem a ação do professor.

Com temáticas relacionadas à cultura brasileira e às suas representações sociais e históricas, Portinari demonstra seu interesse pelo povo brasileiro, suas crenças, desespero, trabalho e recreação (PELEGRINI, 2004, p.28). Segundo Santa Rosa (2002, p. 29), as pinturas que retratavam o país expressaram o homem por meio de diferentes formas e linguagens, a partir da carga dramática de suas pinceladas, o pintor dedica-se a observação de diversos tipos de corpos, do delicado ao rústico, do esqualido ao robusto. Ele desenha homens, mulheres e crianças com as mais distintas características e perfis étnicos.

A homogeneização de figuras humanas se processa na sociedade contemporânea, mas não constitui um traço marcante no conjunto da obra desse artista, descendente de italianos e nascido em 1903, Brodósqui, interior de São Paulo. Ao invés disso, as primeiras fases de sua pintura tematizam o dia-a-dia de pessoas simples com as quais Portinari conviveu na sua infância. Impressionado com a força dos negros e mulatos, a rigidez dos homens e mulheres expostos às árduas jornadas de trabalho na agricultura paulista, ele pintou telas reconhecidas nacional e internacionalmente.

A interação entre a Educação Física e a produção artística de Portinari já é uma experiência presente nos livros didáticos públicos do ensino médio no Estado do Paraná. Entretanto, a sua utilização não deve estar somente limitada a uma configuração espacial ou a algumas temáticas da área. O estabelecimento de outras relações com a produção pictórica desse artista poderá proporcionar uma

nova acepção de corporeidade que destaque o valor da subjetividade humana. Pautada em uma perspectiva histórica e social, como defende Ghiraldelli Junior (1988, p. 58), a Educação Física associada ao recurso multidisciplinar traz ao ensino-aprendizagem não somente um auxílio no exercício de contrapor e enfrentar valores dominantes, mas propicia ao aluno um maior conhecimento de sua cultura e a ludicidade.

Portanto, a produção artística de Cândido Portinari oferece subsídios à sua utilização no ambiente escolar, pois não compactuando com os valores hegemônicos que excluem as camadas populares, o pintor ilustra a diversidade cultural brasileira. Assim, as diferentes representações de corpos em sua obra, se distinguem do que, sob a ótica de Sabino (2004, p.17), seria a perpetuação de um padrão eurocêntrico de beleza.

A análise das obras contempladas durante a aula pode ser realizada mediante a leitura de sua lógica interna e do exame comparativo com outras imagens contemporâneas, que ilustram a problemática apreciada. Cumming (1966, p.6-7) assinala que se deve atentar à percepção detalhada dos elementos compositivos das obras selecionadas, tais como o tema, a técnica, as formas de representação de espaço e luz, o simbolismo expresso nos elementos estéticos, o estilo a que se vincula ou se aproxima e uma interpretação pessoal para cada tela estudada. A compreensão das mensagens e a capacidade de disseminar idéias que fundamentam as obras de arte também são aspectos a serem privilegiados na transmissão de conhecimento, segundo Eugênio (1999). O autor destaca ainda a importância da observação intencionalidade da pintura e à sua comunicabilidade, bem como a intertextualidade e a contextualidade das obras.

Um outro aspecto fundamental a ser considerado na utilização dos registros artísticos é a atenção que deve ser dedicada à materialidade da obra e suas relações com o contexto histórico, possibilitando, dessa maneira, uma maior visibilidade sobre as representações sociais a que se referem assinala Pelegrini (2007). A partir dessa delimitação, facilita-se o estabelecimento das pinturas que respondem à temática da aula abordada pelo professor.

Entre o acervo de mais de cinco mil obras do artista brasileiro Cândido Portinari, destaco as obras *Café* (1935), *Mestiço* (1936), *A colona* (1935), *Retirantes* (1944), *Bumba-meu-boi* (1956), *Retrato de Mário de Andrade* (1935),

Casamento Caipira (1940), *Criança Morta* (1944), *Enterro na Rede* (1944), *Denise com Carneiro Branco* (1961), entre outras.

Em “Café”, confeccionada no ano de 1935, Portinari explora vários detalhes do cotidiano do trabalho nas fazendas desse valioso grão, chamado naquela época de “ouro verde”. Exposto no Museu Nacional de Belas-Artes, do Rio de Janeiro, esse óleo sobre tela registra todas as fases do cultivo do café, do plantio ao ensacamento. A composição de planos, as cores e volumes nos permitem contemplar corpos fortes, mãos e pés exacerbados, onerados pela disciplina do trabalho imposta no ambiente rural. Embora alguns críticos tenham interpretado essas características como deformações das mãos e pés, tais traços reforçam a crítica social expressa na linguagem plástica escolhida pelo pintor (PELEGRINI, 2004).

De maneira geral, percebe-se que Portinari prima por revelar o sofrimento na expressão de seus personagens, como na pintura “Os retirantes” (1944), em que se observa o registro da miséria e a dor dos nordestinos. A representação de diversos corpos seja na labuta rural ou nas horas de celebração não apenas ilustra detalhes da aparência corporal dos sujeitos, mas enfatiza a subjetividade inerente ao ser humano. As pinceladas revelam problemas sociais e dão destaque, de maneira crítica, às características da sociedade brasileira, não se limitando a questões de cunho mercadológico.

Em vista da riqueza do acervo artístico de Cândido Portinari, a utilização de suas obras mostra-se apropriada ao ambiente de sala de aula, uma vez que poderá contribuir para a discussão do assunto. Desse modo, a construção do conhecimento sob a perspectiva histórico-crítica de educação torna-se mais atrativa aos estudantes do Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que os alunos se apropriam do conhecimento crítico sobre o fenômeno de corporeidade modal, também estarão apreciando a produção artística de um importante pintor brasileiro.

A concepção de escola a partir de sua capacidade de orientação à compreensão e à transformação do mundo social do educando deve ser presente desde a instrumentalização dos alunos até, inclusive, na formação acadêmica dos docentes (KUNZ, 199, p. 93). Nesse sentido, a potencialidade pedagógica da arte pode auxiliar na construção de uma discussão acerca da legitimidade do

conhecimento, de modo a desenvolver a capacidade crítica do aluno como possibilidade de inferir sobre uma perspectiva de mudança social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- AMARAL, A. Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970. São Paulo: Ed. Nobel, 1987.
- BRACHT, V. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Ed. Magister, 1992.
- _____. Educação Física e Esporte: Intervenção e Conhecimento. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 10, n. 1, p. 95-100.
- BRANCO, L. M. et al. Percepção e Satisfação Corporal em Adolescentes e a relação com seu estado nutricional. Revista de Psiquiatria Clínica. São Paulo, v. 33, n. 6, 2006, p. 292-296.
- CARRARO, G. Maurício de Souza e seus personagens visitam a escola. Qual é a mensagem que eles transmitem? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.12, n. 1, 2 e 3, p. 276-284, 1992.
- CODO, W. , SENNE, W. O que é corpo(latria). São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- CUMMING, R. Para entender a arte. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- ESTEVÃO, A., BAGRICHEVSKY, M. Cultura da “corpolatria” e body-building: notas para reflexão. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo, v.3, n.3, p. 13-25, 2004.
- EUGENIO, M. F. N. História e Arte, história das artes, ou simplesmente história? In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História/História: Fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Ed. Humanitas, 1999.
- FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. Revista Brasileira de História: dossiê, arte e linguagens. São Paulo, v. 8, n.35, 1988.
- _____. Portinari, um pintor social. São Paulo: Edusp, 1987.
- FIGUEIRA, M. L. M.; GOELLNER, S. V. A promoção do estilo atlético na revista Capricho e a produção de uma representação de corpo adolescente feminino contemporâneo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 26, n. 2, p. 87-99, 2005.
- FRAGA, A. B. Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: Carmen Lúcia Soares. (Org.). Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 61-77.
- FUGIKAWA, C. S. L. et al. Educação Física – Ensino Médio. Curitiba:SEED-PR, 2006.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.
- GOLDEMBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDEMBERG, M.(Org.). Nu e vestido. Rio de Janeiro: Record, p. 19-40, 2002.
- _____. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. Revista Arquivos em Movimento. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, julho/dezembro, 2006. Disponível em: <http://www.eefd.ufrj.br/revista/artigos/v2n2/artigo09_v2n2.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2007.

- GOMES, R. M. Young bodies and identities in leisure: a critical approach. *World Leisure Journal*. n. 3, v. 47, p. 54-60, 2005.
- KUNZ, E. Conhecimento e Intervenção em Educação Física e Ciências do Esporte. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-93.
- LOVISOLO, H. "Personal Training": Estética, utilidade e moralidade. *Revista Artus*. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 47-57, 1999.
- MATA, V. A. Da força física à estética corporal: as mudanças nas relações sociais retratadas no corpo. *Revista da educação Física – UEM*. Maringá, v.9, n.1, p. 35-43, 1998.
- MOREIRA, W. W. Educação Física Escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, V. L. N.(Org.) *Educação Física Escolar: ser... ou não ter?* Campinas: Ed. Da UNICAMP, p. 15-27, 1995.
- PELEGRINI, Sandra C. A. A arte e o patrimônio latino-americanos no ensino e na pesquisa histórica. In: *Anais do VII Encontro Internacional da ANPHLAC – Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha*, realizado de 10 a 13/10/2006. Disponível em site: <http://www.anphlac.org/> a partir de setembro/2007 (prelo).
- _____. História e pintura: um destaque à produção pictórica de Cândido Portinari. In: *Diálogos & Saberes*. Mandaguari, v. 1, n.1, p. 25-37, 2004.
- PIMENTEL, G. G. A. Lazer e trabalho na música e na literatura. In: *Lazer e trabalho: um único ou múltiplos olhares?* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- ROSA, N. S. S. Cândido Portinari. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.
- SABINO, C. O peso da forma. Cotidiano e Uso de Drogas entre Fisiculturistas. Tese (Doutoramento em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil 2004.
- _____. O uso ritual de esteróides anabolizantes em academias de musculação. Uma abordagem antropológica. *Revista Arquivos em Movimento*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 7-16, 2005. Disponibilidade e acesso: <http://www.eefd.ufrj.br/revista/artigos/v1n1/artigo01_v1n1.pdf>. 15 de Março de 2007.
- SANTOS, P. L. Imagens desnudadas da mulher: dos compêndios científicos aos outdoors. IN: PELEGRINI, S. C. A., ZANIRATO, S. H.(Org.) *Dimensões da Imagem – Interfaces teóricas e metodológicas*. Maringá: EDUEM, p. 193-216, 2005.
- SILVA, A. M. O corpo no mundo: Algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: *A (Des)Construção do Corpo* (J. C. Granado, org.), Blumenau: Edifurb, pp. 11-33, 2001.
- SILVA, A. M.; SCHNEIDER, M. D. E o corpo, por onde anda? Ou da pergunta sobre a soberania corporal. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 16, p. 99-103, 2001.
- ZILIO, C. *Aquarela do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira: a obra de Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e Portinari: 1922-1945*. Rio de Janeiro: Ed. Funarte, 1982.

EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA: A CONCEPÇÃO DE CORPO E ESPORTE NA MÍDIA TELEVISIVA

Vitor Damião Laurindo
Gisele Franco de Lima Santos

Este trabalho tem por objetivo identificar aspectos relacionados à concepção de corpo e esporte, inseridos na cultura corporal de movimento, transmitidos através dos meios de comunicação de massa, neste caso de um programa da mídia televisiva, direcionado ao público jovem/adolescente. Levantamos a partir de diferentes momentos históricos, concepções filosóficas que induziram e influenciaram, através de interesses ideológicos e econômicos, os pensamentos dos filósofos. Transcorremos também sobre a influência que a televisão exerce devido a sua estrutura e formatos técnicos que “tocam” o nosso emocional, nos tornando alvos passivos e incapazes de realizar uma interpretação crítica dos conteúdos. Para a pesquisa realizamos uma análise das imagens e dos discursos do programa “Malhação”, televisionado pela Rede Globo de Televisão que possui a característica de “merchandising social” para o público jovem. Com isso nos apoiamos em teorias direcionadas para a relação entre Educação Física e Mídia, o que nos dará sustentação para discutir possibilidades de intervenção pedagógicas críticas relacionadas aos valores e aspectos da cultura corporal de movimento transmitidas através das mensagens televisivas. Para a análise das imagens nos baseamos em uma teoria de análise crítica do discurso de Ricoeur (1988), utilizando o videocassete para rever as imagens quantas vezes forem necessárias, libertando-nos da leitura “automática” que as imagens televisivas condicionam. A partir das análises encontramos valores pautados no esporte-espetáculo, e no rendimento esportivo que seguem uma lógica econômica mundial e que impõe valores contrários aos abordados. Mas ao mesmo tempo conseguimos encontrar aspectos positivos com relação às concepções filosóficas e valores educacionais levantados, partindo da abordagem sobre o ideal de corpo transmitido pelo programa.

Palavras-Chave: Educação Física, Mídia Televisiva, Corpo

INTRODUÇÃO

Atualmente, ao discutir sobre concepções, devemos levar em consideração os meios pelo qual a humanidade se apóia para construí-las, qual a origem desses valores, e influenciado ou baseado em quais aspectos. A partir do surgimento dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, passamos a adquirir novos costumes e hábitos, consumindo a ponto de transformar a nossa cultura, tornando uma cultura cada vez mais “televisiva”, “midiática”, que nos fascina diariamente, nos levando a consumi-la cada vez mais, e por isso nos preocupamos com as conseqüências que ela pode causar à cultura corporal de movimento e aos objetivos da Educação Física Escolar.

Historicamente, as concepções sobre a cultura corporal de movimento foram influenciadas a ponto de distorcerem as teorias filosóficas, formando interpretações movidas por interesses ideológicos e condizentes aos dogmas da igreja. Assim, o cristianismo com o passar dos tempos cede lugar aos interesses econômicos que hoje passam a impor costumes, hábitos e valores influenciados pelas relações comerciais, levando-os ao consumo, além de não se corresponderem com os objetivos educativos e pedagógicos, mas à lógica da economia mundial.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de corpo transmitidas no programa “Malhação” da mídia televisiva voltado para o público jovem/adolescente, e refletir a respeito das relações entre a mídia e aspectos da cultura corporal de movimento para possibilidades educacionais através da Educação Física. Para esse tipo de análise transcorremos sobre as concepções de unidade e dualismo relacionados ao corpo, a partir dos interesses que motivaram e influenciaram os pensamentos filosóficos de nossa sociedade no decorrer da história.

Escolhemos o programa televisivo “Malhação” pois é considerado de grande influência para o público de nosso interesse, no qual aborda valores que o levam a se caracterizar como um programa de merchandising social.

1. Concepção de Corpo e História: um Retrospecto Sobre a Gênese do Dualismo

Em nossa pesquisa investigamos as concepções de corpo do homem ao longo da história e verificamos que os corpos sempre correspondem às idéias filosóficas ou ideológicas, que relacionam à sua época no qual o corpo possui marcas e carrega consigo o que lhe foi determinado pelo pensamento vigente. Identificamos a unidade do primitivo, posteriormente o corpo se apresenta como instrumento da alma, depois o corpo dilacerado pelo dualismo e finalmente as tentativas de unificação e o sentido na unidade humana.

As concepções filosóficas de corpo caracterizam um novo momento, na medida em que abre espaços para melhor compreensão do humano em suas relações com o mundo. Mas, na nossa realidade concreta nos deparamos com algumas questões como por exemplo: Como está o corpo? O que poderemos contribuir para interpretar a realidade do corpo transmitidas pela mídia para as aulas de Educação Física? Como os meios de comunicação estão tratando as concepções de corpo? Qual a influência que esses valores podem trazer para a vida do ser humano? E como o profissional da Educação Física pode se utilizar dos meios de comunicação e as concepções (influenciadas por qualquer outro interesse menos o educacional) para uma proposta educacional mais crítica?

2. Os Avanços Tecnológicos e os Meios de Comunicação: O Poder da Televisão

Durante muito tempo já vem sendo realizadas pesquisas, em países considerados de primeiro mundo, mostrando que crianças e adolescentes são telespectadores assíduos, exatamente nas fases mais críticas da formação física e mental do ser humano. E segundo Belloni (apud BETTI, 2003, p.93), a questão agrava-se nos países em desenvolvimento, onde a maioria das crianças e jovens não tem acesso fácil a outros meios de comunicação e bens culturais, como cinema, livros, teatro, museus, internet etc., aumentando a importância da televisão e do rádio.

Esses dados só vêm a reafirmar a desigualdade social presente hoje num país como o Brasil onde a maioria das crianças não possuem acesso a outros meios de comunicação que não seja a televisão aberta e o rádio, agravando as

diferenças entre as crianças das elites e as das camadas mais pobres. Conseqüentemente, crianças menos favorecidas além de não possuírem acesso aos outros meios de comunicação, não possuem subsídios para fazerem um bom proveito do que tem acesso, caindo assim no dinamismo do consumo televisivo.

Betti (2003) também coloca que desde 1995 escolas estão sendo equipadas com antenas parabólicas e videocassetes e os professores incentivados para a utilização desses meios nas aulas. Com isso há um desenvolvimento desses meios para os professores lecionarem, mas as propostas de intervenção crítica para a utilização desses meios nas aulas de Educação Física inexistem. Babin & Kouloumdjian (apud BETTI, 2003, p.93) defendem que:

na era do computador a escola deverá subsistir como um lugar de reagrupamento e comunicação, no qual a individualização e o parcelamento dos conhecimentos vão poder corrigir-se e unificar-se. Porque a multiplicação dos meios de comunicação não leva ao aumento da comunicação entre as pessoas, mas ao aumento das recepções individuais de mensagens, em que cada indivíduo se torna uma esfera receptora auto-suficiente [...] o mundo torna-se um vasto *self-service*. O professor, pela sua experiência e sabedoria, deve exercer papel de “mediador” entre as mídias e os alunos.

Através de Domingues (2003), podemos perceber que há uma série de ações que evidenciam as intenções de certas emissoras, revistas ou sites, sem explicitar os interesses de quem comanda. Bourdieu chama isso de Fundamentos Ocultos de Dominação, na intenção de desvelar algumas situações que, para quem não está atento, se tornaram normais e/ou até corretas.

verifica-se o aumento crescente da execução de um mesmo tipo de atitude. Essas repetições de gestos e/ou falas de novelas, ou ditados reproduzidos nas mídias, criam uma situação que pode ser denominada “mimeses social” e poderá se constatar como se incorporam os discursos midiáticos no cotidiano das pessoas. Isso é muito próximo do conceito de *habitus* de Bourdieu, quando há a possibilidade ou necessidade de inserção em grupos determinados. Bourdieu traz uma grande contribuição ao analisar

o campo jornalístico, identificando-o como muito semelhante aos outros campos onde o peso comercial é muito maior que qualquer outro fator, importando somente o lucro (NORBERT ELIAS apud DOMINGUES, 2003, p.01).

