

Suraya Cristina Darido

# Educação Física na Escola

Questões e Reflexões

J  
964:37  
I218E  
81683 - 70 BC  
73331

GUANABARA  KOOGAN

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

## QUESTÕES E REFLEXÕES



# EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

## QUESTÕES E REFLEXÕES

*Suraya Cristina Darido*

**Mestrado em Educação Física,**  
na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, SP, 1987—1991

**Doutorado em Psicologia Escolar,**  
no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 1993—1997

**Livre-Docente**  
pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/RC, em 2001.

No interesse de difusão da cultura e do conhecimento, a autora e os editores envidaram o máximo esforço para localizar os detentores dos direitos autorais de qualquer material utilizado, dispondo-se a possíveis acertos posteriores caso, inadvertidamente, a identificação de algum deles tenha sido omitida.

**181683-70**

Direitos exclusivos para a língua portuguesa  
Copyright © 2003 by  
**EDITORA GUANABARA KOOGAN S.A.**  
Travessa do Ouvidor, 11  
Rio de Janeiro, RJ — CEP 20040-040  
Tel.: 21-2221-9621  
Fax:21-2221-3202  
[www.editoraguanabara.com.br](http://www.editoraguanabara.com.br)

Reservados todos os direitos. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web, ou outros), sem permissão expressa da Editora.

**Dedico este trabalho:**

A minha mãe (*in memoriam*), uma mulher à frente do seu tempo.

E as minhas filhas, Maíra e Luiza, e ao Rogério, por todo o seu amor e carinho.

# Prefácio

Caminhando pela praia nas últimas férias de verão, junto com minha esposa e nosso sobrinho, perguntamos a ele sobre suas aulas de Educação Física. Respondeu-nos que gostava, mas fez alguns comentários críticos, entre os quais o relato de um episódio ocorrido em uma aula, quando a professora propôs iniciar as atividades com um jogo (de basquetebol, se não me engano), e ele perguntou por que não começavam fazendo um aquecimento, "uma corrida, um alongamento, abdominal", pois é preciso "preparar o corpo" antes de um "esporte mais forte", para "não machucar". As palavras exatas podem não ter sido estas, mas creio que o sentido original está preservado. Prosseguindo, contou-nos que a professora concordou e deu o aquecimento. Minha esposa indagou onde ele aprendera sobre esse assunto, e ele esclareceu que tinha sido na academia de natação. Danilo tem 14 anos e estuda numa escola particular de classe média em São Paulo.

Ao ler o livro da Suraya Darido, relembrei-me desse fato. Os conhecimentos acadêmico-científicos que se ensinam nos cursos superiores de Educação Física (ou, pelo menos, em alguns deles) não se transferem automaticamente para a prática — arrisco-me a sintetizar, nesta única frase, a tese fundamental da autora. Será que a professora do Danilo (a da escola) não sabia da importância do aquecimento, não aprendera sobre isso na sua formação universitária? Esse é o tipo de conhecimento que não se consegue transferir para a prática? Ou será que há outros motivos e explicações para que ela não tivesse proposto o aquecimento aos alunos naquele momento? Mas meu sobrinho aprendeu sobre aquecimento na Academia, na qual, provavelmente, trabalha também um professor de Educação Física...

Fugi propositadamente dos limites traçados pela Suraya em seu trabalho exatamente para elogiá-lo. Um bom livro tem esta qualidade: faz o leitor "viajar", resgatar lembranças da memória, estabelecer novas relações entre fatos e idéias, instaurar dúvidas para verdades que

julgávamos estabelecidas, tornar complexas questões que aparentam simplicidade.

*Educação Física na Escola: Questões e Reflexões* critica o modelo curricular científico adotado nas décadas de 80 e 90 em inúmeras universidades públicas, mediante a investigação da prática pedagógica de professores de Educação Física do ensino básico graduados em cursos regidos por essa perspectiva. Todavia, a Suraya não cumpre essa tarefa mediante aquele discurso vazio e presunçoso (que conhecemos bem em nossa área) de quem se julga dono da verdade, e os professores pobres ignorantes que nada sabem. Pelo contrário, ao fazer parte, junto com outros colegas da UNESP, do grupo pioneiro de "jovens doutores" que trouxe para o debate na Educação Física brasileira a perspectiva do "ensino reflexivo", que tem balizado transformações no campo educacional em muitos países, a autora sabe que os professores dos ensinos fundamental e médio precisam retornar às suas mãos os rumos da Escola, e os professores universitários devem ser parceiros neste processo, disponibilizando um instrumental científico-pedagógico que auxilie a aproximação entre teoria e prática, formação e prática profissional.

