

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

NESTOR BERTINI JUNIOR

**O OLHAR DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA
CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

CAMPINAS

2012

NESTOR BERTINI JUNIOR

**O OLHAR DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA
CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Cristina Martins Tassoni.

PUC-CAMPINAS

2012

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina M. Tassoni _____

1º Examinador Prof. Dr. Alcides Scaglia _____

2º Examinador Profa. Dra. Vera Machado _____

Campinas, 17 de Fevereiro de 2012.

Dedico esse trabalho a Vanessa minha esposa e companheira
e a meu filho, com muito carinho, a quem faltei
em muitos momentos durante os últimos anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meus agradecimentos à minha orientadora Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni que pacientemente soube aguardar pelo meu amadurecimento que possibilitou o término do estudo.

Gostaria de agradecer aos professores membros da banca que com suas honrosas contribuições possibilitaram a conclusão do estudo.

Um agradecimento especial à amiga Profa. Patrícia Burgos pelas dicas e correções que em muito me auxiliaram.

À amiga. Profa. Andressa Campos pelos auxílios incondicionais na estruturação do texto e apresentações que foram demasiadamente importantes.

Às minhas irmãs que sempre acreditaram que eu conseguiria alcançar meu intento.

À minha mãe por ter sabido suprir minhas necessidades ao longo de minha vida.

Em especial ao meu pai que mesmo não estando mais presente para compartilharmos juntos a alegria deste momento, foi e será sempre meu eterno professor.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta possibilitaram a conclusão desse estudo.

Obviamente não por grau de importância e sim pela magnitude do ser é que agradeço a DEUS neste momento, pois sem ele nada seria possível, nem os amigos, os familiares e muito menos esse trabalho. Obrigado Senhor meu DEUS.

RESUMO

BERTINI JR., Nestor. *O olhar docente para a educação física contemporânea: concepções e práticas pedagógicas*. 2012. 116 páginas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2012.

Esta pesquisa tem como questão central investigar de que maneira as mudanças ocorridas na área da educação física vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica. Historicamente a ênfase no corpo esteve relacionada a planos inferiores, menos valorizados. Por outro lado, o intelecto a planos, qualitativamente, superiores. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 observa-se um avanço para a educação física, que passa a ser considerada um componente curricular como os demais, deixando de ser uma atividade extracurricular. Diante deste cenário, destaca-se que a educação física passou por importantes mudanças, que marcaram as práticas pedagógicas, influenciando a forma como professores concebem a área e sua prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo uma investigação de campo, com quatro professores de educação física do ensino público com tempo de formado e de docência diferentes. Os dados foram coletados por meio de entrevistas recorrentes, envolvendo grande interação entre pesquisador e sujeitos. Este procedimento baseia-se em algumas etapas de entrevistas e transcrições com a categorização dos dados após cada uma delas. Os sujeitos participam ativamente completando, alterando e esclarecendo informações. Os resultados possibilitaram identificar que as mudanças ocorridas na área da Educação física, na visão dos docentes investigados, influenciam desde os aspectos relacionados à formação inicial, passando pelas condições de trabalho na escola e pela forma de organizar a prática pedagógica, bem como influenciam na valorização tanto da área como do próprio docente.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, formação do educador, educação física, entrevistas recorrentes.

ABSTRACT

BERTINI JR., Nestor. *The teacher's view of the contemporary physical education: conceptions e pedagogical practices*. 2011. 116 páginas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2011.

This research has as a central point of investigation how the changes occurred in the physical education area have been changing the teacher conception and his pedagogical practice. Historically, the emphasis on the body had been related to inferior and less valorized topics while intellectual subjects had been considered superior. With the "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", from 1996, people can see an educational advance for the physical education, which is now considered a curricular component, as the other subjects, it's not seen as an extracurricular subject anymore. Inside this new conception, the physical education has been through important changes which have influenced the pedagogical practices and the way teachers see the area and its practice. This is a qualitative research, with field investigation, interviewing four public physical education teachers who have different years of experience in the area. Dates were collected through interviews, evolving a great interaction among researcher and teachers. This procedure is based on some steps, recurrent interviews and transcriptions and the categorization of the dates after each of them. The subjects participate completing, changing and explaining information. The results allowed us to realize that the changes occurred in the physical education area, in the view of the interviewed teachers, can influence students in their initial formation, going through the workplace conditions and the way pedagogical practice is organized, as well as that they can influence the valorization of the subject and its teacher.

Key words: the pedagogical practices, teacher formation, physical education, recurrent interviews.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I:	17
A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PERCURSO HISTÓRICO	17
CAPÍTULO II:	38
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
2.1 A Docência como profissão no Brasil	38
2.2 A formação do docente de educação física	41
2.3. A matriz curricular na formação do docente de educação física	50
2.4. Obstáculos na formação docente	51
2.5. Formação do docente	52
2.6. O curso de Educação Física: O seu formato nessas Universidades	54
CAPÍTULO III:	59
PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1. A ENTREVISTA RECORRENTE	62
3.2. OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	63
3.2.1. SUJEITO 1	64
3.2.2. SUJEITO 2	65
3.2.3. SUJEITO 3	66
3.2.4. SUJEITO 4	67
CAPÍTULO IV:	69
ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	69
4.1. Processo de análise dos dados	69
4.2. Apresentação dos resultados	71
4.2.1. NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: FORMAÇÃO INICIAL	71
4.2.2. NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: ATUAÇÃO DO DOCENTE NA ÁREA	83
4.3.3. NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: RELAÇÃO DOCENTE-SOCIEDADE	92

CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXO	110

INTRODUÇÃO

O início deste trabalho ocorre muito antes de eu pensar em ingressar no mestrado. Começa logo após a minha graduação e inserção no mercado de trabalho, que para mim desde sempre se deu no ambiente escolar. A partir de então, e já se vão mais de duas décadas, o que tenho observado é uma desconfiança quanto à capacidade profissional do docente de educação física que passa por diversos aspectos, inclusive o intelectual. Hoje, reconheço que, historicamente, as atividades físicas sempre estiveram em um patamar inferior em relação às atividades tidas como “intelectuais”, como se a área de educação física não fizesse parte deste universo intelectual, discussão que deixo para mais tarde. No início da minha docência, por razões que agora me parecem mais claras, não tinha esta visão e nem a experiência que adquiri com o passar dos anos. Muitas vezes, deparei-me com desconfianças e provocações decorrentes da área que escolhi; essas práticas quase sempre vinham de docentes de outras áreas, funcionários, gestores e até alunos. Entretanto nunca acreditei nesse perfil inferior que todos tentavam imputar à educação física. Muitas vezes tive que tentar provar que era uma visão distorcida e que docentes desta área podem ser tão bons e importantes dentro do ambiente escolar como qualquer outro. O grande desafio era saber como fazer isso, principalmente no início da docência; mas procurava mostrar que sabia o que estava fazendo e porque estava fazendo. Mesmo assim, sentia-me sempre avaliado por todos, o que percebia ser diferente para os docentes de outras áreas; mesmo os recém formados como eu. Contudo, o que podia gerar insegurança se transformava em desafio, e isso me move até hoje.

Baseando-se em Betti (1992), é possível refletir sobre dois aspectos que levam a ideias que contribuem para a desvalorização da educação física. Um aspecto refere-se à maneira simplificada em que a área é vista, não se identificando e nem reconhecendo os conhecimentos que lhes são específicos. O outro aspecto se refere à ideia de que há familiaridade intensa entre as pessoas e as práticas corporais, dando a falsa impressão de que a área e o profissional seriam quase que dispensáveis inclusive dentro do ambiente escolar.

Na realidade, questionamentos como esses e outros olhares de desconfiança e elogios desmedidos, que por vezes soavam irônicos, resultou um efeito contrário. Ao invés de me considerar o pior dos profissionais da educação, aquele que, ao longo da sua carreira, não obteria valorização econômica, nem social, tampouco veria para a educação física o mesmo respeito que outras áreas possuem; acabei fortalecendo-me e com isso ampliando uma vontade, a qual existia desde sempre, de buscar o aprofundamento nos estudos. Para isso trilhei caminhos não muito diferentes dos demais docentes que assim o fazem. Iniciei por cursos de pós-graduação, um deles realizado na Universidade Estadual de Campinas, o qual me instigou e provou ser necessário ir além. O tempo foi passando, fui preparando-me com novos estudos e conquistando espaços profissionais; até perceber a necessidade de estudos que me dessem a compreensão das mudanças e de sua relação com a área de educação física. Isso me trouxe até o mestrado. Hoje percebo que tenho maturidade, tanto pessoal quanto profissional, para aprofundar meu entendimento sobre a área de atuação que escolhi.

Buscaremos nesse trabalho investigar de que maneira as mudanças ocorridas na área da educação física vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica. Para isso será necessário refletirmos sobre a perda de prestígio da profissão docente, particularmente o docente de educação física. Assim, optamos por realizar uma pesquisa ouvindo alguns docentes, os quais discorreram sobre suas práticas, nos dando indícios de suas concepções, expectativas e de que forma percebem as transformações na área em que atuam, principalmente nas últimas décadas.

Vamos abordar a atual exploração da mídia sobre temas como qualidade de vida e padrões estéticos, observando distorções que nos levarão, possivelmente, a alguns questionamentos, tais como: Será que a área se valoriza diante do corpo com o qual trabalha? Vale mais o corpo do indivíduo nas academias, do que o corpo do aluno na escola? Não seria este um mesmo corpo em momentos diferentes? O trabalho dos profissionais das escolas vale menos? Estaria este docente em desvantagem em relação aos seus pares das academias e clubes?

O nosso trabalho não tem a intenção de discutir a ruptura dentro da educação física, que acabou por conceber um profissional licenciado e outro bacharel. Como questiona Faria Junior (1992), será que um conjunto de conhecimentos, poderia dar origem a duas profissões distintas? Trata-se de uma discussão ampla entre

bacharelado e licenciatura, que de certa forma enfraquece a profissão quando a divide entre o trabalho na escola e fora dela. Tal discussão, pelo grau de importância para área, merece estudo próprio e não será objeto de reflexão nesse trabalho. Mas apenas para posicionar os acontecimentos diante desses impasses, oportunizou-se, no fim da década de 1980, a elaboração do Parecer nº 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, CFE) promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) que possibilitou a formação do Bacharel em educação física, diante da necessidade mercadológica da área de profissionais para trabalharem fora do universo escolar. Criou-se a possibilidade de formar dois profissionais com atuação distinta em um mesmo curso, espécie de um polivalente na área, ficando conhecida como Licenciatura Ampliada. Isso não resolveu a questão, ao contrário criou mais impasses e em 2001 através de um parecer do agora Conselho Nacional de Educação (CNE) No. 9/2001 cria-se três categorias: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura cada qual com um projeto específico. Porém, vale ressaltar que muitos especialistas da área têm dúvidas quanto ao significado e resultado positivo para área e para seus profissionais de tais subdivisões. Questões de cunho político e outros interesses teriam levado a essa ruptura dentro da área ante os interesses pedagógicos. Isso é de tamanha relevância, tanto que Castellani Filho (2009) retoma e questiona sobre o quão positivo foi a organização da estrutura referente à formação inicial que atualmente está estruturada e então dividida em bacharelado e licenciatura. A área e seu profissional, mais cedo ou tarde, terão que retomar a discussão sobre o tema, pois ainda no meio profissional causa incerteza e desconforto quanto à sua aplicabilidade e funcionalidade.

Voltando à questão central desse trabalho, apesar de todos os obstáculos, as pessoas têm redescoberto o valor dos exercícios físicos; porém, às vezes, por meio de um verdadeiro culto ao corpo. Um corpo belo buscando corresponder aos padrões estabelecidos e, por muitas vezes, inalcançáveis. Atualmente, ruas e avenidas estão sempre cheias de pessoas caminhando, principalmente nas épocas mais quentes do ano, em que os corpos ficam mais expostos. Cria-se a necessidade de estar com um físico impecável, malhado e escultural, aos olhos de uma sociedade que vive em busca do corpo ideal, desconsiderando as características pessoais e genéticas. Como nos mostra o documento da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2010), somos bombardeados por imagens que, por muitas

vezes, nos levam a buscar padrões de beleza possível para poucos. Para isso, se dispõem a pagar, em muitas ocasiões, altos preços não só do ponto de vista financeiro, mas também da saúde, fazendo uso de medicamentos, energéticos, alimentos, cirurgias e excedendo em academias, colocando em risco a própria saúde com substâncias proibidas ou inadequadas. Observamos uma supervalorização do trabalho com o corpo fora da escola em detrimento do trabalho dentro dela.

O que observamos ao longo da nossa vida profissional é uma diferença acentuada que persiste entre os profissionais das escolas em relação aos que atuam em clubes e academias; situação que se evidencia nas últimas décadas e pode ser mais um ponto de fragilidade; muito embora também possa ser vista como mais uma distorção provocada pela mídia (modismo, status etc). Enfim, o que vemos é de um lado, um profissional e área com exposição positiva nas mídias, como televisão e revistas de grande circulação e, de outro, uma educação física que está sem prestígio ou “significado” nas escolas.

Buscamos com essa pesquisa identificar o que pensam alguns professores de educação física e como são afetados por essas contradições no seu cotidiano escolar.

A educação física desde a década de 1980 tem recebido inúmeras contribuições e aumentado o número de trabalhos e pesquisas, como as realizadas por Castellani Filho ainda na década de 1980 que, ao organizar o livro Metodologia do Ensino de Educação Física ou apenas Coletivo de Autores como ficou conhecido, valorizou e enriqueceu a discussão e principalmente a reflexão dentro da área e com Daolio na década de 1990 junto a tantos outros. Estudos que se fundamentam nas Ciências Humanas e Sociais têm contribuído e promovido reflexões importantes para área, docentes e alunos. Entretanto, algumas dificuldades na relação teoria e prática vêm trazendo problemas na implantação de novas práticas pedagógicas.

Assim, diante da produção de conhecimento na área e das dificuldades enfrentadas, esta pesquisa busca discutir as mudanças pelas quais a educação física passou, apresentando um cenário que contribua para as reflexões sobre a ruptura entre o que se pesquisa na área e o que realmente acontece na prática. É fundamental que os discursos e estudos teóricos oriundos das universidades cheguem até as quadras, na prática diária. Esta é uma das possibilidades para consolidar a educação física com “a função pedagógica de integrar e introduzir o

aluno (...) no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)", (BETTI, *apud* DAOLIO, 2010, p.50).

A educação física, como muitos autores nos descrevem, tem que ter sentido na vida dos indivíduos, deve ir além das quadras e das práticas esportivas, sair das escolas e ultrapassar os muros. O movimento pelo movimento não faz diferença. Não se trata de mera reprodução, pois além de saber fazer é preciso saber o que fazer com o movimento. O que faz a diferença é pensá-lo, dar significado e inseri-lo no cotidiano. Essa tarefa é papel do docente de educação física, do educador da área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB), trouxe alguns avanços para a área da educação física. Inseriu-a como disciplina obrigatória nas grades curriculares das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e também como área de estudo relevante na formação global. Nesse sentido, isto se constitui numa vitória, embora se tenha outras conquistas. Com destaque para os cursos noturnos que têm as aulas de educação física em caráter facultativo. Por isso é imprescindível, como aponta Betti (1992), a formação de docentes com competência e compromisso político.

Este trabalho, portanto, tem como problema central investigar de que maneira as mudanças ocorridas na área da educação física, nos últimos anos, vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivos: a) identificar a visão que o professor de educação física tem desta área de conhecimento e de sua própria docência; b) identificar as principais mudanças ocorridas na área; c) discutir a formação inicial dos futuros docentes de educação física.

Desta forma, pretendemos contribuir para as reflexões e futuras discussões a respeito da valorização do professor de educação física; da dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, dos desafios da formação inicial e continuada dos professores de educação física.

Para se alcançar o objetivo desta pesquisa, no capítulo 1 apresentamos um breve panorama histórico, evidenciando as diferentes formas de se conceber o corpo e o trabalho com ele, explicitando as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

No capítulo 2, abordamos a formação do docente, especificamente, do docente em educação física. Discutimos, entre outras coisas, a questão do currículo

essencialmente técnico e prático em detrimento de um currículo crítico-reflexivo; formador de indivíduos dotados de capacidade crítica e em condições autônomas na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora para com os cidadãos, tendo como foco a formação inicial desse docente.

No capítulo 3 apresentamos o percurso metodológico. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos as entrevistas recorrentes; as quais têm se mostrado um procedimento interessante e eficiente do ponto de vista da produção de conhecimento de forma planejada e compartilhada. Tal procedimento envolve grande interação entre pesquisador e sujeitos e se baseia em algumas etapas de entrevista. Inicialmente aberta, em que uma questão disparadora é elaborada, a fim de despertar no sujeito da pesquisa as primeiras ideias sobre o problema a ser investigado. Esses dados são transcritos e passam por um processo inicial de análise com a organização de categorias e servem de base para a elaboração de um roteiro de questões, a fim de se obter esclarecimentos, ampliações, detalhamentos a partir do problema de pesquisa; segundo a necessidade do pesquisador e/ou do próprio sujeito. Esse encontro e os próximos têm um formato semi-estruturado. Tais encontros acontecem sempre a partir das transcrições dos encontros anteriores e categorizações apresentadas ao sujeito. O problema de pesquisa baliza a realização das entrevistas e também a quantidade de encontros a serem feitos com cada sujeito, tendo como referência o momento em que pesquisador e sujeito acordam que se esgotaram as informações a respeito da problemática da investigação. A questão disparadora para o primeiro encontro com cada um dos sujeitos entrevistados foi: Como se deu a sua escolha pela educação física e qual significado ela tem na sua docência e na vida de seus alunos? A coleta de dados envolveu quatro professores de educação física do ensino público, com tempo de formado e de docência diferentes.

Finalizamos retomando algumas considerações, reconhecendo a importância da escola na sociedade atual e assumindo a relevância do papel do professor de educação física, o qual pode ser um grande diferencial na escola em relação a outros espaços, tais como as ruas e as praças (ROSSETTO JUNIOR, 2008). Sem a valorização devida para com a área, sem respeito e reconhecimento, a educação física pode ser vista apenas como brincadeira, descontração, relaxamento dos alunos ou lazer. Se assim for, escola e professor não seriam tão necessários, pois

outros espaços poderiam ser mais prazerosos, apesar do risco de serem menos educativos.

Encerramos explorando algumas dicotomias que permeiam o trabalho na área: indivíduo ou movimento; formar ou esculpir; adestrar ou educar; libertar ou controlar.

CAPÍTULO I:

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PERCURSO HISTÓRICO

Defendida por Platão, na Grécia Antiga, como parte da primeira educação; a educação física, representada pela ginástica juntamente com a arte através da música, era vista como modelo de educação a ser desenvolvida com os jovens e, principalmente, com as crianças desde a infância prolongando-se por toda vida. Combinando ginástica e música visava-se obter como resultado um indivíduo harmonioso, equilibrado, vigoroso, nutrido de boas palavras e ensinamentos. Reforçando essa ideia nos ancoramos em Hardman (1994) que, nos traz a forte participação da educação física nos currículos desde a antiguidade, diante da visão aristotélica, em que se prepara o indivíduo para os desafios da vida, da saúde, como perspectivas de uma melhor qualidade de vida, do social, político, no campo militar e de controle sócio-comportamental. Tudo focando a manutenção da autoridade e poder, servindo a interesses ideológicos desde então.

Na idade Média, o objetivo da educação física era formar um homem hábil, valoroso e cortês, pois os afazeres cotidianos estavam ligados intimamente ao corpo. Assim era de grande importância o que este homem fazia ou deixava de fazer com seu corpo. Rittner (*apud* GONÇALVES, 1994) destaca que essa época apresenta três características que unem o corpo ao dia a dia: a noção de tempo, a noção de personalidade e de economia.

A noção de tempo refere-se ao desenvolvimento natural do corpo com o passar do tempo. Da mesma forma que ocorre com o desenvolvimento das plantas e dos animais. A noção de personalidade refere-se à organização por meio de sistema de castas, ou seja, nascia-se e vivia-se nas mesmas condições sócio econômicas, com poucas possibilidades de mudanças visando atender aos desejos individuais, pois esse indivíduo estava submetido à ordem social. Por fim, a noção de economia era pautada em geral pela subsistência, as ações do homem estavam ligadas às necessidades básicas e o seu corpo era parte não só importante, mas determinante nesse processo, na sociedade da época. Como observamos, o corpo por vezes era oprimido e explorado, principalmente na relação nobreza-servos; a ponto de valerem, muitas vezes, menos que um animal. Tudo dependia do interesse do seu

senhor em relação à sua propriedade. – as terras sinalizavam poder e dinheiro, valendo muito mais que seres humanos.

O panorama renascentista por sua vez procurava por meio das atividades corporais o desenvolvimento integral do homem, tanto físico como psicológico. Nos séculos XVIII e XIX a educação física foi marcada pela proposta de favorecer o desenvolvimento das qualidades físicas e morais, ou seja, o equilíbrio orgânico.

Já no Brasil, a educação física sempre esteve intrinsecamente ligada ao universo escolar. Uma regulamentação que data do ano de 1852, na província das Amazonas, determinou que a educação física fosse ensinada juntamente com as outras disciplinas no que se refere ao ensino público primário. “Já em 1854, esta determinação foi estendida ao ensino primário e secundário da época sob forma de ginástica nos currículos das escolas públicas de ensino primário.”, (MARINHO, 1975, p. 19-20).

No Brasil a importância da atividade física para a formação plena do homem foi defendida há muito tempo. Temos o exemplo do grande escritor Rui Barbosa, que por meio de pareceres, contribuiu para reformas do ensino e maior visibilidade para área como, “[...] para que, em nosso país se criasse uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desporto ou exercício militar [...]” (Id, p.20). Percebemos isso claramente em suas palavras proféticas que diziam, “Que dúvida poderá subsistir de que a vida do cérebro e, conseqüentemente, a da inteligência tenham como fatores essenciais a vida muscular, a vida nervosa e a vida sanguínea, isto é, a regularidade harmoniosa de todas as funções e a saúde geral de todos os órgãos do corpo?” (MEDINA, 2010, p. 64).

Temos ainda a participação de Florestan Fernandes que discorrendo sobre o tema educação na Assembleia Legislativa Paulista, fez a defesa do sistema educacional plural afirmando que, “Deveria, sim, contemplar, além da educação intelectual, a educação dos sentidos, devendo, portanto, a educação física nela ser contemplada...” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 28). Fica explícita na fala de Fernandes a necessidade de se combater naquele momento o menosprezo e a minimização da importância, até então dada para a área.

Apesar disso, vale lembrar que grande parte da história do Brasil passa obrigatoriamente por nossa colonização e submissão também do ponto de vista

cultural e educacional, estando por muitos anos diante de um quadro de subserviência e subdesenvolvimento. Com a educação física não foi diferente.

Historicamente, a área da educação física tem sido marcada por discursos e ligada a traços de intelectualidade inferior às demais, influenciando o tipo de formação oferecida. Assim Da Matta (*apud* DAOLIO, 2006), traz o seguinte pensamento de que para muitos não seria necessário incluir nos currículos dos cursos de educação física disciplinas como, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Antropologia. A educação física ainda é vista como área que não se pensa, não se acumula conhecimento, nem se constrói conhecimento como as outras.

Com certeza esse cenário é também responsável por reforçar um estereótipo pré-existente quanto ao professor de educação física; o qual muitos combatem, por acreditarem em outras perspectivas para área; e outros, diferentemente, o incorporam, conforme afirma Barbosa (2005).

Vicentini e Lugli (2009) apontam que, na década de 1950, o ingresso em cursos Superiores de educação física não demandava critérios rígidos; o que colocava em xeque a formação dos futuros docentes. Oliveira (2008, p. 101) reforça esse aspecto quando coloca que até a década citada “bastava o candidato haver concluído o ensino fundamental [...] para iniciar um curso que seria de nível superior”. Isso claramente denotava um demérito acadêmico para com os formandos e criava-se uma atmosfera de discriminação e inferioridade em relação à área.

Ao observarmos a história da área, é como se esta tivesse menor responsabilidade e maior facilidade no enfrentamento do dia a dia escolar, sendo o professor, muitas vezes até hoje, considerado um simples instrutor ou educador do físico.

A educação física no Brasil surge ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora, é bem verdade, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, etc. Nesse momento da história, a área da educação física não alimentava pretensão alguma no campo intelectual para formação do indivíduo. Pelo contrário, muitas vezes serviu como mecanismo de alienação; ou propósitos políticos, quase sempre contra regimes totalitários e ditatoriais, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas (OLIVEIRA, 2008). Exemplo desse mecanismo encontra-se no jovem do final da década de 1960, que o governo militar buscava para formação de um exército forte para desmobilizar

correntes opositoras ao regime que vigorava. Também no futebol, personificado na seleção brasileira, marcava o tom vitorioso de um governo autoritário e ditatorial. Segundo Oliveira (2008), utilizava-se, intencionalmente ou não, de uma prerrogativa dos imperadores romanos, em aproximadamente 27 a.C., onde vínculos esportivos e nacionalismos serviam como uma espécie de devoção. Espetáculos ocorriam em grandes anfiteatros com o objetivo claro de ganhar a simpatia do povo, distraíndo-os. A intenção era alienar a plebe da época, que além da diversão, ganhava uma porção diária de alimento. Daí a expressão cunhada da política da época, “pão e circo”, ainda hoje muito explorada; embora de maneira mais velada, mas ainda presente na sociedade atual. Pregava-se que uma nação política e economicamente forte deveria ser vitoriosa também no campo esportivo. Ainda hoje, algumas nações têm em seus sistemas de governos o esporte como instrumento ideológico, para domínio e manutenção da hegemonia, cita-se como exemplo, Cuba e os países do leste Europeu, principalmente na década de 1980 e 1990. Atualmente a China seria a maior referência desse modelo de governo.

Com o passar dos anos, com abordagens e perspectivas mais críticas, a educação física tem buscado sua identidade e sua essência de maneira mais consciente, assumindo também o papel político e moral na formação da sociedade.