Nos meios midiáticos, a busca pela audiência – representação e especulação do lucro – torna as mídias (excluindo raríssimas exceções) frívolas, banais, sem conteúdo, com notícias ou reportagens sensacionalistas que, segundo Bourdieu apud Domingues (2003, p.01), lidam com as sensações mais íntimas e primitivas do homem:

Ele as chama de “sensações primárias”. Há ocasiões em que as sensações, a emoção, o riso, o choro, entre outras coisas, são naturais e necessárias. Porém, a mídia utiliza-se dessas fragilidades humanas e literalmente abusa, quando “entope” seus meios com programas, editoriais, reportagens, etc, que retratam crimes, tragédias, sexo, violência (...) Tem-se aí uma contradição. Ao mesmo tempo em que toda essa gama variada de atrações chama a atenção, e muitas vezes, consegue “prender” o espectador em frente ao aparelho - pelo menos por alguns instantes – não há o reconhecimento de que, o que está nas manchetes, na verdade está “do nosso lado”, podendo acontecer a qualquer um. Quando Bourdieu critica os cientistas por sua falta de sensibilidade na pesquisa, percebe que muitos deles não se reconhecem no objeto dos seus estudos. Ou seja, isto não é uma questão, somente, cultural, mas algo que acontece com o ser humano.

Na televisão, Barros (2000, p.113) nos salienta que a seqüência de imagens sufoca a análise interpretativa na qual a construção ininterrupta de sua estrutura cria uma expectativa de surpresa permanente, a mobilidade incessante transforma o olho em órgão de compreensão, supervalorizando a hipótese visual, dispensando a demonstração. Sendo assim a construção mental é vítima do choque, a redução dos intervalos impede o pensamento.

A percepção quase imediata das coisas que vêm animar a tela sem se perturbar com a dúvida ou com a razão, oferecendo figuras cristalinas, permite uma paixão pura, logo irreal, transportando-o para um universo puramente ficcional: a ordem visual. Esse tipo de mensagem, em longo prazo, acaba gerando um novo tipo de receptor, acostumado a perceber sensorialmente a mensagem e atribuir-lhe sentido em função do movimento da imagem (BARROS, 2000, p.113).

Por isso a dificuldade de lidar com a televisão, pois nos faz rir, chorar, sentir livres e ao mesmo tempo presos, e a associação entre imagem e som (faltando apenas o olfato e tato) é algo que os torna, pelo menos em parte, reais, fazendo com que as pessoas se sintam dentro da situação, como a “janela de vidro” de suas casas.

Em entrevista à Rede Cultura, o comunicólogo Jesus Martin-Barbero cita o exemplo do cinema mexicano que revoluciona, culturalmente, o país, devido às produções nacionais e suas respectivas exibições. Diz o autor, que estes acontecimentos derivam do fato de que a população se reconhece no “que vê”. As pessoas gostam de se “ver” na TV (mídia), pois se torna uma maneira de se sentirem representadas. Tem-se, então, a possibilidades de entender a proliferação e “sucesso” de programas do tipo “Reality Show”. Domingues (2003) defende que “esses elementos audiovisuais que são ofertados diariamente, fazem a população pensar que precisam dessas bobagens para viver ou conversar, e assim muitas vezes acabam por incorporá-las, ou como “falas midiáticas”, ou mesmo como ações corporais”.

2.1 A Mídia e suas Relações Econômicas

É difícil para um educador aceitar um mundo no qual o desenvolvimento é baseado em suas relações econômicas, ignorando toda evolução intelectual da humanidade em detrimento da acumulação de capital e poder. Observamos esses valores em Brach (apud OLIVEIRA, 2004, p.03) que defende políticas educativas diferentes nas quais o “alvo seja o social e não o deslocamento das atenções públicas para as exigências do mercado que se impõe como um valor sagrado, de força absoluta e sobrenatural”.

Presenciamos no decorrer dos tempos que antigamente a TV e o rádio se tornaram um meio de reunir a família, pois ficava fácil reunir a família diante de um aparelho que oferece uma grande quantidade de informações e diversidades, e que não questiona nem conflita as pessoas, nem tão pouco as situações de trabalho ou relações sociais que estão presentes na sua realidade.

Domingues (2003), citando Elias defende que estas são situações que já são consideradas normais, não por assim serem, mas por utilizarem-se de um potencial de poder de um nível de persuasão muito evidente, no qual se torna difícil duvidar de algo que está a tanto tempo divulgado na mídia. Por exemplo: a criação do estereótipo corporal, que deve ser magro, forte, esguio, “riscado”, etc...

No caso do esporte a televisão influenciou significativamente ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, que com isso o transformou em “esporte telespetáculo” que Betti (2002, p.29) considera como realidade textual relativamente autônoma em face da prática “real” do esporte, construída pela codificação e mediação dos eventos esportivos efetuados pelo enquadramento das câmeras televisivas a edição das imagens e os comentários e sons (música, efeitos sonoros) que se acrescenta a elas, e que interpretam para o telespectador o que ele está vendo.

Betti (2002) disserta a respeito da “falação esportiva” que possui algumas funções como informar e atualizar sobre os fatos esportivos (profissionais e pessoais), conta histórias das partidas e competições, cria expectativas, faz previsões, explica, justifica, promete emoções, cria polêmicas, constrói rivalidades, e elege ídolos. Através dessas funções, a falação garante a coerência e a continuidade do discurso sobre o esporte, no qual notamos uma “mídia para a mídia”, amarrando os temas e possibilitando à programação esportiva uma continuidade dia após dia.

Através de subsídios financeiros e interesses pessoais e/ou políticos envolvidos, a mídia pode ditar tons necessários para que a notícia fique mais atrativa e o “show televisivo” aconteça. Segundo Domingues (2003, p.01):

O fator manutenção das distâncias entre as classes sociais pelo fator econômico, não é o único a influenciar e direcionar as ações midiáticas”. Os futuros educadores, devem ter em mente o quanto importante é a consciência e os valores que são empregados em sua fala, pois nela, deixam-se transparecer seus próprios valores e idéias. O que também ocorre na mídia. Os programas, as propagandas, os editoriais ou sites expressam valores e (pré) conceitos que são intrínsecos a quem os escreve, programa, publica ou edita. Quando se fala sobre a influência da mídia, ou esta influência é negada, tornando-se especulação, ou vem à mente a figura de um “ser maligno, manipulador”.

Vivemos num sistema no qual os valores que aprendemos, seja através da família, escola, nas ruas ou pela mídia, está diretamente ligado aos nossos costumes e ideologias e, conseqüentemente, ao consumo. Domingues (2003) em seu trabalho se depara com questões como: será que as academias estariam tão lotadas de alunos buscando melhorar a estética? Emagrecer para poder ir para praia com uma “barriguinha sarada”? Será que o consumo de revista, sites ou roupas que ajudam a “melhorar” e “moldar” o corpo, seria tão grande?

Domingues (2003) citando Bourdieu, defende que a pressão sobre a televisão é de ordem econômica, citando as relações entre as grandes empresas e as emissoras de TV nos EUA e na Europa, e que devido a isso são necessárias análises de como se relacionam e como se configuram os campos pois:

nas relações sociais envolvidas no campo da Mídia não existirão apenas programas destinados ao entretenimento da população, e sim “donos” de emissoras e rádios, políticos, empresários, etc, interessados politicamente em ações ou procedimentos (sociais ou econômicos) que demandarão, por parte da sociedade, da população – menos esclarecida e mais facilmente persuadida – ações que serão determinantes, não só para que atinjam seus objetivos, mas também para que uma certa “ordem” seja mantida como está.

Estamos consumindo superficialidades, nas quais a televisão nos mantém na ignorância reproduzindo conteúdos pautados no sentido de nos distrair e vender, sem se preocupar em nos educar e informar. Através disso presenciamos diariamente essa violência cometida pela televisão que se preocupa em manter essa ordem regente incorporada em nossa cultura. Não pretendemos com isso crucificar a mídia, mas sim, entender como são feitas e desfeitas as relações entre mídia e sociedade para que haja a compreensão dos fenômenos que estão rodeando a população ditando concepções superficiais.

2.2 Educação Física e Mídia: Concepções Teóricas sobre suas Relações

Ao relacionar Mídias-Educação-Educação Física nessa perspectiva adotada por nós se torna necessário uma concepção de Educação Física com ela coerente. Não teríamos motivos para relacionar nossa área com a mídia se considerarmos a Educação Física Escolar como uma disciplina que objetiva desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, ou pela formação de futuros

atletas ou ainda que se “responsabiliza pela compensação do sedentarismo presente na vida moderna, e que portanto deve voltar-se para objetivos ligados à saúde, estilo de vida ativo etc., numa visão compensatória/terapêutica” (BETTI, 2003, p.96). Apenas a Educação Física concebida como articulação pedagógica entre vivência corporal/conhecimento/reflexão referenciando-se ao conceito de cultura corporal de movimento, poderá ser pedagogicamente frutífera e relacionar-se criticamente com as mídias.

Portanto, nos apoiamos em Betti (2003) para conceituar Educação Física como sendo “uma disciplina que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, visando instrumentalizar e formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana”. Assim, entendemos por cultura corporal de movimento:

a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício (em geral sistemático e intencionado) da motricidade humana -jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança lutas/artes marciais, práticas alternativas BETTI, 2003, p.97).

Seguindo a lógica de Betti (2003), o professor deve efetuar uma interpretação e um uso crítico das suas possibilidades formativas e informativas, em especial da televisão, a mídia de maior consumo e impacto entre os alunos. O aluno desenvolverá sua capacidade de realizar conexões a partir das informações que ele presencia diariamente, sendo capaz de analisá-las e aprofundá-las.

Considerando o impacto emocional provocado inicialmente nas pessoas é que apenas numa segunda fase é possível ao telespectador racionalizar e refletir criticamente, e é esta fase que educadores deveriam demonstrar preocupação e não ignorar os meios em sua intervenção didática. Por isso Betti (2003, p.95) defende que “conjugação tal linguagem, que mobiliza a afetividade e a intuição, com a racionalidade e a reflexão crítica é desafio que se impõe aos educadores. Educar para este “segundo tempo” deve ser uma tarefa da escola”.

Orozco-Gómez (2000) considera como um desafio o tipo de conhecimento requerido para interagir com a TV de uma maneira produtiva e que

possibilite aos telespectadores um encontro múltiplo, cada vez mais livre, autônomo, expressivo e, eventualmente, mais crítico. Segundo Orosco-Gómes (2000, p.62):

um conhecimento com essas características supõe, pelo menos, assumir que a relação entre a TV e telespectadores é uma interação múltipla, que envolve a existência da TV em suas três dimensões: meio, linguagem e instituição social. Envolve, igualmente, o telespectador como um sujeito cognoscente, ativo, mental, física e emocionalmente, frente à TV, e situado, de maneira particular, numa cultura, num contexto histórico específico e num estágio de desenvolvimento pessoal determinado.

A partir de todas essas conclusões, nos apegamos à Betti (2003, p.94) ao citar Ferrés que nos propõe as seguintes questões: “se a escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? Se a educação visa formar cidadãos críticos e reflexivos, como alcançar tal objetivo sem prepará-los para realizar de forma crítica a atividade à qual dedicam grande parte do seu tempo?” Ferrés (apud BETTI, 2003, p.94) propõe que a escola eduque para a reflexão crítica:

levar o aluno a compreender o sentido explícito e implícito das informações e estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo. Ele propõe que a escola eduque *no meio*, quer dizer, eduque na linguagem audiovisual característica da televisão, ensine os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, ofereça orientação e recursos para a análise crítica dos programas, e que eduque *com o meio*, incorporando audiovisual à sala de aula para otimizar o processo ensino-aprendizagem.

Barros (2000) nos coloca a mesma questão e nos ressalta que “ou a escola passa a considerar a mídia em seus projetos pedagógicos ou intensificará seu processo de fossilização, para muitos já irreversível”. Ele também nos coloca que se a proposta pedagógica visa ao desenvolvimento de um espírito crítico, é inútil transformar o aluno num “*deglutidor hipocondríaco de pílulas informativas*”, no qual o produto informação jornalística, espécie de “*fast food*” do pensamento, não se presta, sobretudo quando veiculado pela televisão, à reflexão mais profunda sobre seu conteúdo.

3. O Uso da Mídia como Possibilidade de Reflexões sobre o Corpo na Atualidade

3.1 Considerações Metodológicas

Ao pensarmos em uma metodologia para análise das imagens, consideramos através da perspectiva que direcionamos esse trabalho que uma metodologia descritiva, interpretativa e crítica podem possibilitar um diálogo com os fundamentos teóricos que estamos desenvolvendo.

Justificando nossa opção pelo programa Malhação da emissora TV Globo, consideramos a forte influência que esse programa exerce no público jovem, com idade escolar, que assiste e consome esse tipo de programa. Conseguimos a partir das análises das falas, diagnosticar alguns valores enfatizados pelos personagens que se relacionam com autores que utilizamos para o desenvolvimento do trabalho. Dividimos as categorias de análise de acordo com os acontecimentos dos fatos.

Utilizamos então o recurso do videocassete para as descrições das imagens, o que nos proporcionou uma identificação e reidentificação do discurso televisivo quantas vezes fossem necessárias, libertando o intérprete da leitura “automática” que as imagens televisivas condicionam. Como o foco do trabalho são as imagens transmitidas, iremos fazer transcrições das falas dos personagens e analisá-las segundo os pressupostos teóricos defendidos a partir das concepções abordadas no início de nosso trabalho.

Foi necessária a gravação de 8 episódios que se passaram no período da tarde após 17:30, de segunda a sexta-feira, entre os dias 17 a 27 de outubro, escolhidos aleatoriamente, sem nenhum interesse pré-definido pelos dias da programação. As duas falas identificadas se passaram sob forma de conversa entre duas ou mais pessoas com assuntos e personagens diferentes em cada fala.

Ao analisarmos as imagens, em um primeiro momento são formuladas as reações primárias de gosto ou desgosto, de impacto ou indiferença, que pode se diferenciar em função da sensibilidade do espectador e do tipo de imagens assistidas. Após, numa segunda fase, inicia-se uma tomada de distância em relação às próprias reações, e gradualmente é questionado a respeito do caráter racional que levem a inserir lógica nas reações mais ou menos instintivas. Assim, “a

primeira fase é da comunicação espontânea e a segunda é a fase do distanciamento progressivo, do confronto, do diálogo”, Betti (2003, p.101).

Utilizamos de um processo denominado “*método global*”, no qual a análise e reflexão não são analisadas diretamente sobre as imagens, mas a partir da experiência de vida do pesquisador, no qual o espetáculo televisivo não é renunciado, as emoções e sensações são totalmente aproveitadas, e são utilizadas para fins educativos, como ponto de partida para o trabalho crítico.

Esses pressupostos levam ao trabalho de interpretação hermenêutica que Ricoeur entende como uma *dialética entre a compreensão e a explicação* que trata-se de um duplo movimento: da compreensão à explicação, e depois da explicação à compreensão, no qual o primeiro movimento é composto de duas fases que segundo Ricoeur apud Betti (2003, p.101)

a primeira fase é uma captação “ingênua” do sentido do discurso como um todo, é uma compreensão global, que se faz por conjeturas e se exprime por uma descrição. É ainda uma semântica de superfície. A segunda fase busca validar aquela compreensão, com base em procedimentos explicativos, validação que é garantida por uma investigação do objeto específico da conjetura, e que se fez mediante procedimentos argumentativos (baseado nas teorias explicativas), e pelo conflito de interpretações, que aponta limites e possibilidades das diversas teorias em face da necessidade de sua atualização diante do objeto em foco.

Passaremos então para o movimento de volta, da explicação à compreensão, no qual compreender o discurso torna-se seguir o seu movimento do *sentido para a referência*, daquilo que ele diz para aquilo *de que* fala. Portanto sobre o que fala a televisão quando se refere às práticas corporais? Qual a concepção de corpo presente em programas para adolescentes na mídia televisiva? Qual valor é dado ao esporte inserido no cotidiano dos adolescentes? Quais conflitos, perplexidades, perspectivas? Violência, corpo, vitória, derrota, saúde, alegria, competição, ascensão social, diversidade social, discriminação, preconceitos?

Ao final estaremos realizando a apropriação ou reflexão crítica, a fase a conclusão da interpretação hermenêutica: “quando nos apropriamos do sentido de um discurso, apropriamo-nos de uma proposição de mundo, projetamo-nos em novas maneiras de olhá-lo, e, portanto, também em novas maneiras de visualizar a Educação Física” Betti (2003, p.101).

3.2. A Concepção do Esporte Rendimento e Espetáculo no Programa Malhação

Nessas falas os personagens do Colégio estão se reunindo para discutir a respeito da próxima etapa do campeonato de Skate. Eles possuem esse grupo que formam uma equipe e que disputam algumas etapas, e a cada etapa aparece um estímulo extra para ser campeão, como aconteceu em uma etapa anterior a essa que o vencedor ganhou o patrocínio de uma empresa de esportes radicais, e nessa etapa o estímulo é ainda maior, envolvendo mais premiações.

Percebemos que o esporte aqui é encarado como o esporte rendimento, no qual o desempenho se torna essencial para a sua prática, e se destaca quem ganha, obtendo ascensão social entre os colegas e a comunidade. O Skate aparece no ar somente quando as etapas do campeonato se aproximam, e o incentivo ao treino pesado para o rendimento é reafirmado várias vezes pelo dirigente ao citar que os personagens tem que treinar pesado para não fazer feio.

O esporte é abordado somente nas competições, e os relatos sobre ele se baseiam em quem vai ganhar e quem vai perder, além de servir como “gancho” para uma intriga entre o “garoto bonzinho” e o “garoto malvado”. Histórias essas inevitáveis e presentes na maioria das telenovelas, na qual sempre uma pessoa está querendo prejudicar a outra, transmitindo aspectos competitivos, e que nessa trama identificamos a utilização do esporte como instrumento para estabelecer quem é o melhor. Na maioria das vezes, o malvado tenta ser superior ao bonzinho através dos campeonatos de Skate, e se utiliza de formas anti-desportivas para conseguir mérito nas provas, prejudicando o desempenho do garoto “bonzinho”.

Em decorrência desses valores apresentados, Santin (1987, p.44), nos mostra que “(...) os exercícios ou a prática educativa na Educação Física não se esgota ou não se plenifica nela mesma, mas busca sua plenitude e mesmo sua razão de ser em outra instância”, sendo visualizada “como um conjunto de recursos instrumentais”. Portanto, a inimizade entre um dos personagens é facilmente transpassada para o esporte, reafirmando a idéia de competição, que Santin (1987, p. 45) coloca:

Pela idéia de competição como estímulo e força para o aguçamento do desejo de vencer, ou mesmo, o dever de vencer, aliada às imposições dos princípios da supremacia ideológica, o esporte facilmente se transforma num campo de batalha, onde os

companheiros não são apenas adversários, mas são visualizados como inimigos a serem destruídos. O jogo torna-se luta e guerra. Não é mais lazer ou diversão, nem espetáculo. O próprio espectador deixa de aplaudir ou vaiar, para se constituir num fanático exigindo a vitória a qualquer preço pelo seu grito de guerra.

Assim, na medida em que se mantiver uma antropologia dualista continuará o corpo a ser pensado sobre a perspectiva do “corpo serviçal”, que segundo Santin (1987, p.48):

O corpo passa, na atualidade, ao serviço de um ideal de desempenhos ou performances de dominação e de supremacia ideológica. O corpo, com determinado grau de rentabilidade e reforçado pelo princípio da competição, estará a serviço de uma modalidade de esporte para demonstrar a superioridade da nacionalidade ou da ideologia racial ou política.

Através de Santin (1987), podemos relacionar os aspectos competitivos às concepções de corpo que vimos a partir do Renascimento, que apesar da idéia religiosa ter sido enfraquecida, a “(...) inferioridade corporal ainda é mantida pela manutenção do dualismo expresso na antropologia do *homem consciência* e da relação *mente corpo*”.