Este livro é o primeiro a iniciar, na Educação Física, este longo e difícil caminho, e já aponta para "avanços e dificuldades", num duplo sentido: das possibilidades teóricas e metodológicas da perspectiva do "ensino reflexivo", e da qualidade pedagógica da prática dos professores investigados, muito superior quando comparada a casos relatados em outros estudos, mas ainda aquém do que é proposto no discurso, que se pretende inovador, do currículo científico.

Vem em boa hora porque poderá esclarecer alguns também "jovens doutores" que criticam o positivismo, mas, contraditoriamente, julgam ser possível, a partir dos resultados de pesquisas científicas, estabelecer precisos "protocolos de intervenção" aplicáveis para as diversas situações de ensino na Educação Física, de maneira seme-

lhante ao que se faz em algumas "profissões da saúde" (enfermagem, psicologia, medicina etc.) e, em parte, no treinamento esportivo. Vem ainda em boa hora porque deixa de lado aquele dogmatismo pedagógico que também conhecemos tão bem na Educação Física, ao reconhecer, no discurso dos professores, elementos provenientes das abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, sistêmica, crítico-superadora e da aptidão física, evidenciando a importância que estas propostas têm tido na formação de uma nova geração de professores de Educação Física. Comprova-se, assim, uma tese proveniente da perspectiva do ensino reflexivo: por ser a prática singular, incerta, complexa e variável, os professores fazem

um uso não-dogmático de diversas correntes e teorias pedagógicas, adequando-as ao contexto. Vai ainda além: será que a ação pedagógica dos professores não guarda forte relação com características de personalidade e vivências corporais anteriores?

Evidentemente, a autora não traz respostas definitivas para todos os problemas que enumera, mesmo porque ainda não as há. Mas, por isso mesmo, por suscitar ao leitor "questões e reflexões", este é um livro que vale a pena ser lido.

MAURO BETTI Bauru,  
fevereiro de 1999

# Conteúdo

## **CAPÍTULO 1 O Contexto da Educação Física Escolar, 1**

- 1.1 Abrindo o Cenário: Algumas Questões da Educação Física na Escola ao Longo do Século XX, 1
- 1.2 Algumas Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar, 3
  - 1.2.1 Abordagem Desenvolvimentista, 4
  - 1.2.2 Abordagem Construtivista-Interacionista, 6
  - 1.2.3 Abordagem Crítico-Superadora, 8
  - 1.2.4 Abordagem Sistêmica, 9
- 1.3 Uma Complementação às Abordagens Pedagógicas da Educação Física na Escola, 12
  - 1.3.1 Abordagem da Psicomotricidade, 13
  - 1.3.2 Abordagem Crítico-Emancipatória, 14
  - 1.3.3 Abordagem Cultural, 16
  - 1.3.4 Abordagem dos Jogos Cooperativos, 17 ^
  - 1.3.5 Abordagem da Saúde Renovada, 17
  - 1.3.6 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 19
- 1.4 Considerações Finais Sobre as Abordagens, 20

## **CAPÍTULO 2 A Formação do Profissional na Educação Física, 25**

- 2.1 Formação Tradicional X Científica, 25
- 2.2 Formação Profissional: Alguns Estudos, 26

## **CAPÍTULO 3 A Questão da Aplicabilidade do Conhecimento no Ensino da Educação Física: O Exemplo da Aprendizagem Motora, 33**

- 3.1 O Contexto da Aprendizagem Motora, 33
- 3.2 A Controvérsia Pesquisa Básica *Versus* Aplicada, 35
  - 3.2.1 Fora dos Domínios da Educação Física, 35
  - 3.2.2 Nos Domínios da Educação Física, 37
- 3.3 A Influência do Paradigma Positivista, 38
  - 3.3.1 Pesquisas de Laboratório, 41
  - 3.3.2 Simplificação de Tarefas, 41
  - 3.3.3 Busca de uma Fundamentação Teórica Generalizadora, 42
  - 3.3.4 Negligenciamento do Contexto de Trabalho do Profissional, 43
  - 3.3.5 Fragmentação do Conhecimento, 44
  - 3.3.6 Alternativas para o Paradigma Positivista, 44



**CAPÍTULO 4 Procedimentos, Avanços e Dificuldades dos Professores de Educação Física Formados numa  
Perspectiva Científica, 47**

- 4.1 Metodologia, 47
  - Sujeitos, 47
  - Material, 48
  - Observação das Aulas, 49
  - Realização de Entrevistas, 49
- 4.2 Resultados e Discussão, 49
  - 4.2.1 Observação das Aulas, 49
  - 4.2.2 Entrevista com os Professores, 59
  - 4.2.3 Considerações Acerca da Entrevista e da Observação, 66

**Bibliografia Citada, 83**

**índice Alfabético, 89**

# Apresentação

Apesar de todas as mudanças sócio-políticas que vivenciamos nestas últimas décadas, por um discurso que supervaloriza a Educação, temos ainda um cenário bastante sombrio, principalmente porque esse discurso não chegou a influenciar definitivamente a prática pedagógica.