A influência militar na história da educação física no Brasil, como pudemos ver, foi marcante. Mas a área também teve outras influências, como as que vieram junto aos imigrantes. Destacamos, com base nos estudos de De Gnest (1949), as mais marcantes como a alemã, a sueca, a austríaca e a francesa, guiadas pelos princípios positivistas do final do século XIX e início do século XX, para os quais estabelecer e manter a ordem eram uma obstinação. A educação física vem exatamente ocupar esse papel, adestrando, controlando, forjando os corpos a fim de obter indivíduos saudáveis e fortes. O interesse estava em construir um país forte e soberano. Para isso, vários métodos foram utilizados sob diversas influências, na medida em que a educação física ganhava espaço e interesse por parte dos brasileiros. Como já descrevemos, esses métodos foram sendo introduzidos no país na grande maioria por imigrantes e também por docentes que buscavam no exterior aprimoramento na área. Os principais são: *o sueco, o alemão e o francês*. O sueco foi trazido por brasileiros que estagiaram no Real Instituto de Estocolmo e teve uma aceitação parcial, e como legado fixou o uso de alguns aparelhos como plintos, banco sueco, etc. O método alemão chegou ao Brasil no início do século XX, por

meio de imigrantes que se fixaram em sua maioria no sul do país, introduzindo o *turn*, espécie de manual ginástico para formação de um homem novo e com princípios patrióticos. Por fim, o método que na época mais contribuiu com a educação física brasileira foi o francês, que chegou com a missão militar francesa e foi o mais desenvolvido nas escolas do Brasil. Principalmente por essa influência militar tivemos a criação de diversas instituições de ensino de formação em educação física sob responsabilidade e de perfil militares como a Escola de Formação em Educação Física no Brasil, Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1940. A Escola de Educação Física do Exército tinha como objetivo, além da formação, controlar e disciplinar o indivíduo e conseqüentemente o seu corpo. Podemos apontar que esse momento para a área, no Brasil é definitivamente a marca militar da educação física brasileira.

Outra influência observada é da classe médica, que já naquele tempo se colocava como capaz de redefinir padrões físicos, morais e intelectuais. Para isso serviu-se da educação física, buscando educar o físico e obter saúde corporal. A área servia a interesses de políticas de saúde pública em relação à população em geral, constituindo-se como ferramenta que viabilizaria tais intentos, tornando-se quase uma subárea da medicina. Ainda sob influência da área médica, mais precisamente da linha médica higienista, a educação física juntamente com um programa de educação sexual buscava a eugeniação do povo, procurando “transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras...” (CASTELLANI, 1988, p. 44).

Segundo Daolio (2006, p. 28),

O que se pretendia era a eugenia da raça, uma melhoria do padrão orgânico de todo o povo. Daí a preocupação com a mulher, a fim de que ela pudesse gerar filhos saudáveis e robustos. Fica evidente também a influência dos militares neste projeto eugênico, já que a segurança nacional deveria estar nas mãos de homens fortes e capazes.

Buscava-se criar uma sociedade robusta, harmoniosa e saudável em detrimento a uma maioria marginalizada e discriminada, segundo os olhares das elites dominantes, que eram as responsáveis por pensar a educação da época. Nesse momento temos outra marca significativa para área, evidenciada pela busca por um padrão orgânico de todo povo ou a eugenia da raça (DAOLIO, 2006).

Na consolidação de uma sociedade moderna, novos conceitos, como a qualidade de vida, criam o estabelecimento de uma íntima relação com as atividades físicas. Enfatizam-se os benefícios trazidos pelo hábito de se realizar exercícios físicos regularmente, não só nas academias como também nas escolas. Benefícios esses não só físicos e orgânicos como também culturais. Como afirma Daolio (2006, p. 24), “o professor de educação física, ao trabalhar diretamente com o corpo como ser social que é também participa deste processo de transmissão cultural”. Evidencia-se aqui que as práticas pedagógicas são marcadas por aspectos sociais, políticos e culturais. Com isso espera-se que esse docente vá além de beneficiar seus alunos com as variadas formas de aprendizagem motoras e corporais, almejamos que ele contribua para a “valorização da sociedade em que vivemos, por meio de uma atuação competente.”, (Idem, p. 24).

Essa forma de compreender o trabalho com o corpo visa ao movimento consciente e com significado no cotidiano do aluno, superando com isso uma prática descontextualizada (SÃO PAULO, 2010). A educação física deve significar algo, envolvendo o saber fazer, o porquê fazer e como utilizar este fazer fora da escola. A educação física precisa ter sentido na vida dos alunos, para que não se corra o risco de termos, no futuro, adultos avessos às práticas de atividades físicas, como tantos que passaram pelas escolas e não reconheceram, ou não foram despertados para o movimento, para o domínio e consciência corporal.

É importante destacar ainda os que foram excluídos pela educação física técnica ou de rendimento, aquela voltada para os mais habilidosos. Nesse sentido, Freire (2009) destaca que quantos desses menos hábeis hoje ocupam cargos diretivos e reforçam o menosprezo, perpetuando o desprestígio da área.

Freire (2009) afirma que a educação física vem deixando de ser exclusivamente prática, trazendo para as aulas o desafio de pensar e debater assuntos do cotidiano que estejam direta ou indiretamente relacionados às práticas desportivas. É exatamente neste espaço, na escola, terreno dos mais férteis para as emoções e também para ações, onde grande parte das crianças tem contato com atividades físicas, que se faz necessário um trabalho com essas características. Diante desse argumento temos Soares (2009, p.173), reforçando a ideia de que a educação física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas a ela imputados, ir além do saber fazer, o indivíduo deve saber pensar o que fazer demonstrando assim que a área “tem o que ensinar”.

Mesmo reconhecida e regulamentada, a educação física, a partir da década de 1980, com ênfase principalmente na educação física escolar, rumou para uma abordagem integral do ser humano com objetivos educacionais e pressupostos pedagógicos mais claramente definidos. Passando a evidenciar uma característica cultural e histórica, o que se apresenta como outra marca para a área.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (LDB/96) promove um avanço importante, quando em seu Art. 26 determina a obrigatoriedade da educação física, colocando-a em uma Base Nacional Comum, envolvendo entre outros pontos relevantes os “estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola”.

A partir disso, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem apresentar uma base comum, em que todas as atividades da escola se articulem com cultura e conhecimento, respeitando a liberdade de serem complementadas em cada sistema de ensino estadual e municipal, respeitando assim características regionais e locais da sociedade e da cultura.

O parágrafo 3º. da LDB/96 nos traz, como consequência, a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, como um componente curricular da educação básica, assim como as demais, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar e sendo facultativa nos cursos noturnos. Vale ressaltar que consideramos tais implementações uma pequena vitória, uma vez que já representa um progresso em relação aos documentos anteriores, sendo um avanço fazer parte de uma Base Nacional Comum, alçada à condição de componente curricular e, com isso, enfim tendo a perspectiva de ganhar relevância e significado dentro do ambiente escolar. Mas isso tudo ainda não é o ideal. Como disciplina obrigatória, temos um longo caminho, uma busca incessante em demonstrar aos alunos o valor desta área para sua formação como discente e futuro cidadão.

A partir da LDB/96, a área da educação física começou a se organizar, tanto dentro como fora das escolas, principalmente nos diferentes níveis educacionais. Temos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a), enfocando o movimento da e na criança, os Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCN (BRASIL, 1998b), trazem uma reorganização para o Ensino Fundamental e por fim, no ano 2000, a reorganização do Ensino Médio, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e suas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM (BRASIL, 2000). A organização dos currículos do Ensino Médio passa então por três áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, “tendo com base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade”, (Id. p.18-19).

Queremos destacar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual a linguagem é considerada uma capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. As diferentes linguagens se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, “fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas”, (Id. p.19), envolvendo o ato de compreender os sistemas simbólicos e servindo com ferramenta dessa organização cognitiva. “Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, [...] [...] as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação”. (Id. p. 19-20).

Agora como componente curricular da Educação Básica, a educação física faz com que o professor passe a enxergar o seu aluno como um todo, sem a fragmentação em vigor até então, passando a valorizar o corpo e a mente deste indivíduo. Segundo afirma Freire e Scaglia (2009, p. 7), “a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro”. E ainda, é “possível lançar mão das atividades corporais para educar”, (Id. p.8). Esses pensamentos são compartilhados por outros nomes relevantes da área. A educação física, dentre tantos objetivos a serem alcançados, deve buscar o desenvolvimento de todas as dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais. Do contrário estará ficando aquém de suas possibilidades, empobrecendo o ensinamento e, por conseguinte a aprendizagem, perdendo a oportunidade de promover, como Medina (2010, p. 63) afirma “vidas mais cheias de vidas”.

A educação física como componente curricular obrigatório, com exceção dos cursos noturnos, ganhando espaço na Educação Infantil, mostrando a sua importância no Ensino Fundamental como integrante de uma Base Comum Nacional e participando de uma das áreas do Ensino Médio junto a disciplinas como Português, entre outras, sinaliza um avanço que pode revelar uma intenção de ao menos olhar diferente para área. Ainda há muito por fazer, mas, de qualquer forma, o corpo agora não é mais visto como um estorvo dentro das escolas, agora ele é matriculado como um todo (FREIRE, 2009). O corpo agora faz parte de uma cultura corporal tendo significado e sentido, agora abordamos a cultura do movimento com enfoques e possibilidades diferentes.

Ainda em Freire e Scaglia (2009) encontramos afirmações que nos levam a concordar que a área possui e constrói conhecimento; a educação física deve conquistar espaço, mas não com discursos vazios e sim demonstrando em suas práticas pedagógicas; quebrando um dos grandes paradigmas de que só se aprende confinado em pequenos espaços, em carteiras e no silêncio de uma sala de aula. Freire e Scaglia (2009) afirmam que a quadra é sim uma sala de aula, é a que apresenta as maiores oportunidades e ferramentas de aprendizagem. A educação física tem instrumentos importantes para se desenvolver, por exemplo, a consciência coletiva, o conviver em grupo, valorizando o coletivo em detrimento ao individual. Os jogos são exemplos claros de reprodução na quadra e o que está por vir fora dela (Id, 2009). Na mesma direção, Broto (1997) contribui para pensarmos uma estreita relação entre o espaço da quadra e os espaços da vida, destacando que vivemos como jogamos e jogamos como vivemos. Certamente, a educação física pode e acontece fora das quadras, mas não vamos com isso nos desvincular desse espaço tão rico.

Nos dias de hoje, como área essencial e assegurada por lei, a educação física ainda é tratada por muitos (escolas e sociedade em geral) como uma disciplina “marginalizada”, ou seja, legalizada, mas não legitimada. Como no passado, muitas vezes, ainda é vista com um caráter unicamente utilitário, em que as atividades corporais serviam como ferramenta na formação do indivíduo, educando apenas o físico, pois o intelecto ficava sob responsabilidade de outras áreas. Busca-se, hoje, uma educação física que assume papéis diversificados na formação do indivíduo e profissionais que lutem, incessantemente, para destituir o estereótipo de Educador do Físico somente. Buscamos o reconhecimento, o respeito dispensado aos outros

saberes, mas devemos ter claro qual é o nosso papel, como nos lembra Freire e Scaglia (2009, p. 32).

A educação física tem um vasto campo de desenvolvimento pela frente. Nunca nos ensinaram, na escola, a sermos sensíveis, nem lidar com as emoções. Nunca nos ensinaram a viver em sociedade, nem a ter uma moral autônoma; muito menos nos ajudaram a desenvolver o sentido estético. A única coisa que, de modo geral, interessa ao sistema escolar é o desenvolvimento das funções intelectuais (...). Se souber enxergar suas possibilidades educacionais, a educação física poderá realizar uma pedagogia integrada, que encerre em cada ato e em cada atitude a mobilização de recursos motores e intelectuais.

A educação física participa hoje do currículo escolar assim como as demais disciplinas na formação e no desenvolvimento do indivíduo, entretanto isso não significa que a busca pela sua afirmação no universo escolar tenha cessado. Como outros saberes, ela também produz conhecimento, mas para muitos a educação física ainda é vista como prática social, e ainda persiste uma indefinição. Essa dualidade dificulta a delimitação pertinente a cada um desses campos citados e também da área. A educação física não está voltada apenas para o desenvolvimento da aptidão física, da saúde, do desenvolvimento biológico dos alunos; cabe refletir sobre os aspectos sócio/histórico/cultural do movimento produzido pelo corpo, para o processo de formação do aluno (GUIMARÃES, *apud* GÓES e MENDES, 2009).

Deve ser sabido por todos os docentes da área que ainda há muito por fazer, e dependemos muito da postura profissional de cada um, pois essa, por vezes, reforça a imagem estereotipada que a sociedade tem da área e do docente. Devemos continuar os estudos para que possamos (re) descobrir a essência da área, principalmente a escolar (CAPARROZ, 2007). Segundo Daolio (2006), não se trata de saber quais as causas que levaram a área a ser vista numa perspectiva da aptidão física, tornando-se uma simples atividade ou exclusivamente prática. O mais importante é garantir uma mudança de paradigma e com isso ser considerada, no cenário educacional, como uma área de conhecimento e não como uma atividade ou ocupação.

Mesmo com um cenário que se mostra diferente daquele da década de 1960, ainda hoje, muitos docentes apresentam uma prática enraizada em concepções ultrapassadas ou resultantes de interpretações distorcidas das novas abordagens. Daolio (2006, p. 43) afirma que

Se, por um lado, existe um discurso dos professores que, em alguns momentos, é transformador e crítico, por outro lado, a lógica de sua prática ainda se mostra arraigada a determinados valores que poderiam ser considerados, precipitadamente, como superados. É dessa forma que a história da educação física no Brasil nos dá bases para entender como os professores reproduzem, no cotidiano, ideais e valores passados, como a higiene e a eugenia do final do século XIX, ou o militarismo nacionalista do Estado Novo, ou o modelo esportivo característico do [...] governo militar.

Diante da necessidade de uma postura mais crítica e transformadora frente às práticas pedagógicas, é importante uma reflexão sobre as ações para que o professor não se torne como ressalta Lovisolo (1995, p. 5), “alguém que estabelece um programa de atividades que distribui um conjunto de meios, para atingir ou satisfazer as demandas do grupo com o qual trabalha”.

Nas últimas décadas, as mudanças pedagógicas da área, possibilitaram à sociedade uma compreensão mais detalhada e enriquecedora da disciplina, fugindo da exclusividade da atividade prática e estabelecendo-se como uma área que produz e possui conhecimentos específicos.

Enquanto componente curricular agora ratificado legalmente, é preciso entender os desafios que se colocam à educação física escolar. Um deles, de ordem político-pedagógica; refere-se à sua identidade, a sua essência, que não mais se restringe à ideia de exercitar, brincar, recrear, pois, já não mais esclarece suas especificidades.

Bracht e González (2005, p. 155) esclarecem que a educação física escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos”. Mas como se daria isso se há ainda docentes de educação física sem essa criticidade, pois mesmo com a possibilidade de criticar as práticas atuais nas escolas, acabam por não realizarem um contraponto, evitando assim o modelo hegemônico que criticam a fim de transformá-lo, fugindo, portanto, de uma alienação que nos leva a acomodação e estagnação.

Autores como Betti (1992), Castellani Filho (1988), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) insistem que é realmente relevante o fato de neste momento a polarização das discussões, em torno da educação física, estar ancorada na dimensão da cultura, o que vai muito além do mero exercitar-se ou

jogar. É nosso desejo alterar essa visão distorcida da área até então posta, pois sabemos que a realidade tem ratificado afirmações como a que nos traz Moreira (1991, p. 37), quando afirma que “historicamente, o corpo do homem tem sido visto e tratado preferencialmente do ponto de vista de sua anatomia e fisiologia. O corpo trabalhado nas aulas de educação física vem sendo um corpo ‘coisificado’. O corpo experienciado é desprezado”.

O enfrentamento para o qual estamos sendo convocados, individual e coletivamente, assume um caráter de ruptura paradigmática, afinal estamos remando contra uma maré de longos anos, uma tradição em que os aspectos específicos desta instituição republicana chamada escola, não nos diziam respeito e que o nosso fazer não passava de mais uma atividade que acontecia no seu interior. Tanto assim que a história nos mostra uma educação física no Brasil que cumpre o papel de disciplinadora e de instrumento ideológico¹, ignorando o ser humano e com isso negligenciando suas necessidades e deficiências. Tínhamos então apenas o comprometimento, se é que esse é o termo, de fazer uma atividade e hoje estamos sendo desafiados a construir um saber com esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade, não apenas para dar credibilidade aos documentos escolares e provocar um sentimento efêmero e de dever cumprido. Sabemos dos obstáculos, “a enorme variedade de abordagens sobre a educação física, dificulta o estabelecimento dos seus objetivos e de sua identidade” (OLIVEIRA, 2008, p.87). Dificulta o que Caparroz (2007, 41) denomina de “a verdadeira essência. Aquilo que realmente é”.

Daolio (2010) destaca alguns estudiosos que se constituíram forte referência nas diferentes abordagens encontradas na educação física. Go Tani (*apud*, Daolio, 2010, p. 15) é um dos principais defensores no Brasil da abordagem desenvolvimentista, que toma o movimento como objeto de estudo e aplicação na área, afirmando que para atender plenamente as “necessidades e expectativas das crianças, ela [a educação física] precisa compreender aspectos do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem” Ou seja, o aluno aprende habilidades motoras básicas e isso traz benefícios diretos na aprendizagem das habilidades mais complexas. Sua principal característica é o enfoque ao componente biológico como crescimento e desenvolvimento. Essa abordagem não descarta a incidência cultural

¹ (autor que fale sobre este instrumento de ufanismos)

no desenvolvimento do indivíduo, mas a coloca em um momento seguinte ao dos componentes biológicos.

Daolio (2010) destaca ainda o Professor João Batista Freire como representante da abordagem construtivista-interacionista; a qual, para muitos, trata-se de uma variante da abordagem desenvolvimentista de Go Tani, que ao invés de enfatizar o desenvolvimento motor, tem como foco o desenvolvimento cognitivo. No entanto, Freire descarta essa proximidade quando afirma ser contrário a reconhecer o movimento como principal finalidade para área, ponto relevante no estudo de Go Tani. Freire não nega a importância da educação física no desenvolvimento motor, mas afirma que “a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela possa se desenvolver plenamente” (Id. p. 25). Freire propõe um desenvolvimento cognitivo ante o motor de Go Tani, que valorize o corpo como um todo sem reafirmar a dicotomia da época entre corpo e mente que ainda hoje muitas vezes se percebe dentro da educação física escolar. Para Freire a educação física e a escola seriam propulsoras no desenvolvimento dos indivíduos. Seria somar ao aspecto técnico dos currículos, os aspectos sócio-políticos. A educação física vai além das aptidões físicas, a área busca compreender o relacionamento entre as manifestações da cultura corporal e dos problemas sócio-políticos, que a envolvem e interferem nas práticas pedagógicas.

Ainda Daolio (2010) nos traz Castellani Filho e Valter Bracht como representantes da abordagem crítico-superadora. Segundo Daolio (Id. p. 30), para esses autores o indivíduo é um ser social, considerando os conhecimentos e a produção humana em seu contexto histórico e cultural.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe [...], na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação [...] – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Explicamos com os dizeres de Nunes e Rúbio (2008, p.68), que

o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, combatendo as relações de exploração e opressão [...].

Diante desse quadro, fica explícito que essa abordagem se contrapõe à educação física tradicionalmente desenvolvida. Aquela que tinha na aptidão física o seu foco, agora se centraliza no indivíduo e em seu arcabouço cultural.

Ainda segundo Daolio (2010), Kunz representa a abordagem crítico-emancipatória que critica também o modelo de educação física tradicional, quase que exclusivamente biológica e tecnicista. Tem na sua essencialidade a significação da relação entre o homem e o mundo em uma inter-relação e não de modo isolado. Defende a relevância cultural em relação ao corpo e conseqüentemente aos movimentos, tendo o homem como um ser cultural. Faz uma aproximação das Ciências Humanas e Sociais, ao afirmar que

Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio. (Id. Ibid, p. 36).

Portanto, podemos notar que dentro dessa abordagem a relação homem/mundo é determinante, o indivíduo é agente de desconstrução e de (re) construção do seu mundo e no meio em que vive. Kunz (1991) deixa clara sua insatisfação com alguns termos como, por exemplo, cultura corporal. Ele ressalta que se assim fosse, haveria outras culturas como a intelectual, o que traria novamente para a área a velha dicotomia entre corpo e mente, ao invés disso propõe a expressão cultura do movimento.

Por fim, Daolio (2010) destaca Betti, considerado um dos principais estudiosos dos últimos anos, autor que discute, já há algum tempo, as dicotomias marcantes na área como: educação do/pelo movimento, mente/corpo, teoria/prática; ou seja, dualidades da educação física escolar ainda presentes, as quais já questionava e analisava buscando respostas pautadas em uma educação física que levasse o indivíduo à autonomia ao usufruir da cultura corporal. Daolio (2010, p. 53) afirma que “o profissional de educação física deve considerar o outro (aluno, cliente, atleta) numa relação de totalidade, não como objeto, (...), conhecendo-o, aceitando-o como ser humano global”.

Essas diferentes abordagens na forma de considerar o corpo e o movimento revelam um processo de mudanças que marca a constituição da identidade e valorização da educação física escolar. Atualmente percebemos uma área

preocupada não só com a educação do movimento, mas com a certeza que se educa pelo movimento. Entretanto, diante do cenário que se apresenta certamente o maior ganho para o docente de educação física é reconhecimento como um educador, assim como os demais. Com certeza a valorização do docente incide diretamente na valorização da área.

Historicamente, a formação inicial nos cursos de educação física continha disciplinas voltadas para a técnica de seus alunos, buscando uma excelência física e não intelectual. Segundo Oliveira (2008, p. 58), no início do século XX “a educação física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza”.

Tal afirmação demonstra porque, até o início da década de 1980, a perspectiva acrítica dominava o cenário da educação física e a tônica era estudar o movimento humano, segundo abordagens desenvolvimentistas, psicomotricistas, recreacionistas e voltadas para a saúde. A partir de meados da década de 1980 e início da década de 1990 diante das transformações e alterações, ganha espaço uma perspectiva crítica, na qual o indivíduo seria levado a pensar e dar sentido ao movimento realizado, daí o enfoque ao estudo do homem em movimento, com abordagens construtivistas, crítica e reflexivas. A partir disso, como já destacamos anteriormente, o indivíduo não só estará fazendo, mas estará também pensando o que fazer com autonomia e poder de transformar as atividades propostas.

Nos últimos anos tem-se levantado um questionamento em torno do papel da educação física dentro da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica. Essa perspectiva prática valoriza os desportos em detrimento da formação global, buscando assim uma educação física libertadora ou emancipatória. Observamos isso na ampliação de conteúdos e estratégias, no aumento das propostas curriculares para área nos diversos sistemas de ensino, públicos ou particulares. Uma intencionalidade de mudança na educação física escolar, já são passos percebidos, mas para que a educação física se posicione como produtora de conhecimento, dois pontos devem ser observados como nos apresenta Barbosa, (2005, p. 110) “não pode ser dogmática acreditando que tudo pode, nem cética, levando a educação física à imobilidade”. O autor ainda destaca a necessidade do diálogo entre as diversas áreas, apontando o isolamento como uma atitude contrária às pretensões da área.

Quanto ao dogmatismo ou ao ceticismo, esses ainda estão presentes nas práticas e discursos de docentes da área, não colaborando com os objetivos pretendidos nas últimas décadas, mas ratificando assim o papel da escola diante desta perspectiva. Segundo Daolio (2006, p. 48),

Infelizmente, no meio acadêmico e profissional da educação física, essa problemática ainda não é compreendida no âmbito de um conhecimento antropológico. A ênfase na formação profissional em educação física ainda se refere ao homem e a seu corpo como entidade primordialmente biológica.

Diante dessa afirmação expomos que o indivíduo hoje não é apenas um ser biológico, mas também é um ser social, histórico e cultural; portanto a educação física não pode e nem deve ser vista como um apêndice dentro do universo escolar, uma atividade extra, ou um prêmio, ou até mesmo um castigo e, muito menos como salvadora da Pátria. É preciso reconhecer que há um conjunto de conhecimentos que são produzidos.

Houve um tempo, não tão distante, em que o professor de educação física era dispensado de participar de encontros coletivos e demais reuniões de caráter pedagógico nas escolas, como se essa disciplina não fizesse parte desse contexto. Para correção deste equívoco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, descreve que essa disciplina deve fazer parte da proposta pedagógica das escolas. Portanto, torna-se importante a presença do docente de educação física nos processos coletivos de reflexão, planejamento e avaliação pedagógica. Isto posto, vale lembrar que ainda hoje é um grande desafio se estabelecer dentro desses territórios.

A educação física, ao longo da história tem sido uma disciplina que no interior da escola se responsabiliza pela sistematização de um conteúdo específico, tematizando saberes relacionados às práticas corporais, mais diretamente associadas às manifestações ligadas às aptidões físicas como jogos, esporte, ginástica e luta (Daolio, 2010). Mas não apenas isso. Vale lembrar que perdeu força a ideia de dualidade sempre presente na área entre corpo e mente, em que se cuidava, prioritariamente, do primeiro. A educação física dentro das escolas não pode estar a serviço do esporte de rendimento, em busca de selecionar os melhores em detrimento dos menos habilidosos, provocando exclusão. Esse papel ficaria aos clubes que têm como foco principal o sucesso desportivo. Não deve também se por

a serviço de um projeto mantenedor da saúde física e mental dos alunos, embora isso possa ser uma consequência do trabalho desenvolvido. Enfim, a educação física deve se livrar de velhos dogmas e assumir o seu papel diante do ambiente escolar, protagonizando o processo educativo e não mais como coadjuvante.