3. O Ideal de Corpo Presente no Discurso de “Malhação”

Agora passaremos a outra conversa na qual uma garota que está de casamento marcado reencontra um amigo de infância que não conversava há muito tempo. A conversa é baseada na “mudança radical” que esse amigo sofreu nesse tempo de ausência.

Nessa fala ocorre uma demonstração de como o personagem trata seu corpo como determinante de sua personalidade. Devido a um apelido de “Lesma” e de seus costumes, de certa forma ele era discriminado pelos colegas, e a partir de uma “mudança radical” ele fica mais bonito, e com uma auto-estima mais alta, tudo graças ao desenvolvimento físico que ele passou a ter de dois anos para cá, passando de um “Lesma” para um “maratonista”, que treina todos os dias e não mantém mais seus antigos hábitos.

Notamos que o personagem possui uma concepção de corpo baseada nos princípios de unidade, no qual o princípio de uso do corpo foi substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo. Sua personalidade e costumes mudaram em decorrência das suas vivências corporais. Segundo Santin (1987, p.50):

Todas as atividades humana são realizadas e visíveis na corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, a corporeidade. Assim o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo (...) O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal.

Seguindo o pensamento de Santin (1987, p.50), não são um “eu” ou uma “consciência” os proprietários de um corpo, no qual utilizam como bem entendem, “a corporeidade deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu”, assim, o eu ou a consciência são corporeidade e não “realidades transcendentes residindo num corpo”.

Com isso observamos diferentes tipos de valores abordados pela mídia televisiva e impostos de uma forma que maximiza o poder de persuasão dos programas televisivos direcionados ao público jovem. E também identificamos momentos no qual um personagem pode transmitir concepções de corpo de extrema importância, possibilitando ao telespectador uma reflexão sobre seus hábitos, mudando seu comportamento quando isso o incomoda, levando-o à uma aquisição de hábitos saudáveis de extrema importância para sua saúde, ao mesmo tempo em que aumenta sua auto-estima deixando de ser “excluído”, que segundo ele, até deixaram de chamá-lo pelo seu apelido.

Considerações finais

Estamos em meio a uma revolução tecnológica, na qual os aspectos comunicacionais precisam ser “olhados” e repensados para uma abordagem mais crítica dos educadores em geral. A “cultura das mídias” está presente e não

podemos ignorá-las, pois como observamos, a população está cada vez mais consumindo e adquirindo valores transmitidos e impostos pelos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão.

Ao analisarmos os aspectos ligados às concepções de corpo identificamos valores que vários autores pesquisados também acreditam serem significativos, e que transportam tais valores para as práticas educativas. Identificamos valores impostos pela economia mundial através do esporte-teleespetáculo, e os aspectos relacionados ao corpo, através do esporte rendimento e competitivo que também possui forte influência econômica.

Helal (apud RODRIGUES, 2005, p.08), fala sobre o universo do esporte estar imerso em aspectos competitivos transformando o atleta em herói por causa do agonismo entre vitória e derrota no qual "o 'sucesso' de um atleta depende do 'fracasso' do seu oponente", complementa ainda que esse componente ocorre no bojo do próprio espetáculo.

Porém, abordagens (como a da última analisada não podem ser ignoradas) pois há uma transmissão de aspectos positivos relacionados à cultura corporal de movimento, e que estimulam, através de suas mensagens, a aquisição de hábitos saudáveis e aspectos ligados à satisfação pessoal, através da prática do esporte.

O papel da mídia na educação é um tema de discussões amplas e profundas. O professor deve se instrumentalizar e se aperfeiçoar para saber lidar criticamente com os meios de comunicação no seu cotidiano de aulas, mas deve também ter em mente que não pode substituir o conhecimento pelo meio.

[...] todo ato comunicativo tem conseqüências educativas. Uma telenovela tem conseqüências educativas para o bem ou para o mal. Todo ato educativo, por sua vez, tem componentes comunicativos, mas nem todo ato comunicativo tem propósitos educativos" (TORO apud RODRIGUES, 2005, p.08).

A partir disso, ao relacionarmos características da cultura corporal de movimento com a Educação Física, temos que levar em consideração a trajetória histórica da inserção dos aspectos ligados às concepções de corpo e as influências que os interesses ideológicos e econômicos provocaram na construção das suas concepções filosóficas.

Nossa intenção quando começamos esta pesquisa foi de abrir possibilidades para o entendimento sobre a relação entre Educação Física e Mídia, considerando a transmissão de informações e posicionamentos através de um programa televisivo, relevante para os jovens, embora definidos por interesses de mercado e audiência, mas contribuindo para despertar curiosidades, mostrando novas situações e outras realidades.

Assim, através das concepções de dualismo e de unidade, podemos identificar como a Educação Física pode se apropriar dos valores transmitidos na mídia televisiva para direcionar futuros passos para mais um tipo de abordagem como possibilidade de intervenção, em um sentido contrário à fragmentação do corpo, proporcionando com isso uma maior valorização da Educação Física e conseqüentemente às ações educativas dos profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Ronaldo Martins de; VIEIRA, José Jairo. A mídia e a idolatria na Copa de 2002. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas**. Imagem e Ação: a televisão e a educação física escolar. São Paulo. Editora Hucitec, 2003.

_____; ZULIANI, Luis Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1); 73-81.

CARVALHO, Sérgio. **Comunicação, movimento e mídia na educação física**. Santa Maria, v. 3, 1996.

CITELLI, Adílson Odair. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, (17): 30 a 36, jan./abr., 2000.

FERES NETO, Alfredo. A Esportivização do Mundo e/ou a Industrialização do Esporte. **Rev. Motrivivência**. Dezembro, 1996

FÍGARO, Roseli. Estudos de Recepção para a Crítica da Comunicação. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, (17): 37 a 42, jan./abr., 2000.

FIGUEIRA JÚNIOR, Aylton José. Potencial da mídia e tecnologias aplicadas no mecanismo de mudança de comportamento, através de programas de intervenção de atividade física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 39-46, jun. 2000.

MEDINA, João Paulo Subirá, 1948. **A educação física cuida do corpo ... e “mente” : bases para uma renovação e transformação da educação física**. 5. Ed. – Campinas : Papyrus, 1986.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da educação física escolar. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 77, oct, 2004.

OROSCO-GÓMEZ, G. Teleaudiência: premissas para uma pedagogia. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, [18]: 62 a 67, maio/ago. 2000.

[18]: 113 a 122, maio/ago. 2000.

PEREIRA, Ana Maria. **Concepção de Corpo: A Realidade dos Professores de Ginástica das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná**. Tese de Mestrado, UNIMEP, Piracicaba – SP, 1998.

RODRIGUES, Eduardo Fantato; MONTAGNER, Paulo César. Esporte-espetáculo, televisão e pedagogia do esporte: o que crianças compreendem e as relações com um programa esportivo de televisão. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes** - Buenos Aires - Año 10 - N° 85 - Junio de 2005

_____. Esporte-Espectáculo e Sociedade: Estudos Preliminares sobre sua Influência no Âmbito Escolar. **Rev. Conexões**, v. 1, n. 1, UNICAMP, Campinas – São Paulo.

ROVANI, Marta Gouveia de Oliveira. Imagens da Guerra: do Horror à sedução. **Rev. Comunicação & Educação**, São Paulo, (17): a 19, jan./abr., 2000.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade** / Silvino Santin, -- Ijuí: Liv. UNIJUÍ Ed., 1987. – 125p. (Coleção Ensaios; política e filosofia ; 2)

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Formação Moral e Tomás de Aquino: considerações sobre o jogo e a brincadeira**. UEM – Maringá.

_____; COSTA, Adriana Schobiner. **Conhecimento sobre o Corpo: As Perspectivas da Corporeidade na Educação Infantil**. UEL – LAPEF.

SOUZA, Nádya Geisa Silveira de. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...** 2001. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001. 167p.

Sites: <http://malhacao.globo.com/>

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wellington da Silva Briza
Denise Ivana de Paula Albuquerque

A Educação Física como disciplina sistematizada e regulamentada do componente curricular, atende as novas perspectivas educacionais, que preconiza o acesso a todos e a busca de uma formação mais completa, desprezando apenas a visão tradicional conteudista da escola, aliado ao fato do homem ser composto pelos aspectos cognitivos, afetivos e motores, o desenvolvimento dos mesmos, despertaria a consciência de ser um cidadão ativo na sociedade. A Psicomotricidade foi à primeira abordagem que incluiu o desenvolvimento afetivo e cognitivo como uma das preocupações da aula de Educação Física, sem deixar de lado, o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades motoras. A “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. (1º Congresso Brasileiro de Terapia Psicomotora 1982, apud Mello 2002). Os objetivos elencados para o estudo são promover a integração da teoria à prática, através da vivência no contexto educacional; desenvolver um trabalho específico da área da Educação Física com alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série que proporcione o desenvolvimento global dos domínios do comportamento humano (cognitivo, afetivo e motor) das crianças; promover um conjunto de ações pedagógicas e científicas que visem à práxis pedagógica em ambientação escolar. O projeto foi desenvolvido com um grupo de vinte e nove crianças da 1ª série do ensino fundamental, eram realizadas duas sessões semanais de quarenta e cinco minutos. Foram adotadas aulas não-diretivas com o resgate de jogos populares, simbólicos, e de regras para possibilitar o desenvolvimento afetivo e cognitivo contribuindo na convivência em grupos e nas resoluções dos problemas. No início do trabalho foi realizado um pré-teste e um pós-teste, através dos testes psicomotores de Oliveira (2002) para avaliação das capacidades de equilíbrio e esquema corporal. Analisando os dados recolhidos por meio do *Teste t dependente*, há a indicação de que as crianças tiveram um desenvolvimento estatisticamente significativo em relação aos aspectos já citados anteriormente, o que leva a considerar que através da utilização de aulas não-diretivas, é possível subsidiar esta nova proposta de metodologia para a educação física no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, nesta perspectiva é imperioso considerar que este estudo vem de encontro às diretrizes da Educação Contemporânea. A propósito de seus objetivos e conteúdos, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física não deve se restringir aos exercícios de certas habilidades, mas também é de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativas, esses são os preceitos da cultura corporal de movimento. A exteriorização e a interação social das crianças atualmente estão prejudicadas pela ausência de jogos lúdicos nas aulas de educação física e nas ruas onde estes jogos foram substituídos por jogos individuais ou competitivos aflorando o espírito de competitividade. A Psicomotricidade relacional resgata os jogos lúdicos e os trás para as aulas práticas de Educação Física, possibilitando o desenvolvimento global mais prazeroso para as crianças, pois elas aprendem brincando, assim constituindo uma aprendizagem pelo movimento.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Jogos e Desenvolvimento Global.

Linha de pesquisa: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Universidade Estadual Paulista – FCT-UNESP – Presidente Prudente, São Paulo.

Wellington: varty_briza@hotmail.com; Denise: deivana@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física é capaz de contribuir para o processo de construção dos conhecimentos e da formação dos alunos, pautada na autonomia e na emancipação do sujeito ético e moral, daí a importância de desenvolver um trabalho alicerçado nas recomendações contemporâneas da educação.

Como disciplina sistematizada e regulamentada do componente curricular, atende as novas perspectivas educacionais, que preconiza o acesso a todos e a busca de uma formação mais completa, desprezando apenas a visão tradicional conteudista da escola, aliado ao fato do ser humano ser composto pelos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, o desenvolvimento destes três aspectos, despertaria a consciência de ser um efetivo cidadão que atua de forma consciente na sociedade.

Segundo os PCNs (1997), a Educação Física deve democratizar, humanizar e diversificar sua prática pedagógica, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

A Psicomotricidade foi à primeira abordagem que incluiu o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social como uma das preocupações na aula de Educação Física, sem deixar de lado, o até então único compromisso apresentado por essa disciplina, o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades motoras, através de uma educação pelo movimento. No 1º Congresso Brasileiro de Terapia Psicomotora (1982, *apud* Mello 2002) foi apresentada a seguinte definição para o termo Psicomotricidade “...é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”.

Para Le Boulch (1988),

“...o objetivo da educação pelo movimento é contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar”.(p.15)

A educação psicomotora na idade escolar deve privilegiar a experiência ativa de confrontação com o meio. A criança conseguirá exercer a função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças, a partir da ajuda educativa proveniente dos pais e do meio escolar, que não tenha a finalidade de ensinar comportamentos motores.

A Abordagem Psicomotora apresenta três campos de atuação a Educação, a Reeducação e a Terapia. A Educação Psicomotora, através da psicomotricidade

funcional, apresenta aulas diretas e a psicomotricidade relacional, com aulas não-diretas. As aulas de psicomotricidade funcional consistem na utilização de exercícios como meio para o desenvolvimento psicomotriz da criança, que pode ser medido através de testes padronizados, por ser uma aula direta acaba restringindo a exteriorização das experiências das crianças. Já a psicomotricidade relacional utiliza-se de jogos como recurso para o desenvolvimento psicomotriz, afetivo, cognitivo e social, priorizando as relações entre as crianças e a exteriorização das experiências.

A diversidade de movimentos que uma criança utiliza em suas atividades é denominada vocabulário psicomotriz. A criança desenvolve e amplia seu vocabulário psicomotriz explorando, experimentando e repetindo certos movimentos em diferentes situações. Tisi (2004) afirma:

“Na medida em que o aluno enriquece seu vocabulário corporal, ele dispõe de uma ampla bagagem para situar-se em diferentes situações com um repertório variado de respostas criativas diante das mesmas. Ou seja, quando o aluno descobre que é sujeito de sua realidade não quer outra coisa senão criar movimento. Não quer criar repouso”.(p.53)

Crianças de mesma idade podem apresentar diferenças no desenvolvimento, devido às experiências vivenciadas e o nível de maturação. “O desenvolvimento é relacionado à idade, mas não depende dela” (Gallahue, 2005), portanto a individualidade deve ser respeitada.

Quando falamos no desenvolvimento da criança é impossível separar a ação (movimento) da emoção, pois toda ação realizada pela criança envolve emoção, sendo ela boa ou ruim. Assim a aula de Educação Física deve envolver emocionalmente a criança, para atingir evolução significativa no seu desenvolvimento integral.

As crianças atendidas nesse projeto encontram-se no período de construção de sua personalidade, onde ela toma consciência de si e sua própria personalidade, e torna-se necessário ser notada pelos outros. As interações sociais são essências para o fortalecimento do espírito de equipe, de cooperação mútua e de solidariedade, e serão definitivas no interesse pelos outros e pela vida social no futuro.

É possível, através de uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecer o início da formação de sua imagem corporal, o núcleo da personalidade. “O esquema corporal é um elemento indispensável para a formação da personalidade” (Tisi, 2004).

Essas interações sociais, tão importantes para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e ético, são concretizadas através das ações produzidas pelo corpo. Nesse momento destaca-se a relevância da aprendizagem psicomotora, possibilitando a expressão e participação das crianças nas atividades em grupo.

Segundo Negrini (2002) a psicomotricidade deve proporcionar diversas e variadas experimentações, estimular a vivência simbólica e o contato com os elementos de intervenção pedagógica, socialização e a exteriorização da criança, valorizando atividades lúdicas, assim o jogo (brincar) ganha um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva, os objetivos elencados para este estudo buscaram promover a integração da teoria à prática da práxis pedagógica da Educação Física Escolar, através da vivência no contexto educacional; desenvolver um trabalho específico da área psicomotora da Educação Física com alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série que proporcione o desenvolvimento dos domínios do comportamento humano (cognitivo, afetivo e motor); promover um conjunto de ações pedagógicas e científicas significativas para a Educação Física no contexto educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa pré-experimental foi desenvolvida no período de agosto a novembro de 2006, com um grupo de vinte e nove crianças da 1ª série do ensino fundamental, na escola EMEIF Prof. Ditão de Presidente Prudente, onde foram realizadas duas sessões semanais de quarenta e cinco minutos.

Foram adotadas aulas não-diretivas com o resgate de jogos populares, simbólicos, e de regras para possibilitar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social contribuindo na convivência em grupos e nas resoluções dos problemas encontrados no cotidiano.

As atividades propostas até o presente momento, estão relacionadas ao desenvolvimento dos elementos psicomotores, sendo dividido em:

-Esquema Corporal: É uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação das suas diferentes partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam, compreendendo o domínio, conhecimento e consciência corporal. Uma boa formação corporal pressupõe boa evolução da motricidade. Graças a seus movimentos, ações, jogos, etc, a criança constrói a imagem, uso e controle do próprio corpo de forma global no decorrer de seu desenvolvimento. Quando uma criança não coordena bem seus movimentos há uma má formação do esquema corporal.

-Coordenações globais: É definida como a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vistas à execução de movimentos amplos e voluntários mais ou menos complexos, envolvendo principalmente o trabalho de membros inferiores, superiores e tronco;

-Motricidade fina: É o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Englobam principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual;

-Organização Espacial e Temporal: Organização espacial é a capacidade de orientar-se diante de um espaço físico e de perceber a relação de proximidade de coisas entre si. Refere-se as relações de perto e longe, em cima, embaixo, dentro, fora, etc. A organização temporal corresponde a capacidade de relacionar ações a uma determinada dimensão de tempo, onde sucessões de

acontecimentos e de intervalo de tempo são fundamentais. Tratado do movimento, a Psicomotricidade solicita a associação de tempo e espaço conjuntamente, no desencadeamento de ações num determinado espaço físico e numa seqüência temporal.

-Ritmo: Tratando-se de movimento, o ritmo é a “ordenação específica, característica e temporal de um ato motor”. Há uma estreita ligação entre ritmo organização espacial e temporal.

-Lateralidade: É a capacidade de se vivenciar as noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independente de sua própria situação física.

-Equilíbrio: É a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, através de uma combinação adequada de ações musculares e sob a influência de forças externas. Depende essencialmente do sistema labiríntico e do sistema plantar. Pode ser estático ou dinâmico.

No início do trabalho foi realizado um pré-teste para o diagnóstico da turma e ao final do um pós-teste para observar o efeito do tratamento que as crianças foram submetidas. Para avaliação das capacidades de equilíbrio e esquema corporal, foi utilizado o teste psicomotores de Oliveira (2002). Os dados foram tratados estatisticamente por meio do *Teste t dependente* com ênfase no aspecto qualitativo.

A observação e anotações diárias também foram instrumentos importantes para analisar o comportamento e interação das crianças durante as aulas. Em relação ao aspecto cognitivo o acompanhamento está sendo concomitante com a professora da turma, este protocolo foi adotado para detectar o grau de evolução de cada aluno.

RESULTADOS

Os dados analisados até o momento são apresentados a seguir em forma de gráficos.