A Educação Física não escapou desse cenário. O quadro atual da área indica um aumento do número de livros, revistas, pesquisas científicas e de divulgação, aumento do número de professores com títulos de mestrado e doutorado, uma valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea, um aumento do número de praticantes de atividades físicas, além de uma incursão definitiva da mídia nas questões relacionadas à atividade física e ao esporte. Contudo, todas essas transformações parecem não afetar significativamente o contexto das aulas de Educação Física na escola, exigindo saídas variadas.

Algumas poucas pesquisas foram conduzidas no sentido de verificar quantos brasileiros praticam atividade física; quais as atividades mais freqüentes e quem são esses praticantes. Duas dessas pesquisas (realizadas com mais de dois mil sujeitos) foram realizadas pelo Data Folha em 1991<sup>1</sup> e 1997;<sup>2</sup> a terceira foi realizada pelo INDESPem 1995.<sup>3</sup>

Os principais resultados dessas pesquisas mostram que: a) existe uma média entre 30 e 40% da população que realiza algum tipo de atividade física; b) o número de praticantes é superior entre os homens; c) as práticas corporais mais freqüentes são futebol, caminhada, natação e voleibol; d) o índice dos que praticam exercícios eleva-se à medida que sobem a escolarização e a renda.

<sup>1</sup>Folha de São Paulo. *Barreira social inibe prática esportiva*. 21 de novembro de 2001.

<sup>2</sup>Folha de São Paulo. *Sessenta por cento dos brasileiros estão parados*. 27 de novembro de 1997.

<sup>3</sup>Folha de São Paulo. *Sudeste e Nordeste praticam mais esporte*. 9 de fevereiro de 1996.

Exercitar-se é um hábito para 62% dos que têm formação superior e para 57% das pessoas que têm renda familiar mensal acima de 20 salários-mínimos.

É óbvio que a análise desses dados não pode ser conduzida de uma maneira simplista. O fato de a população mais carente e com menos instrução praticar menos atividade física é um reflexo das condições de vida da maioria da população brasileira. Todavia, o acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento também é mais restrito a essa parcela da população, sendo a escola pública um local privilegiado no sentido de oferecer melhores oportunidades de acesso para essas classes sociais.

Neste livro, que é resultado da minha tese de doutorado defendida em fevereiro de 1997, apresentamos algumas possibilidades para a Educação Física na escola, que gostaríamos de compartilhar com os estudantes e professores, caminhando juntos para uma proposta que efetivamente cumpra com o seu papel, contribuindo para que os alunos experimentem uma Educação Física melhor.

Nesse sentido, o primeiro capítulo traz uma breve discussão sobre algumas questões que permeiam a Educação Física Escolar no Brasil ao longo do século XX, o contexto da apresentação de algumas propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 (Desenvolvementista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Supradadora, Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e aquela explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais).

E importante destacar que, nesse capítulo, houve uma mudança em relação à primeira edição do livro.<sup>4</sup> Inicialmente foram apresentadas e discutidas apenas as primeiras quatro vertentes. Para esta edição, no sentido de

<sup>4</sup>Darido, S.C. *A Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio, 1999.

complementar o quadro atual do pensamento pedagógico da Educação Física, resolvemos incluir as demais abordagens. O objetivo principal dessas abordagens foi o de refutar, negar e criticar o modelo vigente da época ligado ao rendimento esportivo.

Em seguida, discutimos a questão da formação do profissional de Educação Física, desde o modelo tradicional, passando ao científico até a defesa da formação do profissional reflexivo.

No capítulo seguinte, discutimos o afastamento que ocorreu entre a produção científica da Educação Física com sua prática pedagógica, utilizando como referência a área da Aprendizagem Motora.

E, finalmente, no quarto e último capítulo, apresentamos a metodologia e os principais resultados de uma pesquisa conduzida com sete professores pós-graduados, com a intenção de verificar quais foram os avanços alcançados através da adoção do modelo de formação profissional científica e as possibilidades de aplicação do conhecimento científico na prática pedagógica do professor de Educação Física.

Para acompanhar os avanços, as possibilidades e dificuldades dos professores de Educação Física em promover mudanças, convido a todos a me acompanharem através dos capítulos, compartilhando o sonho de uma Educação Física na escola de qualidade.



## *O Contexto da Educação Física Escolar*

### **1.1 ABRINDO O CENÁRIO: ALGUMAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA AO LONGO DO SÉCULO XX**

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

A inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J.J. Rosseau, Pestalozzi e outros.

Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Em reforma realizada, a seguir, por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse

oferecida para as Escolas Normais. Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. E apenas a partir da 4ª década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais freqüente de ginástica (Betti, 1991).

A partir de meados da década de 30, a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

No início do século passado, em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco R.H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess. Estes autores apresentaram propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola e, assim, acabaram por fornecer elementos para o aprimoramento físico dos indivíduos.

Os métodos ginásticos procuravam capacitar os indivíduos no sentido de contribuir com a

indústria nascente e com a prosperidade da nação. No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos "perfeitos" fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (Coletivo de Autores, 1992).

Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

Após as grandes guerras, o modelo americano denominado Escola Nova fixou raízes, notadamente no discurso da educação e especificamente da Educação Física, influenciado pelo educador Dewey e em oposição a escola tradicional.

Na constituição de 1946 a inspiração é liberal-democrática face à influência dos educadores da Escola Nova. Este movimento, que surgiu anteriormente (década de 20), mas que se fez presente nesta fase, tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo.

O discurso predominante na Educação Física passa a ser: "A Educação Física é um meio da Educação". O discurso desta fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral. E neste contexto que, num concurso promovido pelo Departamento de Educação Física (DEF), vence a proposta que propõe o conceito biossócio-filosófico da Educação Física em substituição ao conceito anátomo-fisio-lógico que vigorava até então.

Observa-se que, ao menos ao nível do discurso, há uma passagem da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora a prática permanecesse praticamente inalterada.

Quando faz referências a este período da história da Educação Física, Ghiraldelli Jr. (1988) lembra que, apesar da adoção da concepção pedagogicista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sobre parâmetros militaristas. Contudo, a proposta escola-novista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor.

Este movimento conhece o auge no início da década de 60 e passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar no nosso país. Beta' (1991) ressalta que, entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 20 e 30.

Nessa época, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a idéia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Do mesmo modo, Castellani Filho (1993) analisa esse período como uma tentativa do Estado de reprimir os movimentos estudantis no sentido de desviar as atenções dos estudantes das questões de ordem sócio-políticas, contribuindo, assim, para a construção do modelo de corpo apolítico.

A frase mais conhecida dessa época é "Esporte é saúde". De acordo com Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador.

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Em crítica a esse momento por que passou a Educação Física na escola, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP, 1990) considera que, em relação à metodologia, além dos procedimentos diretivos, as tarefas eram apresentadas de forma acabada e os alunos deviam executá-las ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo, desprezando os conhecimentos que a criança já construiu, impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da sua realidade.

E nesse período que, em função da necessidade da melhoria do rendimento do aluno-atle-ta, há um aumento no número de pesquisas e de publicações relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento.

O modelo espor-ti-vista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 80, embora esta concepção esteja presente na sociedade de maneira quase hegemônica.

É nesse momento que a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura

de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, adicionados a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola.

Com argumentos que vêm de "fora para dentro", Castellani Filho (1993) afirma que as mudanças ocorridas na Educação Física foram resultado de dois motivos distintos, porém não excludentes. O primeiro deles diz respeito ao modelo educacional que, no que tange à formação de homens com consciência do tempo que vivem, deixava muito a desejar, precisando, portanto, ser modificado para sincronizar-se aos novos tempos.

O segundo motivo está relacionado com a questão da produtividade. Assistíamos, naqueles anos, ao avançar de um processo de automação da mão de obra, até então apoiada na força de trabalho humana, que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de corpo produtivo.

## **1.2 ALGUMAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente.

Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em

comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Num primeiro momento apresento e analiso as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Supera-dora e Sistêmica, pois estas me foram apresentadas primeiramente.

Num segundo momento discuto as abordagens Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, aquela apoiada nos Jogos Cooperativos, no modelo de Saúde Renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entendo tenham também papel relevante na construção do pensamento pedagógico nacional.

### 1.2.1 Abordagem Desenvolvimentista

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987), Tani *et alii* (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa desta abordagem é *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* (Tani *et alii*, 1988). Vários autores são citados no trabalho exposto, mas dois parecem ser fundamentais: D. Gallahue e J. Connolly.

Para Tani *et alii* (1988) a proposta explicitada por eles é uma abordagem dentre várias possíveis, é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo eles é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar (p.2).

Os autores desta abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora.

É, também, feita a ressalva de que a separação aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento é apenas possível a nível do conceito e não do fenômeno, porque a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e aplicação do movimento,

Além disso, a proposta desta abordagem também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade /Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituíram-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área de Desenvolvimento Motor.

Do mesmo modo, estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da Aprendizagem Motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

A partir desta perspectiva passou a ser extremamente disseminada na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Como no domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida.

Os conteúdos devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específi-

cos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.