Como aponta Castellani (2009, p. 188) em relação ao que espera da área,

a educação física tinha que romper a sua relação paradigmática com a aptidão física e tinha que se aproximar de uma outra relação paradigmática de natureza histórico-social. Então tinha que chamar para ela elementos presentes nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais, portanto na Sociologia, na Antropologia, na História, na Filosofia, e a partir daí orientar o processo de sua inserção na educação brasileira.

A educação física tem que cortar as amarras que a aprisiona à aptidão física, quase que com exclusividade ainda para muitos hoje. Isso só se consegue com uma formação que se distancia dos formadores de atletas e movimenta-se em direção aos cidadãos que refletem sobre as expressões culturais e sociais que envolvem o movimento.

Para nós esse docente poderá realizar uma prática pedagógica diferente do que observamos hoje, indo ao encontro de questionamentos levantados por Oliveira (2008) e Caparroz (2007), tais como: O que é a educação física? Qual sua essência? A falta de clareza em relação a tais questões nos leva a pensar que isso tem contribuído para manter sua desvalorização.

A disciplina passa neste momento por uma transformação sem precedentes na sua história e podemos afirmar, infelizmente, que os sujeitos dessa transformação, que são os próprios docentes, não têm dado suficiente atenção a tal transformação, o que pode fazer deles meros coadjuvantes, e o que é pior, sem alcançarem as tão desejadas e esperadas conquistas e mudanças. Acreditamos que esses e outros obstáculos estão direta ou indiretamente ligados à formação inicial docente, sobretudo pelo fato de que cursos de Licenciatura ainda trazem em suas grades curriculares vestígios de um período generalista e tecnicista, no qual o esporte e a ênfase na prática fundamentavam a formação desses futuros docentes, se assim podem ser chamados.

É possível afirmar que, de maneira geral, o século XX nos evidenciou, principalmente nas sociedades ocidentais, a consolidação de uma educação física escolar alicerçada em conhecimentos médico-biológico, voltada apenas para uma

função principal de promotora de saúde, articulada discursivamente em um campo mais geral de uma educação integral do homem, no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Também é verdadeiro afirmar que a partir de meados do século passado, a educação física escolar estabeleceu uma relação íntima com o esporte. Fato pelo qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou praticamente sendo referência nas aulas como o caminho a ser seguido, a tal ponto de, no senso comum, ser totalmente compreensível que se associe educação física escolar com a prática esportiva, com o jogar e só. Argumentos como: formação integral, socialização, interdisciplinaridade, ou seja, como Tojal (1994) nos lembra a educação física desde sua origem, ao menos no que se refere ao Brasil, esteve fortemente ligada à biologia, à sociologia, à pedagogia, dificultando com isso o reconhecimento de um rigor científico necessário à área. Essa é mais uma das possíveis causas que levam a educação física, ainda hoje, encontrar-se em uma posição marcada pela falta de identidade da mesma, reforçando com isso discursos com tons evasivos e muito generalizados, possivelmente mais um ponto de fragilidade da área.

Nesse contexto parece lógico perguntar o que significou a incorporação desses questionamentos teórico-pedagógicos ao campo da reflexão e do fazer da educação física? Em nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal proporção que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão na qual a trajetória da educação física faz uma quebra definitiva com sua tradição.

Essa ruptura do tradicional, do que denominamos exercitar para, colocou a área, ou seja, impôs aos seus protagonistas, a obrigação de reinventar o seu espaço, na escola em particular, agora como uma disciplina escolar, ou melhor, um componente curricular responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual) subordinado a funções sociais da escola. Para Bracht e González (2005, p. 102)

esse processo de desconstrução [...] produziu um hiato, representado simbolicamente na expressão cunhada por Fensterseifer e González(2007) como um estado entre o “não mais e o ainda não”. Ou seja, não mais aquela prática pedagógica que se havia cristalizado, mas também ainda não uma prática renovada.

Vale destacar então que há um número cada vez mais significativo de docentes realizando esforços no sentido de se tratar a educação física escolar como um componente curricular, articulando-a ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Tentando ir de um discurso a uma prática, que possa facilitar a valorização da área, não sendo contraditória e muito menos incoerente em relação ao que se fala e o que se faz efetivamente.

Na área de educação física escolar há muitas discussões sobre os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, sobre suas abordagens e as áreas de conhecimentos que ela abrange. Além disso, estuda-se o movimento, com técnicas sofisticadas, que buscam a perfeição e é adotado como conteúdo de áreas diversas como, por exemplo, a área médica, biológica e humana, entre outras. Segundo Castellani Filho (2009, p. 40),

é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da educação física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Castellani Filho (2009) na citação acima mostrando-nos uma nova tentativa de inovar, refletir e sentir a educação física, destacando que no passado a educação física tinha como objetivo o desenvolvimento da aptidão física do homem, na qual a contribuição histórica é relativa aos interesses da classe dominante, um corpo forte e talhado para a produção de riquezas através de mão de obra, mantendo uma estrutura capitalista. Mas hoje a educação física passa por novas reflexões, considerando o aspecto lúdico, buscando investigar a criatividade humana e a adoção de uma postura investigativa e produtora de cultura.

Pudemos ver que ao longo da história a formação profissional do docente de educação física sempre foi muito precária. Daolio (2010) ressalta que os profissionais formados por volta de 1980 tinham como formação a predominância de conhecimentos voltados para a área biológica. Tais profissionais não tiveram acesso às discussões socioculturais e ainda para o mesmo autor, o corpo era visto como um conjunto de sistemas e não como cultura. O esporte era de alto rendimento ou passatempo, não lidava com os fenômenos políticos e culturais da época e a

educação física não tinha o caráter cultural. Essa concepção nos chama atenção para as atuais dificuldades que encontramos ainda nos dias atuais.

Para Daolio (2010, p.13), “cultura é o principal conceito para educação física”, tentando mudar o conceito da área, como citados em parágrafos anteriores. Mas não se pode esquecer o caráter social e cultural que a educação física deve exercer em seus alunos, transmitindo para os mesmos, os conhecimentos necessários para que transformem a realidade social (tão diversa), proporcionando-lhes a interação cada vez maior do ser humano com o mundo e suas relações.

Já Medina (2010) menciona que o homem só poderá evoluir cada vez mais por meio da percepção gradual que se dá em relação ao mundo.

Também dentro desse tema, segundo Oliveira (2008), a educação física se dá em função do homem enquanto ser individual e social, ou seja, o indivíduo tem que ser entendido como um todo ao relacionar a educação física no mundo como cultura corporal de movimento, respeitando sua individualidade.

Betti & Zuliani (2002, p. 75) destacam novos objetivos para a educação física. Segundo os autores,

a educação física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento. A educação física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la.

Os autores explicitam uma modificação dos objetivos, enfatizando a questão da formação do cidadão com seus deveres e direitos, para viver em sociedade com uma visão crítica e ética. A integração do aluno na cultura corporal de movimento compreende uma integração afetiva, social, cognitiva e motora, o que segundo Betti (1992) é a integração de sua personalidade.

Assumir um trabalho pedagógico voltado para a cultura corporal do movimento implica em pensar um trabalho que conceba a ideia de corpo e sujeito atuais, com significado e sentido a partir de um contexto sócio-histórico e cultural determinado. Tendo a clareza que a “educação física como ciência que estuda os conteúdos da cultura corporal, tais como, o jogo, as lutas, as danças e o esporte, apropriando-se de conhecimentos das áreas de filosofia, psicologia, sociologia e antropologia” (BETTI, 2011, p14). Mas para isso, torna-se necessário ter

profissionais capacitados para assumir e desenvolver tal trabalho. Significa dizer que são necessários a soma de diversos fatores para que se tenha êxito nesta tarefa, como por exemplo, cursos superiores de licenciatura que objetivem a formação docente para escola; grades curriculares atuais e voltadas para os alunos de hoje, tendo em vista a rapidez com que se dão as mudanças; compromisso das instituições de ensino e do futuro docente de educação física.

Em resumo, apresentamos nesse capítulo as formas como a educação física foi compreendida ao longo da história. Abordamos desde a introdução da área no país pelos militares com ênfase a preparação de cidadãos para guerra. Também observamos como esse perfil militar usava a área com finalidades de domínio e controle fosse corporal ou ideológico. Trilhamos juntos os caminhos percorridos pela educação física, principalmente no século passado e dentre tantos pareceres e leis chegamos à LDB de 1996 que alça a área ao patamar de componente curricular e obrigatório no ensino básico. Trouxemos ainda dentro da pesquisa as diversas visões que a área ao longo da sua história no Brasil adotou. No início mais tecnicista onde interesses econômicos e por mão de obra preparada a servir eram requisitados e a distância entre o intelectual e o físico se acentuavam cada vez mais. Não deixamos de expor o momento esportivo da área que foi usada mais uma vez como ferramenta de alienação e desarticulação de massa, principalmente dos jovens. Chegamos ao final dos anos de 1980 com uma área focada no desenvolvimento psicomotor do aluno, a fase desenvolvimentista e conduzimos juntos, a partir daí as diversas abordagens entre elas a crítico-superadora e crítico-emancipatória, que foram além da visão biológica que dominava a área até então, ampliando para enfoques psicológicos, sociais, cognitivos e afetivos. Uma educação física como aponta Castellani Filho (1988, p. 36), que “busca desenvolvimento integral do ser humano sob dimensões pedagógicas, sociológicas e filosóficas”.

Buscamos então demonstrar um pouco da área desde sua introdução no país até os dias de hoje e como essas mudanças que não só observamos, mas apontamos tem alterado as práticas pedagógicas dentro da escola. O próximo capítulo apresenta a questão da formação docente, em particular do docente de educação física. Destacamos, ainda, a importância de se pensar na formação inicial e, nesse sentido os currículos dos cursos de educação física.

CAPÍTULO II:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 A Docência como profissão no Brasil

Para contar a história dos professores no Brasil é preciso considerar que eles não constituem uma categoria homogênea. Isso, possivelmente, se deve pelas dimensões continentais do País, pelas diferenças culturais e geográficas. A história docente no Brasil tem traços, já no seu princípio, de desorganização enquanto categoria e desarticulação em relação às práticas que caracterizariam a profissão (VICENTINI e LUGLI, 2009). Dificuldades, que claramente foram obstáculos para profissionalização na época e que ainda refletem atualmente.

Quando destacamos a característica heterogênea da categoria de professores, podemos citar uma que ainda hoje se faz presente: a diferença entre os docentes, do Ensino Fundamental/anos iniciais e os do Ensino Fundamental/anos finais e Ensino Médio, ou seja, os polivalentes e os especialistas. Essa distinção marca valores, posições sociais, econômicas e de trabalho, diferenciadas. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 20), embora haja grande diversidade, há uma unidade “uma vez que os docentes são reconhecidos socialmente como grupo. Nesse sentido, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização de um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, plural e único”.

O abismo criado entre os pares, diante de uma hierarquização entre os docentes, se repete nas disciplinas e se reflete na prática pedagógica diária, minando as forças dentro e fora do ambiente escolar. Diante desse quadro, o que vemos de modo geral é um cenário de desesperança e de desmotivação do docente no exercício do seu papel profissional.

Outro aspecto que envolve a história da formação de professores refere-se aos processos de democratização do ensino vivenciados em nosso país. A ampliação do número de estabelecimentos de ensino leva a necessidade de uma ampliação do número de professores. Em meados do século XIX, aspectos de boa conduta moral eram considerados prioritários em detrimento de uma formação específica. Vicentini e Lugli (2009, p. 27) destacam que esse período, “caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para docência,

substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação”. Como uma possibilidade de formação de professores, contava-se, também, com um “sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante suas aulas” (Id. *ibid*).

Outra possibilidade de formação eram as escolas normais, que eram pouco procuradas, em razão da facilidade das nomeações e da utilização de professores adjuntos que, na prática e com alunos reais, preparavam-se para a carreira.

Destoavam dessa lógica as moças de família que procuravam as escolas normais, mas com outro objetivo, preparar-se para ser uma esposa prezada e boa mãe, (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Portanto, além de se pensar modelos de formação de professores, outro grande desafio da educação era a falta de um currículo específico para formação dos futuros docentes. A questão era – unificá-lo em âmbito nacional ou aproximá-lo das especificidades regionais?

A heterogeneidade em relação aos currículos apresenta distorções que trouxeram dificuldades, as quais incidiam diretamente no cotidiano escolar; na medida em que o sistema educacional absorvia esses profissionais.

No final do século XIX e início do século XX, iniciativas surgem visando à melhoria da qualidade na formação docente e, necessariamente, a história da educação brasileira passa pelo caminho trilhado pela Escola Normal e seus currículos formadores de docentes. Ainda no século XIX, mais precisamente a partir de 1890, as Escolas Normais tinham como principal objetivo formar professores chamados até então de primários. Para isso reforçaram-se os conteúdos dos cursos e focou-se nas práticas de ensino.

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2010, p.145).

Com o crescimento da população em idade escolar e, conseqüentemente, o aumento da necessidade de docentes, abre-se espaço para as escolas particulares assumirem, com maior ênfase, a formação de professores e, estarem à frente no

que se refere à institucionalização da educação em nível superior. Os institutos de educação faziam esse papel, muito embora estivessem mais voltados para a formação de Gestores Educacionais, sem a princípio focar na preparação de docentes para as séries iniciais. Esses institutos teriam como objetivo principal corrigir se necessário as lacunas deixadas pelas Escolas Normais, fortalecendo assim a Pedagogia como campo de conhecimento científico. Como exemplo, temos o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), escola de formação de professores que tinha o objetivo de formar em dois anos docentes para séries iniciais e em três para as séries finais. O magistério, em nível de Ensino Médio, bem como os cursos de licenciatura curta que, como o próprio nome deixa explícito, eram de curta duração; ofereciam uma formação com qualidade duvidosa ou inexistente, principalmente nas instituições particulares. Essas instituições tiveram um aumento significativo na participação formadora de docentes com subsídios e incentivos fiscais por parte do governo, que por meio do ensino público não conseguia atender a demanda na formação docente. Ainda hoje esse quadro permanece quase inalterado. Esses cursos tinham como meta formar, se assim podemos dizer, docentes quase em caráter emergencial.

A democratização do ensino e a necessidade de se pensar na formação de professores em nível superior, fato relevante que visa à profissionalização dos docentes, traz uma herança negativa ao fragilizar o próprio processo de formação, no que se refere ao encurtamento do tempo de formação, às variações nas matrizes curriculares, ao excessivo número de alunos, professores pouco qualificados, entre outros. Vicentini e Lugli (2009, p. 55) apontam que o

crescimento do número de cursos de Pedagogia no país, (...) foi acompanhado, especialmente durante a década de 1960 e 1970, de severas críticas às condições dessa expansão, uma vez que o seu estabelecimento dava-se frequentemente em condições precárias, com excessivo número de alunos, professores não qualificados (vinham das Escolas Normais) e, portanto, ofereciam uma formação inadequada para o trabalho educativo.

Uma explosão quantitativa no campo de formação docente, principalmente a partir da década de 1960, obrigou o governo a deliberar e normatizar em forma de leis, a formação docente para aqueles que atenderiam ao Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio respectivamente fazendo assim,

a formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, artigo 30, lei 5.540/1968).

Nesse embate, reestrutura-se rapidamente, a partir da década de 1980, a formação de docentes para séries iniciais em nível nacional nos cursos de Pedagogia; no que se refere à formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais, como também à formação de gestores. Com certeza esse aprimoramento na formação docente deve-se ao grau de importância que a educação tomou, não só no âmbito nacional, como também; e principalmente, no âmbito mundial.

Observamos desde então a estruturação dos cursos de Pedagogia e a regulamentação das habilitações, ou seja, a passagem do generalista para o especialista.

Propostas e reformulações, a partir disso, se sucederam tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas. Uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB/1996), a qual determina, no art. 62º, que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, [...] (p.46).

Somando-se ao que foi exposto até o momento, há também a descontinuidade das políticas educacionais, em que reformas significam começar do zero, sem levar em conta possíveis aspectos positivos existentes; importando somente a imposição de uma nova marca de administração governamental e educacional. Encontramos um quadro no qual temos uma educação por vezes desprestigiada e desvalorizada e a essa realidade educacional trazemos a área da educação física em especial o foco da nossa pesquisa.

2.2 A formação do docente de educação física.

O curso de educação física em sua história tem marcas de uma formação mais técnica, que enfatizava as práticas desportivas e aproximava-se das disciplinas da área biológica, reforçando seu perfil médico e higienista. Ainda hoje diversas faculdades de educação física têm em sua direção médicos que também atuam

como docentes, geralmente em disciplinas que se relacionam à área médica. A presente ligação com a área médica dá-se, primeiro, pela influência dessa área no início da história da educação física, principalmente no Brasil; em segundo, como nos traz Lovisolo (1995), pelas características da área que sempre apresentou um discurso biomédico no que diz respeito à prevenção de doenças e qualidade de vida, por exemplo, em relação ao retardamento do envelhecimento ou aos desgastes neurológicos e/ou psicológicos, atribui-se à área um poder restaurador e de recuperação dos corpos. Afirmarões como estas reforçam o vínculo com a área médica e biológica.

Ainda segundo Daolio (2010, p. 1),

depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações sobre o corpo, a atividade física e o esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. Os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluído disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural da área.

Destacamos que tais transformações se constituem no caminho a ser trilhado pela área e seus docentes. Não queremos com isso, colocar-nos contrários à formação técnica e nem minimizar a sua relevância; mas salientar a importância da formação humanística e pedagógica para o futuro educador, contribuindo em sua prática pedagógica visando ao desenvolvimento integral de seus alunos. Como nos lembra Medina (2010), a educação física precisa pensar e repensar as suas bases filosóficas, pois carece de uma consciência filosófica, sociológica e antropológica. Da mesma forma, Go Tani (*apud* GEBARA, 1992, p. 22) ressalta que “os professores de educação física são mais executores, carecendo de maior fundamentação teórica no comando da atividade prática”.

Para tanto, a contribuição das disciplinas humanas e pedagógicas possibilita estudar e compreender o homem e sua relação como o mundo em que vive. Segundo Foerste (2005), tem permanecido quase inalterada a ruptura que coloca em lados opostos a formação específica e a formação pedagógica e humana, embora já seja notada uma alteração a esse respeito, o que observaremos posteriormente neste estudo.

Destaca-se, portanto, a necessidade de teorias que sustentem as práticas, a fim de combater a fragilidade em relação às demais áreas. Não se trata de

professores instrutores de movimentos e de alunos repetidores dos mesmos. Como também não se prescinde de um planejamento e uma organização didática, exigindo um docente preparado, organizado em seu planejamento de aula, desenvolvendo uma prática articulada com o mundo que o cerca.

Malaco (1996, p. 17) destaca que a legislação que regulamenta os cursos de graduação em educação física enfatiza a necessidade de uma formação abrangente, “com um forte embasamento humanístico”, que englobe os conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade. Apresenta ainda que o ensino das humanidades tem por objetivo estudar e compreender o homem, “como vive, se relaciona com outras pessoas, o ser com os outros, ser-no-mundo e o ser-aí na sua cotidianidade”, (Id. *ibid*).

Na contramão, Carmo (*apud* MALACO, 1996, p. 16) afirma que a educação física “privilegia a perfeição de gestos e movimentos”, sem levar em conta os conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos presentes na sociedade e necessários à formação do educador.

Na mesma direção, Freire (*apud* FREITAS, 1991, p. 34) afirma que “é uma atitude por demais ingênua achar que a classe dominante permitirá o funcionamento de uma prática pedagógica institucionalizada que irá insurgir-se contra ela”.

Nesse sentido, ainda Freire afirma que a educação continuará servindo aos interesses da classe dominante, como excelente instrumento de controle e ferramenta ideológica (*apud* FREITAS, 1991).

Percebemos que há uma intensa discussão quanto à organização/distribuição dos conteúdos da educação física entre o que é específico e o que é geral, no que se refere aos fundamentos. Assumir uma posição requer, antes de mais nada, despir-se de alguns conceitos pré-concebidos, ou mesmos mitos, sobre a ideal formação do profissional de educação física.

Segundo Daolio (2006, p. 55)

o próprio nome “educação física” remete sua compreensão para o âmbito cultural, já que supõe uma educação ou uma influência, ou uma intervenção social sobre o físico, tido como o componente natural dos homens. Em outras palavras, o homem pode viver sem as aulas de educação física, assim como sem as aulas de matemática ou química etc., mas supõe-se que, se ele tiver educação física, será melhor do que sem ela.

O autor ressalta, desta forma, que a educação física tem muito a ensinar e tem sua importância em relação às demais áreas. Para isso o docente tem que assumir o papel de educador, no sentido amplo do termo. A educação física não pode se contentar em ensinar técnicas e táticas e sim disponibilizar conhecimento para, a partir disso, o aluno decidir o que, quando e como fazer. Se assim for, o aluno compreenderá e usufruirá melhor da área, criticando e transformando diante de uma formação consciente da importância da cultura corporal, física e principalmente cognitiva.

Os conteúdos da educação física devem articular-se entre si, buscando a (trans) formação de alunos conscientes e críticos; fugindo do estereótipo de formador de atletas e treinadores. O profissional deve estar comprometido com a formação de um ser social por completo e, para isso, deve acompanhar as mudanças que trazem novas configurações à educação física enquanto disciplina escolar. Segundo Bittencourt (*apud* OLIVEIRA E RANZI, 2003, p. 152),

as transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. .

Ressaltamos que as mudanças envolvem a escola, os alunos e o próprio professor. Desta forma, a qualidade da formação dá a dimensão exata do quanto ela pode fazer a diferença para o profissional que está inserido nas escolas. Lovisolo, (1995), sugere que, em virtude das transformações que implicaram em diferentes questões na formação do homem, como intelectual, político e moral, que a educação física se engaje na formação deste homem político, moral e intelectual, assumindo o papel de educador como qualquer outra área.

Entre educador e educando não deve haver mais uma relação vertical, na qual um detém o saber, o que muitas vezes é sinônimo de poder, e o outro se torna mero espectador, ouvinte passivo. A relação agora deve ser dialógica, ambos têm o conhecimento, em níveis diferentes e sobre assuntos de naturezas diversas. Isso leva a uma contínua interação entre os seres que se formam e se transformam a todo o momento, sem que isso revele sinais de fragilidade, e sim, um perfil resiliente diante da sociedade atual e positivo para formação significativa.

Os cursos de Licenciatura em educação física historicamente estiveram voltados para uma formação mais técnica, com ênfase nas diversas modalidades esportivas e nas disciplinas biológicas; relegando a um segundo plano as disciplinas relacionadas às ciências humanas e sociais. São importantes na formação do docente as disciplinas técnicas e práticas, mas é essencial sua articulação com os conhecimentos teóricos. Diante desse quadro, no qual se constata um desequilíbrio entre as disciplinas técnico-práticas e as de fundamentos teóricos, observa-se um comprometimento na formação inicial desse profissional, que interfere diretamente em seu trabalho docente.

Não se nega a importância das disciplinas das ciências humanas na formação do profissional de educação física, entretanto, um dos desafios é motivar e despertar o interesse por tais áreas do conhecimento. Medina (2010) alerta para que os professores dessas disciplinas tenham ideia do que seja educação física, para aí sim reconhecerem as necessidades dos alunos e dessas disciplinas em sua formação.

Somente a reflexão advinda das disciplinas humanísticas nos dará a dimensão exata da adequada postura pedagógica para a educação física. educação física é educação, portanto, é no arcabouço dela que se deve buscar aporte teórico. Ainda Medina (2010, p. 74) nos aconselha a pensar e repensar sempre as bases filosóficas da educação física, procurando resgatar “a essência do ato verdadeiramente humano e para que, dentro de nossa realidade, possamos encontrar novos caminhos, fatalmente diferentes [dos] trilhados até aqui”.

Os conhecimentos humanos e sociais devem estar articulados com as áreas técnicas e voltados para o objeto de estudo da educação física, a fim de contribuir efetivamente na preparação de um docente qualificado para o exercício da profissão, isto é, um educador. Vale ressaltar que para isso, profissionais qualificados devem assumir essas disciplinas nos cursos de educação física.

Medina (2010, p. 89) salienta que,

o que faz uma disciplina tornar-se significativa não é só o valor intrínseco do seu conteúdo, mas também a vibração que os seus responsáveis colocam no desenrolar do processo de ensino, permitindo que os alunos aprendam a se comprometer com o conteúdo proposto.

A Licenciatura em educação física visa proporcionar maior conhecimento sobre Educação em geral, teoria e prática da educação física nos diferentes níveis

de ensino. Cabe aqui ressaltar que teoria e prática devem estar intimamente convergentes, pois ações práticas possibilitam alterações no que está posto, no entanto uma teoria deve lhe dar suporte e sustentação, pois caso contrário seria apenas uma imitação, sem sentido e sem reflexão consciente e transformadora. (MEDINA, 2010).

Como já exposto anteriormente, a educação física tem se constituído como uma disciplina essencialmente prática, a qual valoriza quase que exclusivamente a prática desportiva. Bracht (*apud* DUARTE, 2009, p. 2) defende que é importante haver consenso em se tratando dos saberes que devem ou não estar presentes no cotidiano escolar, legitimando e apresentando “o quê? para quê? e por que trabalhar a disciplina”.. Portanto, temos de um lado os traços fortes de uma educação física tradicional que preserva, no desenvolvimento das modalidades esportivas, um saber relacionado a objetivos educacionais de natureza individual, valorizando a competição, a superação pessoal, o refinamento das habilidades técnicas e, ainda, o desenvolvimento de hábitos saudáveis. Do outro lado, mais recente, temos uma tendência que traz para área o compromisso de uma formação crítica, política e social; de modo a promover a participação do indivíduo, refletindo e interferindo na sociedade em que está inserido, marcando diferentemente em dois aspectos a formação inicial do docente de educação física. Segundo Barbosa (2007, p. 14) “a educação física não é politicamente neutra”, pois deve assumir o seu papel transformador e crítico dentro da sociedade, além de considerar o docente elemento fundamental nesse cenário.