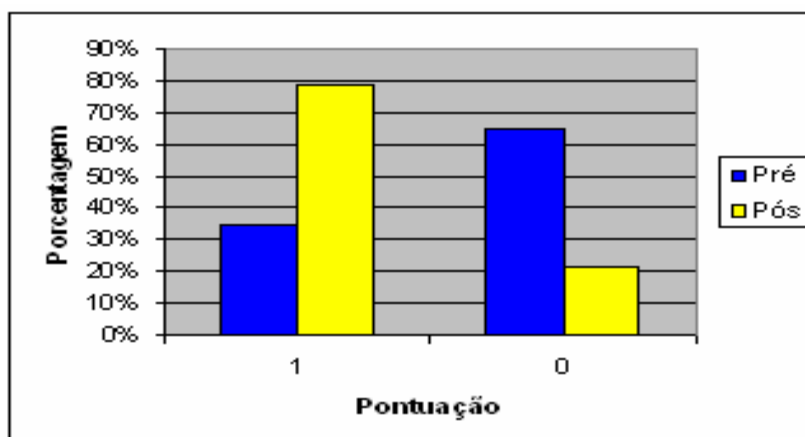


Figura I – Desempenho geral em esquema corporal

O gráfico acima trata do desempenho da sala no pré e pós-testes de esquema corporal. A sala apresentou um baixo desempenho no pré-teste, no qual apenas 35% dos alunos demonstraram ter um bom domínio corporal, os outros 65% apresentam algumas dificuldades. Já no pós-teste a sala alcançou um bom resultado, 79% dos alunos apresentaram um bom domínio corporal. Os resultados indicam melhoras estatisticamente significantes, $t = 4,77$, $p < 0,05$.

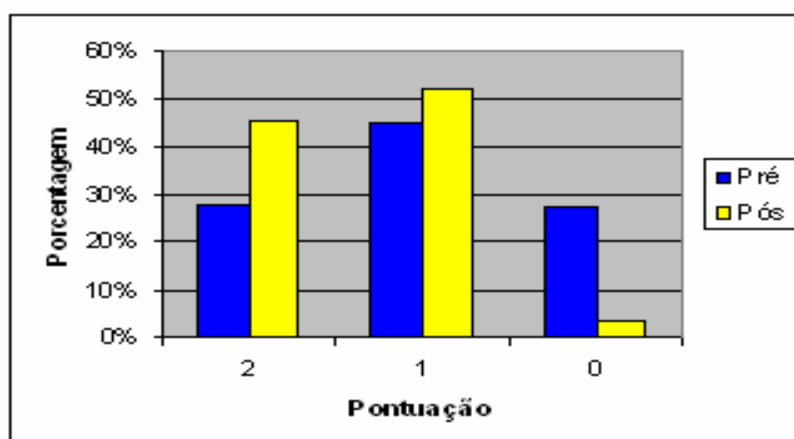


Figura II – Desempenho geral em equilíbrio estático

Este gráfico mostra o desempenho da sala no pré e pós-testes de equilíbrio estático. No pré e pós-testes a sala em sua maioria (45% e 52%) apresentou-se em um nível razoável de equilíbrio, também é possível notar um aumento de indivíduos que atingiram um bom equilíbrio (de 28% para 45%) e uma queda dos que possuíam muita dificuldade nesta capacidade (de 27% para 3%),

estes 3% é representado por apenas um aluno que possuía um problema na formação óssea do pé, e isso o impedia de conseguir equilibrar-se de forma estática. Os alunos apresentaram uma melhora estatisticamente significativa, $t = 2,42$, $p < 0,05$.

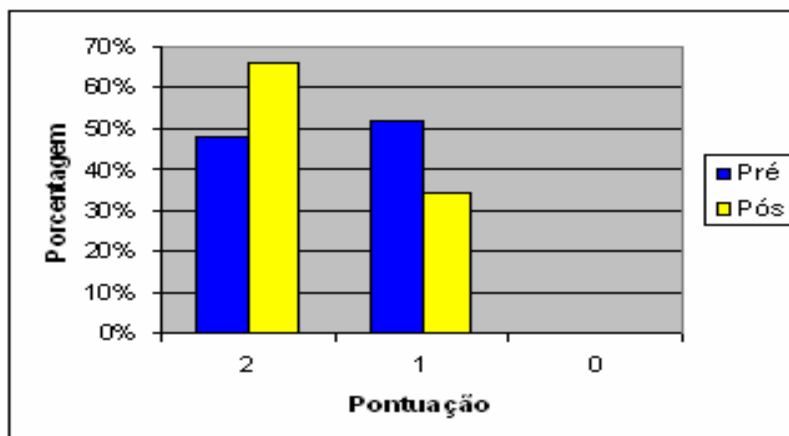


Figura III – Desempenho geral de equilíbrio dinâmico

O gráfico mostra a desempenho da sala nos pré e pós-testes de equilíbrio dinâmico. Pelo gráfico pode-se observar que nenhum aluno tinha muitas dificuldades, a maioria dos alunos apresentaram algumas dificuldades e um bom equilíbrio dinâmico, tanto no pré como no pós-teste. No pré-teste foram 48% dos alunos que tinham um bom equilíbrio e 52% apresentava alguma dificuldade, no pós-teste o número de alunos com um bom equilíbrio passou para 66%. Os resultados alcançados indicam uma diferença estatisticamente significativa, $t = 4,15$, $p < 0,05$.

Considerando os resultados analisados, há a indicação de que as crianças tiveram um desenvolvimento estatisticamente significativo em relação aos aspectos psicomotores, já citado anteriormente, o que leva a considerar que através da utilização de aulas não-diretivas, é possível subsidiar uma proposta de metodologia com aulas não-diretivas, com a utilização de conteúdos que tratem de jogos populares, simbólicos e de regras nas aulas de educação física das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva é imperioso considerar que este estudo é relevante, pois trata de questões importantes na formação das crianças e vem ao encontro das diretrizes da Educação Contemporânea, que apontam o

desenvolvimento global da criança como referência no processo ensino-aprendizagem.

Este estudo apresenta algumas limitações, porque não houve o controle de variáveis que poderiam vir a influenciar nos resultados, um exemplo são as atividades extra-escolares que os alunos participavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades pertinentes à Educação Física se constituem como elementos fundamentais na vivência dos alunos, em interação com valores e conceitos do contexto sócio-cultural, que proporciona a possibilidade de comunicação através da linguagem corporal. (MATTOS & NEIRA, 2004).

A propósito de seus objetivos e conteúdos, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física não deve se restringir aos exercícios de certas habilidades e destrezas, mas também capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia exercê-las de maneira social e culturalmente significativas, esses são os preceitos da cultura corporal de movimento.

A psicomotricidade relacional que apresenta o jogo como conteúdo, prioriza as relações entre as crianças e a exteriorização das experiências, deste modo possibilita a aprendizagem de habilidades e destrezas, e também de valores essenciais para a convivência em grupo como respeito e cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos socialmente ativos. Mediante uma atitude não diretiva, que garanta uma certa liberdade, o educador permite à criança realizar sua experiência do corpo, indispensável no desenvolvimento das funções mentais e sociais. Desenvolvendo-se nesse clima, a criança vai adquirindo pouco a pouco confiança em si mesma e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, e condições necessárias para uma boa relação com o mundo(tio choquinho). Portanto a psicomotricidade vem mostrar a importância das aulas de educação física na formação de cidadãos críticos e participativos perante a sociedade.

Através dos jogos, é possível trabalhar as mais diversificadas atividades, fazendo despertar o interesse e estimulando a prazerosa descoberta de

novas experiências de movimento, cabe aos professores intervir e contribuir nesta descoberta, proporcionando atividades adequadas de acordo com o grau de maturação de cada um, para que possa ocorrer um desenvolvimento motor e psicomotor, contemplando os aspectos afetivos, cognitivos, social, e cultural dos alunos. Para Piaget (apud Mello 2002):

“A cada momento que alguém ensina prematuramente a uma criança algo que a criança poderia descobrir por conta própria, essa criança está perdendo a oportunidade de sua criatividade e de compreender totalmente o que foi ensinado”. (p.83)

O instituto CERARTI nos trás uma definição da palavra atividade que o profissional de Educação Física, nunca pode se esquecer para que uma aula não seja apenas uma aula, mas sim um momento de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

“ATIVIDADE

A TI = AO OUTRO

ATIVI = ATIVAR

VIDA = VIDA

IDADE = POR TODO O TEMPO

ATIVIDADE = AO OUTRO, ATIVAR A VIDA POR TODO O TEMPO.

Portanto ATIVIDADE também pode significar AULA!”.

O desafio que se apresenta é o de transformar a concepção de Educação Física e seus objetivos numa cultura corporal capaz de assumir a responsabilidade de formar o cidadão. Assim os modelos de aulas e concepções da área da Educação Física Escolar tem o compromisso de contribuir na formação integral dos alunos, na medida em que seus conteúdos permitam uma vivência de diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais.

Segundo os PCNs (1997), “o trabalho da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.”

A Psicomotricidade relacional resgata os jogos lúdicos e os trás para as aulas práticas de Educação Física, possibilitando o desenvolvimento global mais prazeroso para as crianças, pois elas aprendem brincando, assim constituindo uma aprendizagem pelo movimento de cidadãos participativos perante a sociedade e suas manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

CERARTI. Múltiplas Inteligências e Educação Física Infantil. Disponível: <http://www.centroeducacional.ufla.br/educacaoofisical/>. Acessado em 20/02/2007.

GALLAHUE, David L. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. – 3.ed. – São Paulo: Phorte, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia; Educação física infantil: “construindo o movimento na escola”. – 2 ed. – São Paulo: Phorte Editora, 2004.

MELLO, Alexandre Moraes de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. – 4 ed. – São Paulo: Ibrasa, 2002.

NEGRINI, Airton. O corpo na educação infantil. – Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica. SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. – Porto Alegre: Mediação, 2002.

SISTO, Fermino Fernandes ... [et al]. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TISI, Laura. Educação física e a alfabetização. – Rio Janeiro: Sprint, 2004.

DANÇA E MOTIVAÇÃO: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Thays Naig Diniz¹
Naila Silva Manso²
Ana Maria Pereira³

A motivação pode ser considerada um dos aspectos essenciais no processo ensino-aprendizagem. Essa motivação pode vir por fatores, dentre eles podemos destacar os internos (subjetivos), como também, os fatores externos (objetivos), ou seja, fatores intrínsecos ou extrínsecos que induzem a um determinado comportamento. A ação pedagógica do professor precisa possibilitar a motivação de seus alunos, possibilitando, assim, que a aprendizagem se torne um processo agradável e, possivelmente, mais rápido. A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório e como possibilidade de reflexão sobre a motricidade humana, deve contribuir para a formação da cidadania, por meio de seus conteúdos/conhecimentos específicos da cultura corporal de movimento. Dentre esses conteúdos destacamos aqui a dança. A partir desse contexto, o objetivo desse estudo é analisar como a dança, enquanto conteúdo da cultura corporal de movimento, pode favorecer a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Desenvolveremos esse estudo com 10 (dez) estudantes da 7ª e 8ª séries de uma escola municipal de Londrina, localizada no distrito de Lerroville. Para a coleta de dados serão utilizados questionários, com 5 questões abertas e dados obtidos serão analisados e discutidos a partir de uma literatura específica sobre motivação, dança e Educação Física enquanto componente curricular. Pretendemos assim, favorecer a busca dos professores que atuam na área, sobre soluções para aumentar a motivação dos alunos, bem como proporcionar um suporte teórico-prático de como ensinar a dança nas aulas de Educação Física.

Palavra-chave: Dança, motivação, Educação Física Escolar.

¹ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

² Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

³ Docente do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

O BRINCAR COMO FUNÇÃO EDUCADORA RELACIONADA ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

Prof^a. Esp. SUHELLEN LEE PORTO ORSOLI SILVA¹

Prof^a. Ms. GISELY RODRIGUES BROUCO²

Prof^a. Esp. LUCIANE MARIA DE OLIVEIRA BERNARDI³

Para que a criança venha ter um bom desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, ela tem que estar em uma situação bem próxima a que vive, deve sentir interesse em aprender. Sabe-se, que o brincar é um processo natural da criança, e que contribui para o sucesso da alfabetização. Portanto, as brincadeiras vêm sendo utilizadas nas redes de ensino, como um recurso pedagógico, em que através das aulas de Educação Física o professor trabalha o desenvolvimento global das habilidades de seus alunos, tanto nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores. Sendo que, com as atividades lúdicas as crianças brincam e aprendem, partindo de exercícios simples para gradativamente complicá-los, mas sempre com prazer. Assim, o brincar passa a ter função educadora. O objetivo deste trabalho é analisar a utilização das brincadeiras e sua significância no processo ensino-aprendizagem, enfocando e comparando as redes de ensino, pública e privada. Foram analisados quatro professores de pré-escolas, através de um questionário com perguntas fechadas, sendo profissionais de Educação Física ou não, no Município de Londrina. Através da análise dos dados, pôde-se concluir que as brincadeiras possuem um papel significativo no processo ensino-aprendizagem, dentro de ambas as redes de ensino. Elas são realmente um ponto importante a ser trabalhado na pré-escola, pois além de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, permite que as mesmas ampliem seus conhecimentos na leitura e na escrita, contribuindo para que a criança sinta prazer e vontade de aprender.

Palavras-chaves: brincar; ensino-aprendizagem; criança.

Linha de Estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

EMAIL: suhellenlee@yahoo.com.br

EMAIL: gisely@unopar.br

EMAIL: luligr@bol.com.br

¹ Docente da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná – Londrina

² Docente da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná – Londrina

³ Docente da UNOPAR – Universidade Norte do Paraná – Londrina

**CAPOEIRA NA ESCOLA E A ESCOLA DA CAPOEIRA:
ENTRE A NEGAÇÃO E A RESISTÊNCIA. UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Caio Sgarbi Antunes
Ana De Pellegrin

Esta comunicação oral traz reflexões sobre a inserção da prática social conhecida culturalmente como capoeira no interior da educação física escolar, surgidas a partir do trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2005, intitulado “A UNICAMP na Roda: Uma breve análise da produção sobre capoeira”, que teve por objetivo analisar a produção teórica sobre capoeira realizada na referida universidade. Em tal produção, discutimos a forma como os autores e autoras conceberam a relação entre *doxa* e *episteme*, senso comum e conhecimento científico. A partir da leitura e análise dos trabalhos científicos chegamos à conclusão de que o conhecimento identificado como *doxa* ou saber popular (no caso a capoeira) vem recebendo diversos tratos científicos, entretanto não é homogênea a produção teórica sobre a capoeira dentro da Unicamp. No espaço desta produção materializa-se o embate político das diversas correntes de pensamento que lutam por hegemonia (não só) dentro da universidade (as abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas e dialéticas). O debate sobre a matriz teórica dos trabalhos aponta para possíveis rumos que as práticas pedagógicas (no caso do ensino da capoeira dentro da educação física escolar) podem tomar, no que diz respeito ao pressuposto político do qual se parte no trato com a prática na organização dos conteúdos a serem abordados durante as aulas. É preciso que a abordagem da prática social capoeira e sua conseqüente orientação pedagógica superem o recorrente tom idealista da “luta pela liberdade do povo negro”; mais do que isso, é latente a necessidade de compreendermos a capoeira no interior da *luta de classes*, pois só assim será possível aos alunos e alunas uma apropriação *desfetichizada* deste conteúdo da cultura corporal.

Palavras-chave. Capoeira, Epistemologia, Educação Física Escolar.

Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

UNICAMP

caiocapoeira@hotmail.com

adpellegrin@uol.com.br

JOGOS DE PERSEGUIÇÃO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Thays Naig Diniz¹
Fabiana José dos Santos²
Priscila Pereira Mondek³
Patrícia Menezes dos Santos⁴
Gisele Franco de Lima Santos⁵

O jogo faz parte da vida do homem, sendo tão antigo quanto a própria história dele. E o motivo desta durabilidade é a simplicidade com que pode ser realizado. Está no homem o germe da competitividade, mesmo que seja contra ele mesmo. Este trabalho é oferecido e oportunizado a partir da disciplina de Jogos, Brincadeiras e a Escola ministrada pela professora Gisele Franco com o objetivo de construir um material pedagógico para nortear as aulas de Educação Física com conteúdo de jogos de perseguição.

Para se entender o conceito de jogos de perseguição é necessário centrar as atenções para os conceitos de jogo e de perseguição, pois não há uma definição exata do termo, por este motivo foi elaborado pelo grupo vários conceitos, contudo para o trabalho escolheu-se aquele que mais traria fidelidade ao sentido pré-conceituado sobre o jogo de perseguição.

A partir do conceito estabelecido fixou-se as pesquisas para a origem dos jogos, obtendo-se assim uma abordagem mais ampla sobre o tema ao qual seria discutido. Classificando-os em dois grandes grupos que seria os jogos com utilização de materiais de apoio, e os jogos sem a utilização de qualquer material. Com base nesta pesquisa determinou-se o eixo, temas, sub-temas e assuntos sobre jogos de perseguição mais adequados para a utilização pelo docente de educação física nas escolas.

Para provar a eficácia do projeto elaborou-se um plano de aula para ser aplicado entre os membros do grupo, verificando-se assim êxito nos resultados obtidos. Utilizando-se do resultado dos jogos pode-se concluir que há a possibilidade de ser aplicado em escolas de diferentes localidades, inclusive de diferentes classes sociais, não importando a estrutura do ambiente onde se realiza a atividade, nem mesmo o material. Sendo assim, um professor de escola pública obterá os mesmos resultados que um professor de escola particular, que tem a sua disposição inúmeros materiais que podem auxiliá-lo na elaboração dos jogos de perseguição.

Palavras-Chave: Jogos de perseguição, conteúdo, Educação Física

¹ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

² Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

³ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

⁴ Estudante do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

⁵ Docente do curso de Educação Física – licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina

A DANÇA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E PRÁTICA EDUCATIVA: TEMPOS E CONTRATEMPOS DE UMA SÍNCOPE ESTÉTICA

Ana De Pellegrin

Nos tempos atuais a dança vem sendo amplamente difundida em forma de espetáculo por diferentes setores da chamada *indústria cultural*, associada a valores diversos, algumas vezes ligados à disciplina e ao controle do corpo, a determinadas concepções estéticas de corpo e de movimento ou mesmo, ainda que com menor frequência e menos intensidade, ligados à resistência cultural de certos grupos sociais. Na sua dimensão de prática educativa, na escola formal, nas escolas de dança ou em outros espaços que se dedicam ao ensino de dança, é possível perceber que a situação é semelhante: nesses lugares a dança também responde a diferentes concepções de corpo, de educação e de estética. Nesta reflexão assumimos categoricamente que a dança é construída socialmente; a partir disso o que nos interessou foi refletir sobre: 1) a forma (ou as formas) de dança que se manifesta(m) no nosso contexto social, 2) o tipo de abordagem pedagógica – da arte e do corpo - que esse contexto favorece e 3) as possibilidades de experiência estética que ele viabiliza. Interessa-nos, ao reconstruirmos esse panorama crítico, refletir com o mesmo rigor sobre o tipo de sociedade que estamos a construir a partir desses marcos referenciais reais e simbólicos, que se imprimem na formação cultural, da qual são parte orgânica a educação e o processo educativo. Partindo das representações discursivas e simbólicas que configuram as múltiplas identidades da dança na sociedade de imagens, pretendemos comprovar que tais representações são uma miríade de simulacros estéticos sujeitos a uma apropriação fragmentada, definida pela condição de classe e sua conseqüente consciência. Acreditamos que a superação deste quadro só será possível a partir de novas configurações e novos sujeitos sociais e pedagógicos, onde a dança entre em cena como parte orgânica de uma nova Paidéia, numa nova escola. Na sociedade de classes essas novas configurações são possíveis apenas como articulações críticas, como resistências educacionais e políticas. Essa nova condição somente será plenamente possível numa outra sociedade, onde o trabalho represente de fato o fundamento ontológico da emancipação humana.

Palavras-chave: Dança, Educação, Estética.