Embora não tenha sido especificamente considerado o item avaliação, no decorrer do trabalho é apresentada uma descrição detalhada das principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento com qualidade. É sugerido que os professores observem sistematicamente o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase o mesmo se encontra, localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros de desempenho sejam superados.

Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. Os autores mostram preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando-se o que denominam de imediatismo, e da busca do produto.

Para identificar o erro do aluno é preciso conhecer as etapas da aquisição das habilidades motoras básicas. O reconhecimento do erro deve ser realizado através da observação sistemática das fases de aquisição de cada uma das habilidades motoras, de acordo com a faixa etária.

Nesta perspectiva há uma tentativa de fazer corresponder o nível de desenvolvimento motor à idade em que o comportamento deve aparecer. Por exemplo, aos sete anos a criança deve apresentar na maioria das habilidades motoras padrões maduros de movimento, ou seja, movimentos executados com qualidade de movimento próxima à execução de um adulto.

Uma das limitações desta abordagem refere-se à pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras. A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será



que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país, não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater? Outros exemplos podem ser previstos, por exemplo: ensinar a nadar em cidades litorâneas deve ser diferente de outros tipos de cidade, tanto no que diz respeito aos objetivos de ensinar/ aprender a nadar quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido.

Na abordagem sócio-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento humano é enfatizada. Portanto, será diferente ensinar futebol para meninas e para meninos, porque o percurso de desenvolvimento é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (Oliveira, 1993).

Uma outra questão que pode ser levantada confrontando o modelo de desenvolvimento motor com a abordagem sócio-cultural proposta por Vygotsky refere-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas que ocorrem sob a orientação de um adulto ou companheiros capazes.

Considerando a zona de desenvolvimento proximal e a importância do outro sobre os níveis de aprendizagem, Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Caberia, assim, à escola dirigir-se às etapas não alcançadas do ensino.

Na abordagem do desenvolvimento motor não há menção à zona de desenvolvimento proximal, fazendo acreditar que só após a aquisição do comportamento é que se devem oferecer os conteúdos relacionados às fases relacionadas. Assim, Manoel (1994) ressalta que "... o patrimônio cultural deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno" (p.94).

## **1.2.2 Abordagem Construtivista-Interacionista**

No Brasil e, mais especificamente, no Estado de São Paulo, a proposta construtivista-interacionista vem ganhando espaço. É apresentada principalmente nas propostas de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que tem como colaborador o Professor João Batista Freire. Seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, publicado em 1989, teve papel determinante na divulgação das idéias construtivistas da Educação Física. Esta abordagem tem-se infiltrado no interior da escola e o seu discurso está presente nos diferentes segmentos do contexto escolar.

A proposta denominada interacionista-construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível.

Para compreender melhor esta abordagem, baseada principalmente nos trabalhos de Jean Piaget, utilizaremos as próprias palavras da proposta: "No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do

sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. .. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização" (CENP; 1990, p.9).

A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física. Nesta visão 0 que pode ocorrer, com certa frequência, é que conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo / movimento.

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, especialmente aqueles lógico-matemáticos, prepara um caminho para Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, etc.

Na orientação da CENP (1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe, como objetivo da Educação Física, "respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento" (p. 18).

O que não fica esclarecido na discussão desta questão é qual conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área um instrumento de auxí-

lio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

Através da observação da prática da Educação Física na escola, Albuquerque, Darido & Guglielmo (1994) verificaram que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

Esta perspectiva foi estimulada não só pelo construtivismo na Educação Física escolar, que é um fato recente, mas principalmente pelas discussões realizadas nas décadas passadas, 70 e 80, relacionadas à proposta apresentada por Le Bouch (1983) denominada de psicomotricidade.

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiver claro para o professor quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir o aluno às questões relacionadas à cultura corporal e guardando as suas características específicas.

Por outro lado, Freire (1989) teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola e considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos e a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas.

Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

As propostas de avaliação caminham no sentido do uso da avaliação não-punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase no processo de auto-avaliação.

### **1.2.3 Abordagem Crítico-Superadora**

Também em oposição ao modelo mecanicista, discute-se na Educação Física a abordagem crítico-superadora como uma das principais tendências. Esta proposta tem representantes nas principais universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados.

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libando e Demerval Saviani.

O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado por um Coletivo de Autores. Isto, porém, não quer dizer que outros trabalhos importantes,

como, por exemplo, *Educação Física Cuida do Corpo .. e Mente* (Medina, 1983), *Prática da Educação Física no Primeiro Grau: Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação?* (Costa, 1984), *Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira* (Ghiraldelli Jr., 1988), *Educação Física e Aprendizagem Social* (Bracht, 1992), não tenham sido publicados antes dessa data.

Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992), a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Esta pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.

Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas idéias na prática da Educação Física, embora haja um esforço neste sentido. Resende (1994), adepto desta abordagem, afirma que "... os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico-crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa" (p. 34).

Ghiraldelli Jr. (1990, citado por Resende, 1994), importante influência da abordagem crítico-superadora na Educação Física, vai mais longe quando critica a falta de propostas pedagógicas na área, afirmando que a esquerda brasileira parece não ter saído ainda do âmbito das malhas do horizonte teórico forjado pelas classes dominantes na modernidade, correndo-se o risco dessas elaborações perderem o seu sentido crítico-superador.

Tani (1991), crítico desta abordagem, discute também a falta de propostas quando ressalta que: "Há uma corrente que chamaria Educação Física social, a qual, ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si, transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo" (p.65).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com

o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras dos autores, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

No contexto escolar a avaliação em Educação Física é duramente criticada porque vem estimulando uma prática discriminatória aos interesses da classe trabalhadora.

A avaliação na perspectiva tradicional é compreendida pelos professores como um processo que atende às exigências legais das normas e é utilizada para selecionar os alunos para competições e apresentações. Sobre o processo de avaliação os autores assim resumem a proposta: "... o significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivo-motores" (Coletivo de Autores, p. 101).

#### 1.2.4 Abordagem Sistêmica

Uma quarta concepção de Educação Física escolar vem sendo ainda elaborada por Betti (1991, 1992a, 1994a). O livro *Educação Física e Sociedade*, publicado em 1991, levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro da abordagem sistêmica. Nos trabalhos realizados pelo autor notam-se as influências de estudos nas áreas da sociologia, da filosofia e, em menor grau, da psicologia.

Betti (1991) considera a teoria de sistemas, defendida em grande medida por Bertalanffy e

Koestler (citados por Betti, 1991), como um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo de Educação Física. Como na teoria de sistemas proposta por Bertalanffy, o autor trabalha com os conceitos de hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas.

Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia.

Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar. O alcance da especificidade se dá através da finalidade da Educação Física na escola, que é, segundo Betti (1992), "integrar e introduzir o aluno de 1.º e 2.º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)" (p.285).

O autor ressalta que a função da Educação Física na escola não está restrita ao ensino de habilidades motoras, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos, e não o único, a serem perseguidos pela Educação Física Escolar. Como exemplo para a prática da Educação Física na escola o autor afirma:

*" Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um ele-*

*mento que torna o jogo possível... aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível"(p. 286).*

Para isto não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas que, evidentemente, são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura corporal/movimento oferece após séculos de civilização.

Os conteúdos oferecidos na escola para integrar e introduzir o aluno na cultura corporal/ movimento não diferem das demais abordagens: o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Diferem, todavia, da abordagem crítica, segundo a qual o essencial é o aluno conhecer a cultura corporal, enquanto Betti (1994b) prefere utilizar o termo vivências do esporte, jogo, dança, ginástica. Quando utiliza o termo vivência, o autor pretende enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos da prática de movimentos.

Alguns princípios derivados desta abordagem foram apresentados por Betti (1991). O mais importante é denominado princípio da não-exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas da Educação Física. Este princípio tenta garantir o acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física.

O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou basquete. Além disso, pretende que a Educação Física escolar não trabalhe apenas com um tipo de conteúdo esportivo. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas vincula-

**Quadro 1.1** Principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica

	<b>Desenvolvimentista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Crítico-superadora</b>	<b>Sistêmica</b>
<b>Principais autores</b>	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Betti, M.
<b>Livro</b>	<i>Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista</i>	<i>Educação de Corpo Inteiro</i>	<i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	<i>Educação Física e Sociedade</i>
<b>Área de base</b>	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
<b>Autores de base</b>	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
<b>Finalidade</b>	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
<b>Temática principal</b>	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
<b>Conteúdos</b>	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
<b>Estratégias / Metodologia</b>	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade
<b>Avaliação</b>	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	

das à dança e atividades da ginástica. A importância da aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania.

### **1.3 UMA COMPLEMENTAÇÃO ÀS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Para justificar, pelo menos em parte, a inclusão de outras tendências no campo do pensamento pedagógico da Educação Física na escola, recorro a um estudo anterior (Darido, 2000<sup>1</sup>), em que procurei analisar as provas dos três últimos concursos públicos para ingresso dos professores de Educação Física na rede Estadual de São Paulo. A intenção da pesquisa foi a de buscar pistas que permitissem compreender melhor quais as exigências solicitadas em relação ao trabalho docente e quais as abordagens subjacentes requisitadas nas questões propostas pelos concursos de 1986, 1993 e 1998, tempos de intensas mudanças na área.