A educação física deve justificar, assim, a sua importância na vida das pessoas, dentro e fora da escola, no que se refere ao desenvolvimento social; e para isso a harmonia entre as disciplinas humanísticas e as demais disciplinas seria extremamente relevante. Entretanto, com currículos excessivamente práticos e ainda perpetuando a dualidade corpo e mente observa-se a manutenção de um modelo de trabalho pedagógico técnico.

A nossa intenção não é somente discutir as razões da desvalorização do ponto de vista econômico do profissional da área, e sim buscar “analisar as causas históricas que fizeram com que a educação física escolar no Brasil tivesse como paradigma a aptidão física” (DAOLIO, 2006, p.59); mas também, identificar como essa desvalorização vem interferindo no cotidiano desses docentes nas escolas. Principalmente, ao defini-los como educadores do físico, papel que não é aceito por

grande parcela dos profissionais que “assumem-se, então, como formadores de valores, como orientador de condutas de pensar e fazer.” (LOVISOLO, 1995, p. 5).

Lovisolo (1995, p. 20), afirma ainda, que o docente da educação física “é formado, fundamentalmente, para combinar conhecimentos, técnicas e tecnologias para alcançar objetivos sociais.”. Portanto ainda segundo o autor, esse docente que tem na sua formação um currículo de características multidisciplinar, focando uma ou outra área, tem ainda a tarefa de fazer as junções entre elas, dando sentido ao seu trabalho.

O currículo se torna então um dos fatores mais importantes na formação de qualquer estudante ou profissional e precisa ser construído com base em sólido referencial teórico; marcado por uma concepção histórica, política, econômica e social, que incida diretamente, no tipo de profissional que se deseja formar. Bittencourt (*apud* OLIVEIRA E RANZI, 2003, p. 167), afirma que o currículo é um “espaço político e de relações de poder”, refletindo concepções e modelos do contexto de atualidade em que vivemos. Goodson (*apud* GOES E MENDES, 2009, p. 3) sinaliza que as relações de poder também se manifestam nos “embates existentes no processo de designação da hierarquia das matérias, dentro do currículo, [que] estão relacionadas à luta por mais status, recursos e território”.

Dessa forma, o currículo tem papel fundamental nas definições do caminho a ser percorrido e pode gerar práticas pedagógicas baseadas em concepções de diferentes naturezas. Bittencourt (*apud* OLIVEIRA e RANZI, 2003, p. 174) alerta que a organização do currículo pode dar origem a uma atuação “não sistemática, com um suporte de conhecimentos tecnicamente sofrível, e sem muito compromisso com a formação dos alunos propriamente dita”. Observam-se algumas matrizes curriculares que reforçam um estereótipo profissional prático, o qual trabalha de modo improvisado e com suporte teórico restrito, que se agrava diante de preferências pessoais em relação ao conteúdo disciplinar apresentado aos alunos; mostrando falta de compromisso com os discentes e com a área, evidenciando uma atividade empírica e não científica (BITTENCOURT *apud* OLIVEIRA e RANZI, 2003).

Para Medina (2010), a partir da década de 1980, a educação física passa por uma crise de identidade, não só no cenário educacional, mas também social, diante do olhar da sociologia para o tema. A educação física ainda precisa mostrar-se

realmente preocupada com o ser humano, [...]. É necessário que faça uma permanente crítica social; seja sensível às diversas formas de repressão a que as pessoas estão sujeitas e as ajudem a entender os seus determinismos e superar os seus condicionamentos, tornando-as cada vez mais livres e humanas. (MEDINA, 2010, p.36).

Já Lovisolo (1995) compara os currículos das instituições superiores de educação física a um mosaico ou uma colcha de retalhos, o que na prática por si, já expõe a fragilidade do profissional advindo dessas instituições. Assim sendo, as instituições estão cada vez mais formando, ao invés de educadores, recreacionistas e monitores de lazer, os quais reproduzem mecanicamente procedimentos simples, com objetivos simples. Cabe ressaltar aqui que não há nada de errado em exercer tais funções, até porque elas são necessárias e estão em consonância com a formação desses profissionais; contudo, para uma instituição superior de educação física isso é pouco, e para o campo educacional, ainda mais.

Na prática os currículos das instituições de educação física, principalmente o de algumas instituições privadas, estão centrados no paradigma técnico-linear, com uma preocupação primeira nas disciplinas práticas, voltadas às modalidades desportivas. O aspecto técnico é importante na formação do educador, mas não essencial. Essencial mesmo seria a sua articulação com os conhecimentos teóricos.

Uma das fontes do paradigma técnico-linear é o pensamento de Ralph Tyler (1949); para ele, a educação serve para modificar comportamentos, em que a técnica é sempre a mesma e deve se respeitar sempre a filosofia da instituição na busca da alteração dos comportamentos.

Para Tyler (1949), o paradigma técnico-linear compreende a corrente conservadora da construção do currículo, para a qual os fundamentos norteadores são os princípios de administração científica, vigentes nas indústrias e transferidos para as escolas na busca pela eficiência e excelência administrativa educacional – característica de uma sociedade capitalista.

Daolio (2006, p.43) traz contribuições para refletir sobre o paradigma técnico-linear de Tyler (1949), ao afirmar que a educação física pautada por um currículo construído segundo estes princípios, formará um

ser humano brasileiro, que será intelectual, moral e fisicamente melhor, tal como se pretendia no final do século passado, ou durante o período do Estado Novo. Entretanto, em vez de qualificar a mão-de-obra ou preparar o indivíduo para a defesa da pátria, a educação física atual pretende aprimorar o corpo, levando-o à perfeição da técnica, para, por seu

intermédio, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista.

Para Tyler (1949), os professores manipulam, controlam as ações e devem insistir no processo para que haja alterações, as quais nem sempre são observadas de imediato, o que pode levar mais ou menos tempo, dependendo de instituição para instituição, por exemplo. A abordagem de Tyler é centrada em uma abordagem tecnicista, ou seja, no como fazer, mas nem por isso deve ser desprezada. Podemos sim realizar algumas adaptações sem romper com o sistema, já que fazemos parte dele. Para Tyler (1949), os objetivos devem ser claros e mensuráveis, tais como: o que queremos dos nossos jovens e qual mudança em determinado conteúdo. Devendo-se sempre criar condições para que o aluno tenha experiências, oportunizando a prática e com isso facilitando o aprendizado do conteúdo desejado.

A sincronia entre teoria e prática torna-se ainda mais relevante e importante no currículo e na formação de qualquer educador. Ainda mais, para o de educação física, o qual convive com a dualidade teoria e prática o tempo todo, fazendo da observação e das experiências grandes aliadas no processo ensino-aprendizagem. Lembramos que o princípio deve estar na visão de totalidade da prática pedagógica e da formação, como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois aspectos. No caso da educação física quase sempre a prática superando e, muitas vezes, contrapondo-se ou desprezando a teoria.

Nas faculdades de educação física deve-se ter atenção redobrada em relação à abordagem e profundidade da concepção de currículo no momento de sua elaboração, a fim de se evitar ou pelo menos minimizar a abrangência da prática em detrimento da teoria; criando um debate infundável quanto à relevância das mesmas não só na formação, como também na prática pedagógica desse futuro educador.

Ponto de divergência e discussão, presente ainda hoje na maioria das instituições, é a dualidade entre teoria e prática, o que gera um conflito de natureza filosófica e de identidade, quanto à clareza de que profissional se deseja formar: o técnico ou o educador. Diante disso, o ponto primordial para as mudanças passa, obrigatoriamente, pela matriz curricular das Instituições Superiores de Ensino que formam os futuros docentes.

2.3. A matriz curricular na formação do docente de educação física.

Quando se fala em matriz curricular para o curso de educação física, até alguns anos atrás, o que se observava era uma grade focada nas disciplinas relacionadas às áreas biológicas como anatomia, psicologia, fisiologia ou áreas técnicas desportivas. Em alguns casos, disciplinas como estatísticas, administração de eventos, informática e até idiomas como inglês ou espanhol constavam na grade, assim como a exigência da elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso e a realização de estágios supervisionados.

Entretanto, uma reforma nos cursos de educação física trouxe a primeira cisão, mais precisamente no ano de 1987, dando a oportunidade às faculdades organizarem um curso que atendesse a necessidade de se formarem profissionais especificamente para escola e outro para demais funções atribuídas à área fora da escola. A discussão se dá diante do formato que se apresentava na época. Os cursos de graduação formavam profissionais para atuarem nas diversas áreas abrangidas pela educação física, ou seja, ao final do curso estariam aptos a desenvolver suas atividades dentro ou fora da escola.

Diante disso começou a se demonstrar a intenção em modificar o formato dos cursos de formação inicial, onde um curso formaria então profissionais para fora da escola, os bacharéis com disciplinas voltadas para áreas como a desportiva, da saúde ou mesmo para pesquisa na área, entre outros. O outro curso formaria docentes para atuar nas escolas, dando ênfase às disciplinas pedagógicas e específicas para o ambiente escolar, a licenciatura. Essa separação no início não atingiu o objetivo que se propôs e as faculdades passaram a oferecer duas modalidades em um curso apenas, conhecido como licenciatura ampliada ou expandida. Somente em 2001, mais precisamente no mês de maio, através do (Parecer CNE/CP No. 9/2001), temos a consolidação da separação entre as modalidades de formação e, por conseguinte a formação de três diferentes carreiras através da formação inicial para área, são elas: Licenciatura (formação do profissional que vai atuar no magistério, na educação básica, na área de educação física – refere-se a uma disciplina escolar), Bacharelado (formação do profissional que vai atuar na área de educação física, em clubes, academias, formação de equipes desportivas, personal trainer, etc) e Bacharelado Acadêmico voltado para o

campo da pesquisa na área. Diante desse formato cada área passa a ter currículos particulares com projetos específicos o que era almejado já há algum tempo tanto pela área, mas principalmente pelos profissionais de educação física em geral.

2.4. Obstáculos na formação docente

Um dos maiores entraves encontrados na formação inicial dentro dos cursos de licenciatura sempre se pautaram nas seguintes divergências: desarticulação entre teoria e prática e um processo de formação com objetivos claros; a separação entre formação pedagógica e formação específica; busca por uma formação solidificada no que se refere ao compromisso social do docente, bem como intelectual, buscando a criticidade ao invés da alienação, se estabelecendo como um agente de transformação social; visualização da formação inicial e da formação continuada de maneira equivocada e a valorização exagerada da habilitação em bacharelado em detrimento da habilitação em licenciatura.

Os cursos de licenciatura em educação física têm, além dos problemas descritos acima, outros como a falta de uma identidade profissional e também a ausência de um objeto de estudo claro para área. Por sinal, esta é uma das características da educação física, decorrente da diversidade de abordagens e conseqüente abrangência do campo de estudo da educação física com suas múltiplas identidades (LOVISOLO, 1995). A marca dos cursos de formação tem sido, então, de caráter generalista; tentando assim preparar o profissional para as diferentes situações a serem enfrentadas; apresentando uma matriz curricular fragmentada em relação ao conhecimento; enfatizando as disciplinas de cunho biológico e deixando de lado, muitas vezes, os conteúdos da área das ciências humanas.

O resultado desse formato de grade é um indivíduo mais preparado para a atuação técnico desportivo ou para áreas voltadas à saúde, do que propriamente para a atuação escolar. Não afirmamos com isso, que essas dimensões não possam estar presentes no âmbito escolar; mas nesse ambiente as mesmas se dão de maneira não preponderante, permeando os aspectos pedagógicos e inerentes aos movimentos.

A relação entre educação física e saúde, que é histórica, quase sempre elevou os aspectos biológicos a uma maior relevância dentro da matriz curricular dos

cursos de educação física, o que se tornou quase uma referência em se tratando de cursos da área. Isso nos faz refletir se esse seria o motivo das dificuldades de se compreender a dimensão educacional da área, por parte dos futuros formandos.

Esse cenário foi motivo de discussão dos anos de 1970 em diante, colocando em sempre pauta os problemas relacionados à formação profissional, até então em educação física. Diante desse quadro caótico, que apresentava uma formação deficitária no que dizia respeito ao profissional acrítico, sem embasamento histórico tanto quanto científico; ocasionava a fragmentação do conhecimento. Somando-se a tudo isso, a grande questão era a desconexão entre a teoria e prática. Esse docente que aparentemente era formado para tudo, licenciatura plena; no entanto era em geral, um profissional com uma formação deficitária, principalmente no que se referia ao universo escolar, onde o despreparo era nítido e comprometedor para a educação, para a educação física e para o educador Medina(2010).

Daí a necessidade de se realizar uma análise criteriosa em relação às matrizes curriculares existentes, e, a partir disso, de maneira categórica, discutir a difusão do curso e criar com isso, ao invés de uma licenciatura generalista, uma licenciatura específica e um curso de bacharel; atendendo assim as especificidades e peculiaridades de cada área.

2.5. Formação do docente

Diante do quadro apresentado, a década de 1980 ficou marcada por reformas e revisões, tendo sempre a temática curricular em pauta. Entre as preocupações ainda estavam à aproximação do ideal ao real, ou melhor, da teoria à prática; alvo de uma busca incessante por parte dos cursos de formação de docentes de educação física, poucas vezes alcançado. Somado a isso temos também a identidade do profissional, principalmente a formação do docente em substituição ao profissional, pois mesmo parecendo uma mera nomenclatura faz grande diferença, principalmente, levando-se em conta a formação e o campo de atuação.

Os anos de 1990 são marcados pela quebra de paradigmas que perduravam há anos, os cursos de licenciatura passaram a visualizar e discutir as problemáticas pedagógicas da área. A temática da saúde desvincula-se da formação do docente, tal como a esportiva; valorizando a formação pedagógica e humana voltada para o ambiente escolar que é, afinal, o foco desse profissional.

Outra tendência que percebemos e que incide diretamente na formação e na qualidade do docente formado, mas não é um problema exclusivo da formação de professores de educação física, é o encurtamento dos cursos superiores. Essa tendência, importada como tantas outras, teve um caráter emergencial, a fim de atender o mercado de trabalho. Na Europa, esse modelo de educação superior rendeu, no final dos anos 1990, um tratado conhecido como tratado de Bolonha assinado em 19 de Junho de 1999, que indicou a adoção de um sistema de encurtamento para facilitar a formação e com isso aumentar a empregabilidade e o nível de competição no mercado europeu. Em relação à licenciatura criou-se duas fases: uma antes e outra depois da licenciatura concluída, onde a primeira com duração de até 3 anos, habilitava para o mercado de trabalho e a segunda fase já em nível de mestrado e doutorado. Modelo este que não com o mesmo formato, mas mesma intencionalidade, ou seja, formar com mais rapidez para atender o mercado, vem ganhando espaço nas Universidades através dos cursos com até 2 anos de duração, como exemplo os tecnológicos oferecidos por diversas instituições de ensino superior.

Entretanto, a luta persiste, e os problemas quanto à formação do docente de educação física também. Entre eles, a falta de valorização da profissão docente em si (NOVOA, 1997), fato que continuou a existir mesmo com um processo avançado na construção de novos referenciais e matrizes.

Para que possamos tentar entender esse cenário que envolve as diretrizes curriculares, optamos por coletar informações em matrizes curriculares de algumas Universidades, levando em conta a sua composição e objetivando, com isso, enxergar o docente que será formado pelas mesmas. Tivemos a preocupação, em nossa análise, de levar em consideração, dentro das matrizes curriculares, em primeiro lugar a formação do professor de educação física voltado à atuação na educação básica. Como segunda preocupação, levamos em conta a construção do saber docente diante das matrizes apresentadas; verificando se as mesmas estariam em conformidade com as interfaces na dimensão educacional e com os saberes das ciências humanas que, ao nosso entender, são decisivos na formação do futuro docente.

Temos por objetivo analisar as matrizes, observando a articulação entre as disciplinas acadêmicas, no que se refere às questões da escola, da pedagogia e da própria educação física, identificando, portanto quanto do conjunto todo do curso se

destina às disciplinas relacionadas a conteúdos específicos e quanto se destina as disciplinas para formação de professores.

2.6. O curso de Educação Física: O seu formato nessas Universidades

Foram escolhidas 5 universidades obedecendo a um critério básico, todas deveriam ser universidades públicas. As quatro primeiras foram: USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UNESP (Universidade Estadual Paulista), UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), as quais se localizam no estado de São Paulo, e são consideradas referências educacionais dentro do nosso país. A quinta universidade foi a UFV (Universidade Federal de Viçosa), também pública, mas localizada fora do estado; cuja escolha se deu em razão do ótimo desempenho do curso no último ENADE em 2008, no qual obteve a nota mais alta (5), deixando o curso de educação física entre os 5 melhores desta universidade.

A seguir apresentamos um breve relato de nossas observações das matrizes curriculares das universidades citadas.

Analisando a matriz curricular da Universidade de São Paulo (USP), observamos que no curso de licenciatura as disciplinas são distribuídas em 8 semestres, totalizando uma carga horária de 3.810 horas, sendo 400 horas de estágio. Ao observarmos a separação das mesmas em seus respectivos semestres, pudemos perceber com clareza que do 1º ao 4º semestre dá-se uma ênfase maior às disciplinas biológicas, tendo um equilíbrio entre estas e as disciplinas esportivas e uma menor frequência nas disciplinas humanas.

Do 5º ao 8º semestre, existe uma inversão categórica e marcante, pois as disciplinas biológicas e esportivas praticamente desaparecem da grade eletiva, que fica apenas a carga de disciplinas optativas, evidenciando as disciplinas da área das Ciências Humanas. Tal aspecto nos sugere que estando o aluno em um maior nível de desenvolvimento a USP passa a fortalecer o curso no âmbito da educação, pois primeiramente o curso dá ênfase e amplia o campo de conhecimento da área, investindo, na sequência, no trabalho de formação docente propriamente dito.

A matriz curricular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) apresenta também um curso de licenciatura dividido em 8 semestres, com uma

carga horária de 3.225 horas. Observamos que essa carga horária está dividida em horas de prática como componente curricular, de estágio supervisionado, de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e outras atividades acadêmico-científico-culturais. Outra particularidade se dá ao fato de que, tanto a licenciatura como o bacharelado têm um núcleo comum chamado de central, que equivale à aproximadamente 70% do curso, deixando os outros 30% para um núcleo denominado como específico para um ou para o outro. Ressaltamos que fazem parte do núcleo central da habilitação em licenciatura, as disciplinas voltadas ao universo escolar, tal como os estágios; estando as disciplinas de cunho esportivo, em sua quase totalidade, ainda dentro do núcleo central, mas como disciplinas optativas e com créditos reduzidos. Ou seja, nesse curso a ênfase maior não está na formação do técnico e sim na formação do docente. Quanto ao núcleo central, existe um equilíbrio entre disciplinas biológicas, humanas e esportivas, pois ele transcorre em conjunto com o curso de bacharelado.

A matriz curricular da Universidade Estadual Paulista (UNESP) apresenta um formato parecido com o da UNICAMP. Também oferece um curso de licenciatura dividido em 8 semestres, com disciplinas comuns ao curso de licenciatura; e o de bacharelado com disciplinas exclusivas para a licenciatura, de cunho pedagógico e humanístico. A carga horária é de 2.910 horas, apresentando também semelhança com a USP quando prioriza nos primeiros semestres disciplinas biológicas e esportivas e deixa para os 4 últimos semestres as disciplinas voltadas para a escola. Os cursos investem em disciplinas teóricas específicas na segunda parte do curso, pois nesse momento o aluno já se encontra de posse de uma bagagem acadêmica e pode melhor realizar suas escolhas, a partir disso iniciando assim as disciplinas da área pedagógica.

A matriz curricular da Universidade Federal de São Carlos apresenta um curso com duração de 8 semestres, com carga horária de 3.240 horas. Nos 4 primeiros existe um equilíbrio entre as disciplinas biológicas e esportivas, com uma pequena ênfase nas disciplinas humanas e afins. A partir do 5º semestre, passa a não ter a presença de disciplinas da área biológica, com queda nas disciplinas esportivas e com um grande aporte de disciplinas humanas, assemelhando-se assim as demais matrizes até aqui observadas.

Entendemos, portanto, que essa seja uma tendência ao menos das universidades analisadas, com o objetivo primeiro de inserir o discente aos poucos

no ambiente educacional e a partir de então dar ênfase às disciplinas, que acreditamos, formarão o docente crítico e autônomo; o que se faz necessário neste momento educacional, principalmente para área de educação física.

Por fim, a Universidade Federal de Viçosa, escolhida como já explicitamos, pelo excelente desempenho de seus alunos no Enade de 2008, apresenta uma matriz curricular muito próxima das demais, pois enfatiza as disciplinas humanas apenas a partir do 5º semestre, deixando as disciplinas biológicas e esportivas ganhar mais espaço nos primeiros semestres. O curso de licenciatura conta com 3.200 horas de carga horária. O que chamou a atenção foi que tanto o curso de bacharelado como a licenciatura têm a mesma carga horária; porém a divisão se faz de maneira diferente entre eles, principalmente no que se refere às disciplinas optativas. No curso de licenciatura essa carga horária é menor o que limita a possibilidade de divagar muito dentro do curso, tornando-o mais fechado e enxuto. O aluno tem um leque de opções restrito a algumas disciplinas biológicas, humanas e esportivas, tendo cumprido nas disciplinas obrigatórias muito do que realmente lhe será necessário, inclusive todos os estágios supervisionados e o TCC. Esse formato é mais fechado quanto à escolha das disciplinas optativas, o que acaba limitando-as. São dadas opções, mas elas não são muito abrangentes, evitando assim que os alunos se dispersem ou façam escolhas desconexas com a realidade, que posteriormente será vivenciada na escola.

Diante dessa rápida análise das matrizes citadas, percebemos que as universidades têm buscado se adequar às novas realidades e necessidades; principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica voltada agora exclusivamente para o ambiente escolar; da Educação Infantil até o Ensino Médio. As Universidades observadas têm em suas matrizes um equilíbrio entre as disciplinas biológicas e desportivas, dando ênfase às disciplinas humanas e pedagógicas. Com isso esperamos que “o produto dessas escolas não sejam atletas, mas professores”, (OLIVEIRA, 2008, p.102).

Segundo Daolio (2006, p. 36) o tipo de formação, na maioria das vezes, leva “estes profissionais à falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação de sua prática.” O que nos surpreende é que para alguns docentes o foco de suas aulas é mesmo as habilidades esportivas, afastando-se do perfil de educadores e aproximando-se do papel de técnicos ou de atletas, com uma educação física excludente e exclusivamente prática e de rendimento. (Id).

As práticas pedagógicas nas aulas de educação física podem fazer uso de recursos e habilidades que são mais explorados em outras disciplinas, contribuindo para desmistificar a marca essencialmente técnica e prática que a impregna. Nesse sentido, Goes e Mendes (2009, p. 8) nos esclarecem que a

educação física também pode se valer do código escrito para transmitir, da melhor maneira possível, seus conteúdos e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. (...) não tem como separar o uso da escrita e a comunicação oral para ensinar qualquer conteúdo (...) não nos parece possível ensinar qualquer conteúdo sem nos valermos da palavra escrita. Assim como acreditamos não ser possível ensinar a alguém sem considerar a dimensão corporal e motora do sujeito que aprende.

É certo que o uso da escrita sofre resistências por parte dos alunos e, até mesmo, dos próprios professores de educação física. O que acaba dificultando a utilização desse mecanismo e sustentando o estereótipo de que a educação física está direcionada somente a exercícios físicos, (JEBER, *apud* GOES e MENDES, 2009).

Não se busca de nossa parte, retirar da educação física a incumbência do desenvolvimento físico e, muito menos o desenvolvimento das habilidades motoras por meio dos jogos e dos esportes. Isso seria certo exagero e até uma descaracterização da área, mas essas atividades não são fins em si mesmas, e isso deve ficar muito claro. Para tanto, o aluno tem que perceber uma coerência entre a retórica e a prática, pois por vezes enfatizamos aspectos sociais, mas o que vemos é a predominância do aspecto motor. Esse e outros tantos exemplos acontecem no cotidiano escolar e cooperam para reforçar a desarticulação entre teoria e prática.

Para isso precisamos que muitos fatores conspiram a favor da área de educação física; incluindo instituições de ensino com projetos sérios e adequados às novas realidades mundiais e um currículo adaptado às necessidades atuais.

O momento agora é de mostrar que a área pode e deve influenciar na forma de viver, de agir e principalmente de pensar; levando em conta muitas vezes os problemas e a realidade social vigente. Para Barbosa (2007), é obrigação docente colaborar para uma transformação social, mesmo sob a pena de ser rotulado como um teórico ou mesmo um estranho no ninho.

Não se pode pensar o trabalho com o movimento corporal segundo a perspectiva do aprender a aprender, promovendo com isso saberes espontâneos e, conseqüentemente, o enfraquecimento do papel do professor, enfatizando o fazer

pelo fazer. Para Saviani (2010), seria o esvaziamento da docência, tornando-se um facilitador pedagógico.

Dessa forma destacamos que segundo Goes e Mendes (2009, p. 10),

a educação física deveria ter mais prestígio no currículo escolar, em especial, por se tratar de uma disciplina que tem a possibilidade de ser desenvolvida fora e dentro de sala; também por tratar de temas que estimulam o pensar, refletir, questionar sobre os problemas educacionais, sociais e culturais enfrentados pela sociedade, bem como, interferir com propostas inovadoras para solução de tais problemas.

Diante deste cenário os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN, BRASIL, 2000), nos mostra o quanto se torna imprescindível a presença de um profissional com uma formação adequada para a tarefa de estimular o aprendizado da área e do que ela pode trazer além dela própria. Esse potencial da educação física não se dá naturalmente, tornando decisivo o papel docente.

A área de educação física hoje deve assumir o papel que lhe é conferido por diferentes documentos (PCN, LDB etc.), quanto à sua relevância dentro da estrutura escolar, promovendo “o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 2000, p.143).

As aulas de educação física oportunizam a aquisição desses saberes e são portanto, importantes ferramentas diante do quadro legal que se apresenta atualmente. Precisamos de docentes preparados para o exercício dessa tarefa, colocando a educação física à disposição destas gerações, com significação e sentido dentro e principalmente fora dos muros escolares.