Área: Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

UNICAMP
adpellegrin@uol.com.br

COMUNICAÇÕES EM CARTAZES

IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS HÁBITOS DE PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NAS IDADES JOVEM E ADULTA NO SEXO FEMININO

Alexandre Schubert Caldeira
Raymundo Pires Júnior

O presente estudo teve como objetivo, verificar a importância que a Educação Física exerce como conhecimento básico para a prática de atividades físicas para manutenção da saúde durante a fase escolar entre moças, bem como, se os conhecimentos adquiridos nesta disciplina podem ser transferidos para a idade adulta. Com base de um questionário objetivo, 39 alunas do 3º ano do 2º grau de uma escola particular de Londrina-Pr., participaram deste estudo. Para 59% delas, a Educação Física não contribuiu para torná-las fisicamente ativas durante a fase escolar, entretanto, 66,7% afirmaram que adquiriram conhecimentos nesta disciplina, que poderão ser usados para prática de alguma atividade física após a conclusão do ensino médio e na idade adulta; 25,6% não fazem nenhum tipo de atividade física e ainda 7,7% fazem pouco esforço nas atividades do cotidiano; 17,9% responderam que consideram a Educação Física de extrema importância para manutenção da saúde na fase escolar e 33,3% também a consideram da mesma maneira para idade adulta. Conclui-se através dos dados coletados, que a maioria das moças do 3º ano do ensino médio, poderão utilizar dos conhecimentos adquiridos na Educação Física, como meio para a prática de atividades físicas na idade adulta, bem como, acreditam ser de extrema importância estes conhecimentos para manutenção da saúde, entretanto, grande parte delas encontraram condições em outro segmento para torná-las ativas fisicamente.

Palavras-chave: atividade física, hábitos de vida, comportamento para a saúde

Linha de estudo do evento: Fundamentos teóricos-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem na Educação Física.

Fundamentos teórico-metodológico e de avaliação no processo ensino aprendizagem da Educação Física.

UNOPAR
Alexandre Schubert Caldeira
Rua Ana Néri, 23 Jd. Nova Londres – CEP 86010630 - Londrina – Paraná
Email: alexandreschubert@hotmail.com

Raymundo Pires Júnior
Rua Milton Gavetti, 80 Jd. universitário – CEP 86061370 – Londrina - Paraná
Email: raymundopires@sercomtel.com.br

POSSIBILIDADE DO JOGO POPULAR NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Aline Alvarenga
Érika Vilar
Isis Santos
Larissa Silva Ponce
Rita de Cássia Paes
Vania Rocha

O presente estudo teve por objetivo averiguar possíveis jogos populares que poderiam fazer parte da organização curricular em Educação Física no âmbito escolar, de tal forma que os conhecimentos pudessem ser mais significativos e aprofundados. Essa proposta partiu da disciplina Jogos, Brincadeiras e Escola, do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, que nos instigou na busca de respostas para esse estudo, por meio de pesquisas bibliográficas e artigos na Internet. Assim em busca de um significado para os jogos populares e sua respectiva utilização nas aulas de Educação Física, procuramos compreender o tema contextualizando de forma significativa, a fim de levar à escola um conteúdo adequado, resgatando a cultura e valorizando a educação e socialização do educando. Diante de tal perspectiva, compete a este trabalho aprofundar os saberes docentes neste contexto, permeando sua importância com base nos pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos que norteiam (ou sustentam) sua prática.

Palavras Chave: Jogos populares, Educação Física, ação docente

Linha de estudo do trabalho: organização curricular.

CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OBRIGAÇÃO OU OPORTUNIDADE?

Amanda Luiza Aceituno da Costa¹
José Augusto Victoria Palma²

As mudanças que ocorrem na história, política ou sociedade influenciam diretamente em nossas vidas e essas mudanças podem ser percebidas também no ensino. Para ensinar é necessário um entendimento do professor do ambiente em que o aluno vive, Assim, para o professor poder exercer seu papel de educador é necessário que ele esteja sempre atento À essas questões. Para tanto, se faz necessário a constante renovação dos conhecimentos do profissional que pode ser feita através de diversas formas. Essas ações formadoras devem ser realizadas pelas próprias escolas. Coube aqui analisar se as escolas proporcionam a constante capacitação e renovação ao profissional. A coleta de dados foi por meio de entrevistas semi-estruturada com professores de Educação Física e diretores de escolas públicas e particulares da cidade de Londrina. Na análise os profissionais consideraram necessárias a constante capacitação e a participação em cursos por razão da renovação e atualização. Pode-se perceber que as escolar particulares ofertam cursos e ajudam financeiramente seus professores, enquanto as escolas públicas dependem da ajuda do governo. Houve também um consenso dos professores ao dizerem que o curso de graduação não lhes deram suporte para a atuação docente, e que aprenderam mais na prática em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Cursos de Capacitação, Ensino, Professor.

Linha de pesquisa: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

Email: mandalucosta@hotmail.com

¹ Aluna do terceiro ano do curso de Educação Física – Licenciatura na Universidade Estadual de Londrina

² Docente no Curso de Graduação – Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores perpassa por etapas que se iniciam no curso regular de formação, a chamada formação inicial que compreende um conjunto de saberes pedagógicos, científicos e específicos considerados necessários para a atuação profissional e a formação contínua que consiste em um constante estudo a respeito das mudanças que ocorrem na tecnologia, na profissão e na sociedade, afim de que se possa entender o que ocorre em sala de aula e como essas mudanças podem interferir na hora da atuação do professor em sala de aula.

A formação contínua não tira a responsabilidade da formação inicial. A formação inicial é um processo pelo qual elimina as idéias equivocadas a respeito da profissão e oferece subsídios para o início de uma atuação profissional onde o aperfeiçoamento desses conhecimentos e a interação com o que acontece na sociedade ocorram na formação contínua. Cada processo tem a sua função que são fundamentais para uma completa formação.

Entretanto, ultimamente, parece que a formação inicial não tem atingido com muito sucesso seus objetivos, o que acaba acarretando em uma responsabilidade muito grande para a formação contínua, para (SINISCALCO, 2003) “nos países em desenvolvimento, onde proporções consideráveis de professores não satisfazem as recentes exigências de qualificação e capacitação, a formação durante o exercício profissional visa principalmente à atualização dos professores e exerce impacto significativo sobre os orçamentos da área da educação (p. 25)”.

Há a necessidade da formação contínua, pois, segundo o Ministério da Educação (MEC), muito dos professores não chegaram a incorporar os princípios educativos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino na prática pedagógica, pois não tiveram a oportunidade de conhecê-las a fundo, compreendê-las, questioná-las e confrontá-las com a realidade e necessidades de suas escolas.

O que se propõe aqui é dar mais condições para que os professores possam se atualizar, por meio de cursos de capacitação profissional. Porém o que se pretende é que a participação dos professores não seja reduzida a uma obrigação para subirem no quadro de carreira levando a um aumento de salário e

muito menos uma capacitação onde o que importa é a aprendizagem de novas “receitas” para se ministrar uma aula.

“Uma capacitação que envolva o professor com situações que permitam refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, tendo o seu cotidiano escolar e sua sala de aula como ponto de partida, como processo, e como ponto de chegada, contribuirá com o desenvolvimento profissional e com a construção de um projeto educacional” (PALMA, 2001).

O que se espera desses cursos de capacitação é muito mais do que um saber fazer, e sim um refletir sobre a sua ação, como profissionais autônomos, livres e capazes para alterarem sua estratégia e o rumo de suas aulas de acordo com a individualidade de cada grupo e de cada nova situação que se defronta.

Assim, surgiu o nosso problema: Será que as escolas estão fazendo a sua parte na hora de proporcionar cursos que capacitem os profissionais a realizarem um bom trabalho, ou seja, um bom ensino? E as escolas particulares e públicas têm o mesmo interesse nessa capacitação de seus profissionais?

Como procedimento procuramos alcançar o seguintes objetivos:

- Investigar e comparar as medidas que vem sendo tomadas na rede pública e privada de ensino no que diz respeito ao processo de formação e qualificação profissional continuada.
- Verificar se as escolas promovem cursos de capacitação de curta ou longa duração para promover a melhora do ensino.
- Averiguar se a escola pública e a escola privada promovem as mesmas quantidades de horas de cursos de capacitação aos professores de Educação Física.

1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação profissional pode ser designada como o processo no qual se aprende habilidades, competências e saberes para atuarmos em um determinado setor do mercado de trabalho. Essa capacitação ocorre em instituições de nível superior. O que muito ocorre hoje em dia, são maneiras informais onde se aprende técnicas e habilidades para trabalhar em determinados ofícios, onde o que importa é

a prática, o saber fazer. Ambos os tipos de formação visam a aquisição de competências para a realização de determinada tarefa. O que as diferencia é que na formação a nível universitário, é importante que o estudante de graduação aprenda o por que do qual está aprendendo determinado conteúdo e seu valor, enquanto que para a realização de determinado ofício o importante é saber realizar a tarefa desejada, a técnica.

Quando falamos de formação de professores, não podemos nos referir apenas a aquisição de habilidades técnicas e de conhecimentos prontos, pré-estabelecidos, como se fossem “receitas” prontas para serem transferidas para os alunos reduzindo o papel do professor a um simples transmissor de informações. Uma formação de professores de qualidade e que desejamos, deve preparar o profissional a refletir e construir em cima daquele conteúdo já determinado, cabendo a ele toda a autonomia sobre sua ação docente, necessária para alterar ou aquela “receita” que lhe é dada se assim achar conveniente. *“Enquanto ao professor, em sua formação, for possibilitado, apenas ser fruto do mero aprender, é quase certo que sua ação como professor será marcada como mero ensinar”* (PALMA, 2001).

Porém há um problema ao exigirmos toda essa autonomia dos professores se estes, durante o período da graduação, não foram acostumados a refletir sobre a ação e sobre os conhecimentos que lhe eram transmitidos. Isto é, ainda há uma predominância de um paradigma tradicionalista no sistema educacional, de acordo com Palma, 2001, esse paradigma não acostuma o professor a produzir conhecimentos, mas a agir como intermediário entre o livro didático e os alunos. Os professores aprendem o que terão que “ensinar” de forma racional. Enquanto que para Freire, (1996), é fundamental que os professores saibam que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O professor pode até saber que seus alunos devem aprender a serem críticos sobre cada ação, porém, ele próprio não sabe como trabalhar isso, pois não foram acostumados a essa postura progressivista de educação. Eles sabem os objetivos e o que se espera alcançar para seus alunos, porém, não sabe o como chegar a eles, não sabe as estratégias que utiliza, pois, durante seu processo formativo na universidade houve a predominância de um paradigma contrário a estimulação da reflexão, e sim a favor da técnica.

De acordo com Costa (1996), o que podemos esperar de uma formação profissional para professores com qualidade é uma formação que proporcione profundos conhecimentos científicos e pedagógicos, que saibam responder as perguntas o que ensinar e como ensinar; professores que possuam um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competência técnica; professores que acreditem na importância da qualidade do ensino e que o seu papel fundamental é promover a aprendizagem; professores com espírito crítico sobre si mesmos, capazes de analisarem continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, e dispostos a promoverem as alterações que se mostrem necessárias; professores que atuam de acordo com princípios éticos e morais.

1.1 FORMAÇÃO INICIAL

O processo de aprendizagem dos saberes e do conteúdo que um profissional do ensino deve obter não se dá apenas na universidade durante os anos de graduação, esse processo inclui também suas experiências particulares fora do meio acadêmico antes mesmo da pessoa ingressar em uma universidade. Essas bagagens de conhecimentos que já vem com o aluno ao entrar na universidade não são apenas conhecimentos técnicos ou práticos. Esses conhecimentos também são aqueles em que temos que levar em conta a individualidade de cada um dos futuros professores, ou seja, o professor não deve ser visto como um técnico que apenas aplica conhecimentos produzidos por outros, ele também constrói o seu próprio conhecimento a partir de sua história de vida, constituindo a sua prática com conhecimentos técnicos e sua própria subjetividade que adquire antes, durante e depois do curso superior. “Um professor de profissão é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2002).

Há três posições teóricas na formação de professores defendidas por Bain (1990,1992): A teoria behaviorística, a teoria da socialização ocupacional e a teoria crítica.

O paradigma behaviorista acredita na aquisição das competências relacionadas à eficiência pedagógica, ou seja, não é suficiente apenas saber o que deve ser ensinado, mas também, saber o como ensinar. Para Pacheco e Flores o

processo de aprender a ensinar se dá pela aprendizagem de estruturas muito complexas que, para serem compreendidas e explicadas, requerem a análise do processo de formação do professor e do seu desenvolvimento profissional. Ou seja, entre um professor que sabe muito um determinado conteúdo, mas não consegue aplicar junto a ele os saberes pedagógicos necessários ao educador, ele se igualará ou até mesmo terá menos resultados satisfatórios no momento da aprendizagem dos alunos do que aquele professor que sabe um pouco menos o mesmo conteúdo, porém, consegue aplicar os saberes pedagógicos com eficácia.

A teoria crítica envolve as questões políticas na busca de uma sociedade mais justa. Aqui o professor deve desenvolver no aluno a capacidade de refletir e se tornar um sujeito autônomo que constrói os seus conhecimentos. O professor é um mediador que estimula o lado cognitivo dos alunos. Ao professor cabe criar aos alunos situações que possibilite aos alunos, passar por fases de conflitos cognitivos, reflexões, abstrações e assim possibilitar para que cada conhecimento seja realmente sendo discutido, trabalhado, analisado, e levando-os a compreender e fazer relações com o cotidiano sobre o que estão construindo. (Palma 2001)*.

Porém a teoria da socialização ocupacional afirma que o processo de se aprender a ensinar é algo construído durante toda a vida. As experiências vividas pelo professor quando ainda criança já fazem parte de sua formação profissional, é a que antecede a formação inicial. Quando a criança entra na escola e participa das aulas de Educação Física, ela aprende que aquilo que teve na escola é a Educação Física em seu imaginário. Se mais tarde alguém lhe perguntar o que é Educação Física ela irá remeter no seu imaginário aquela aula que teve quando criança. Se essa mesma criança futuramente escolher exercer a profissão de professor de Educação Física, a sua formação não começará apenas no dia que ingressar na universidade, pois, sua formação já iniciou nos tempos de quando era aluno da educação básica e já teve algumas concepções formadas sobre o que é a Educação Física. Aqui, mais do que nunca a formação inicial tem um papel muito importante, pois, através dela é que os alunos irão repensar o que era Educação Física para eles e começarem a reavaliar suas concepções equivocadas sobre a área.

Para Pacheco e Flores, aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada à experiência enquanto professor. Experiência essa que deve ser revista a cada dia, a cada nova aula.

Um equívoco dos conhecimentos já existentes, adquiridos antes da formação inicial é que além de não obterem o conhecimento específico da área, os professores não podem ministrar uma aula baseada apenas em suas experiências, é necessária uma bagagem de conhecimentos pedagógicos científicos e específicos, pois, como afirma Day (1999), em um de seus dez princípios sobre os professores e o ensino, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar seu desenvolvimento profissional. Ou seja, ele se limita na medida em que só faz inovações de acordo com os problemas do cotidiano que surgem durante a prática, não tentando melhorar a cada dia sua ação docente. Se na concepção do professor a sua aula esta boa, ou se não surgem problemas, ele não irá buscar novos conhecimentos para a melhoria de sua aula, sendo que muitas vezes a busca de conhecimentos teóricos causa uma melhoria no ensino e conseqüentemente no processo da aprendizagem dos alunos. Mais do que nunca é importante que os professores tenham na mente que a teoria e a prática não devem se separar durante o processo do ensino.

Essa aula baseada apenas na experiência, da prática pela prática é muito comum de ocorrer pelo fato das pessoas entrarem na universidade com o pensamento de que já sabem o conteúdo que deve ser ensinado, normalmente por terem presenciado outros profissionais da mesma área em seus campos de atuação.

Entretanto essas concepções adquiridas antes da formação regular que de acordo com Costa (1996), é classificado como aprendizagem por observação, na maioria das vezes são concepções inadequadas a respeito da escola. Logo, se faz necessária a superação desses pré-conceitos adquiridos no período da aprendizagem por observação. Esse é o momento em que a formação inicial se enquadra.

A formação inicial é um momento muito importante na formação de professores, embora não seja suficiente, é nesse momento que o profissional deve se libertar de seus estigmas, e conceitos inadequados que aprendeu no período anterior a formação inicial.

A toda essa fase de esclarecimentos, alterações das concepções adquiridas anteriormente, transmissão de teorias e de conhecimentos científicos e pedagógicos, denominamos de formação inicial.

Sem contar que muito dos conhecimentos inadequados adquiridos no período de aprendizagem por observação terá grande influência na hora do profissional ministrar suas aulas se esses não forem bem trabalhados e aprofundados durante a formação inicial. “Este período de aprendizagem e interiorização das normas e valores profissionais mais visíveis, e que irá influenciar de forma decisiva as fases seguintes da formação do futuro professor, denominamos fase anterior à formação” (Zeichner & Gore, 1990 in Costa, 1996).

Podemos notar que a formação inicial é um período muito importante e difícil de determinarmos um padrão a respeito do que se deve consistir. De acordo com Costa (1996), não existe em Educação Física um corpo de conhecimentos comuns a todos os membros da profissão. Portanto, definir quais conhecimentos e no que deve consistir a formação inicial é complexo, pois, para isso precisamos definir que tipo de profissional desejamos formar, e para o que queremos formá-lo.

É claro que o profissional deve estar sempre se atualizando com as mudanças do ensino, porém, isso não tira a responsabilidade da formação inicial. É nela que se forma a base do futuro profissional e se elimina conceitos equivocados que se não forem bem estruturados irão influenciar na hora de sua atuação em sala de aula.

ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Há várias orientações conceituais que envolvem o tema formação de professores. Vejamos cinco orientações estabelecidas por Feiman - Nenser (1990): acadêmica, tecnológica, prática, personalista e crítica.

Orientação Acadêmica

Na orientação acadêmica o professor é visto como um estudioso que obtém o conhecimento do que ensina, o professor transmite o conhecimento. Aqui mais uma vez aparece a questão dos conhecimentos pedagógicos que são indispensáveis para o professor, para Lee Shulman (1987), não é suficiente saber apenas a matéria que se vai ensinar, mas também, é necessário um conhecimento

pedagógico do conteúdo para entender porque uns alunos têm mais facilidade ou dificuldade no aprendizado do que outros. Não adianta o professor saber a matéria se não sabe como ensinar e transmitir os conhecimentos para o aluno. Se um estudioso totalmente competente e que conhece muito a fundo determinado conteúdo não tiver os conhecimentos pedagógicos para o ensino, ele não terá grande sucesso como professor, pois ser professor não é apenas conhecer o conteúdo que se ensina, mas principalmente, fazer o aluno conhecer esse conhecimento. Aqui podemos notar mais uma vez o problema da aprendizagem por observação, pois, a pessoa que entra no mercado de trabalho apenas com esse tipo de aprendizagem, pode ser muito competente no que faz, mas de uma forma isolada, ela não possui os conhecimentos pedagógicos para o ensino o que acarretará em uma falha na hora da transmissão e no desenvolvimento desse conhecimento.

Orientação Tecnológica

A orientação tecnológica procura meios, estratégias que deixarão o professor apto a desenvolverem as diversas atividades do ensino. Aqui, o sucesso nos resultados imediatos é importante, o professor procura a estratégia em que os alunos terão resultados mais rápidos, onde apenas o fazer é importante, não importando como o aluno chegou a fazer essa atividade.