Os resultados indicaram que no concurso de 1986, do total de questões da área pedagógica, 22% tinham como referencial a abordagem baseada nos objetivos de ensino, proposta por Singer & Dick (1985), 22% foram dedicadas às questões de fundamentação desenvolvimentista e 4% à tendência crítica. Já em 1993 houve uma mudança de foco tanto no que diz respeito às abordagens requisitadas, como no peso atribuído a cada uma delas. Assim, foram 18,7% de

questões de cunho crítico, 21,4% desenvolvimentista e 4,2% construtivista. Em 1998, houve uma ampliação do número de abordagens solicitadas, passando de três para seis. Foram elas: 14% de cunho crítico, 8% desenvolvimentista, 10% construtivista, 6% psicomotricista, 10% baseadas nos jogos cooperativos e 6% nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Atualmente é possível identificar novas formas de organização do pensamento pedagógico da Educação Física escolar, com número razoável de interlocutores e publicações. Desta forma, resolvi complementar as abordagens discutidas anteriormente. Incluí a análise das seguintes tendências: psicomotricidade, baseada nos jogos cooperativos, cultural, crítico-emancipatória, saúde renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

E importante ressaltar que, embora as tendências crítico-emancipatória, cultural e saúde renovada não tenham sido identificadas nas questões dos concursos analisados, elas têm apresentado um papel importante nas principais discussões realizadas na área da Educação Física na escola, quer como fundamentação teórica e não propriamente enquanto organização pedagógica (caso da cultural e da saúde renovada), quer no apoio que têm emprestado à construção de políticas públicas em diferentes localidades do Brasil (por exemplo, a proposta da cidade de Florianópolis/SC inspirada na perspectiva crítico-emancipatória).

Analisar as principais características das tendências que permeiam o universo nacional no que diz respeito à temática da Educação Física escolar é fundamental, uma vez que a discussão destas questões com os professores é muito importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. As

<sup>1</sup>Os resultados na íntegra, bem como as análises dos resultados apresentados neste estudo, podem ser obtidos no artigo: Darido, S.C. As diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e os últimos concursos para professores da rede estadual. III Congresso Brasileiro de Educação Motora e II Congresso Latino-Americano de Educação Motora. CD ROM, p. 187-194, 2000.

perspectivas pedagógicas que se instalam na Educação Física, na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A formação inadequada do professor de Educação Física é quase sempre responsável pela instalação de concepções pedagógicas pouco esclarecidas. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apóia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

### 1.3.1 Abordagem da Psicomotricidade

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 70, em contraposição aos modelos anteriores. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a formação integral do aluno (Soares, 1996). Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi, sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Mesmo antes da tradução das suas primeiras obras, alguns estudiosos tomaram contato com suas idéias em outros países da América Latina

freqüentando cursos e mantendo contatos pessoais. Para a construção das suas idéias, Le Bouch inspirou-se em autores que já tinham uma certa penetração, senão na Educação Física, em outros campos de estudos. Entre eles, podem ser citados os trabalhos de J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon e Winnicott.

É importante salientar que a psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física, mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham junto às crianças.

Especificamente, na área da Educação Física é possível observar atualmente a psicomotricidade como disciplina em alguns cursos superiores, alguns livros utilizando este referencial para a prática escolar, e alguns professores participando de associações que agregam especialistas em psicomotricidade.

Além disso, o livro *Educação pelo Movimento* de Jean Le Bouch, publicado em francês no ano de 1966 e no Brasil em 1981, fez parte da bibliografia dos dois últimos concursos para professores da rede estadual de ensino de São Paulo, denotando a sua relevância na construção do pensamento pedagógico da área. Todavia, a sua força e influência na área provavelmente tenha sido mais decisiva no início dos movimentos de crítica ao modelo espor ti vista, ou seja, no início da década de 80.

Neste sentido, Le Bouch (1986) afirma que: "... a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo" (p.23). O autor prossegue em suas críticas à Educação Física, ressaltando que: "... eu distinguiu dois problemas em educação física: um deles ligado aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor" (p.23).



Aliás, entendo que uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física tenha sido o aumento da popularidade do termo "psi-co" no discurso da maioria dos professores. Le Bouch escreveu um dos seus trabalhos, em 1952, procurando alertar os professores de Educação Física sobre as suas funções psicomotoras. E em 1960, na sua tese de doutorado o autor buscou verificar os valores do trabalho corporal e os fatores de execução que dependem do sistema muscular que influem no rendimento motor e no sistema nervoso central.

Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (Le Bouch, 1986). A educação psicomotora na opinião do autor refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

Le Bouch (1986) informa que na França um decreto ministerial de 1969 incluía seis horas de prática psicomotora, que apresentava os seguintes objetivos para a escola: *"Em todos os casos onde os transtornos da relação fundamental entre o Eu e o mundo são evidentes, a reeducação psicomotora tem permitido obter resultados espetaculares. Isto também é válido para as crianças normais durante todo o período de maturação de seu esquema corporal"*(p. 24).