A seguir apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa e os sujeitos que participaram da mesma, buscando identificar como as mudanças ocorridas na área da educação física vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica.

CAPÍTULO 3:

PERCURSO METODOLÓGICO

Por se tratar de uma pesquisa em Educação, ou seja, no campo das Ciências Humanas e Sociais, realizamos um trabalho que compreende uma pesquisa qualitativa. Nos dias atuais parece redundante relacionar pesquisas em Educação à pesquisa qualitativa, tendo em vista que o volume de trabalhos qualitativos em Educação resulta quase que a totalidade, embora nem sempre tenha sido assim, especialmente as pesquisas realizadas antes da década de 1980, especificamente no Brasil. Não se trata apenas de uma discussão sobre técnicas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência.

Santos (2001) esclarece que por longo tempo perdurou o domínio das Ciências Naturais nas quais expandia e ditava o conceito a ser seguido pelas pesquisas. Como consequência, assistimos a um embate entre as Ciências Naturais e Humanas, que, atualmente, vem sendo superado.

As Ciências Humanas e Sociais foram marcadas pela necessidade de definir seu objeto de estudo com clareza e precisão, bem como de compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. O objetivo dessa busca foi a superação das análises impressionistas e extra-científicas acerca das sociedades e a valorização da ciência enquanto forma de saber positivo; um discurso intelectual diante da realidade que pressupõe "determinados procedimentos de obtenção, verificação e sistematização do conhecimento e uma concepção do mundo e da posição do homem dentro dele." (FERNANDES *apud* MARTINS, 2004).

Tratava-se, fundamentalmente, da necessidade de "fazer ciência" segundo procedimentos do método científico. O objetivo era definir métodos que pudessem dar conta do seu objeto e que possibilitassem a investigação dos fenômenos sociais. Em decorrência das dificuldades de tratamento de um objeto como o ser humano tão sujeito as modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão. As Ciências Humanas e Sociais corriam o risco de apresentar uma base científica frágil, diante do cenário em que se desenvolviam as pesquisas na época. As críticas surgiam no sentido de questionar o rigor científico,

colocando em cheque os procedimentos que aproximavam o pesquisador de seu objeto. A proximidade entre o pesquisador e objeto investigado conduziria a trabalhos de caráter especulativo e pouco rigorosos, colocando em risco, assim, a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico.

Bogdan e Biklen (1982, p. 50) esclarecem que as pesquisas qualitativas têm características específicas, tais como: “o ambiente como fonte de dados e o pesquisador como instrumento principal; os dados coletados são descritivos; o processo tem maior relevância que o produto final; as pessoas e os significados que estas dão a suas vidas merecem o foco do pesquisador; e por fim, a análise se dá por um processo interpretativo”.

Na mesma direção, Lüdke e André (1986, p. 13) destacam que “a pesquisa qualitativa (...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador [e] se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa temos em Minayo (2008, p. 57) que o

método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Minayo (Id. *ibid*) reforça que as pesquisas qualitativas se “conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados”..

Não se trata, portanto, de colocar em oposição as abordagens qualitativas e quantitativas, mas ter clareza do percurso metodológico assumido em cada pesquisa. Dependendo do tipo de problema a ser investigado e dos objetivos da mesma, muitas vezes a articulação entre pesquisa qualitativa e quantitativa é possível. Cada uma tem seu papel, tendo seu espaço e sua serventia. Quando procedimentos de quantificar e gerar medidas precisas ou percentuais que permitam uma análise estatística, ou ainda, quando o objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, os procedimentos quantitativos contribuem para a análise e interpretação de dados qualitativos. Podem esses dois métodos contribuir, a sua maneira, com resultados de uma realidade social, não havendo a necessidade de hierarquizarmos um em detrimento ao outro.

Portanto, a pesquisa qualitativa pode trabalhar com coleta dados quantificáveis e ambas as abordagens – qualitativa e quantitativa – podem ser

utilizadas em conjunto, de acordo com a necessidade, habilidade e conhecimento do pesquisador.

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), na pesquisa qualitativa, a cada momento, o investigador terá que tomar decisões entre as diferentes alternativas que vão se apresentando. Esse tipo de pesquisa se compõe de uma fase exploratória, que segundo os autores dividem-se em duas etapas: a reflexiva e o desenho.

A reflexiva envolve o levantamento bibliográfico, estabelecendo o marco teórico-conceitual do qual partirá a investigação. A fase denominada desenho refere-se ao planejamento das atividades a serem realizadas nas fases posteriores. É a delimitação do projeto.

Ainda segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), o trabalho de campo constitui-se de dois momentos. O acesso ao campo e a coleta de dados. O acesso ao campo não significa apenas a entrada no local onde os dados serão coletados, mas principalmente a possibilidade de estabelecer vínculos de confiança e segurança, a fim de que os sujeitos se sintam à vontade para fornecer as informações necessárias.

A pesquisa qualitativa coloca o pesquisador no papel de investigador, de interprete na construção do conhecimento, que é processual, dialética e histórica, inserida em uma realidade social onde, “o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado que transborda dela” (MINAYO, 2008, p.42).

Assim, esta pesquisa que tem por objetivo saber de que maneira as mudanças ocorridas na área da educação física vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica, busca identificar o que o professor de educação física tem a dizer desta área de conhecimento e de sua própria docência. Para isso dar-se-á voz a quatro professores de educação física, a fim de buscar, nos diferentes discursos, a maneira com que as mudanças ocorridas na área nos últimos anos, e já evidenciadas anteriormente neste trabalho, vêm marcando a concepção e a prática pedagógica dos sujeitos investigados.

O instrumento de coleta de dados escolhido é a entrevista, sendo considerada um dos mais ricos instrumentos que privilegia a interação social entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Para a Gómez, Flores e Jiménez (1996),

la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. (p. 167).

Gómez, Flores e Jiménez (1996), nos mostram que por meio das entrevistas existe a possibilidade de obtermos informações dos sujeitos ou do grupo em que ele está inserido, influenciando de certo modo a postura e, por que não, as práticas desse sujeito no dia a dia, funcionando até como uma válvula de escape para os desafios diários.

Devemos considerar para uma entrevista alguns pontos importantes como: a interação e relacionamento entre as partes, a elaboração das perguntas, os registros e a devolutiva dos resultados do pesquisador para com o pesquisado (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1996). Temos que considerar, ainda, a existência de diferentes estratégias e técnicas de entrevistas; nós neste trabalho optamos pela técnica de entrevistas recorrentes. Essa opção se deu pela necessidade de buscar uma consistência e amplitude, a fim de permitir maior clareza na expressão dos sujeitos.

3.1. A Entrevista Recorrente

Essa técnica de coleta de dados consiste, segundo Leite e Colombo (2006, p. 128), em um processo de maior interação entre pesquisador e sujeitos na construção “do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada”. Envolve um número reduzido de sujeitos e escolha intencional dos mesmos. Baseia-se, inicialmente, em entrevistas individuais abertas, gravadas em áudio, contando com uma questão disparadora e com pouca interferência do pesquisador. Esse primeiro momento de coleta de dados é transcrito e submetido a uma análise inicial de categorização. Após essa primeira etapa, segue-se um segundo momento de entrevista, em que os sujeitos são incentivados a completar/alterar/propor novos arranjos e o pesquisador pode solicitar esclarecimentos de informações. Nessa etapa as entrevistas são semi-estruturadas, com uma participação mais ativa do pesquisador e como foco o problema da pesquisa para que não haja dispersão. Novas transcrições e análise dos dados colhidos, neste segundo momento, levam a

uma nova categorização, forçando um novo encontro no qual o sujeito novamente lê toda a entrevista tendo a disposição os trechos do primeiro e do segundo momento e suas categorizações, incluindo novas categorias, caso tenham surgido. No terceiro encontro, o sujeito novamente, se achar necessário, indica arranjos, complementos, faz esclarecimentos e quando mais nada tiver para acrescentar, encerra-se o encontro, deixando agendado mais um e, neste caso o último, para uma revisão geral e definitiva. É importante destacar que essa dinâmica pode ocorrer de forma diferente de sujeito para sujeito, variando o número de encontros. Como parte prevista nos procedimentos, inclui-se a possibilidade de novas entrevistas, caso necessário (LEITE e COLOMBO, 2006).

Na etapa final de organização dos dados ocorrem novas análises e todo o material coletado deve ser lido, buscando a familiarização e a apropriação das informações, propiciando a revisão das categorias.

A identidade dos sujeitos envolvidos será mantida em sigilo. Eles serão identificados por S (sujeito) e o número (de 1 a 4)

Cabe ressaltar que os resultados aqui apresentados não deverão ser generalizados para outras instituições de ensino ou mesmo outros profissionais, mas poderão servir de referência para outros pesquisadores neste campo de estudo.

3.2. Os sujeitos da investigação

Foram escolhidos quatro professores de educação física que atuam em escolas públicas, no nível Fundamental e/ou Médio, na região de Jundiaí. Conforme já apresentado, o pesquisador teve a oportunidade de interagir com os sujeitos para a efetivação do levantamento e coleta dos dados, quantas vezes foram necessárias.

A escolha pela escola pública se deu em função da atuação do pesquisador como docente nesse sistema por longo período e por acreditar ser esse um dos terrenos mais férteis para investigações e reflexões.

A escolha dos sujeitos se deu observando alguns critérios. Além de serem professores que trabalham somente no ensino público, consideramos que era importante que tivessem significativa carga horária de aulas na mesma escola, bem como uma diferenciação no que se refere ao tempo de formado e ao tempo de atuação no magistério. Intencionalmente, foram selecionados sujeitos formados nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Com isso, buscamos investigar possíveis

alterações nas formas de compreender a educação física como área de conhecimento e identificar alterações nas práticas pedagógicas desses sujeitos. Vale ressaltar que a definição por essas décadas não correspondem necessariamente a marcos significativos de mudanças em relação à educação física. Fizemos a opção por esses intervalos de tempo por acreditar que a diferença entre o tempo de formação entre os sujeitos, que conseqüentemente resulta em nosso caso um tempo de efetivo exercício na área, pudesse nos trazer por meio de suas falas concepções diferentes em relação ao olhar para a educação física.

A questão disparadora para a entrevista inicial foi: Como se deu a sua escolha pela educação física? Qual significado ela tem na sua vida de docente e na vida de seus alunos?

A partir dessa questão, os sujeitos relataram livremente opiniões e experiências sobre a educação física e sua prática pedagógica. A seguir apresentamos informações específicas sobre cada um dos sujeitos entrevistados.

3.2.1. Sujeito 1

Tem 53 anos, é do sexo feminino, formou-se em 1977 pela Universidade de São Paulo – USP; atua na área desde formada e, especificamente, no ensino público, desde 1993. Em 2000 concluiu curso de complementação Pedagógica em Amparo. Proporcionou encontros interessantes pela sua larga experiência e boa formação pedagógica. Tivemos encontros tranquilos e sem interrupções, pois os mesmos aconteciam na biblioteca da escola. Com esse sujeito a interação foi total, muito aberta e esclarecedora.

Foram realizados ao todo 4 encontros, sempre no mesmo local. No primeiro, especificamente, existia de maneira natural uma curiosidade e expectativa quanto ao que se faria, como e para quê. O que se esclareceu tão logo foi explanado os procedimentos e como se daria a rotina de nosso trabalho.

Os encontros duravam em média 60 a 90 minutos, sendo os dois primeiros mais longos, até por que envolvia o início de trabalho; sendo os dois últimos mais curtos, porém não menos ricos em material coletado. Lembrando que no primeiro encontro, após a obtenção dos dados pessoais do sujeito, a entrevista iniciou-se com a pergunta disparadora, já apresentada.

Como já descrito anteriormente, sempre que se iniciavam os encontros se dava a leitura de todo material transcrito dos encontros anteriores. O sujeito 1 trouxe contribuições, alterando, complementando e poucas vezes excluindo falas.

3.2.2. Sujeito 2

Tem 27 anos, é do sexo masculino, formou-se em 2005 pela Universidade de Sorocaba – UNISO; atua na área há oito anos e no ensino público, desde 2003, quando ainda era estudante. Desde sua graduação concluiu 3 cursos de pós-graduação em áreas como Educação Física Escolar e Técnico Desportivo. Proporcionou encontros também relevantes, mas ao contrário do sujeito 1 sua jovialidade deu o tom às entrevistas e, mesmo com pouco tempo de formado, mostrou-se preocupado com sua contínua formação pedagógica. Os momentos de entrevistas com o sujeito 2 seguiram praticamente a mesma dinâmica que as realizadas com o sujeito 1, foram realizados em local agradável, tranquilo e sem interrupções. Demonstrou disponibilidade e disposição.

Ao todo foram 3 encontros, sempre em seu local de trabalho, uma escola em Itupeva. No primeiro, especificamente, existia da mesma maneira que o sujeito 1, a curiosidade e expectativa quanto ao que envolvia este trabalho e o que se esperava dele. Assim que foi exposto como faríamos, quais seriam os passos e como se daria a rotina dos nossos encontros, iniciamos a entrevista.

Obedecendo ao mesmo procedimento, os encontros tiveram duração de 90 minutos no primeiro encontro e 60 nos seguintes, iniciando com a questão disparadora. No segundo encontro este sujeito apresentou grandes contribuições, já no terceiro, limitou-se a ler o que até então tinha falado e sem mais para acrescentar encerramos os nossos encontros.

Como descrito, esse sujeito tem tempo de experiência menor do que o primeiro, entretanto em termos de formação, ele não deixou a desejar, mostrando-se preparado para o desempenho da docência, enriquecendo assim os nossos encontros; os quais iniciavam sempre com as leituras devidas de todo material descrito nos momentos anteriores. Sempre lhe era oferecido todo material, possibilitando-lhe fazer contribuições, alterar, complementar e, diferentemente do

primeiro sujeito, este fez algumas exclusões nas falas do primeiro para o segundo encontro, não repetindo essa ação no terceiro momento.

3.2.3. Sujeito 3

Tem 32 anos, é do sexo masculino, formou-se em 1999, pela Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – ESEFJ. Atua na área desde 2000 e no ensino público, desde 2007. Desde sua graduação conclui cursos de pós-graduação em áreas como Fisiologia do Exercício. Dá extrema importância para sua contínua formação pedagógica e atualização profissional. Tivemos encontros de grande valia; o entrevistado tem hoje uma grande paixão pela área, muito embora o seu início como docente tenha sido desestimulante, pois encontrou na realidade algo que, segundo ele, era muito diferente do que previa e percebeu que o seu planejamento teria que sofrer alterações até mesmo em termos de carreira. Sua ligação inicial com a educação física se deu pela área da saúde, na qual atuava há tempo. Como já dissemos hoje ele está ambientado dentro da Educação e diz que foi conquistado pela área. Os momentos de entrevistas com o sujeito 3 seguiram a mesma dinâmica que as anteriores em termos de local e privacidade. Sempre mostrou disponibilidade e disposição para os encontros, bem como para esclarecimentos que se fizeram necessários após as entrevistas.

Foram realizados com este sujeito ao todo 3 encontros, sempre no seu local de trabalho, uma escola em Várzea Paulista. No primeiro, especificamente, existia da mesma maneira que os sujeitos anteriores a curiosidade e expectativa quanto ao que envolvia este trabalho e o que se esperava dele. Assim que exposto como faríamos, quais seriam os passos seguidos e como se daria a rotina deles, iniciamos com a questão disparadora.

Da mesma forma, os encontros tiveram a duração entre 60 e 90 minutos, sendo o primeiro mais longo que os demais. Os encontros seguintes foram proveitosos tanto quanto o primeiro, pois este sujeito tem considerações e concepções riquíssimas sobre a área.

Como é possível observar, o sujeito 3 tem tempo de experiência menor do que o primeiro, e maior do que o segundo sujeito. Iniciávamos os encontros com as leituras de todo material coletado, dando possibilidades a ele de fazer contribuições,

alterar e complementar as falas; nesse caso específico não houve exclusões de falas.

3.2.4. Sujeito 4

Tem 47 anos, é do sexo masculino, formou-se em 1985, pela Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – ESEFJ. Atua na área desde 1987, inclusive no ensino público. Desde sua graduação conclui cursos de pós-graduação em áreas como Educação Física Escolar e Técnico Desportivo. Em 2005 concluiu complementação Pedagógica o que lhe proporcionou uma experiência, no ano de 2007, na gestão escolar como vice-diretor. Acredita que essa importância que tem dado a sua contínua formação pedagógica e atualização profissional o mantém motivado ainda após 24 anos de atuação na área. Tivemos encontros de grande relevância, pois como podemos perceber a exemplo do primeiro sujeito, este também tem uma vasta experiência e isso traz contribuições importantes. Sua ligação inicial com a educação física já se deu na área educacional e esportiva, onde se mantém até hoje. Mesmo tendo colocado durante as entrevistas que o seu foco seria a princípio o esporte, sua ambientação na Educação Física Escolar se deu rapidamente. Os momentos de entrevistas com o sujeito 4 seguiram a mesma dinâmica realizada com os anteriores em termos de local e privacidade. Mostrou disponibilidade e disposição para os momentos dos encontros, bem como para esclarecimentos que se fizeram necessários após as entrevistas.

Foram realizados com este sujeito ao todo 3 encontros, sempre em sua residência em Campo Limpo Paulista. No primeiro, especificamente, existia da mesma maneira que com os sujeitos anteriores a curiosidade e expectativa quanto ao que envolvia este trabalho e o que se esperava dele. Após algumas explicações e esclarecimentos, o processo de entrevista foi iniciado com a questão disparadora.

Como com os primeiros sujeitos, os encontros tiveram a duração de 90 minutos em média no primeiro encontro e 60 minutos nos seguintes. Os encontros apresentaram um sujeito experiente, com considerações e concepções importantes sobre a área de atuação. Após o primeiro encontro, como aconteceu com os outros sujeitos, iniciávamos os encontros seguintes com a leitura do material transcrito,

oferecendo a possibilidade do sujeito realizar alterações e complementação. O sujeito 4 realizou poucas exclusões no material coletado.

Este sujeito, como se pode perceber tem tempo de experiência menor apenas em relação ao primeiro. Sua formação também contempla a pós-graduação, demonstrando preocupação com sua atualização e desempenho da docência e, principalmente, com a manutenção da sua motivação para com a área educacional, especificamente a educação física; o que contribuiu muito nos encontros.

Reconhecemos a importância desse instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa e a relevância dos dados obtidos. Diante disso, no próximo capítulo apresentamos o tratamento especificamente realizado com os dados e os resultados obtidos que para nós é a alma de nossa pesquisa, são as respostas à nossa pergunta que motivou o trabalho.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Processo de análise dos dados

Diante dos dados obtidos nos vários encontros, por meio das entrevistas recorrentes fomos identificando categorias juntamente com a anuência dos sujeitos entrevistados.

Leite e Colombo (2006, p. 127) destacam que

a construção das categorias finais é fruto de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais, porém, não aleatórias. Isto significa que tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador, como base de todo o trabalho desenvolvido.

Optamos por utilizar neste processo de análise dos dados a elaboração de *núcleos de significação*. Trata-se de um conceito proposto por Aguiar e Ozella (2006, p. 228), visando à apreensão dos sentidos dados pelos sujeitos.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Assim, as informações fornecidas pelos sujeitos durante os encontros para as entrevistas foram a matéria prima para a busca de indicadores que revelaram de que maneira as mudanças ocorridas na área da educação física marcam a concepção do professor e a sua prática pedagógica.

O processo de tratamento dos dados, segundo a elaboração dos *núcleos de significação*, segue três etapas diferentes. Conforme Aguiar e Ozella (2006) no primeiro momento há a identificação de *pré-indicadores*, que servem de referência para a construção de *indicadores* (segundo momento), que culminam com a última etapa – os *núcleos de significação*.

A partir das transcrições das entrevistas, os *pré-indicadores* são identificados e abordam uma diversidade de temas, considerando a frequência com que aparecem, a importância dada pelos sujeitos, as incertezas, as contradições, etc. Aguiar e Ozella (2006, p.230) preveem que “geralmente estes pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos”.

Nesse sentido, após os encontros com os sujeitos, como já descrevemos, fizemos a leitura do material repetidas vezes, procurando nos familiarizar e nos apropriar do mesmo, com o objetivo de identificar os *pré-indicadores* que sugeriram algumas categorias iniciais, que foram apresentadas aos sujeitos a cada novo encontro. Estas categorias iniciais foram denominadas de *indicadores*. Portanto, o processo de tratamento dos dados aconteceu da seguinte maneira: a cada encontro os dados eram transcritos e lidos sucessivas vezes com o objetivo de identificarmos nas falas os conteúdos que se relacionavam com o nosso problema de pesquisa. Este momento gerava uma lista de recortes de comentários e opiniões explicitadas pelos sujeitos, consideradas importantes para a compreensão do objetivo da investigação. Tais recortes eram então os *pré-indicadores*, que ao serem agrupados por critérios de semelhança ou oposição resultaram na elaboração de *indicadores* (categorização inicial que foi apresentada a cada sujeito no início de cada novo encontro, após o primeiro).

No anexo, encontram-se dois quadros identificando o processo final de organização dos *núcleos de significação*. Apresentamos no quadro 1, uma coluna com recortes das falas dos sujeitos que são os *pré-indicadores*. De maneira correspondente, apresentamos os *indicadores* elaborados a partir dos referidos recortes e, na sequência trazemos o quadro 2 com os *indicadores* e seus respectivos *núcleos de significação* construídos a partir dos mesmos.

Assim, após o processo de aglutinação dos *pré-indicadores*, resultando nos *indicadores*, o trabalho de tratamento dos dados prosseguiu pautado por um novo processo – o de articulação (AGUIAR e OZELLA, 2006) – que possibilitou a organização de três *núcleos de significação*. Segue abaixo o Quadro 1, apresentando os indicadores que serviram de sustentação para a construção dos *núcleos de significação*.

Quadro 1 – Indicadores e seus respectivos núcleos de significação.

Indicadores	Núcleo de significação
Formação de Professores Visão do Docente sobre a educação física Bacharelado X Licenciatura	Formação Inicial
Organização da Prática Pedagógica Condições de Trabalho	Atuação do Docente na área
Outros olhares sobre a área Valorização da área Valorização do Professor	Relação Docente X Sociedade

4.2. Apresentação dos resultados

Após o processo de aglutinação que deu origem aos *pré-indicadores*, resultando nos *indicadores*, o trabalho de tratamento dos dados, como já descrevemos ancorado em Aguiar e Ozella (2006), gerou três *núcleos de significação*, também já expostos anteriormente. Apresentamos agora, cada núcleo detalhadamente. O primeiro, denominado Formação Inicial nos traz informações sobre os aspectos que levaram esse sujeito a escolha pela educação física e a sua visão sobre a mesma, buscando, no formato da graduação, aporte para tentar identificar características desse novo docente e sua relação com a área. O segundo núcleo, Atuação do docente na área, prioriza os dados sobre como esse docente organiza suas práticas pedagógicas principalmente diante das condições de trabalho que lhe são ou não oferecidas. Por fim, o terceiro núcleo, Relação Docente X Sociedade, tentamos elucidar aspectos relevantes à área no que se refere a valorização da mesma e do professor, principalmente em relação a como estes são considerados pela sociedade de maneira geral. Buscamos com isso dar subsídios para nossa pesquisa e respostas para o nosso problema.

4.2.1. Núcleo de significação 1: Formação Inicial

Este núcleo aborda os aspectos apontados pelos sujeitos que se relacionam com a formação inicial. Vai desde as razões que justificam a escolha de cada um dos sujeitos pela educação física, passando pela importância da formação inicial para o exercício da docência e os problemas identificados na própria formação de

cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. Destacamos ainda a mudança na organização dos cursos de formação inicial, que até alguns anos atrás tinha um formato de licenciatura ampliada ou plena e hoje está dividido em licenciatura e bacharelado. Este aspecto sem dúvida exerce influência na formação e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas.

Em relação aos aspectos que levaram os sujeitos a optarem pela educação física podemos destacar:

uma coisa [...] mais livre, que não fosse presa dentro de uma sala. (S1)

Achava legais as aulas de ginástica e “moleza” o serviço do professor [...]. (S3)

Percebemos que os sujeitos tinham uma visão que ainda hoje representa um paradigma a ser quebrado, fazemos isso levantando alguns questionamentos como: a educação física se reduz apenas ao brincar, entreter ou recrear? Em razão de a educação física envolver atividades realizadas, na maioria das vezes, em quadras sinaliza para uma facilidade maior que outras áreas? Ou ainda; em razão do espaço onde o ensino e a aprendizagem ocorrem, que geralmente é a quadra, a educação física é considerada como um componente curricular “livre” enquanto espaço físico? Será que esse “livre” não está relacionado à liberdade de se fazer o que quiser sem que haja uma cobrança até por falta de uma sistematização, concordando com nosso sujeito que coloca a área como uma “moleza”? Tais questionamentos e aspectos reforçam muitas vezes a desvalorização da área e do próprio docente em formação.

Enquanto temos sujeitos de nossa pesquisa que apontam para uma área cheia de facilidades e liberta em relação a outras disciplinas, temos na contramão, os comentários do sujeito 2 que acredita em uma mudança a longo prazo. Por outro lado, evidencia como uma mudança positiva para se resgatar a valorização da área e de seu docente o tratamento dispensado à educação física no período militar. Expressou o seguinte:

tem gente tentando mudar, mas vai demorar, é a longo prazo. Para voltar como era, por exemplo, na época militar, o professor de educação física era bem valorizado. (S2)

Algumas considerações a esta questão se fazem necessárias. Com base em Daolio (2006), primeiramente, a educação física ocupava sim um espaço estratégico dentro do país. Os militares tinham interesse pela área no intuito de ter uma nação preparada para guerra. Nesse sentido, ressaltamos que a inclusão da educação física nas escolas do país ocorreu em 1929 que, segundo o mesmo autor, tinha a clara intenção de disseminar a ideologia militar, o adestramento físico preparando os jovens para cumprimento de deveres, lembrando que os docentes da época ou eram militares ou formados nas escolas militares. Observamos que os docentes eram levados a acreditar que prestavam um grande serviço ao país enquanto valorizavam em demasia os esportes e menos o intelecto. Não havia na época a percepção por parte dos docentes que na verdade serviam aos interesses do poder e com isso desmobilizavam qualquer tentativa de reprovação ao modelo dominante, envolvendo principalmente os jovens. Por tudo isso, cabe questionar se os docentes eram valorizados, respeitados por consideração e compreensão ou eram temidos por servirem a um governo sabidamente repressor?