Dentro dessa teoria, ela apresenta duas abordagens, a primeira é a tradição behaviorística que baseia – se no estudo científico do ensino, deve – se observar o professor e as modificações dos alunos. Para Costa (1996), os conceitos de bom professor e professor eficaz são, nesta abordagem, conceitos similares, pois, aqui aquele professor que dá resultados não importando o como, pode ser considerado um bom professor. A segunda abordagem é a cognitiva na qual, a responsabilidade é toda do professor que toma decisões, o bom ensino depende das decisões do professor que aperfeiçoa sua prática através da reflexão.

Orientação Prática

A orientação prática, como já adianta o nome, é sustentada pela prática, pela experimentação e experiência. A reflexão é feita baseada na ação, na experimentação. Aqui o profissional é visto como um prático, ou seja, é aquele

professor em que diante de situações inesperadas ocorridas durante a prática, reflete, muda determinada estratégia e experimenta a eficácia dessa mudança.

Orientação Personalista

Na orientação personalista o desenvolvimento profissional esta diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal do professor. Para Pacheco e Flores (1999), aprender a ensinar encerra um processo de aprendizagem individual que valoriza o professor como pessoa. Os professores são indivíduos ativos em sua própria formação.

Orientação Crítica

A orientação crítica tem um papel social que visa que os professores devem ser formados para a construção de uma sociedade mais justa e democrática como afirmam Costa (1996) e Pacheco e Flores (1999).

Infelizmente, a formação profissional em Educação Física ainda é muito baseada na tradição e na concepção de cada um dos futuros profissionais. Como conseqüência disso, Kirk (1986), considera que o processo de formação do professor de Educação Física se baseia essencialmente na tese tradicionalista, ou seja, o bom ensino se dá pela tentativa e erro, na experimentação na prática. “Pressupõe-se que com o tempo e a experiência ocorrerá naturalmente um processo de aprendizagem e melhoria profissional. Para ensinar em Educação Física basta possuir bom senso, um bom conhecimento de um ou outro desporto, e muita intuição” (Costa, 1996). Essa visão em que se aprende a ensinar através da tentativa e erro que não favorece em nada o processo de reflexão dos professores. Talvez esteja ai um dos motivos das reproduções das aulas de Educação Física na escola, o professor apenas reproduz atividades previamente experimentadas e não reflete em cima daquela ação para ver o porque que determinada atividade não deu certo, ele simplesmente muda de estratégia até que encontre aquela que alcance seus objetivos.

“A formação inicial de professores parece não estar a influenciar o processo de pensamento e ação dos futuros professores, e não estar a contribuir para melhorar as práticas de Educação Física nas escolas”. Costa (1999). Esta afirmação é muito preocupante, pois, isso significa que as pessoas ainda entram na

universidade com a idéia de que não necessitam aprender nada, que já possuem todos os conhecimentos necessários para sua atuação profissional na escola. Se assim fosse, não seria necessário o curso superior de Educação Física, qualquer pessoa poderia exercer a profissão, ou seja, se tornaria um ofício. Isso demonstra a necessidade da melhoria dos cursos de formação principalmente na área escolar, uma boa alternativa que pode ajudar a conscientização dos futuros profissionais é a separação dos cursos de formação inicial em Bacharel e Licenciatura, medida essa que já vem sendo tomada por algumas instituições de ensino superior, na tentativa de formar professores conscientes de seus papéis perante a escola, os alunos e a sociedade.

1.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA

O homem, ao longo da vida, se apropria da cultura acumulada pelas gerações anteriores ao mesmo tempo em que cria novas concepções correspondentes às suas idéias e ao tempo e estilo de vida em que vive. Sendo assim, a educação e a informação são fundamentais, pois são por meio delas que as pessoas adquirem instrumentos para criarem essas novas concepções e poderem evoluir cada dia mais. A necessidade do educador se manter sempre informado e em sintonia com o mundo em que vive, além de saber qual assunto dessas novas culturas que vêm sendo introduzidas no cotidiano dos alunos que devem se tornar um conteúdo, o conteúdo considerado valioso, e como propiciar esses conhecimentos é fundamental na hora das aulas. Não podemos esperar que os professores acompanhem essas mudanças culturais e continuem a ministrarem suas aulas exatamente iguais a como ministravam quando terminaram a formação inicial, ignorando as mudanças que ocorrem no mundo que os cerca. Nesse momento, em que o professor deve se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos são o momento em que a formação contínua se enquadra.

Essa formação contínua é uma formação que se dá após os anos de graduação na universidade, compreendendo várias modalidades que podem ser desde o envolvimento do professor em pesquisas, reuniões periódicas sobre a profissão cursos de extensão e capacitação profissional e, claro, essa formação ocorre constantemente no cotidiano do magistério em contato com os companheiros de profissão e com os próprios alunos. É um processo que consiste em adquirir e

aperfeiçoar os conhecimentos já preexistentes dos professores de acordo com a evolução da sua própria profissão e da sociedade em que vive.

A universidade tem um papel importante nesse processo, pois, através dela podem-se criar condições para a constante capacitação dos professores com a criação de grupos de estudos e envolvimento em pesquisas científicas. Caminho esse que só poderá ser seguido se formadores e pesquisadores levarem em conta a necessidade de compreender, considerar e respeitar as necessidades dos professores, considerando-os como parceiros na construção desse saber e não apenas simples objetos de pesquisa. Compartilhar o resultado das pesquisas e dos trabalhos que vem sendo construídos dentro da universidade para professores atuantes é um dos momentos mais importantes nesse processo de formação contínua. Através dessa troca de informações entre pesquisadores e professores, os pesquisadores expõem os resultados de pesquisas e as possíveis maneiras de se resolver na prática, além de deixar os professores atuantes cada dia mais preparados do que quando saíram da universidade. Para os pesquisadores essa troca de informações também só tem benefícios, pois, através dela professores expõem suas angústias, dúvidas, problemas, criando novos possíveis temas de pesquisas. É essencial que haja uma cumplicidade entre a universidade e os graduados nessa proposta de formação contínua.

O cotidiano dos professores é fundamental na formação contínua. Através dele, seja dentro ou fora da escola, é que o professor pode presenciar as mudanças e necessidades dos alunos.

A formação contínua visa a preparação de profissionais cada dia melhores naquilo em que fazem, a fim de termos bons professores e que dêem autonomia a área. Para Costa, (2004), se considerarmos a atual crise por que passa a Educação Física, fica claro que em geral muitos dos problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem estão relacionados com o professor e sua formação. Sabemos que é difícil um professor medir se é um bom professor ou não, pois, para isso temos muitos valores subjetivos que mudam de acordo com os pensamentos e ideologias de cada um a respeito do que é ser um bom professor. Porém, apenas o fato de cada professor tentar a cada dia fazer melhor o seu trabalho docente, avaliando em todos os momentos da vida, não apenas nos minutos da aula, mas também, enquanto cidadão que esta em sintonia com o mundo em que vive,

percebe as necessidades de seus alunos não apenas enquanto conteúdo curricular, mas também enquanto na formação de futuros membros e seres humanos atuantes em uma sociedade. E para ser um bom profissional do ensino, é necessário todo um comprometimento com sua tarefa docente. Comprometimento esse que perpassa desde a atuação com o aluno, quando o professor dá o melhor que ele é capaz para uma boa aula até a sua consciência de que sempre pode e deve aperfeiçoar seus conhecimentos, para Paulo Freire, é a chamada consciência do inacabamento. Consciência de que ele não detém todo o conhecimento, é a consciência de que nosso trabalho nunca está completo, de que podemos e devemos melhorar e o mais importante ainda é ter a consciência da existência desse inacabamento. Essa consciência de que devemos melhorar nossos conhecimentos a cada momento está diretamente ligada a formação continuada, pois é essa formação contínua que pode nos dar mais ferramentas para melhorarmos a cada dia.

Mas por que é importante essa consciência de que sempre nos falta algo para conhecer, descobrir e redescobrir, afinal nunca podemos nos dar por satisfeitos, os anos de graduação não são suficientes? Aqui entraremos na questão da consciência e da personalidade de cada profissional. Consciência de saber se quer ser mais um profissional ou se diferenciar na área, se quer apenas exercer sua função e cumprir o horário ou se quer fazer algo mais.

Durante a formação inicial todos os estudantes têm a oportunidade de conhecerem sobre os mesmos conhecimentos igualmente, cabendo a cada um deles se aprofundarem na área em que mais se adaptam, e se diferenciando para fazerem um trabalho melhor.

A formação contínua, portanto, é um processo que consiste em adquirir e aperfeiçoar os conhecimentos já preexistentes dos professores de acordo com a evolução da sua própria profissão e da sociedade em que vive. Que compreende não só algumas horas de estudos dos professores, mas também, um comprometimento deles com o mundo que os cerca a todo instante de suas vidas.

Formação de professores, inicial ou contínua, é, portanto um tema de importância para estudo e pesquisa, no sentido de buscar as condições para que a escola cumpra sua função de ensinar e formar cidadãos, que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por igualdade e justiça.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo FOI realizado por meio de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa segundo Lüdke e André (1986), apresentam cinco características básicas: tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “ significado “ que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário (anexo 1), no qual as perguntas giraram em torno da temática capacitação profissional. Este questionário foi aplicado em professores de Educação Física que atuam em todos os níveis da educação básica, com o seguinte perfil: estar atuando na educação básica, ter no mínimo três anos de atuação e ter concluído um curso de especialização.

Outro questionário (anexo 2) foi elaborado com a temática oportunidades de capacitação que foi aplicado a diretores e donos de escolas as quais tenham em seu quadro professores de Educação Física.

CONCLUSÃO

Após a análise notou-se que todos os profissionais, professores e diretores, tanto da rede pública quanto da particular consideraram necessárias a constante capacitação e a participação em cursos por razão da renovação e atualização.

Pode-se perceber que as escolas particulares ofertam cursos e ajudam financeiramente seus professores para estarem sempre se atualizando, enquanto, as escolas públicas dependem da ajuda do governo.

Houve também um consenso dos professores ao dizerem que o curso de graduação não lhes deram suporte para a atuação docente, e que aprenderam mais na prática em sala de aula, o que demonstra mais uma vez a grande responsabilidade da formação contínua e da melhora dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- BASSO, I. S. *O professor e o ensino: novos olhares*. 2ª ed. Caderno CEDES, Campinas, n. 44, 1998 – São Paulo;
- COSTA, F. C. *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*; Cruz Quesada, Lisboa – 1996;
- COSTA A. S; PALMA, J. A. V. *O que é ser bom professor de Educação Física: representações de professores e alunos*. I Congresso norte paranaense de Educação Física Escolar. Anais, Universidade Estadual de Londrina, 2004, Londrina;
- DAY, Chistopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto – Portugal: Porto editora 1999.
- FLORES, M; PACHECO, J. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto Portugal- Porto editora: 1999;
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ªed. São Paulo: paz e Terra, 1998;
- FUSARI, J. C. *A formação continuada do professor no cotidiano da escola fundamental*;
- JUNIOR P. G. *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-Social dos Conteúdos e a educação Física Brasileira*. 8ªed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998;
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986;
- PERRENOUD P. *Formando professores profissionais: Quais estratégias, quais competências*. 2ªed. Porto Alegre, Artmed editora, 2001;
- SHIGUNOV V. e NETO, A. S. *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, Paraná: O autor, 2001
- SINISCALCO, M. T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003;
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de janeiro, Vozes, 2002.

OS JOGOS POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Amanda Luiza Aceituno da Costa
Bruna Vitorino Dias
Carolina Mendes Pereira
Renata dos Santos Colika
Vera Lucia Pereira

O jogo faz parte de uma cultura popular, assim como a literatura e a música. Segundo o próprio termo nos remete, os jogos populares nos levam a uma qualidade derivada de uma significação presente em nossa cultura, que nos traz prazer, nos é agradável e estimável, proporcionando um divertimento de maneira democrática, de fácil acesso, o que nos permite fazer alterações de acordo com as características e necessidade de cada grupo. Em épocas não muito remotas, o jogo fazia parte do cotidiano das comunidades rurais, como diversão e treino para os trabalhos ou para as necessidades da vida, competição consigo próprio e com os outros, numa tentativa de ultrapassar os feitos e as memórias passadas e de se perpetuar no futuro. Diante desta riqueza histórico cultural, houve-se a necessidade de estudar e aperfeiçoar este conteúdo devido as diversificações regionais e culturais que existem, bem como pela possibilidade deste conteúdo ser esquecido ou tão somente por permanecer em sua região ou época. Logo, se torna necessária uma compreensão por parte do aluno a respeito dessas diferenças culturais, levando assim o aluno a conhecer diferentes variações, resignificando e criando a partir de sua ação. Nesse sentido, torna-se importante a construção deste conhecimento na vida do aluno, pois, há uma grande riqueza cultural e, cultura é vida, e como tal compete-nos a todos mantê-la viva (BRIGANTIA, 1990). Nesse sentido, a partir de um trabalho desenvolvido na disciplina de Jogos, Brincadeiras e Escola do curso de licenciatura em Educação Física, propomos uma organização curricular com alguns jogos populares, aos quais classificamos em individuais e coletivos. Dessa forma, elencamos os tipos de jogos e os assuntos a serem estudados em cada um deles, procurando aprofundar os conhecimentos que os alunos possuem acerca de cada jogo. Observamos, assim, que na atualidade tem-se estudado pouco sobre os jogos, apenas realizado como um fim em si mesmo, portanto é preciso pesquisar e estudar para dar conta de ensinar com sentido e significado através dos jogos populares.

PALAVRAS – CHAVE: Jogos populares, Educação Física escolar, organização curricular.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Instituição: Universidade Estadual de Londrina

Endereço: Rua Rubens Ávila 150 Ap 33 Bloco I Londrina – PR

Endereço eletrônico:

mandalucosta@hotmail.com

bru_ruiva7@hotmail.com

ninamepe@hotmail.com

re_colika@hotmail.com

lpverinha@hotmail.com

OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO INICIAL E AS INFLUÊNCIAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Amanda Luiza Aceituno da Costa
Ângela Pereira Teixeira Victória Palma

A formação inicial que compreende um conjunto de saberes pedagógicos, científicos e específicos necessários para a docência tem o objetivo de aperfeiçoar, construir e reconstruir os conhecimentos equivocados e de senso comum que o estudante obteve antes de ingressar na universidade. Entretanto, será que o processo de formação inicial, a graduação em Educação Física, está conseguindo chegar a esse objetivo? Tem-se como objetivo deste trabalho analisar se houve evolução no pensamento dos estudantes ao cursar a graduação em Educação Física sobre a finalidade da atuação profissional docente e dos saberes necessários para o exercício da docência em Educação Física quando analisados alunos ingressantes e concluintes da graduação e professores atuantes da escola. Este estudo está sendo realizado por meio de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. A coleta de dados aconteceu por meio de questionários contendo assuntos relacionados à docência que foram aplicados aos alunos ingressantes do curso orientado pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/02, e concluintes do curso de graduação orientado pela Resolução CFE 03/87, em Educação Física dos três últimos anos da Universidade Estadual de Londrina. Até o momento, nota-se que o pensamento dos ingressantes e concluintes analisados na pesquisa, obteve mudanças pouco significativas. A pesquisa está em fase de conclusão, porém com base nos dados analisados até o momento, pode-se perceber que o currículo baseado na Resolução 03/87, não está conseguindo alcançar os objetivos da formação inicial, no que diz respeito à formação para docência, devido seu caráter generalista.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial; Docência.

Linha de pesquisa: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino.

E-mail: mandalucosta@hotmail.com

JOGOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS: O JOGO POPULAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Paula Menezes¹
Érika Nishiiye²
Fabiano der Jesus³
Naila Silva Manso⁴

Este trabalho está sendo realizado no curso de Educação Física-licenciatura, na disciplina Jogos, Brincadeiras e Escola. Tem como objetivo o estudo dos Jogos Populares, como um dos conteúdos a serem estudados nas aulas de Educação Física, como parte da cultura corporal de movimento. O eixo Jogos foi dividido entre toda a turma em diferentes temas, nosso estudo ficou responsável pelos jogos coletivos, com e sem material, e individuais com material. Os sub-temas selecionados foram: Amarelinha; Bola queimada; Lô-Lô; Pião; e os Jogos com elástico. Para a construção de um planejamento contendo, a origem, a história, o seu desenvolvimento com as adaptações, as variações criadas, e quais seriam as regras elementares, explorando os processos criativos dos alunos, ao possibilitar que ele construa sua própria variação. Também poderia estar sendo estudadas as ações predominantes realizadas durante aquela atividade. Na conclusão deste, aliando-se com os demais temas, servirá como proposta, para se inserir nos planejamentos de aulas do estágio e posteriormente em nossa atuação enquanto docentes. O conteúdo pesquisado é uma construção histórica da sociedade, e deve ser ensinado na escola, entretanto, o seu ensinamento não deve permanecer no senso comum. O professor tem que buscar novos conhecimentos, através de pesquisas, resignificando o que já está posto a partir da realidade em que está inserido. Assim, relacionando com o contexto social, promove a compreensão de seu aluno, sobre a importância de estarem aprendendo sobre os esses jogos, que pertence à cultura popular.

¹ Discente do Curso de Educação Física – Licenciatura – UEL.

² Discente do Curso de Educação Física – Licenciatura – UEL, bolsista IC/UEL, LaPEF.

³ Discente do Curso de Educação Física – Licenciatura – UEL

⁴ Discente do Curso de Educação Física – Licenciatura – UEL

UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DOS JOGOS POPULARES COMO CONTEÚDO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Andréia Ribeiro de Souza¹
Arli Ramos de Oliveira²
Ederson Rodrigues Machado³
José Luciano Mendes Sales³
Leonardo César Martins Silva³
Lilian Ravazzi³
Matheus Barbão de Lima³
Luiz Henrique de Paula³
Viviane Aparecida Iglecias³

Os jogos populares são atividades realizadas para fins de divertimento, transmitidos de geração a geração, e são reconhecidamente uma rica fonte de transmissão da cultura popular. Com a modernidade, as brincadeiras e jogos de rua perderam força por questões como a violência, a falta de tempo dos mais velhos e a substituição por jogos eletrônicos. A escola, e principalmente as aulas de Educação Física podem e devem ser utilizadas para um resgate destes jogos, tanto para seu entendimento enquanto cultura quanto meio para algum outro conteúdo. O objetivo deste trabalho é caracterizar e promover os jogos populares como importante conteúdo da Educação Física. Para tanto foram realizadas consultas bibliográficas sobre o tema e indicada uma proposta de encaminhamentos metodológicos com base na experiência desenvolvida com este conteúdo no Projeto Perobal (UEL/IAS/AUDI:AG). A proposta parte de um resgate do repertório de jogos populares dos estudantes e pesquisa com seus familiares. Cada aula será organizada, a partir desta coleta, seguindo o princípio de similaridade entre materiais, regras e espaço necessário à prática. No final de cada aula, abrir-se-á espaço para a construção de um novo jogo com os materiais empregados. Com base na experiência desenvolvida no Projeto Perobal (UEL/IAS/AUDI:AG), a proposta demonstrou ser viável e ter boa recepção dos estudantes. Ao trazer o repertório cultural dos educandos para dentro da sala de aula tem-se mais ampla possibilidade dos conteúdos escolares contribuírem no entendimento e compreensão da realidade.