O que nos surpreende é o fato do sujeito 2 não ser oriundo deste período no que diz respeito à sua formação e, mesmo assim compartilha de opiniões assumidas por alguns como o Prof. Carlos Sanches Queirós que enaltecia a Escola de Educação Física e o modelo militar para área no passado, colocando que era sim dado e devido muito respeito (CASTELLANI FILHO, 1988). Sem dúvida trata-se de um período marcante para história da educação física brasileira, mas longe de ser uma unanimidade, pois para muitos esse modelo de educação física servia a um modelo de educação vigente que acarretava não só a sociedade como aos docentes uma “desideologização e uma despolitização”, (CARVALHO, 2006, p.119). Pontos que interferem diretamente em uma valorização da área e de seu docente.

Ainda em relação à maneira como se deu a escolha pela educação física, buscando aspectos relacionados ao seu valor para os sujeitos entrevistados, encontramos marcas que ainda insistem em permanecer:

Para a maioria dos futuros docentes a educação física é jogar bola. (S1)

Se considerarmos, segundo Souza Jr (1999), que para a sociedade só se dá valor àquilo que a mesma sociedade reconhece como importante, perguntamos como valorizar a área quando um docente pensa neste critério para realizar a sua

escolha pela graduação em educação física? Com essa visão seremos ainda por muito tempo vítimas de nós mesmos e reféns de paradigmas que consideram a área com o papel de entretenimento e recreação ou socialização e ainda de apoio a outras áreas, conforme salienta Carvalho (2006). Com pensamentos que persistem e que se encontram representados na fala do sujeito 1 reforçamos a ideia de que a educação física apenas está para exercícios físicos e esportes, ou seja, o ponto máximo está pautado no aspecto motor (Idem). Aspectos e imagem que com certeza só contribuem para uma desvalorização da área e do próprio docente.

Ainda pensando na escolha pela educação física, o sujeito 4 afirmou em uma de suas falas que pautou sua escolha em uma promessa com tom profético que ele após os anos de docência não percebeu ou experimentou. Mesmo ao afirmar que sua escolha foi direcionada por uma crença de que a educação física seria a profissão do futuro, ou seja, mais idealista, hoje se mostra, com o decorrer dos anos na profissão, mais desanimado em virtude das dificuldades encontradas:

desde quando estudava dizem que a educação física é a profissão do futuro, tem 24 anos que dou aula e ainda continuam dizendo que é a profissão do futuro . (S4)

Diante dessa fala de (S4), fica para nós alguns questionamentos que a pesquisa não tem o objetivo de responder, mas vale para uma reflexão e são eles: Qual é a ideia de profissão do futuro para esse docente? E o seu compromisso enquanto docente na construção desse futuro? Seria relacionado ao aspecto financeiro? Uma profissão que garanta um futuro tranqüilo economicamente?

Parece que (S4) desconsidera o quanto o esporte avançou e quanto isso vem influenciando o universo da área da educação física. Por outro lado em 24 anos de docência o quanto (S4) se colocou como protagonista na construção desse futuro.

Temos a percepção que os mais variados caminhos e motivos levam a escolha pela profissão. Diversas vezes expectativas são criadas e tornam-se determinantes nessa escolha. Falas como estas reforçam marcas históricas dentro da área e que se perpetuam ainda hoje dentro do ambiente da educação física. Muitos veem no passado uma legitimidade, valorização e melhores condições e esquecem que diversos fatores influenciam a área, dentro ou fora da educação. Talvez falte, como aponta Carvalho (2006), discutir a área junto a outros docentes e a comunidade escolar em geral e, a partir disso assumirmos um compromisso com o

processo ensino-aprendizagem de maneira séria e interessada. Quem sabe como aponta Souza e Vago (1999), fazemos parte de uma área que está fadada a um menor prestígio em relação às outras áreas devido a sua ligação com aspectos corporais e motores e menos intelectuais e cognitivos. O que temos certeza é que para a concretização da promessa aguardada pelo nosso sujeito 4 temos muito trabalho por fazer e isso passa obviamente pela formação inicial, mas também pela formação continuada, pois a formação inicial não poderia dar conta de tudo. Para Hargreaves (2002), a formação inicial é o primeiro momento de uma formação docente que irá continuar por toda vida até porque a formação inicial seria insuficiente.

Ainda dentro deste núcleo contemplamos aspectos que se referem à forma como os sujeitos percebem hoje os futuros docentes e sua formação para trabalharem na área. Fica claro que os desafios não estão apenas na formação inicial como já dissemos, pois as coisas mudam e estes docentes devem ser realimentados para dar conta dessas novas realidades e desafios que se impõem constantemente:

Falta não só capacitação para o uso do material como também de capacidade para atuar na área como um todo. (S1)

Destacamos a importância de o docente manter-se atualizado e em constante formação, pois assim reconhecemos o valor da formação em serviço. Conforme nos aponta Nascimento (*apud* MERCADO, 1999, p. 105) é fundamental

a formação recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, tendo por base adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento de suas qualificações profissionais e a sua promoção profissional e social.

Podemos então, diante disso, reconhecer que a formação continuada pode sim agir positivamente na melhoria das práticas pedagógicas e com isso trazer maior qualidade para o ensino da educação física, como também das demais áreas.

Após destacarmos a relevância da formação em serviço, pois percebemos que só a formação inicial não daria cabo de tudo que envolve a docência em educação física especificamente, notamos que os desafios permanecem depois da graduação, principalmente no chão da quadra das escolas. É isso que nos aponta o sujeito 1:

Pois ainda hoje eu observo professores que foram fazer uma graduação em educação física por acreditar que era fácil. Que ele iria jogar na faculdade e após faria o seu aluno jogar também. Eu acho que a qualificação dos mais novos é pior. (S1)

Podemos identificar neste comentário a postura pessoal e particularizada em relação ao comprometimento com a sua formação, com a área e, conseqüentemente, interferindo na sua prática docente e valorização da área. Como já explicitamos, o foco está na formação inicial, como também na formação em serviço. Por outro lado, o sujeito 3 aponta outro aspecto, envolvendo a questão da formação – o interesse pessoal do docente ou futuro docente.

não vejo má qualidade na minha formação e sim de interesse mesmo pessoal, questão de foco. (S3)

Notamos que durante a sua formação o sujeito relata o seu foco na área da saúde, onde já atuava e, com menor ênfase para a área pedagógica. Hoje na escola se ressentia disso, mas reforça que isso está acontecendo por um posicionamento pessoal e até imaturo, segundo ele, e não por conta da sua formação inicial recebida. O sujeito relata que tem suprido isso em cursos de formação em serviço oferecidos pelo sistema educacional em que trabalha.

No caso do sujeito 1, percebemos um docente que ainda vê a área como exclusivamente prática e desportiva, abordagem hoje ultrapassada nas universidades. Já o sujeito 3, que é um docente relativamente jovem na área e, portanto recentemente formado, vivenciou, com certeza, uma formação diferente do sujeito 1. O sujeito 3 é fruto de um currículo mais equilibrado entre as áreas biológicas e humanas e assume a responsabilidade de, por opção pessoal, envolver-se mais com as disciplinas da área da biologia e menos com as disciplinas da área de humanas e pedagógicas.

Como vimos os dados demonstraram que os sujeitos identificam algumas dificuldades no seu exercício profissional e que claramente tem a ver com opções que fizeram anteriormente. Já outros localizam o problema e deficiências na própria formação que independem de postura ou mesmo grau de interesse. Nesse sentido, comenta o sujeito 4:

minha formação não tem nada a ver com o que faço hoje. (S4)

Percebemos então que as mudanças de hoje que passam por aspectos na área científica, tecnológicas e de conceitos obrigam praticamente o docente a estar em contínua atualização. Alarcão (2001) reforça a tese de que a formação de um docente nunca acaba, muito pelo contrário. Como nos traz o sujeito 4 o campo profissional que este escolheu e para o qual foi preparado não tem mais a ver com o que ele aprendeu. Voltamos então em um ponto já levantado que é a formação em serviço. Segundo Carrascosa (1996, p. 10-11)

[...] a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (p. 10-11).

Isso nos mostra um sujeito que com dificuldades no desempenho do seu trabalho teve que buscar alternativas à sua formação inicial.

O sujeito 4 vem de uma época em que a formação era tecnicista e de um momento em que na educação física a abordagem desenvolvimentista se mostrava homogênea dentro dos cursos de graduação. Desta forma, o aspecto motor era valorizado e enaltecido através dos esportes e jogos sempre com características motoras e psicomotoras, pois era através dessas atividades que se garantia o desenvolvimento cognitivo e afetivo por exemplo. Fruto deste contexto, hoje traz dificuldades em sua prática pedagógica que ele verbaliza da seguinte forma:

parte dos professores de educação física tem mais dificuldade de trabalhar a teoria do que a prática. S4

Carvalho (2006) afirma que essa dicotomia entre teoria e prática, entre o que é intelecto e motor, sempre marcou a área e, dentro do período de formação do sujeito 4 isso era ainda mais forte. Como o próprio sujeito relata a sua graduação se deu na década dos anos de 1980 e segundo ele eram passados ensinamentos técnicos e práticos, para que o trabalho fosse realizado exclusivamente em quadra. A teoria era no máximo as regras dos esportes e alguma coisa na área biológica, mas nada muito aprofundado dentro do campo de conhecimento da área. Por isso,

ele ainda nos traz outras dificuldades em decorrência de sua formação inicial e que se apresentou como um dos obstáculos da prática docente:

tive muita dificuldade quando me vi dentro da sala de aula. S4

Isso confirma que sua formação tem forte marca desenvolvimentista de um período tecnicista. Tempo esse onde se tinha como referência que o “movimento é o objeto de estudo e aplicação da educação física”, (DAOLIO, 2010, p.15). Percebemos a forte influência do aspecto motor e, por conseguinte do conceito da prática que se iniciava nos cursos de graduação e se disseminava pelas escolas através de docentes formados sobre essa luz. Hoje, muitas coisas mudaram e os docentes que permaneceram na área escolar tiveram que se atualizar.

As falas indicam os desafios e obstáculos a serem transpostos no exercício da profissão e dentro dos desafios, entramos na busca de formação para além da inicial que se fez necessário principalmente pela dicotomia existente entre teoria e prática apontada pelo sujeito 4. Característica essa que tem a ver com currículo e configuração da própria área.

Quando o nosso sujeito coloca a dificuldade em sala de aula ele se refere muito mais a desafios que surgem diante da formação que teve, do que propriamente às dificuldades em sala de aula, pois a sala de aula em si apresenta desafios também aos demais docentes de modo geral. Problemas em sala de aula não é exclusividade da educação física, mas os outros docentes normalmente são preparados na sua maioria para esse espaço físico. Espaço que como nos expõe o sujeito 4 ele não havia sido preparado. A formação inicial apresenta as mudanças ocorridas na área, que refletem nas práticas pedagógicas, pelo menos para o sujeito 4 que explicita isso em suas falas:

Foi difícil para mim e acho que deve ser para outros também, somos fruto de nossa formação. [...] Nossa formação era tecnicista, generalista. Saíamos técnicos de modalidades, para ensiná-los na prática, a prática. S4

Esses são os desafios e obstáculos que vão exigir na verdade uma formação continuada que vá além da formação inicial, já que para nós é a confirmação de que a educação física passa sim por uma relação dialética entre prática e teoria e vai além de práticas corporais de movimentos. Marcas essas presentes na formação inicial principalmente dos sujeitos 1 e 4.

Historicamente, no final da década de 1980 se tem início uma discussão pela necessidade de se formarem profissionais especificamente para a escola e outro para as demais funções atribuídas à educação física fora da escola. Tal necessidade surgiu diante do formato que os cursos de graduação tinham na época. Formavam um profissional polivalente, que ao final do curso estaria apto a desenvolver suas atividades dentro ou fora da escola. Diante disso, começou a se fomentar a intencionalidade de se modificar o modelo ou formato dos cursos de graduação, onde um curso formaria profissionais para fora da escola – os bacharéis – com disciplinas voltadas para a parte técnica desportiva etc. e, o outro curso formaria docentes para atuar dentro das escolas, com ênfase nas disciplinas pedagógicas – os licenciados. A princípio, essa separação não se deu como se esperava e os cursos passaram a oferecer as duas modalidades em um só curso de graduação, que ficou conhecido como licenciatura ampliada ou plena. Somente em 2001, com o Parecer CNE/CP No. 9/2001 consolida-se a separação entre as modalidades de formação.

É exatamente diante dessa mudança de formato na formação que questionamos nossos sujeitos sobre o quanto isso interfere hoje, no cotidiano escolar, em relação a estes que vieram de uma formação ampliada ou plena. As respostas nos surpreenderam:

Faria bacharelado, porque acho que é uma área que me identifico mais. (S3)

Não sei se iria para licenciatura. (S4)

Percebemos que hoje alguns de nossos sujeitos escolheriam outra carreira ao invés da docência. Diante desse fato nos questionamos quantos não estariam nesta mesma situação? Eles estão dentro da escola, mas na verdade têm o interesse em outra área, podemos supor. Caparroz (2007) faz um trocadilho que nos parece muito relevante. Destaca que vale lembrar que a educação física na escola é diferente da educação física da escola. Estar dentro da escola não garante à área perceber seu lado pedagógico, de componente curricular e didático.

O sujeito 3 coloca em dúvida se a separação em licenciatura e bacharelado é o melhor caminho para uma maior clareza sobre a área e para os próprios sujeitos que optam por ela, sejam eles os bacharéis ou os licenciados:

não creio que o mais importante seja a separação da licenciatura do bacharelado, mas o devido esclarecimento no ensino regular das diferenças, objetivos, campos de atuação e principalmente, de intervenção social que cada um vai ter. (S3)

Para nós não está em foco discutir e muito menos responder quanto à validade da separação dos cursos. Queremos é mostrar como os nossos sujeitos observaram e sentiram essa alteração, sem perder de vista o nosso problema, mostrando que isso tem alterado a prática pedagógica dentro da escola. Afinal hoje o docente é preparado em sua formação inicial para a escola e não mais para atuar em várias frentes inclusive na escola. Desta forma, espera-se um docente mais consciente do seu papel dentro da escola e perante a área, enquanto agente de valorização da mesma.

É certo para nós que “existe uma educação física na escola e não uma educação física da escola” (CAPARROZ, 2007, p.15), por isso deve haver diferença, pelo menos é o que se espera, entre alguém que se prepara exclusivamente para esse ambiente, dos demais; não fosse assim não se justificaria a separação dos cursos.

Mas essa dúvida permanece não só para nós que não temos a ambição de responder pelos formados dessa modalidade de formação inicial. Ela também está presente para nossos sujeitos:

A minha dúvida é quanto essa nova geração formada neste modelo como será que está chegando às escolas, melhor ou pior que eu, mais preparados ou não? (S4)

Pudemos perceber através da nossa pesquisa que dúvidas como esta e outras dos nossos sujeitos ainda estão presentes no cotidiano das escolas. Mas foi importante para a pesquisa identificar e trazer para a discussão o quanto esse novo formato de formação inicial interfere direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas daqui em diante.

Em síntese, neste núcleo de significação, foi possível observar uma gama de comentários que demonstraram a visão dos sujeitos da pesquisa sobre a área da educação física antes de ingressarem em suas respectivas graduações, como também evidenciou como cada um deles vivenciou o processo de formação inicial e como hoje esta formação influencia as suas práticas pedagógicas. O núcleo também

se propôs a refletir e instigar a discussão confrontando as ideias expostas nas falas dos sujeitos, sobre o formato que hoje se apresenta os cursos de graduação – bacharelado e licenciatura – que representa sim uma mudança que interfere no desempenho pedagógico dos docentes na escola.

Lembrando que nossos sujeitos foram escolhidos de modo intencional buscando uma variação no tempo de formado e de experiência profissional, recolocamos que o sujeito 1 formou-se em 1976, o sujeito 2 em 2005, o sujeito 3 em 1999 e o sujeito 4 em 1985. Sem dúvida, esta diferença na época de conclusão da graduação remete à forma como cada um dos cursos realizados pelos sujeitos estava organizado. Os sujeitos 1 e 4 tiveram um curso de duração de 3 anos com um perfil técnico, esportivo e promotor de saúde através das aptidões físicas. Vivenciaram mais a abordagem desenvolvimentista da educação física, da qual já mencionamos algumas características anteriormente. Esses sujeitos tiveram uma influência esportiva muito forte, que segundo Betti (1992) definiu quase uma homogeneização esportiva dentro das escolas. Já os sujeitos 2 e 3, por concluírem o curso mais recentemente, tiveram uma formação com duração de 4 anos e com uma matriz curricular equilibrada entre as áreas biológicas, esportivas e humanas, o que nos leva a apostar em um docente diferente dos anteriores quanto à sua formação e adaptação às novas características da área. Vivenciaram uma época em que, segundo Kunz (1991), a educação física recebeu influências de abordagens críticas, trazendo diferenças na forma de compreender e organizar a prática pedagógica. Inicia-se um contraponto à abordagem hegemônica até o momento para área, a biológica, e o ensino tecnicista. O mesmo autor propõe então uma abordagem que vá além do movimento corporal e busque aproximações com aspectos socioeducacionais, socioeconômicos e políticos. Por isso, a proposta do distanciamento das ciências naturais apenas e um estreitamento com as ciências humanas e sociais. Para Kunz, fator essencial para uma melhor compreensão e atuação da área perante a sociedade que dela se serve.

Poderíamos citar que muito das divergências nas falas dos sujeitos se dão em função do período em que realizaram a graduação. Como já expusemos, dois dos nossos sujeitos se formaram em 3 anos e outros dois em 4 anos, onde se dava o título de licenciatura ampliada, ou seja, acreditava-se que o discente seria preparado de modo polivalente, tanto para a escola como para as demais áreas da educação física, fora do ambiente escolar. O que na prática se mostrou uma

frustração dentro desse modelo de 4 anos de graduação. Desde 2001 encontramos o formato das matrizes curriculares das universidades separadas em curso de bacharelado e licenciatura. Atualmente para atender um aspecto mercadológico principalmente por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares já se oferece um curso no formato 3 + 1, onde o aluno faz a Licenciatura em 3 anos e com mais 1 ano se forma bacharel. Vale lembrar que este formato foi exaustivamente criticado por tentar formar para tudo e ao mesmo tempo se mostrar insuficiente. Ficou claro que um curso mais longo, abrangente, permite ao sujeito focar certas áreas dentro da formação, como o sujeito 3, o que também não significa maior sucesso dentro da docência.

Por conta dessas questões que vão envolver fragilidades na própria formação inicial, os dados foram apontando que os sujeitos buscaram outras formas de suprir as deficiências, através de cursos que podemos considerar como de formação continuada, pois todos passaram por eles, seja curso de Pedagogia ou de especializações de âmbito esportivo e principalmente escolar. Os dados nos apontaram momentos de desânimo, arrependimento, de esperança, de superação destes desafios transpostos pela própria busca por atualização. Como também apatia e desmotivação, essa gerada na maioria das vezes pela desvalorização do docente e da área.

Como nos traz Carvalho (2006), a área enquanto componente curricular é considerada uma área de conhecimento, deve passar isso aos alunos e à comunidade em geral, colocando sempre que tem na sua particularidade as práticas corporais. A educação física, está apta a estar presente em qualquer espaço da escola e não somente a quadra. Sendo ainda essencialmente prática, mas não exclusivamente, demonstrando compromisso pelo processo de ensino-aprendizagem (Idem). Desta forma espera-se que pais e comunidade escolar como um todo possam perceber o quanto a área pode ser importante para os alunos dentro do ambiente escolar e fora dele também, visão esta que não é compartilhada muitas vezes até mesmo pelos alunos segundo nossos sujeitos.

Diante do exposto, observa-se uma convergência de ideias entre os sujeitos, mas como era de se esperar até pela diferença de idade e de momento na formação, fica evidenciada as divergências em relação aos critérios de escolha da educação física antes do ingresso na graduação, revelando a visão que tinham da área, bem como no que se refere ao tipo de formação recebida, dando destaque aos

problemas enfrentados em decorrência desta. Com isso, os sujeitos mostraram que ao explicitar o que achavam que encontrariam e o que encontraram nos cursos de graduação, efetivamente têm influenciado em suas práticas pedagógicas.

4.2.2. Núcleo de significação 2: Atuação do Docente na Área

Este núcleo aborda os aspectos apontados pelos sujeitos que se relacionam com a atuação do docente na área. Vai desde como estes docentes organizam suas práticas, como as observam, passando pelas condições de trabalho que a estes sujeitos são oferecidas.

Iniciamos abordando os aspectos relacionados à organização da prática pedagógica. Em certos momentos desta prática o sujeito 1 indicou que se ressentia da falta de comprometimento por parte dos docentes, como também do corpo gestor. Parece observar tal questão na escola onde trabalha:

cada um chega lá e faz o que quer. E quando ele não quer, ele vai e não faz. Apesar de nós termos um currículo entre aspas de educação física, para a escola se ele for cumprido ou não, não faz diferença. (S1)

Certamente que a questão da falta de compromisso com a profissão não é um problema exclusivo da área da educação física, mas inferimos que por ser vista como uma atividade de quadra, que trabalha com jogos, isso aumenta a probabilidade da falta de comprometimento com o processo educacional e com o projeto pedagógico da escola.

Para reforçar ainda o aspecto levantado pelo sujeito 1 trazemos a fala do sujeito 3, que evidencia que a falta de compromisso do docente leva à falta de compromisso dos alunos, que, muitas vezes percebem as aulas de educação física como diversão. Tal visão, por vezes, recebe a conivência do docente que tenta ainda justificar a sua ação embasada num sentimento que o entorpece e não o deixa perceber o quanto nocivo para área e para docência isso pode ser:

os alunos são muito mais felizes com aulas livres, onde eles possam jogar o que eles querem jogar. Deixá-los brincar como eles querem pode ser um jeito de me enganar quanto à aula ter sido boa. (S3)

Para a educação física não é positivo ancorar a sua prática apenas no prazer do aluno ou do docente, o aluno vai para a escola para aprender algo. O nosso grande desafio é fazer com que nas aulas de educação física se articule aprendizagem e prazer, pois se corre o risco de o professor se tornar desnecessário no ambiente educacional, bastando apenas espaço e material disponível para os alunos jogarem. As formas como alguns sujeitos percebem a área e atuam são de grande heterogeneidade tanto no que se refere à formação inicial, à organização da prática ou nas próprias condições apresentadas. Há um longo caminho a percorrer.

Diante deste cenário, houve um processo, no início dos anos de 1990, envolvendo discussões na esfera das Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, com a participação de docentes de educação física, a respeito da necessidade de organização curricular, definindo conteúdos para área. A princípio, o que se revelava era um grande desejo de se configurar a educação física como as demais disciplinas. Mas, será que para se garantir um conteúdo específico para a área o caminho é um material didático que seja um guia para toda a rede do estado de São Paulo?

Nesta questão, os dados coletados trazem comentários a respeito dos Cadernos do Professor e do Aluno que são distribuídos no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de São Paulo e fazem parte do Currículo da Secretaria de Educação. Estes Cadernos são propostas de uma sistematização de conteúdos definidos para cada área do conhecimento. Os sujeitos 3 e 4 comentam sobre este material:

pode ser um norte, mas se é um norte não pode ser obrigatório. (S3)

não pode fugir da essência da área que são as atividades práticas. (S4)

Observamos que em um primeiro momento, parece que o sujeito 3 expressa certa concordância com o material e seu propósito auxiliador, mostrando algum otimismo em relação ao seu objetivo e à sua função dentro do contexto escolar. Mas na segunda parte da fala deixa transparecer uma posição de contrariedade quanto à obrigatoriedade do uso deste material, deixando no ar, a ideia de que ter uma referência quanto aos conteúdos e formas de trabalhar é bem-vinda, desde que não engesse a prática pedagógica.

Já o sujeito 4, salienta que há um risco na sua visão – para que o aluno tenha acesso a um conteúdo teórico específico, a disciplina pode perder a sua “essência”, ou seja, seu caráter prático. O sujeito 4 não defende a área como exclusivamente prática, mas apenas teme por exageros, pois o material propõe atividades para serem realizadas na classe, mudando o ambiente característico da educação física – a quadra. Salientamos que pode se constituir em um desafio equilibrar as atividades do caderno do aluno em classe ou extra classe e, as atividades em quadra ou outro espaço externo.

Também temos em relação aos Cadernos do Professor e do Aluno outras falas que destacamos dos nossos dados, pois nos levam a refletir sobre o uso deste material pelos docentes, esbarrando em outras questões:

Os que estão atrapalhando entre aspas, [...] estão se dando um pouco melhor em virtude de terem um caderno de atividade pronto e poder segui-lo sem a busca por nada. (S1)

Bom para o professor que está perdido, mas não vai ser útil para aquele que já tem claro exatamente os aspectos que ele quer trabalhar. (S3)

Pelas falas destacadas temos algumas considerações. Os sujeitos 1 e 3 concordam que o material tem servido de apoio pelo menos a um grupo de docentes, que o sujeito 1 qualifica como “atrapalhando”. Ou seja, um grupo de docentes que está em dificuldades e acaba por contribuir com a imagem distorcida da área. O sujeito 3 usa para esse modelo de docente o termo “perdido”, aquele que precisa de ajuda, pois pode incorrer em erros, ou se acomodar. O que difere na fala destes sujeitos é que para o sujeito 1 este material não servirá de apoio no sentido de auxílio, contribuindo para a atuação docente e, conseqüentemente valorizando a área, mas sim como uma bengala em que o docente irá se apoiar. Já o sujeito 3 expõe sua opinião de auxílio como já dissemos, mas o considera inútil para aquele docente que sabe exatamente o que deve fazer, o papel que deve assumir perante a área, sua prática e diante do projeto pedagógico da escola.