Palavras Chaves: Educação Física Escolar, Jogos Populares e Conteúdos.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Viviane Aparecida Iglecias.
Rua Pernambuco, 600, ap. 31 – Centro
CEP: 86020 - 120 – Londrina – PR.

¹ Acadêmica curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

² Docente da Universidade Estadual de Londrina e coordenador do Projeto Perobal (Instituto Ayrton Senna / Audi: AG).

³ Acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

PROPOSTA CURRICULAR: FUTSAL DA 5ª ATÉ A 8ª SÉRIES E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arli Ramos de Oliveira¹
Éderson Rodrigues Machado²
José Luciano Mendes Sales²
Leonardo César Martins Silva²
Matheus Barbão de Lima²
Luiz Henrique de Paula²
Viviane Aparecida Iglecias²

As modalidades esportivas têm grande destaque na seleção de conteúdos dos professores de educação física, isso por si só já nos revela uma grande pobreza dos currículos, contudo, mesmos os esportes tem sido abordados sem uma clareza de assuntos específicos para cada série e tratados como competição, não como uma manifestação cultural que tem causas e conseqüências na sociedade. Este trabalho tem por objetivo propor um currículo tratando da evolução de assuntos referentes ao futsal no ensino fundamental. A proposta traz recomendações para o desenvolvimento do conteúdo Futsal da quinta a oitava série do ensino fundamental. Para a quinta série deverá o futsal ser apresentado em sua história, utilizando vídeos, pesquisas em livros e revistas, sempre aliando a teoria e prática, levando o aprendido em sala para a quadra. Na sexta e sétima séries, os fundamentos deverão ser ministrados, desenvolvendo-os no sentido entendimento de sua utilização (para que chutar? Passar? etc.). Por fim, na oitava série, a tática deve ser trabalhada, com a intenção de compreender porque se “espalhar” pela quadra e definir posições para cada jogador. Esta proposta é voltada ao futsal, porém, é válida para todas as outras manifestações esportivas dentro da escola.

Palavras Chaves: Educação Física Escolar, Currículo e Futsal.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

Viviane Aparecida Iglecias.
Rua Pernambuco, 600, ap. 31 – Centro
CEP: 86020 - 120 – Londrina – PR.

¹ Docente da Universidade Estadual de Londrina e coordenador do Projeto Perobal (Instituto Ayrton Senna / Audi: AG).

² Acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

O ESPORTE EDUCACIONAL COMO FATOR DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO PROJETO PEROBAL

Arlí Ramos de Oliveira¹
Eder Fernandes de Almeida²
Ederson Rodrigues Machado²
Juliana Aparecida Alves²
Lílian Ravazzi²
Matheus Barbão de Lima²
Viviane Aparecida Iglecias²

Atualmente o esporte educacional trabalhado nas aulas de educação física tem seguido uma abordagem tecnicista, situação essa que parece pouco contribuir na formação humana dos alunos, e muitas vezes, impossibilita sua formação crítica. O esporte em sua vertente educacional deve visar a contribuição na formação cidadã dos alunos e lhes possibilitar a construção de conhecimento, sendo então fator importante para a sua emancipação social; emancipação esta que busca contribuir para que as pessoas possam se identificar como capazes de reconstituírem a sua própria vida, de transformarem a sua realidade diante de uma sociedade desigual e excludente. O esporte em sua vertente educacional passa então a modificar a visão do indivíduo de esporte, deixando de ser visto como meio de eliminação do mais fraco, de classificação e de formação de campeões e perdedores, para ser entendido como meio de satisfação as necessidades e vontades humanas de maneira que elas possam assumir vários significados de acordo com o seu contexto social, cumprindo assim seus propósitos de educação emancipadora. O esporte praticado sob o princípio da emancipação promove a participação de todos incentivando o senso de co-responsabilidade e de comprometimento social com a construção da realidade pautada pelo exercício de direitos e responsabilidades, estimulando a criatividade e formando indivíduos autônomos e independentes, competências essas essenciais para o desenvolvimento da emancipação. Desta forma o objetivo do presente estudo foi estabelecer, com base na literatura, a relação entre esporte educacional e emancipação social através de revisão literária. Para tanto, as fontes utilizadas foram: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (UEL), artigos originais, teses de mestrado, monografias de conclusão de curso e experiências vivenciadas no Projeto Perobal, desenvolvido no Centro de Educação Física e Esporte da UEL em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Audi:AG, atendendo a 150 crianças, na faixa etária de 9 a 15 anos, e residentes nos bairros próximos do Campus da Universidade. Pode-se perceber que o esporte educacional trabalhado nas aulas de educação física com os alunos do projeto tem caráter emancipatório uma vez que os mesmos vêm construindo sua formação cidadã através de pensamento autônomo, reflexivo e crítico com comprometimento em transformar sua realidade diante da desigualdade social do meio em que muitos vivem.

Palavras Chaves: Esporte, Educação e Emancipação social.

Linha de pesquisa (3): Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

¹ Docente da Universidade Estadual de Londrina; E-mail: arli@uel.br

² Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina

A DOCÊNCIA ENQUANTO AÇÃO PROFISSIONAL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Érika Nishiiye¹

José Augusto Victoria Palma²

Marcio Henrique Laperuta³

A docência e a ação profissional é o principal intuito desta pesquisa. Ela é de natureza qualitativa com coleta de dados a partir de questionários. Destacamos como objetivo principal, o diagnóstico do que pensam os professores de Educação Física, que estão atuando na Educação Básica – no Ensino Médio, do município de Londrina-PR, sobre a docência enquanto ação profissional. E a partir de suas respostas, efetuamos uma reflexão se os trabalhos por eles realizados estavam dentro de tais concepções. Ressaltamos que a ação profissional é fundamental para uma educação com qualidade, por isso entendemos que se faz necessário um entendimento sobre a formação desses professores, as correntes que norteiam sua atuação, e como eles pensam o que é ser um profissional do ensino. Concluindo que a docência enquanto ação profissional esta com alguns déficits no entendimento dos professores. Assim, esta pesquisa salientou algumas possíveis causas (sua má formação, a falta de conteúdo, por não estarem resignificando seus conhecimentos). São fatores preponderantes a essa problematização. Assim, para os docentes exercerem suas funções com profissionalidade no contexto educacional, tem que ter a clareza de sua especificidade que é de ensinar, e que a Educação Física possui seus próprios conteúdos a serem ensinados, sendo pertencentes ao currículo escolar. E devendo dar sentido e significado a aprendizagem. E que deles são exigidos reflexões e atitudes definidas na relação aos fundamentos no qual buscam estruturar suas ações. E que necessitam de embasamentos de diferentes ordens, nos quais iram se concretizar, numa prática pedagógica educacional.

Palavras chaves: Docência, ação profissional, Educação Física.

¹ Discente do Curso de Educação Física – Licenciatura - LaPEF.

² Docente do Curso de Educação Física – Licenciatura - LaPEF.

³ Docente da rede municipal da cidade de Araçongas - Gepef

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Mizuta¹
Fabiane Martins da Silva¹
José Augusto Victoria Palma²

Diversos estudos realizados no âmbito escolar consideram o tema avaliação no processo ensino-aprendizagem como sendo de muita importância e um dos grandes desafios enfrentados pelos professores na sua prática escolar. A avaliação no processo educacional pode ser encontrada como uma prática punitiva e controladora que não condiz com o real objetivo do propósito educativo. Para que a avaliação se transforme em mais um momento de aprendizagem e atenda aos objetivos pré-definidos é importante que se faça a escolha adequada dos instrumentos de avaliação. Assim, o presente estudo caracterizou-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e teve como objetivo analisar a aplicação de um instrumento de avaliação escrita em turmas da 2ª série do ensino fundamental na Educação Física, a fim de contribuir com o redimensionamento da relação pedagógica. O instrumento de avaliação escrita, denominado de folha de atividades com questões variadas como resposta, circule, ligue, cruzadinha, verdadeiro ou falso e complete, permitiu verificar se os alunos aprenderam o conteúdo proposto, confirmando que é possível utilizar desse instrumento nas segundas séries do ensino fundamental e não somente avaliar através da observação e verbalização, o que é mais comum para essa série.

Palavras-Chave: avaliação educacional; Educação Física; instrumentos de avaliação.

Linha de Estudos: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

bia.ef@pop.com.br
martins_ane@bol.com.br
angpalma@uel.br

¹ Discente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF

² Docente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF

APLICAÇÃO E ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabiane Martins da Silva¹

Fabiana Mizuta¹

José Augusto Victoria Palma²

A avaliação no processo educacional tem sido usada como prática punitiva e controladora, sendo muitas vezes mal formulada e sem objetivos definidos. Essa concepção tradicional não condiz com seu real objetivo. Para que a avaliação atenda aos objetivos propostos, é necessário que se faça uma escolha adequada dos instrumentos avaliativos a serem utilizados. O presente estudo buscou analisar a aplicação de um instrumento de avaliação escrita na forma de Folha de Atividades, em duas turmas de 1ª série do ensino fundamental na Educação Física, como forma de contribuir com os professores na avaliação do processo ensino- aprendizagem. Esta pesquisa se deu através de um estudo de caso, no qual analisamos o instrumento aplicado e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. A amostra foi escolhida de forma intencional, constituída por duas turmas da primeira série do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Ibiporã- Paraná. A partir da análise da aplicação da Folha de Atividades podemos constatar que esta é uma ótima sugestão de instrumento avaliativo na disciplina Educação Física, pois possibilitou ao professor verificar a aprendizagem de seus educandos diagnosticando possíveis falhas em seu processo de ensino, contribuindo desta forma para o redimensionamento do processo pedagógico.

Palavras-Chave: Avaliação educacional; Educação Física; Instrumento de Avaliação.

Linha de Estudos: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

martins_ane@bol.com.br

bia.ef@pop.com.br

angpalma@uel.br

¹ Discente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF

² Docente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – LaPEF

O OLHAR DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téo
Fernando Serpe Garcia

Na Educação Física Escolar ocorre constantemente situações peculiares sobre a presença de alunos com algumas condições especiais, tratando-se da área da Deficiência Visual o processo de inclusão exige ações docentes específicas do professor de Educação Física para a interação dos alunos da turma envolvida. Como seria a compreensão de uma aluna cega sobre as atividades propostas nas aulas de Educação Física? O objetivo deste estudo foi analisar o olhar da aluna cega em relação aos comportamentos e ações dos alunos da turma e do professor. A aluna com Deficiência Visual(cega), apresentava a patologia de glaucoma congênita e tinha 9 anos, estudava na segunda série do ensino fundamental da rede particular no município de Londrina-Pr no ano de 2004. Foi realizado uma entrevista com perguntas abertas e fechadas, a qual a aluna se posicionou com os seguintes apontamentos: para a aluna brincadeiras de correr e pega-pega são atividades prazerosas, porém brincadeiras com arcos e pular corda não lhe agradava; na necessidade de auxílio ela não pedia ajuda porque tinha vergonha; na dificuldade da compreensão das atividades solicitava ajuda ao professor, nas atividades com o grupo, quando envolvia o reconhecimento de materiais didáticos, ela os tocava além de perguntar o tipo de material. Considerou-se a relevância do envolvimento dos alunos da turma, professor e da aluna cega, na construção de uma concepção referentes às dimensões da acessibilidade, respeitando assim suas individualidades, limitações, restrições, capacidades e potencialidades. Quando o professor de Educação Física tem ações docentes condizentes a população com Deficiência Visual, possibilita uma interação entre o grupo envolvido nas atividades motoras das aulas de Educação Física Escolar, incrementando o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aluna, Educação Física Escolar, Deficiência Visual

Linha 3 – Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

Frederico Toti da Silva
fredtoti@yahoo.com.br
Centro de Educação Física e Esporte – UEL

PAIS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Frederico Toti da Silva
Carlos Eduardo Téó
Fernando Serpe Garcia

Sabe-se que a família é a base estrutural na formação da cidadania das pessoas. Em relação à pessoa com deficiência visual, ressalta-se muito mais a relevância da participação dos familiares em sua construção social. Pertinente à Educação Física Escolar, a desenvoltura de uma aluna cega talvez esteja diretamente agregada ao relacionamento familiar, sendo que as atitudes dos pais são muitas vezes refletidas pela aluna no ambiente escolar. O objetivo deste estudo foi verificar os aspectos e concepções dos pais sobre a deficiência visual de sua filha. O pai tinha 49 anos, nível superior e sua profissão era bancário. A mãe tinha 43 anos, ensino fundamental e era do lar. A filha tinha 9 anos, cursava a 2ª série do ensino fundamental da rede particular no município de Londrina-Pr no ano de 2004 e tinha cegueira congênita. Foi proposto aos pais um questionário com respostas abertas e fechadas, do qual foram obtidos indicadores de suas interpretações. Em relação à condição visual da aluna, os fatores determinantes foram: aceitação pelo pai e por parte da mãe oferecer uma vida normal, respeitando suas limitações; diante de novas situações, segundo o pai, a filha revelava inteligência, força de vontade e determinação, porém se mostrava nervosa e impaciente, já segundo a mãe, ela era determinada, mas às vezes sentia medo; o que mais desagradava ao pai com relação à deficiência visual da filha era o desprezo e à mãe era o sentimento de pena por parte das pessoas; para obtenção de informações a respeito da deficiência visual, eles utilizavam meios como vídeos, livros, jornais, etc. Pode-se concluir que os pais no início tiveram certo receio diante da situação, mas ao longo do tempo perceberam que somente com aquisição de conhecimento, respeito às diferenças e, principalmente, a aceitação da deficiência visual de sua filha conseguiriam oportunizar a ela acessibilidade na sociedade. A Educação Física Escolar foi um exemplo que destacou a interação com alunos de sua turma e o professor. Portanto, verifica-se que os pais tem como incumbência orientar, informar, fomentar e oferecer subsídios fundamentais para esse processo de inclusão.

Palavras-chave: Pais, Deficiência Visual, Educação Física Escolar

Linha 3 – Cultura, práticas sociais, imaginário, representação e memória em Educação Física.

Frederico Toti da Silva
fredtoti@yahoo.com.br
Centro de Educação Física e Esporte – UEL

O RESGATE HISTÓRICO CULTURAL DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Jean Felipe Ferreira

A presença de um especialista de Educação Física nas escolas de Educação Infantil e nas escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental é muito significativa para a formação e desenvolvimento motor da criança. O objetivo deste trabalho é fazer um resgate dos jogos populares infantis num processo histórico cultural e utilizá-los como parte do projeto pedagógico “A Educação Física no Ensino Fundamental de 1º a 4º série: uma conquista”, no qual os alunos terão a oportunidade de experimentar e vivenciar novas atividades propostas pelo professor, além de resgatar culturalmente a identidade dos jogos infantis populares e tradicionais, bem como despertar no aluno o interesse e o estímulo para uma prazerosa descoberta de novas experiências de movimento. A função da escola deve ser a de criar oportunidades para reverter à era da tecnomania, partindo do princípio, de que este é o local onde a criança passa boa parte de seu tempo, é fundamental que se propicie atividades de cunho formativo que venham de encontro às expectativas dos alunos. Segundo a UNESCO (1979, p.5) os jogos representam “*a razão de ser da infância, de importância vital e condicionador do desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afetividade*”. O trabalho objetiva a propositura de atividades que visem à inclusão de todos os alunos e para que isso se concretize, é fundamental que o professor de Educação Física estimule à participação dos mesmos neste tipo de atividade, assim as aulas de Educação Física, têm um compromisso essencial, além de proporcionar um desenvolvimento motor nos alunos, elas podem tornar-se também um momento de resgate histórico cultural, quando propõem entre seus conteúdos os jogos populares. O projeto está sendo desenvolvido com aulas práticas duas vezes por semana, sendo cada sessão com duração de quarenta minutos, atendendo um número de quarenta a quarenta e cinco alunos tendo como recurso pedagógico os jogos populares infantis. O método de pesquisa utilizada para observar se os jogos populares estão sendo passados de geração para geração foi um questionário aplicado aos alunos junto aos pais. Trabalhando os jogos populares em um ambiente lúdico e prazeroso fica mais fácil o aprendizado e segundo DIEN (1977) uma prática prazerosa e satisfatória aprendida na infância nunca mais será esquecida, apesar do tempo que a pessoa deixou de praticá-la, assim havendo o resgate cultural objetivado no início do trabalho, sem esquecer também dos aspectos cognitivos, afetivo-sociais e motores obtidos nas aulas.

Palavras-chave: educação física, criança, jogos populares.

Área: Saberes Escolares

Instituição: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente.

Endereço eletrônico: xjeanfelipex@hotmail.com ou xjeanfelipex@yahoo.com.br

Rua: Barão do Rio Branco, nº - 2189 casa – 1 Bairro: Santa Helena.

CEP: 19015-011 Presidente Prudente – SP.

Telefone: (19)92618166 ou (18)39036177

INCLUSÃO DA DANÇA DE SALÃO NO CONTEÚDO DO ENSINO MÉDIO

Marcos Navarro
Prof. Ms. Liana Romera

Introdução: Este estudo relata a experiência de um estudo de caso desenvolvido junto aos alunos do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora do Calvário (Colegião) na cidade de Catanduva – SP, no período vespertino com carga horária de duas horas semanais. Participam do projeto 52 alunos, 29 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, com idade entre 14 e 18 anos. Devido ao foco predominantemente esportivo, a Educação Física tem deixado de abordar, no conteúdo das aulas, importantes manifestações da cultura corporal, como jogos, ginástica, lutas e danças, contribuindo para o fortalecimento da compreensão na qual a Educação Física escolar se legitima como espaço destinado ao ensino de modalidades esportivas coletivas, não raramente referentes às experiências esportivas dos próprios educadores, resultando num ambiente meramente recreativo desprovido de objetividade, e formação integral do aluno, no desenvolvimento de competências e potencialidades humanas. **Objetivo:** Incentivar o emprego da dança de salão no contexto escolar, propondo um trabalho interdisciplinar junto aos demais componentes curriculares do Ensino Médio, desenvolvendo o gosto por este componente da cultura corporal, além de proporcionar a participação efetiva e prazerosa dos alunos. **Metodologia:** Foram desenvolvidas aulas semanais de dança espanhola e, simultaneamente, abordadas, nos outros componentes curriculares, conteúdos referentes à culinária, geografia, costumes, idioma, história, dentre outras. O desenvolvimento de todas as atividades culminou na festa “A Presença da Cultura Hispânica no Contexto Escolar”, com participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. **Conclusão:** É possível afirmar que, quando se distancia do esporte coletivo e vislumbra-se o princípio da diversidade, nas aulas de Educação Física, a participação dos alunos se manifesta, e está diretamente ligada à iniciativa e comprometimento do Educador. Nesse sentido, a diversidade de conteúdo nas aulas propicia aos alunos a oportunidade de conhecer e vivenciar outras modalidades de movimento que não sejam o esporte.

Palavras-chave: Educação Física , Dança, interdisciplinaridade.

UNIFIPA (União das Faculdades Integradas Fundação Padre Albino)
Curso de Educação Física.
Marcos Navarro marquitorn@gmail.com
Rua Cuiabá, 675, apto 71, Centro, Catanduva-SP

Liana Romera liromera@uol.com.br
Rua Espírito Santo, 60, apto 132, Catanduva-SP

EXISTE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL?