O que fica para nós em relação a estes sujeitos é sim certo ceticismo para com o material e como se deu a elaboração e inserção do mesmo na escola, já que a participação dos docentes do chão de quadra das escolas, como denomina Caparroz (2007), não foi levada muito em conta.

Ainda percebemos quanto a essa temática falas mais duras e com certo pessimismo:

não ajudarão em nada [os Cadernos]. (S4)

continua tudo do mesmo jeito, nada tem mudado. Não acontecem na prática; [mudanças, abordagens trabalhadas nas faculdades]. (S2)

Fica claro para nós que os sujeitos 2 e 4 não depositam muitas expectativas e nem alimentam muitas esperanças quanto à implantação deste material para os alunos de escolas públicas estaduais de São Paulo. Para o sujeito 4 esse material não fará a menor diferença e nem trará nem um aspecto positivo. Para o sujeito 2 a possibilidade de mudança passa também pela formação que este docente tem e vem recebendo nos cursos de graduação, a formação inicial, ponto já discutido anteriormente.

Ainda dentro dessa discussão e pontuando o aspecto da falta de legitimidade do material proposto aos docentes e para os alunos temos o sujeito 3 que assim coloca:

A minha grande crítica [...] é que não dá para você misturar teorias, pois uma vai falar mal da outra em algum aspecto. A minha grande briga com eles é que a gente não tem que ter uma só teoria. Quando seguimos por um caminho privilegiamos um aspecto e o ser humano não é feito de um aspecto ele tem vários [...]. (S3)

Para este sujeito não só a participação ou no caso a falta dela, por parte dos docentes interfere na aplicação e aceitação em relação ao material, mas principalmente por haver uma *“guerra de vaidades”*² entre os acadêmicos. Disputam para impor essa ou aquela abordagem, esse ou aquele modelo, quando na verdade deviam juntar-se e olhar para área. O tom conciliador não significa dizer que está tudo certo, mas demonstraria bom senso, por parte daqueles que pensam e discutem a área dentro das universidades como uma ciência, como um campo de conhecimento específico. Para nosso sujeito o que atrapalha é que *“uns poucos decidem o que muitos irão fazer”* e tomam isso como uma *“verdade absoluta”* como única opção a ser seguida. Em seu ponto de vista isso tem atrapalhado mais do que beneficiado a área e deixa claro isso em sua fala.

² Falas do sujeito 3, destacadas em itálico neste parágrafo.

Por outro lado, o que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo buscava com a implantação desse material que se constitui um currículo escolar para educação física era a superação de uma

prática descontextualizada, na direção de uma apropriação crítica da cultura de movimento, a sistematização proposta nos Cadernos do Professor e do Aluno, como recurso didático, afigura-se como ferramenta valiosa para a contextualização [...] pretendida pela proposta. (Secretaria Estadual de Educação/SP, 2010, p.186).

Percebemos além de uma intenção, uma ação concreta que vai ao encontro de um grande anseio da área que é a sistematização dos conteúdos próprios da educação física. Com isso situações como “*faz o que quer*” seriam praticamente extintas, o que a princípio é um avanço, pois não se pode negar que as escolas hoje têm condições mínimas para se trabalhar. Vale apenas ressaltar que quando afirmamos isso nos apoiamos no texto que compõe o material da SEE/SP e que nos faz muito sentido.

A quadra é o tradicional espaço da aula de educação física, mas algumas situações de aprendizagem [...] podem ser desenvolvidas no espaço da sala de aula, no pátio externo, na biblioteca, na sala de informática ou na sala de vídeo, ou em espaços na comunidade local, desde que compatíveis com as atividades programadas. (Secretaria Estadual de Educação/SP, 2010, p.185-186).

Como vemos embora não estivemos em todas as escolas do estado, nenhuma delas deixa de ter ao menos dois desses espaços, o que seria suficiente para o início de um trabalho. Não estamos apostando em uma educação física sem prática, mas não exclusivamente prática que impeça a realização de um trabalho sério na área.

É exatamente sobre esse aspecto que agora iremos discutir: as múltiplas visões em relação ao que está posto hoje para o trabalho do docente quanto às condições de trabalho. O que buscamos é entender essa relação entre o que se oferece aos docentes e até que ponto interfere na prática pedagógica dos mesmos:

Condições têm, o que falta por vezes é vontade. (S3)

Observamos na fala do sujeito 3 que ela vai ao encontro de um dos grandes clichês da área que seria a falta de capacitação e enfim de uma formação

continuada adequada e possível para os docentes. Tais capacitações tornariam possível um desempenho satisfatório e que compensasse as possíveis deficiências da graduação. Aliás, há várias discussões sobre o uso dos termos capacitação ou reciclagem, preferimos utilizar o termo atualização. Mas voltando ao foco desta questão encontramos docentes que concordam e que se contrapõem à ideia de ausência de capacitações:

não vejo que a mudança seja uma questão de cursos de capacitação, pois estes nós temos aos montes, é uma questão, creio eu, de atitude de mudança. (S3)

Esta fala retrata o que de fato tem acontecido nas redes de ensino, que promovem diversos cursos de capacitação dentro e fora do Estado de São Paulo, ministrados por acadêmicos da área, contrariando o que muitos docentes relatam e apóiam suas dificuldades e desafios. Assim o nosso sujeito 3 concorda que o que deve mudar seria mesmo a ação de cada docente. Sair de um discurso para uma prática comprometida, buscando a participação efetiva dentro da escola.

Dessa maneira, na interação entre a vivência e a compreensão e atribuição de sentidos/significados às manifestações corporais, [...], espera-se promover a autonomia necessária para que o aluno possa intervir e transformar o patrimônio humano relacionado à cultura do movimento. (Secretaria Estadual de Educação/SP, 2010, p.186).

Destacam-se nesse trecho do documento da SEE/SP o papel do docente de assumir o compromisso perante a Educação e principalmente para com a educação física.

Para alguns docentes os desafios dentro da escola passam por aspectos menos metodológicos e didáticos e mais por aspectos estruturais e de reorganização, como percebemos particularmente na fala do nosso sujeito 4. Este pontua decisivamente como entrave para área quanto às condições de trabalho para ele disponíveis, o fato das aulas de educação física terem sido deslocadas para o turno, ou seja, para o mesmo período em que as outras aulas acontecem, estando agora junto aos demais componentes curriculares da escola:

fora do período o interesse ainda era maior [...] para se trabalhar era melhor. (S4)

Cabe diante desta fala alguns esclarecimentos a fim de situar o que o sujeito 4 expressa quando se refere ao lado negativo que esta mudança, em particular, trouxe para a área. Até meados da década de 1990 as aulas de educação física aconteciam no contra turno, isto é no período contrário às demais aulas do dia. Por exemplo, os alunos que estudavam pela manhã, tinham que estar no período da tarde para realizarem as atividades dentro da disciplina educação física, e com os alunos que estudavam no período da tarde era exatamente o inverso. Mas ainda na mesma década, mais precisamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), as aulas de educação física foram deslocadas para o próprio turno, principalmente em instituições públicas de ensino, juntamente com as demais disciplinas. Isso ao mesmo tempo em que gerou pontos positivos, como menor deslocamento dos alunos que indo embora da escola deveriam voltar no período inverso para aula, o que geraria um custo com transporte, que muitas vezes a família não tinha condições de arcar e muito menos o poder público, a partir daí enfrentou-se um problema chamado evasão. Outro ponto positivo defendido, é que estando no turno existiria uma maior continuidade pedagógica e com isso maior articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Por fim os que defendem as aulas no turno com as demais disciplinas relatam que as aulas quando aconteciam fora do turno tinham características de disciplina extracurricular, o que não era nada interessante. Mas há aqueles que defendem o contra turno se apoiando em que os alunos realizando suas atividades fora do período interfere menos na rotina da escola, também se ancoram no fato de a parte higiênica dos alunos ser melhor atendida, já que ausência de estrutura física nas escolas dificulta e desestimula os alunos como, por exemplo, não ter vestiários adequados e chuveiros suficientes para atender às necessidades dos alunos que, muitas vezes, retornam à sala de aula suados. Por fim, aqueles que defendem o contra turno acreditam que com as aulas fora do turno conseguiriam otimizar melhor os espaços muitas vezes insuficientes nas escolas. Essa discussão é longa e está longe de alcançar uma unanimidade, mas o retorno da disciplina agora para o contra turno traria muito mais mazelas que benefícios, como aponta Souza, (2003, p. 77) “[...] a inclusão da educação física no período, junto com as demais disciplinas, proporcionou uma aproximação entre as demais e abriu a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade, através do desenvolvimento de projetos”. Reconhecemos que esse caminho não será mais viável aos professores tão pouco

para área, devendo estes adaptar-se a essa realidade que já vigora há alguns anos. Marcas como essas estão presentes nas falas dos docentes com maior tempo de experiência como os sujeitos 1 e 4, pois para os mais jovens, sujeitos 2 e 3, essa marca nem aparece como desafio em sua atuação na área, no que se refere às condições de trabalho.

Por sinal, é do sujeito 2 que vem as falas propositalmente deixadas para o final dessa nossa análise dos dados nesse núcleo. São falas carregadas, com um tom de desesperança, desmotivação, que nos chamou a atenção em particular por ser este o sujeito da pesquisa mais jovem e o menos experiente dentro da docência. O que vemos em suas falas são marcas normalmente encontradas em um docente em final de carreira ou com maior tempo de docência:

Quando falo em sair da área seria propriamente dito, é da docência em escola. [...] Continuarei sendo professor, mas fora da escola. Para melhorar a minha qualidade de vida eu vou ter que sair, pois começo a me estressar.
(S2)

Muito do que aparece em suas falas acreditamos venha em decorrência deste sujeito ter seus pais como docentes da mesma área e também com história de muita luta, desapontamentos e desafios dentro e fora da escola, levando o nosso sujeito a fazer uso de termos fortes como “*comendo pão que o diabo amassou*”, ao se referir às situações vividas por eles. O que para nós torna-se compreensível, mas não o bastante para ignorarmos o fato sem uma atenção especial.

Como dissemos fica claro para nós o sentimento de quase um desespero na fala desse sujeito. Ele deixa transparecer que não há expectativa pessoal em relação ao futuro na área escolhida ou pelo menos na Educação, como se não houvesse salvação. Isso nos chamou a atenção como já dissemos, pois ele é jovem, formado recentemente e com experiência de pouco mais de 6 anos. Claro que este fato pode ser pontual dentro do universo docente da educação física ou mesmo uma postura pessoal, pois não tão raro vemos indivíduos que fizeram a escolha por uma profissão e percebem-se insatisfeitos. Mas como buscamos identificar as mudanças na área e sua interferência na prática pedagógica, levando em conta as falas do sujeito 2, as mudanças não teriam sido positivas ou suficientes para que ele desejasse se manter na escola.

Em resumo neste núcleo de significação, foi possível observar nas falas dos sujeitos como as mudanças ocorridas na área interferem na maneira que estes docentes organizam suas práticas pedagógicas. Somando-se às mudanças, ressaltamos que condições são oferecidas aos nossos sujeitos e como essas condições incidem nas práticas, influenciando a sua organização e qualidade. Buscamos conhecer a atuação desses sujeitos na área, reforçando ou não estereótipos do docente e da disciplina enquanto componente curricular.

As mudanças identificadas e que vêm interferindo na organização da prática pedagógica se referem principalmente ao material pedagógico distribuído pelo governo do estado de São Paulo elaborado pela Secretaria Estadual de Educação/SP. Enquanto alguns acreditam em um avanço, um norte ou mesmo uma tentativa de sistematização, percebemos que ainda isso não ocorre de maneira uniforme. O que nos parece é que falta aos docentes sentir legitimidade ou, se preferir, representatividade no processo de construção dos Cadernos e por isso não há muito compromisso em colocá-los em prática no cotidiano escolar, mesmo como material de apoio. Já para outros docentes, esse material aparece como único elemento de aprendizado para área. Percebemos que há, muitas vezes, a utilização de maneira equivocada como um instrumento punitivo caminhando no sentido inverso da proposta para a área. Este material tem no fundo o objetivo de minimizar os desafios e deixar para trás um passado descontextualizado, principalmente quanto à seleção de conteúdos para área. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física destacam que:

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de educação física, sugere que se considere a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Em relação à organização do currículo, ressalta que é preciso fazer o aluno confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de educação física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar assim, sua inserção transformadora nessa realidade. (BRASIL, 1998b, p. 25-26).

Outro ponto destacado que na verdade não sofreu mudanças se refere à forma como educação física ainda é vista por alguns docentes, alunos e gestores. A ideia de aulas livres, onde o prazer e a satisfação é fazer o que quer, na hora que quer, se constitui num aspecto de preocupação e de desvalorização da área.

Quanto às condições de trabalho, o que destacamos é que geralmente há nas escolas quadra, materiais diversos como bolas, arcos, cordas etc. A área não se encontra abandonada à própria sorte, tão pouco o docente. Por outro lado, reconhecemos que a organização das práticas muitas vezes depende de uma ação pessoal desse docente. Observamos que ainda falta a consciência e a certeza de que a “escola não é lugar para brincadeira, devemos aprender algo” (SCAGLIA³), e na atual aula de educação física existem inúmeras oportunidades para que isso aconteça.

4.3.3. Núcleo de significação 3: Relação Docente-Sociedade

Este núcleo aborda os aspectos que para nós estão imbricados e refletem direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas. Compõe os aspectos apontados pelos sujeitos pesquisados a respeito de como percebem o olhar do outro sobre a educação física. Tais aspectos envolveram os olhares de alunos, docentes de outras disciplinas, enfim das pessoas em geral, tanto dentro como fora da escola. Abordamos também neste núcleo o aspecto da valorização do professor, que não necessariamente é resultado apenas de como ele é visto pela sociedade em geral, mas como esta valorização o atinge, tanto do ponto de vista do universo escolar, incluindo o aspecto econômico, como da área especificamente. Esses aspectos com certeza têm uma relação íntima com a maneira que o docente desenvolve a sua prática pedagógica.

No que se refere aos olhares do outro, destacamos a seguinte fala:

A educação física não tem a mínima importância para a sociedade. Para o pai e para mãe, ela não tem importância. (S1)

Destacamos que, muitas vezes, os pais possivelmente não reconhecem o valor da área por realmente desconhecerem o que de fato ela é, não reconhecendo a sua relevância na formação de seus filhos.

Nessa direção o sujeito 4 trouxe informações sobre esta mesma questão:

³ Palestra proferida no 6º Congresso de Educação Física de Jundiaí, 12 de Novembro de 2011.

Muitas vezes isso se dá em virtude da cultura que esses pais têm e como veem a área diante de suas experiências passadas em seus tempos escolares. (S4)

Fica claro na fala desse sujeito que a visão que hoje estes pais têm possivelmente seja em virtude do que para eles a educação física foi e representou, ou seja, as atitudes dos docentes hoje refletirão certamente nas gerações futuras. Temos que perceber e reconhecer como docentes o compromisso que temos com a área hoje e no futuro. Sabemos que nem sempre a culpa é apenas do docente, pode estar em outros fatores que já discutimos em outros núcleos, como a formação inicial, as condições de trabalho. Mas isso não diminui a responsabilidade para com a área e de como a sociedade pode vir a enxergar a educação física.

O reconhecimento da educação física enquanto área de conhecimento se concretiza no respeito pelo docente, pelas aulas, pelo espaço que ela ocupa nas escolas. O sujeito 2 explicita a relação entre reconhecimento e respeito:

Uma sociedade que não reconhece a área [...], portanto não a respeita. (S2)

Esta fala mostra claramente que a sociedade aqui representada pelas pessoas que estão fora da escola, por não terem conhecimento e entendimento dos benefícios da educação física na vida do aluno e futuro cidadão acabam por não a respeitar. Se não a respeitam, não a valorizam e com isso é óbvio que o docente fica em uma posição menos prestigiada que outros docentes de outras áreas. Ressaltando que não é uma questão aqui de lamentações e sim de dar significado ao que a sociedade fala e pensa da área sem nenhum tipo de máscara.

Ainda encontramos com certa força o esteriótipo de que a educação física não deve se preocupar em transmitir e/ou construir conhecimento, pois se ocupa apenas da educação do físico. Esta é a sua principal e quase sempre única função.

Visões como estas geram incomodo, como demonstra um dos sujeitos:

Ainda hoje se tem a ideia da escola ser um espaço só de educação. Mas quando eu ponho um aluno para correr, [...] que tem marca-passo [...], eu estou usando meus conhecimentos de fisiologia. (S3)

A escola ainda pensa no cognitivo e ainda dizem que a educação é global. (S3)

Percebemos que a escola ou a comunidade que dela faz parte como já destacamos pais, alunos, docentes de outras disciplinas etc, ainda persistem em visualizar a área como se essa não fosse capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem, reforçando um olhar que separa corpo e mente. Desta feita, ainda se crê que a educação física ficaria responsável pela parte educacional do corpo, a parte motora, enquanto a mente, o intelecto ficaria a cargo dos demais docentes, como se conseguíssemos isso (AYOUB, 2011).

Para nós fica claro o incômodo que esse tipo de situação causa no sujeito 3. Quando este faz referência à escola como sendo um “*espaço só de educação*”, podemos destacar que se sente desvalorizado, dentro da própria escola, em relação aos seus saberes específicos. De certa forma, se mantém o estereótipo de que o docente de educação física apenas conhece de esportes, jogos e brincadeiras. Como o nosso sujeito explicita, o docente da área vai além da recreação e tem a possibilidade de transmitir e administrar saberes, que muitas vezes a ele não são atribuídos e sim a outros profissionais. Um docente da área, como demonstrado nas matrizes curriculares das universidades pesquisadas, tem na sua formação inicial conhecimentos que passam pela filosofia, fisiologia, biologia e também pela sociologia, ciências da educação e da história da educação, entre outras áreas disciplinares, (LOVISOLO, 1995). Portanto, tem condições de ir além do que se entende por educação física como disciplina técnica desportiva e recreativa.

Reconhecemos então que esse olhar ainda é mais comum do que pensávamos e reforça o pensamento em geral e errôneo quanto à superioridade dos aspectos intelectuais em detrimento dos corporais, o que fica reforçado com o que afirma Bracht (1999, p. 70).

A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral [...]. Essas educações teriam alvos bem distintos: o espiritual ou o mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física). [...] Também na melhor tradição ocidental, a educação ‘corporal’ vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído.

Diante desse texto fica fácil compreender o porquê do desprezo até certo ponto pela área, pelo docente e por tudo que advenha dela.

Outros olhares que a área tem dificuldade de se desvencilhar são aqueles que a veem como um eterno divertimento, algo apenas para ser prazeroso. Acreditamos que isso se dá muitas vezes pelos instrumentos e atividades que os docentes da área lançam mão para auxiliá-los no processo de aprendizagem. Instrumentos e ações muitas vezes não compreendidas pela sociedade escolar ou não escolar.

Nesse sentido, Freire (2009, p.171) destaca que,

Para a escola, a criança não está aprendendo. Mesmo que, por dominar algumas teorias, admita que ela aprende nesse momento, não reconhece essa aprendizagem como significativa para sua vida; sequer reconhece a que conhecimento ela corresponde. Para os adultos, trata-se apenas de uma diversão, menos importante que qualquer tarefa considerada séria pela sociedade adulta.

A educação física é muito mais que diversão. Mesmo envolvendo atividade lúdica, que diferentemente do que se prega não é a possibilidade de se fazer o que quiser. Existem regulamentos específicos para toda e qualquer atividade dentro da área da educação física, mesmo fora da escola em uma simples brincadeira as regras não estão ausentes, porque seria diferente com as aulas e atividades dentro da escola? São estereótipos como estes que devemos a todo custo desvincularmos da área, o livre, o solto e o sem regras.

Tais ideias são mais uma vez evidenciadas pelo sujeito 3:

Ainda se mantém essa ideia do professor de educação física não ensina, ele deixa os alunos brincarem. (S3)

Ainda hoje olhares para área se traduzem em falas como essas colocando em dúvida a legitimidade pedagógica da área, (SOUZA JR, 1999). Para nós ao analisarmos os nossos dados fica claro que a comunidade escolar de modo geral tem muitas incertezas quanto a contribuição da educação física para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em relação aos outros componentes curriculares. Macedo (1995, p. 17), nos traz contribuições para essa discussão em relação ao papel da brincadeira nas aulas de educação física.

A brincadeira poder ser considerada uma experiência fundamental ao indivíduo, pois possibilita maior intimidade com o conhecimento, construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados, a brincadeira tem um sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico e operatório.

Macedo (1995) ao destacar o valor da brincadeira nos possibilita pensar a necessidade de se aproximar a teoria da prática. E isso passa, necessariamente pela ação docente. As mudanças podem vir do chão da quadra nas escolas.

Trazemos mais uma fala que revela certo pesar no que se refere à falta de valorização em decorrência da falta de compreensão que envolve o trabalho da educação física:

Inicialmente alunos não sabem por que existe a disciplina de educação física. [...] O aluno deveria saber a importância da disciplina, o porquê de alguns conteúdos e aplicá-los na prática. (S1)

Assim como Saviani (2003), que diante da área estar ligada a um conjunto de conhecimentos com origem nos domínios acadêmicos e por se tratar de um componente curricular, com conteúdos próprios, precisa primeiramente reconhecer os seus objetivos, seus conteúdos, maneiras de ensinar e avaliar, respeitando aspectos históricos e sociais de onde a área esteja inserida. Como aponta Oliveira (*apud* Daolio, 2010), sem que se sistematize, organize não se obterá um desenvolvimento significativo em relação à aprendizagem e que vá ao encontro dos anseios e entendimento dos alunos. Este aspecto foi abordado no núcleo anterior, a sistematização da área.

Um ponto de fragilidade da área é quanto à sua relevância dentro da escola.

O importante é alfabetizar, ensinar a ler e escrever e fazer contas, isso é o que importa. Todo projeto de reforço gira em torno dessas preocupações. Nunca vi um reforço ou preocupação do tipo: "essa criança cai demais vamos colocá-la em um reforço para melhorar sua coordenação motora". (eu olhando apenas para o movimento de novo...). (S3)

E também fora da escola.

Nenhuma faculdade de engenharia cobra conhecimentos em educação física em sua seleção sejam práticos ou teóricos, aliás, nem a faculdade de educação física. (S3)

Percebemos pelos relatos que convergem às opiniões sobre a falta uma cultura sobre a área, um conhecimento mais apurado por parte da sociedade de modo geral e principalmente nesse caso da sociedade escolar, pais, alunos e outros docentes. Estes não conseguem reconhecer o quanto a área pode acrescentar no cotidiano das pessoas. Por outro lado, como já comentado, alguns docentes reforçam e perpetuam estereótipos existentes em relação à educação física, colocando-a como uma área quase exclusivamente prática e esportiva, perdendo, assim a oportunidade de demonstrar a sua essência, que definitivamente não é a do jogo pelo jogo, como lamenta o sujeito 2:

Tem professor que taca uma bola na quadra e por isso acho que nós mesmos já nos desvalorizamos. (S2)

Esse tipo de prática já deveria estar extinta, mas permanece e contribui negativamente para o reconhecimento da área e do seu docente perante a sociedade.

Temos urgência em ações docentes que possam reverter esse quadro exposto e que de maneira gradual faça com que a comunidade escolar aproxime-se da área e a enxergue como ela deve ser vista. Para isso precisamos de docentes que valorizem o seu ensino:

Enquanto você não tiver um profissional que convença o aluno disso (relevância) também não vai mudar nunca. (S1)

Precisamos nos ater a realizar principalmente o que a primeira parte da fala do sujeito 1 enfatiza, para que não nos acomodemos e enchamos de pessimismo como a segunda parte da fala sugere. Temos grandes desafios pela frente, ou enfrentamos ou desistimos, correndo o risco do descarte no ambiente escolar ou mesmo que retornemos a condição de atividade extra curricular, o que seria desastroso também.

Os sujeitos entrevistados fizeram alguns comentários que nos levam a pensar que, às vezes, eles mesmo desacreditam que seus alunos de fato valorizam o trabalho realizado nas aulas de educação física, reforçando a ideia de que gostam porque é fora da sala de aula, porque é descontração:

Criança gosta da aula de Educação Física porque não fica dentro da sala. (S2)

Os alunos dizem: eu gosto de você! Ai eu brinco com eles: gostam nada, vocês gostam porque eu venho tirá-los da sala, do ambiente fechado e restrito. (S3)

Querem ir para educação física para ficar lá fora usufruindo de uma liberdade que não tem em sala de aula com outras disciplinas. (S4)

Observa-se, claramente, nos comentários dos sujeitos 2, 3 e 4, que o interesse em realizar a atividade constitui-se no fato de acreditarem em uma falsa liberdade e com certeza pela falta de conhecimento de modo geral em relação à disciplina. Mas o professor não pode acreditar e se acomodar diante dessa situação. Seria minimizar muito a área em relação às suas possibilidades pedagógicas e sociais. Como já explicitamos isso acontece por desconhecimento da essência da área que definitivamente não é proporcionar lazer, distração ou liberdade por alguns momentos, até porque o conceito de liberdade também aqui seria discutível. Podemos estar presos dentro de uma quadra tanto quanto em uma sala, vale a mesma reflexão quanto à liberdade.