Mauricio Martin Correa
Luciano Tetsuo Guimarães Ito
Marcio Martins Fortunato
Walter Carlos Galli Junior

Introdução: A pedagogia crítica visa desenvolver no aluno a capacidade de solucionar problemas e tomar decisões de forma responsável, de construir e reconstruir o conhecimento sistematizado historicamente, saber trabalhar em equipe, desenvolvendo a criatividade, buscando e se atualizando nos saberes científicos, tecnológicos, como parte da cultura que está em processo de desenvolvimento.

Objetivo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a presente realidade das aulas de educação física no Brasil, verificando se existe uma pedagogia crítica inserida neste contexto. **Metodologia:** Este estudo caracteriza-se como bibliográfico.

Resultados: No Brasil, as diretrizes educacionais, assumem o papel que corresponde a uma lógica econômica: a de manutenção da ideologia capitalista. Logo, a educação passa a ser exercida pelo interesse do capital. Desde o ensino fundamental, a visão tecnicista nas aulas de educação física é estimulada. A educação física, dentro de um contexto crítico, tem como papel, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, de proporcionar condições de inclusão social das camadas historicamente excluídas, garantindo um ensino de qualidade que leve em conta as diferenças sociais, contribuindo na formação de cidadãos críticos, na construção da ética, da moral e do caráter dos alunos. E através de uma prática institucional, promover a difusão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, de forma viva, concreta e inter-relacionados com a realidade social. Se analisarmos essas características descritas acima sobre as aulas de educação física, veremos que não é posto em prática esse processo de desenvolvimento, mas também não quer dizer que nas aulas de educação física não existe em alguns momentos uma pedagogia crítica. **Conclusão:** Diante do exposto, podemos considerar que a sociedade brasileira capitalista está longe de compreender que as aulas de educação física não são destinadas somente a prática desportiva e formação de atleta. Além disso, partimos do pressuposto que as aulas de educação física estão longe de se ter uma educação crítica em seu contexto geral, pois a sociedade capitalista não tem o mínimo interesse em formar cidadãos críticos que possam pensar de forma crítica e contrária à classe dominante. Entretanto, seria ingenuidade radicalizar dizendo que a pedagogia crítica não existe, apenas está sendo pouco exercida no ambiente escolar, talvez devido a acomodações dos próprios professores de educação física ou a submissão dos mesmos à classe dominante.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Crítica, Diretrizes Educacionais.

Linha: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física

CESUMAR – Centro universitário de Maringá – Pr. Travessa Sabáudia, 56, Zona 08, Maringá

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: FINALIDADES E OBJETIVOS

Thiago Hrysyk Vieira¹

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma²

Educação pode ser reconhecida enquanto uma prática social, comunitária e cotidiana que constrói identidades específicas de acordo com os valores e interesses do grupo. Assim, é possível considerar que mesmo sem a existência de escolas de ensino sistematizado em nossa sociedade algum processo de transmissão do saber acumulado tornaria possível a educação, o que a justifica como algo próximo do inevitável nos grupos organizados. No entanto, a escola tem papel importante. Historicamente foi a ela confiada a tarefa de transmitir conhecimentos científicos acumulados pela humanidade os quais a família e o grupo não dariam conta de ensinar por desconhecimento e falta de tempo em função do trabalho. Em se falando de sua função social é possível perceber que a escola tem sido manipulada de acordo com o interesse de grupos. Com isso, três modelos de se conceber escola foram instituídos historicamente e inclusive podem ser reconhecidos atualmente, podendo transparecer tanto no seu todo (organização, currículo, administração, ação docente, etc.) como apenas nas representações que os professores atuantes fazem sobre sua ação cotidiana: escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. Baseadas na doutrina liberal (liberdade, igualdade, individualismo) essas escolas estariam responsabilizadas pela ascensão e manutenção do modelo capitalista de sociedade fundamentada em um novo modelo de produção. Mas, e quanto a Educação Física? Como ela participou no contexto escolarizado e como serviu a esses ideais? Algumas tendências dessa área apresentaram coincidências em relação ao período das já mencionadas escolas e por isso mesmo ao contexto específico a cada uma, ou seja, as funções sociais que desempenhavam eram vinculadas também aos ideais liberais por meio de sua prática. Assim podemos destacar três tendências que mantinham certas finalidades e objetivos de cunho liberal no interior da escola: tendência Higienista, Pedagogicista e competitivista. Com base nesses referencial tivemos como objetivo para essa pesquisa analisar o que os professores atuantes na rede pública e particular de ensino da cidade de Londrina, os alunos ingressantes na Universidade Estadual de Londrina pela resolução CNE 01 e 02/02 nos anos de 2005 e 2006 e os alunos concluintes da mesma instituição pela resolução CFE 03/87 nos anos de 2005 e 2006 compreendem como sendo finalidades e objetivos da Educação Física na escola. Identificamos em ambos os grupos a preocupação clássica que é ensinar os movimentos padronizados com vistas ao aprendizado de esportes. Compreendemos que as finalidades da Educação Física devem ser as mesmas que justificam a presença da Matemática, da Geografia, da História, por serem todas educativas quando conscientes de suas funções sociais. Por isso é preciso discutir fatores desconsiderados pelos modelos de escola e pelas tendências históricas da Educação Física como contextualização de conteúdos, autonomia quanto a construção crítica e reflexiva do conhecimento e a promoção de um ensino verdadeiramente democrático pautado não somente no direito igual à educação mas também e principalmente nas condições sociais e culturais divergentes.

Palavras-chave: Educação, Educação escolarizada, Educação Física

¹ Aluno do curso de Educação Física –licenciatura – Universidade Estadual de Londrina –LaPEF.

² Professora do curso de Educação Física - licenciatura – Universidade Estadual de Londrina – LaPEF.

Linha de Pesquisa: Fundamentos epistemológicos da formação inicial e contínua de professores de Educação Física na Educação Básica e nas modalidades de ensino

Universidade Estadual de Londrina
Endereço do autor – Rua José Furich, nº125, Jd. Dos Estados
Telefone: (043) 3328 1576 – E-mail: thv86@bol.com.br
Londrina/Pr.

UTILIZANDO A CRIATIVIDADE COMO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

WANDO RODRIGO LIMA*
MARCIA REGINA CESTARI CANEZIM

O processo do desenvolvimento da aprendizagem torna-se mais eficaz quando o aluno recebe alguns desafios no qual é obrigado a refletir antes de dar uma resposta. Nesse contexto durante as aulas de Educação Física o estímulo ao ato criativo pode favorecer um melhor aprendizado aos alunos. Eles devem ser capazes de definir problemas com precisão e separar as informações disponíveis de que precisam para propor soluções factíveis. Existem várias formas para se trabalhar com a criatividade dos alunos durante as aulas de Educação Física, sendo ela a peça central da aula. Os objetivos da aula são alcançados conforme o nível de aprendizado da turma, no entanto cada turma tem suas particularidades e cada aluno tem suas necessidades e aspirações diferentes do grupo, deve-se, no entanto, respeitar o princípio da individualidade. Cabe ao professor a iniciativa de romper com o tradicionalismo operante nas aulas de Educação Física, no sentido de inovar ou renovar o conteúdo a ser ensinado para os alunos. Os mesmos desenvolverão comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade. No processo de aprendizagem o aluno deve ser atuante como propõe o processo no ato criativo, no qual será lançado a ele desafios que necessitará buscar soluções para o problema lançado e é nesse momento que o processo de aprendizado acontece mais eficazmente. Esse ato criativo é elemento essencial em todas as disciplinas. Ele contribuirá substancialmente, na formação geral dos alunos, auxiliando, portanto, no entendimento da importância da cidadania. Esta por sua vez, possibilitará, posteriormente, os educandos sejam cidadãos mais íntegros, colaborando na formação de uma sociedade mais justa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Criatividade, Educação Física.

Área de Estudo: Fundamentos teórico-metodológicos e de avaliação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física: saberes escolares

Escola Municipal Iracema Torres Rochedo – Ensino Fundamental – Tamarana – PR.

*Rua Vicente Celestino, 264 – Londrina – PR.

CEP: 86027-230

e-mail: wando_lima@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Rever os princípios da Educação Física escolar com ênfase no formal, na disciplina, nos produtos e, progressivamente romper com o tradicionalismo é tarefa tanto de professores quanto de alunos, e o desenvolvimento do ato criativo nas aulas de Educação Física é uma possibilidade de se agir com criticidade, responsabilidade e autonomia.

A principal responsabilidade do professor é educar-se com seus alunos e aprender com eles a conhecer e transformar a sua realidade.

A Educação Física atual ainda está muito alicerçada às influências que recebeu das escolas européias e americanas, com seus métodos diretivos que se caracterizam pelo autoritarismo por parte do professor, que toma todas as decisões em relação ao processo ensino-aprendizagem. O aluno é esquecido ao se planejar uma aula, suas necessidades e aspirações são deixadas em outro plano, não importando que este pensa ou gostaria de fazer. O processo de ensino-aprendizagem utilizando-se da criatividade como ponto central poderia dar mais condições aos alunos para participarem mais eficazmente durante as aulas de Educação Física, pois se sentirão mais motivados a interagirem nas mesmas.

JUSTIFICATIVA

Percebendo a falta de motivação dos alunos em participarem das aulas de Educação Física, no qual são sempre trabalhados os mesmos conteúdos durante semanas, o presente estudo aborda como se poderia a partir do estímulo da criatividade do aluno incentivá-lo a ser mais atuante durante estas aulas, tornando-as mais interessantes desafiando os educandos para superarem barreiras do conhecimento.

CRIATIVIDADE

Do ponto de vista da pessoa humana, o ato criativo integra, em um esforço único de busca do inédito, todas as capacidades da conduta humana, afetiva, cognitiva e corporal. São nos atos de criação que se vislumbra o que há de verdadeiramente humano no homem (TAFFAREL, 1985).

Para Taffarel (1985), o ser humano é um ser indivisível, e toda a fragmentação o aliena. Portanto, é no ato de criação que entram em jogo capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização de conhecimento e de reorganização de elementos. Entrelaçadas e inseparáveis, das habilidades estão as motivações e valorações, tudo isto transparecendo, em uma forma global, através da expressão corporal.

Do ponto de vista sócio-político, a extensão do ato da criatividade se traduz ou através de uma produção potencialmente útil à sociedade, ou através das atitudes de um ser social que, ao sentir-se capaz de criar, sente-se capaz de transformar, de mudar, de melhorar.

Pessoa, Processo, Meio Ambiente e Produto da Criatividade

Segundo Taffarel (1985) o que influencia o ato criativo das pessoas são as atitudes, as motivações, as capacidades e habilidades mentais e características pessoais.

Dando ênfase na pessoa criativa, Rogers (1978) define criatividade como:

“... auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se sendo o ato criador um comportamento natural de um organismo que tem tendências a se expandir”.

Torrance (1974) define criatividade com ênfase nos processos como:

“... criatividade é um processo natural de todas as pessoas, através do qual elas se conscientizam de um problema, de uma lacuna nas informações, para a qual ainda não aprendeu a solução; procura então as soluções em suas experiências ou nas dos outros; formula a hipótese de todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções e comunica resultados”.

Guilford (*apud* CUNHA, 1977) define criatividade como:

“... o conjunto de habilidades relacionadas à fluência, flexibilidade, sensibilidade a problemas, pensamento divergente, capacidade de redefinição de análise e síntese das informações.”

Quanto ao meio ambiente, o modelo estrutural de Sikora (1976), propõe a análise de dois aspectos: o ambiente físico, ou seja, as coisas concretas que nos cercam e suas possibilidades de manipulação, como fator influenciador no ato criativo, bem como o ambiente social, os grupos, as organizações, a sociedade e os fatores culturais.

Em relação aos produtos do ato criativo, são propostos os da criatividade expressiva, produtiva, engenhosa, inovadora e emergente.

Na tentativa de definir criatividade, considerando os aspectos básicos Drevdhal ampliada por Dieckert (1983 *apud* TAFFAREL, 1985) relata o seguinte:

“... a criatividade é a habilidade de todo ser humano de produzir qualquer tipo de resultado mental, ou corporal, novo e desconhecido para quem o produziu, desenvolvida de forma intencional e objetiva, podendo formar novos sistemas e combinações de informações conhecidas, bem como o domínio de referência conhecidas para uma situação nova e a formação de novos correlatos, podendo ser o produto uma forma artística, literária ou científica ou uma execução de forma técnica ou metodologia, não sendo, necessariamente, aplicado de imediato, ou perfeito e totalmente executado.”

Elementos Inibidores e Facilitadores da Criatividade

São considerados por Sikora (1976) elementos inibidores da criatividade, em relação à cognição, os bloqueios perceptivos, as estruturas rígidas de pensamento, os crivos severos de percepção do meio, a má interação entre o indivíduo e o meio, a falta de informações e experiências, a fixação na solução de problemas, o pensamento rígido de causa e efeito, os preconceitos e as teorias dominantes. São considerados bloqueios afetivos, o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez.

Em relação às influências do meio físico e social, considerados como inibidores da criatividade, estão estruturas rígidas imutáveis, fixas, pouco diversificadas, padronizadas, das coisas que nos rodeiam. Os ambientes físicos limitados em espaço e elementos, principalmente os naturais, com poucas possibilidades de manipulação, são fatores determinantes na inibição da criatividade.

Quanto ao meio ambiente sócio-cultural, todas as situações de autoritarismo, alta diretividade, excesso de formalismo, críticas severas, julgamentos estereotipados, indisciplina, diminuição dos canais de comunicação são os fatores inibidores da criatividade.

O espaço físico e seus elementos naturais ou artificiais, agradáveis e manipuláveis, com possibilidade de ser alterados, são fatores facilitadores.

O processo de criatividade deve ser intencional e objetivamente desenvolvido.

MÉTODOS CRIATIVOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O método de ensino diz respeito às técnicas, aos recursos e procedimentos utilizados pelo professor, de forma inteligente e racional, para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, promover a mudança de comportamentos desejáveis e duradouros. (MEDEIROS, 1977 *apud* TAFFAREL, 1985).

Existem métodos que podem promover a aprendizagem em um sentido restrito e imediato, mas que, por outro lado, conforme menciona Kuethe (1978), poderão produzir efeitos colaterais, como, por exemplo, atitudes negativas dos alunos em relação à matéria, disciplina ou ao conteúdo.

Na Educação Física, em decorrência da tradição histórica e da influência dos tradicionais métodos de ensino das escolas européias e americanas, por muito tempo prevaleceram e ainda continuam em uso os tradicionais métodos diretivos que se caracterizam pelo autoritarismo por parte do professor, que toma todas as decisões em relação ao processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, existe a possibilidade, segundo Mosston (1978 *apud* TAFFAREL, 1985), de buscarmos formas de ensino menos diretivas, que realmente contribuiriam para a autonomia, autodeterminação e criatividade dos alunos.

Em uma publicação do Batelle-Instituts, *Manager-Magazin* (1972 *apud* SIKORA 1976), foram apresentadas seis categorias de métodos criativos que perfaziam um total de 43 métodos. Entre estes métodos, segundo as experiências de Dieckert (1976 *apud* TAFFAREL, 1985), somente alguns são adaptáveis ao ensino da Educação Física, que são:

Método das perguntas operacionalizadas, onde um dos objetivos é a estimulação da criatividade é promover a incerteza, onde o aluno constata que possui muitas respostas possíveis.

Método da análise, em relação à Educação Física, o método da análise facilitaria a identificação, por parte dos alunos, das características próprias de um determinado material, local, do conteúdo e de sua multifuncionalidade.

Método da análise-síntese, o método pressupõe a combinação, a composição das partes, para formar uma nova estrutura, uma configuração, uma nova forma, uma nova solução. Outra possibilidade seria a ocorrência simultânea dos processos análise e síntese, sem que ocorra, necessariamente, o ato de análise e em seguida a síntese.

Método brainstorming, o método *brainstorming* é um dos métodos que suas experiências comprovaram como sendo adaptável para “a execução de ações, movimentos e jogos esportivos”. Ressalta, no entanto, esse autor, que as tarefas devem ser de estruturas clara e não muito abrangentes, podendo ainda o *brainstorming* ser realizado em pequenos grupos ou individualmente, de forma oral ou escrita.

Método checklist (lista de checagem), esse método procura, através de uma categoria de perguntas, delinear uma área de abrangência do problema, visando a idéias mais criativas. Próprio para estimular a imaginação e a capacidade redefinição, consideradas necessárias ao pensamento criativo.

A força do aprendizado baseado no problema

Atualmente, as abordagens relacionadas à aprendizagem estão mudando das velhas tradições que enfatizam a aquisição do conteúdo para visões mais novas que enfatizam a importância da eficiente resolução de problema. Os aprendizes de hoje devem ser capazes de definir problemas com precisão e separar a informação disponível de que precisam para propor soluções factíveis. Uma abordagem de aprendizagem baseada no problema ensina os indivíduos a como atacar os cenários de problemas da maneira mais eficaz possível. Ensina-os que normalmente não existe uma única resposta correta para um problema, mas que as

melhores soluções são aquelas defensáveis e, sempre que possível, com suporte nas evidências científicas existentes. (SCHMIDT & WRISBERG, 2001).

Combs (1981 *apud* SCHMIDT & WRISBERG, 2001), sugere que:

“A solução de problema eficaz é aprendida confrontando-se eventos, definindo-se problemas, quebrando a cabeça com eles, experimentando, tentando, pesquisando soluções eficazes. Resolver problema é utilizar o cérebro e todos dos recursos que se pode comandar para buscar soluções. É um processo criativo não-presos a qualquer conteúdo específico. Alguém pode solucionar problemas eficientemente em qualquer área que desejar”.

Nesse sentido, os alunos devem sempre ser desafiados a realizar novas descobertas, e não somente receberem passivamente as informações fornecidas pelo professor. É responsabilidade do professor propiciar um ambiente favorável para que o aluno sintam-se estimulado a pensar e realizar novas descobertas.

CONCLUSÃO

Cabe ao professor a iniciativa de romper com o tradicionalismo operante nas aulas de Educação Física no sentido de inovar ou renovar o conteúdo de ensino para assim, com seus alunos, desenvolver comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade.

Pois aprendizagem no modelo autoritário desestimula a participação dos alunos, sendo que estes não podem dar opiniões ou criticar algum ato do professor. O processo de aprendizagem no qual o aluno é atuante como no ato criativo em que lhe é lançado desafios e os mesmos deverão buscar soluções para o problema lançado, é a partir desse momento que o processo de aprendizado acontece mais eficazmente, pois ele buscará soluções factíveis e se concentrará na busca de tal resultado além da maior interação e cooperação com o grupo que o cerca.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Rose Marie Maron da. Criatividade e processos cognitivos. Petrópolis: Vozes, 1977.

KUETHE, James L. O processo ensino-aprendizagem. Porto Alegre: Globo, 1978.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SCHMIDT, Richard A; WRISBERG, Craig A. Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIKORA,, Joachim. Handbuck der kreativ-methoden. Germany, Quelle & Meyer Heidelberg, 1976.

TAFFAREL, Celi Nelza Julke. Criatividade nas aulas de Educação Física.[S.l.]: Ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. Pode-se ensinar criatividade? São Paulo: EPU, 1974.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional

Congresso Norte Paranaense de Educação Especial [CD-ROM]. José Augusto Victoria Palma; Angela Pereira Teixeira Victoria Palma; Catiana Leila Possamai (Organizadores). Editor: Universidade Estadual de Londrina - 2007.

1 CD-ROM

1. Educação Física. 2. Escola. 3. Formação de Professores.