Algumas mudanças em relação à forma como a área vem se constituindo nos documentos oficiais são evidenciadas na fala do sujeito 4:

Perdeu-se já um pouco aquela história que educação física é só na quadra, não tem que escrever, nem aprender sobre nada, hoje já vivemos outro momento na área. (S4)

Vemos que existe sim um movimento em direção a uma educação física legitimada do ponto de vista do potencial pedagógico como as outras disciplinas (CARVALHO, 2006). Caminhamos para o reconhecimento dos saberes que a área pode transmitir tanto no campo cognitivo, como no afetivo, social e motor. Não se trata de negar a essência prática da área, mas de assumir uma posição dentro da escola como componente curricular, que produz e ensina conhecimentos específicos e que não pode mais continuar em um patamar inferiorizado em relação aos demais componentes curriculares.

Outro aspecto relacionado à valorização do professor e se manifesta na relação docente-sociedade, apontado pelos sujeitos investigados se refere ao aspecto econômico. Para dois dos sujeitos entrevistados um fator motivador para promover mudanças e maior comprometimento em relação às práticas pedagógicas seria a questão salarial:

Vejo alguma movimentação nessa direção quando existe um agente motivador, ou seja, dinheiro porque logo após tudo volta ao normal (ex: prova de mérito). (S1)

A partir do momento que você está sendo valorizado você está sendo melhor pago. Não adianta nada tapinha nas costas. (S2)

Temos duas situações nas falas aqui apontadas. O sujeito 1 vê o fator econômico como agente motivador, mas ao mesmo tempo já coloca que este momento é passageiro e não suficiente para que o docente se sinta valorizado. Portanto, nos parece que a valorização passa por aspectos além do econômico. Já para o sujeito 2, o aspecto econômico é sim um sinal claro de valorização e reconhecimento, não bastando a ele outras maneiras de valorização que são até mais comuns.

Chamou-nos a atenção o fato de o sujeito 4 não ter mencionado o aspecto econômico em suas falas, considerando que tem mais de 20 anos de experiência. Por outro lado o sujeito 3 revela em sua fala uma percepção de valorização diferente dos demais:

Quanto a me sentir valorizado, eu me sinto sim. (S3)

O que não fica explícito em sua fala claramente é de que tipo de valorização ele se refere, mas, o que o dado sugere é que tal valorização parece não se restringir apenas à questão econômica. Para nós o aspecto em questão é a valorização do professor e isso necessariamente não excluía outras formas de valorização que não fosse a econômica. O sujeito 3 parece se sentir valorizado no desempenho de sua docência.

Como não poderia deixar de ser, temos também olhares pessimistas para área principalmente no que se refere às mudanças em curto prazo e isso ficou marcado fortemente na fala do sujeito 2:

Não vejo uma mudança para daqui 20 anos, portanto se continuar na área vou me aposentar fazendo a mesma coisa, tendo o mesmo estresse e ganhando a mesma porcaria. (S2)

Pudemos identificar nessa fala uma postura estritamente pessoal e que na essência difere dos demais sujeitos. O que não se apresenta como grande surpresa,

pois assim como nos outros núcleos este sujeito se mostra mais desmotivado e desencantado com a profissão.

No sentido inverso o sujeito 4 nos presenteia com uma fala que desvela os obstáculos a serem transpostos:

Mas a valorização tem que vir primeiro do profissional, se mostrando interessado para ele ser valorizado. Ficar ouvindo que professor de educação física não faz nada e ele também não faz nada para mudar isso então ele está sendo omissos e contribuindo com esse pensamento. Ninguém cobra e eu também não vou fazer, muitos continuam assim. (S4)

Percebemos que para o sujeito 4 os obstáculos a serem vencidos passam por uma ação dos docentes, pois estes mesmos muitas vezes corroboram para esta desvalorização. A valorização passa sim pelo docente, outros aspectos estão envolvidos, mas o comprometimento do docente é primordial. Para isso a necessidade de estar se atualizando é fator muito importante, para se oferecer aulas com qualidade, cooperando com a formação do aluno (CAMPAGNA; SCHWARTZ, 2007).

Mais uma vez, o sujeito 4 nos aponta, na sua visão, o que pode ser feito em direção de um caminho para mudanças:

Trabalho organizado, o respeito aos alunos, uma preocupação com o pedagógico no geral. (S4)

Temos aí alguns indícios do que podemos fazer para que se conquiste a valorização tão desejada. Há muita coisa a ser feita, (re) vista, pois os dados apontam que os sujeitos pesquisados se ressentem da maneira como seu trabalho é considerado. O próprio sujeito 4 desacredita do reconhecimento hoje em dia:

Pode ser que tenhamos um ou outro pai que tenha uma opinião diferente, mas a maioria não acha importância na área e nem a valoriza a ponto de reclamar da sua ausência. (S4)

Em resumo, fica evidenciado na fala dos sujeitos que a área ainda não é compreendida pela sociedade de maneira geral (pais e alunos), mas o que ainda surpreende é a falta de entendimento por parte da comunidade escolar (professores e gestores). Muitas dúvidas em relação à legitimidade pedagógica envolvem ainda esta relação entre educação física e sociedade. Para nós o que falta é a percepção

por parte das pessoas da relevância da educação física na vida dos alunos dentro e fora da escola. Isso possivelmente se dá pela falta de conhecimentos em relação à área, o que é compreensível, pois não podemos exigir que todos conheçam as suas especificidades. Mas fica claro nas falas dos sujeitos que em muitos momentos o próprio docente não consegue transmitir o valor da educação física, pois não têm clareza a respeito do objeto de conhecimento da educação física e a sua identidade, contribuindo para que se mantenha a ideia estereotipada do jogo e da recreação. Esses pontos levantados pelos olhares interferem diretamente na valorização da área.

Quanto à questão da valorização do professor, o que se destacou é que temos muito por conquistar e muitas lutas a travar. Um primeiro aspecto evidenciado foi o financeiro, que sem dúvida é importante para qualquer categoria profissional. Infelizmente, no campo da Educação não se trata de um problema exclusivo do professor de educação física. Temos que assumir de uma vez por todas que tanto na educação física como na Educação de modo geral e também em outras áreas como Medicina, Engenharia existem bons e maus profissionais, interessados ou não, que buscam atualizar-se ou são extremamente acomodados. A busca de melhores condições de trabalho, incluindo as salariais deve fazer parte de um movimento de classe. Mas sem nos esquecermos do nosso papel, pois tem sido reforçado diante de dados extraídos de pesquisas e estudos que nos mostram como limitações econômicas, salários baixos e a falta de valorização e reconhecimento do docente de educação Física vêm contribuindo para a diminuição do compromisso deste profissional (CASTELLANI FILHO, 1988), contribuindo diretamente para uma desvalorização da área e do docente.

Nesta pesquisa, o que destacamos é a importância do respeito e reconhecimento da educação física enquanto área que transmite e produz conhecimento e a busca pela valorização do docente e da área como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, além de discutir e situar a educação física ao longo da sua história, identificada na visão dos professores, apresentou o papel da educação física e do seu docente, buscando aprofundar os conhecimentos sobre a área. A nossa intenção foi contribuir para discussões que possam consolidar a educação física como área de conhecimento e problematizar a formação de professores.

Diante dos dados coletados junto aos nossos quatro sujeitos, tendo sempre como foco o nosso problema de pesquisa que procurou identificar as mudanças na área nas últimas décadas e suas influências nas concepções e nas práticas pedagógicas destes docentes. Percebemos que frente ao nosso problema de pesquisa e nossos sujeitos que têm entre si uma diferença de idade e conseqüentemente de tempo de formação e de atuação profissional o reconhecimento quanto às mudanças tanto no que se refere à legislação, por exemplo, a partir da LDB/96 elevando a área ao status de componente curricular do Ensino Básico como em iniciativas pedagógicas por parte dos governos Federal e Estadual. Ainda em torno das mudanças especificamente também tivemos a oportunidade de observar alterações no modelo de formação inicial que dentro destas últimas décadas pesquisadas e representadas por nossos sujeitos teve transformações significativas como: formato na formação em relação ao tempo, quanto ao profissional a ser formado, pois temos o licenciado para as escolas e os bacharéis acadêmicos ou não para atuarem em outras áreas como pesquisa, técnica-desportiva etc. Em relação aos nossos sujeitos podemos dizer que só no transcorrer da pesquisa ficou mais elucidada a importância desses sujeitos serem de momentos diferentes de formação e de atuação na área, pois temos no sujeito 1 e 4 formados entre o final da década de 1970 e final da década de 1980, onde percebemos uma formação quase que exclusivamente prática dentro de uma abordagem tecnicista. Estes sujeitos são oriundos de uma formação que sofreu uma grande influência militar, período este que se utilizava da área para desarticulação política das massas através dos esportes e preparo de mão de obra diante das atividades físicas, ou seja, controle corporal, das ideias e expressões. Neste modelo vigente, naquele momento tínhamos uma atmosfera positiva em relação à área, a dúvida era se isso se dava por respeito ou temor do regime que sabemos era

opressor. Este momento marca para nossos sujeitos práticas pedagógicas voltadas quase que no todo por práticas desportivas, onde técnica e qualidade do e no movimento eram muito mais relevantes. Já os sujeitos 2 e 3 vêm de uma formação mais atual, década de 1990 e após o ano 2000, isso mostra traços diferentes tanto na formação inicial quando nos referimos ao formato, pois estes tiveram uma graduação com duração de tempo maior do que os outros dois sujeitos, estes sujeitos cursaram quatro anos enquanto os outros cursaram 3. O modelo de formação dos sujeitos 2 e 3 era conhecido como formação ampliada o que com o tempo se mostrou ineficiente por tentar formar um profissional que atendesse às diversas necessidades da área, como um profissional polivalente e que na prática não dava resultados positivos. Eles ainda não foram abarcados pela formação dicotomizada em bacharelado e licenciatura. Pudemos perceber que a estes sujeitos, mesmo com uma formação inicial questionável a área se apresentou mais crítica e menos alienada e controlada, eles tiveram contato com um modelo menos preocupado com o movimento e aspectos biológicos e mais com aspectos cognitivos, afetivos, sociais e políticos dentro e fora da área. A estes, menos adestramento e mais pressupostos pedagógicos, enfim diante disso temos nestes sujeitos logo de início profissional outras práticas pedagógicas. O que não significa que isso não se dê com os sujeitos formados anteriormente, mas demandou de interesse dos mesmos por atualizações dentro da área. Por tudo que já apresentamos fica óbvio para nós que momentos diferentes de formação geraram, por todas as mudanças, concepções diferentes e práticas pedagógicas diferentes, ao menos no início da docência. Essa diferença, como já explicitamos, com o passar da pesquisa se tornou muito relevante dentro da coleta no campo e no tratamento dos dados.

A pesquisa lançou indagações que certamente geraram reflexões por parte dos nossos sujeitos e esperamos ainda gerar, nos que com a pesquisa tomarem contato.

Em relação às formas com que as mudanças ocorridas na área da educação física vêm marcando a concepção do professor e a sua prática pedagógica, podemos afirmar que tais mudanças ocorreram e que incidem numa prática pedagógica diferente de sujeito para sujeito. Mas vale reforçar que mesmo com mudanças na legislação, mudanças pedagógicas etc., o que influencia diretamente na área e na valorização da mesma e do docente ainda está pautada em suas

ações, portanto este é peça chave nesta reviravolta que buscamos há anos. Não há espaço para omissão e acomodação, precisamos mais do que nunca assumir o papel de protagonistas junto às mudanças exteriores, sendo fundamentais para qualquer mudança de fato.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. PUC-São Paulo, 26 [2], 222-245, 2006.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas: Unicamp, 2011.

BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. **Educação Física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Educação Física Escolar: da alienação à libertação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BETTI, Mauro. Perspectivas na Formação Profissional. In: GEBARA, Ademir [et al.] Wagner Wey Moreira (org.) **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. - (Coleção Corpo & Motricidade).

BETTI, Mauro. **Revista Conselho Regional de Educação Física de São Paulo**. Ano XI, n. 31, p. 14, 2011.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.I, n.1, p. 73-81, 2002.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1982.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.

_____. (et al). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 102, jan. 2002.

BRACHT, Valter e GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968 (**Reforma Universitária**).

_____. *Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/87*. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação** - Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE No. 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 08-05-2001.

BROTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ed. Re-Novada – Santos, SP: Projeto Cooperação, 1997.

CAMPAGNA, J. & SCHWARTZ, G. M. - Educação e competência: o ensino reflexivo na Educação Física, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 109. 2007. <http://www.efdeportes.com/efd109/educacao-e-competencia-o-ensino-reflexivo-na-educacao-fisica.htm>

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CARRASCOSA, J. Análise da Formação Continuada e permanente dos professores de Ciências. IN: MENEZES, L. C. (org.). **Formação Continuada de professores de ciências no contexto Ibero-americano.** Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas.** Dissertação de Mestrado em Educação pela UFJF, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas, SP: Papyrus, 1988. – (Coleção Corpo & Motricidade).

CASTELLANI FILHO, Lino... [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª. ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação Física e futebol / Jocimar Daolio**.- 3. ed. rev. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2006.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura / Jocimar Daolio**.- 3. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DE GENST, H. **Histoire de l'éducation physique**. Tome II: Temps Moderns et Grands Courants Contemporains. Bruxelas: Maison D'Édition A. de Boeck, 1949.

DUARTE, Cátia Pereira. **A diversidade de teorias e práticas dos professores de Educação Física na construção dos seus saberes curriculares**. 32ª reunião anual da 14ª. ANPED: Caxambu, 2009.

FARIA JR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. In: GEBARA, Ademir [et al.] Wagner Wey Moreira (org.) **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. . Campinas: Papirus, 1992. - (Coleção Corpo & Motricidade).

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

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

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **A miséria da educação física**. Campinas, SP: Papirus, 1991. – (Coleção Corpo & Motricidade).

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores / Erineu Foerste**. – São Paulo, SP: Cortez, 2005.

GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: GEBARA, Ademir [et al.] Wagner Wey Moreira (org.) **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. - (Coleção Corpo & Motricidade).

GÓES, Flávia T. e MENDES, Cláudio L. **Currículo e Hierarquia: onde está a educação física?**. In: 32ª Reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Timbaúba-PE: Espaço Livre, 2009.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe: Málaga, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Corpo & Motricidade).

HARDMAN, K. Physical education within the school curriculum: a beautiful dream? In MESTER, J. (ed) - **"Sport Sciences in Europe 1993 - Current and Future Perspectives"**, Meyer & Meyer Venlag, Aachen, 1994, pp. 544-560

HARGREAVES, A. Teaching and betrayal. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.8, n.3/4, p.393-407, 2002.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Coleção Educação Física, 2.ed. Ijuí: Unijuí Ed. 1991.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva e COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. SP: Edições Loyola, 2006.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Lino de . **Os Jogos e sua importância na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

MALACO, Lais Helena. **As disciplinas humanísticas e o currículo de educação física, segundo a percepção de alunos e docentes**. In Motriz. Rio Claro: UNESP, v.2, n.1, junho, 1996.

MARINHO, Inezil Penna. Raízes da Educação Física no Brasil, II parte. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília. n. 28, p. 16-30, outubro/dezembro. 1975.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educ. Pesquisa*. [online]. 2004, vol.30, n.2, pp. 289-300. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022004000200007.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo....e "mente"**. Campinas: Papyrus, 2010.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde** (4ª. Ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec-Abrasco, 2008.

MOREIRA, W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Papyrus, 1991.

NÓVOA, A. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Fazenda, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1997.

NUNES, Mário Luiz Ferrari e RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2,

Jul/Dez 2008. Centro Univesitário Ítalo-Brasileiro e Universidade de São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. – Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 79).

ROSSETO JR, Adriano José. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino aprendizagem**. São Paulo, SP: Phorte, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. revisada. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia... [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª. ed. Revisada, São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, E. S., VAGO, T. M. **A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Presença Pedagógica, v.5, n.26, 1999.

SOUSA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: A educação física como componente curricular? ... isso é História!** Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, Nilva Pessoa de. **A educação física escolar no Estado de Goiás e a formação continuada de professores-realidade e perspectiva**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 4).

TOJAL, J. Batista. **Motricidade humana: o paradigma emergente**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**; tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1949.

ANEXOS

Quadro 1 - Lista dos Pré-indicadores e indicadores.

Pré-indicadores	Indicadores
<p>uma coisa que fosse mais livre, que não fosse presa dentro de uma sala; para o pai e para mãe ela não tem importância; Para a maioria Educação Física é jogar bola; profissionais de Educação Física que acreditam que aula de Educação Física é jogo;</p> <p>época militar, o professor de Educação Física era bem valorizado; Educação física na escola faz muita falta, vejo criança que não teve Educação Física... ela apresenta dificuldades de aprendizagem; professor de educação física vai tirá-los da sala, para que fiquem sem a “encheção de saco” das outras matérias; “comendo pão que o diabo amassou”, então não eu não tenho perspectiva nenhuma de melhora;</p> <p>Achava legal as aulas de ginástica e “moleza” o serviço do professor da sala de musculação; na falta de opção para uma faculdade, mas também de tempo diurno disponível, tomei a decisão de prestar o vestibular para educação física, mas só tive a intenção de entrar depois de ter passado no exame; desenvolver ainda habilidades motoras desde globais a específicas, desenvolver a psicomotricidade e ainda, não fugindo dos temas educacionais, interagir com os temas transversais dos PCN's; não acho que isso deva ser um entrave para a prática, tornando-a cada vez mais uma matéria teórica e pouco prática;</p> <p>a profissão do futuro; evoluções tecnológicas vejo mais desinteresse do que interesse na área de educação física; Corpo e mente separados faz muito tempo que eu não ouço dentro da área;</p>	<p>Visão do docente sobre a educação física</p>
<p>chega lá e faz o que quer. E quando ele não quer, ele vai e não faz; está se saindo até melhor, porque ele fica com os alunos na sala. Faz o dever do caderno do aluno SEE/SP, que está tudo pronto. Não tem o mínimo trabalho; não ajudarão em nada (os cadernos dos alunos); vai uma ou duas aulas para quadra, e ainda tem aulas livres; fazer a articulação entre caderno (teoria) e prática pode ser sim um começo;</p>	<p>Organização da Prática Pedagógica</p>

<p>estão vinculadas, não existe uma prática sem uma teoria antes, não tem como vc chegar lá e montar uma atividade sem a criança saber o objetivo, o por que? já entra a parte teórica; continua tudo do mesmo jeito, nada tem mudado. não acontecem na prática;(mudanças, abordagens trabalhadas nas faculdades);</p> <p>para eles é o brincar, ainda a educação física legal, pois é o momento que eles vão sair da sala e está indo brincar, se movimentar..... E dentro desse se <i>movimentar</i> a gente senta e conversa sobre <i>aspectos culturais</i>;</p> <p>A grande crítica que é feita no nosso meio nas atividades culturais é que não dá para vc misturar teorias, pois uma vai falar mal da outra em algum aspecto. A minha grande briga com eles é que a gente não tem que ter uma só teoria;</p> <p>os alunos muito mais felizes com aulas livres, onde eles possam jogar o que eles querem jogar;</p> <p>Deixá-los brincar como eles querem pode ser um jeito de me enganar quanto à aula ter sido boa;</p> <p>não vejo que a mudança seja uma questão de cursos de capacitação, pois estes nós temos aos montes, é uma questão, creio eu, de atitude de mudança;</p> <p>não pode fugir da essência da área que são as atividades práticas;</p> <p>não tem metodologia de ensino;</p>	
<p>Falta não só capacitação para o uso do material como também de capacidade para atuar na área como um todo;</p> <p>falta de capacitação;</p> <p>a qualificação dos mais novos, é pior;</p> <p>professor de natação deve saber nadar. Se você não sabe o que está ensinando não tem como aluno aprender. Hoje vejo profissionais que não sabem nadar dando aula de natação. Para trabalhar com as modalidades deve se saber o mínimo;</p> <p>não sei dizer exatamente o porquê. Se é o professor lá na faculdade que já também desanimando;</p> <p>já falei aos meus pais não faço mais nada na área de esportes e nada na área de educação física escolar. Não vou fazer;</p> <p>linha de estudo diferente e um tipo de formação diferente. Essa pluralidade de professores que nós temos na área é importante;</p>	<p>Formação de Professores</p>

<p>meu lado das biológicas, do cuidado com a saúde desenvolveu muito mais que o social e pedagógico; assumo que fui alienado por muito tempo e ainda hoje sou em determinado assunto; não vejo má qualidade na minha formação e sim de interesse mesmo pessoal;</p> <p>minha formação não tem nada a ver com o que faço hoje; parte dos professores de Educação Física tem dificuldade de trabalhar a teoria do que a prática; tive muita dificuldade quando me vi dentro da sala de aula; somos fruto de nossa formação; Nossa formação era tecnicista.... generalista.</p>	
<p>Estes profissionais aí que estão atrapalhando entre aspas, não sei se seria o termo, que atrapalham a nossa disciplina eles estão se dando um pouco melhor (CAD. Aluno/SEE); (em virtude de terem um caderno de atividade pronto e poder segui-lo sem a busca por nada);</p> <p>sair da área seria propriamente dito da docência em escola; Continuarei sendo professor, mas fora da escola; melhorar a minha qualidade de vida eu vou ter que sair, pois começo a me estressar;</p> <p>Condições têm, o que falta por vezes é vontade; 5 ou 6 pessoas determinam o comportamento de milhares sobre o que vão fazer de suas vidas; pode ser um norte, mas se é um norte não pode ser obrigatório; bom para o professor que está perdido, mas não vai ser útil para o professor que já tem claro exatamente os aspectos que ele quer trabalhar;</p> <p>fora do período o interesse ainda era maior; para se trabalhar era melhor; uma sistematização dentro da mesma escola.</p>	<p>Condições de Trabalho</p>
<p>Vejo alguma movimentação nessa direção quando existe um agente motivador, ou seja, dinheiro porque logo após tudo volta ao normal (ex: prova de mérito);</p> <p>a partir do momento que você está sendo valorizado você está sendo pago melhor. Não adianta nada tapinha nas costas;</p>	<p>Valorização do Professor</p>

<p>não vejo uma mudança para daqui 20 anos, portanto se continuar na área vou me aposentar fazendo a mesma coisa, tendo o mesmo estresse e ganhando a mesma porcaria;</p> <p>me sentir valorizado, eu me sinto sim;</p> <p>omisso e contribuindo com esse pensamento. Ninguém cobra e eu também não vou fazer, muitos continuam assim;</p> <p>trabalho organizado, o respeito dos alunos, uma preocupação com o pedagógico no geral.</p>	
<p>Talvez ao retorno (que a área traz) não sei, ela não vai fazer falta se você passa um ano inteiro sem ter Educação Física, para o filho ela não vai fazer falta;</p> <p>enquanto você não tiver um profissional que convença o aluno disso também não vai mudar nunca;</p> <p>Uma disciplina que o aluno pega um atestado, ele pode ficar o ano inteiro sentado lá no canto dele;</p> <p>inicialmente alunos não sabem por que existe a disciplina de Educação Física;</p> <p>aluno deveria saber a importância da disciplina, o por que de alguns conteúdos e aplicá-los na prática;</p> <p>tem professor que taca uma bola na quadra e por isso acho que nós mesmos já nos desvalorizamos;</p> <p>criança gosta da aula de Educação Física porque não fica dentro da sala;</p> <p>uma sociedade que não reconhece a área e, portanto não a respeita;</p> <p>momento que eles têm para conversar assuntos que eles não podem falar na sala e que às vezes não conseguem falar no intervalo;</p> <p>eu gosto de vc, aí eu brinco com eles, gosta nada vc gostam porque eu vem tira-los da sala, do ambiente fechado e restrito;</p> <p>O importante é alfabetizar, ensinar a ler e escrever e fazer contas, isso é o que importa. Todo projeto de reforço gira em torno dessas preocupações. Nunca vi um reforço ou preocupação do tipo: "essa criança cai demais (olha eu olhando só para o movimento de novo...) vamos colocá-la em um reforço para melhorar sua coordenação motora";</p> <p>a escola ainda pensa no cognitivo e ainda dizem que a educação é global;</p> <p>nenhuma faculdade de engenharia cobra conhecimentos em educação física em sua seleção, sejam práticos ou teóricos, aliás, nem a faculdade de educação física;</p>	<p>Valorização da área</p>

<p>Tinha porque era obrigado, pois é uma disciplina que está na grade, é obrigatória para se ter, mas não se via muitos incentivos; querem ir para educação física para ficar lá fora usufruindo de uma liberdade que não tem em sala de aula com outras disciplinas; Perdeu-se já um pouco aquela história que Educação Física é só na quadra, não tem que escrever, nem aprender sobre nada, hoje já vivemos outro momento na área; suas experiências passadas (pais);</p>	
<p>acredito que o principal não foi a separação, pois não adianta nada separar e continuar com a mesma linha de formação. Só diminui o tempo;</p> <p>não creio que o mais importante seja a separação da licenciatura do bacharelado, mas o devido esclarecimento no ensino regular das diferenças, objetivos, campos de atuação e principalmente, de intervenção social que cada um vai ter;</p> <p>Faria bacharelado, porque acho que é uma área que me identifico mais;</p> <p>Não sei se iria para licenciatura;</p> <p>A minha dúvida é quanto essa nova geração formada neste modelo como será que está chegando às escolas, melhor ou pior que eu, mais preparados ou não?</p>	<p>Bacharelado X Licenciatura</p>
<p>Acho que ainda hoje se tem a ideia que escola ser um espaço só de educação. Mas quando eu ponho um aluno para correr, exemplo uma aluna que tem marcapasso eu tenho que saber que atividade eu vou dar para ela e quando eu dou uma atividade para essa aluna que tem marcapasso eu estou usando meus conhecimentos de fisiologia;</p> <p>Então ainda temos que trabalhar só com o social, mas o ser humano não é só o social;</p>	<p>Outros olhares sobre a área</p>

Quadro 2 – Indicadores e seus respectivos núcleos de significação.

Indicadores	Núcleo de significação
Formação de Professores Visão do Docente sobre a educação física Bacharelado X Licenciatura	Formação Inicial
Organização da Prática Pedagógica Condições de Trabalho	Atuação do Docente na área
Outros olhares sobre a área Valorização da área Valorização do Professor	Relação Docente X Sociedade