E de acordo com a comissão de especialistas, a justificativa para a inclusão destas aulas deveu-se porque:

*"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares;*

*leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas... O antigo horário refletia uma concepção intelectualista que dava prioridade a matéria ensinada.."*(p.25).

Contudo, relata o autor, havia posições opostas a estas. O ministério dos esportes entendia que a psicomotricidade era uma proposta interessante apenas para a educação de crianças deficientes, enquanto o objetivo para crianças normais deveria ser a formação esportiva precoce, a fim de melhorar os resultados esportivos.

Para Resende (1994), a perspectiva renovadora da psicomotricidade está *"...na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível a formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola"* (p.26).

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

### **1.3.2 Abordagem Crítico-Emancipatória**

Apoiados nas discussões que vinham ocorrendo nas áreas educacionais e na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte/ aptidão física praticado nas aulas de Educação Física, a partir da década de 80 são elaborados

estas estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino encaminha no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Do ponto de vista das orientações didáticas, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

### 1.3.3 Abordagem Cultural

A abordagem cultural foi sugerida por Daólio (1993), em crítica à perspectiva biológica que ainda domina a Educação Física na escola. Segundo o autor, esta visão naturaliza e universaliza o corpo humano, entendendo-o como um conjunto de ossos, músculos e articulações. Assim, todos os corpos são iguais por possuírem os mesmos componentes, e as aulas de Educação Física devem ser as mesmas para todos os

alunos, em qualquer época e lugar. O autor continua: *"Se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação se dá em Junção da natureza do corpo: existem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes, e existem corpos naturalmente piores, mais fracos e menos capazes"* (p.49).

Daólio (1993) buscou, nas suas propostas, basear-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultural, cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do *Homo sapiens*.

O autor, com apoio de Mareei Mauss, procurou ampliar o conceito de técnicas corporais à prática da Educação Física, tendo concluído que se todo movimento corporal é considerado um gesto técnico, não é possível atribuir valores para esta técnica, a não ser dentro de um contexto específico. Assim, não devem existir técnicas melhores ou piores. Enfatizando o papel da cultura, o autor lembra que toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico.

Todavia, continua Daólio, a Educação Física vem se pautando, ao longo de sua história, por valorizar os modelos preestabelecidos provenientes do esporte de rendimento, negligenciando, e muito, as diferenças técnicas dos alunos, que não deixam de ser culturais. Nas palavras do autor: *"Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos/fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais"* (Daólio, 1993; p. 135).

Daólio (1995) entende que o professor de Educação Física está inserido num contexto

cultural repleto de representações sobre o mundo, o corpo e a escola. Daí que a prática transformadora só será possível a partir da compreensão do universo de significados do professor de Educação Física. O autor sugere ainda que o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta.

De acordo com o autor, o princípio da alteridade, emprestado da antropologia, pode ser um instrumento útil para pensar a prática da Educação Física na escola, pois considera a humanidade plural e procura entender os homens a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos e as práticas de determinados grupos não sejam vistos como certos ou errados, melhores ou piores. Assim, a diferença não deve ser pensada como inferioridade, pois "*o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente*" (p.100).

### **1.3.4 Abordagem dos Jogos Cooperativos**

Esta nova perspectiva para a Educação Física na escola está pautada sobre a valorização da cooperação em detrimento da competição. Brotto (1995), principal divulgador destas idéias no país, baseado nos estudos antropológicos de Margaret Mead, afirma que é a estrutura social que determina se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si. O autor entende que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural.

Inspirado em Terry Orlick, Brotto (1995) sugere o uso dos jogos cooperativos como uma força transformadora, oferecendo como alter-

nativa os jogos cooperativos, que são divertidos para todos e todos têm um sentimento de vitória, criando alto nível de aceitação mútua, enquanto os jogos competitivos são divertidos apenas para alguns, a maioria tem sentimentos de derrota e é excluída por falta de habilidades.

Brown (1994), autor do livro traduzido para o português intitulado *Jogos Cooperativos. Teoria e Prática*, afirma que o ponto de partida desta perspectiva é o jogo, sua mensagem, suas possibilidades de ser uma prazerosa oportunidade de comunicação e um espaço importante para viver alternativas novas, uma contribuição para a construção de uma nova sociedade baseada na solidariedade e na justiça. Entende o autor que os jogos não são algo novo para entreter os garotos, mas uma proposta coerente com valores pedagógicos que deseja transmitir, espaços de criação simbólica do povo, espaços onde, a partir da cooperação, dão-se os sentidos a prática que realizamos.

Embora tal proposta seja bastante interessante na busca de valores mais humanitários e seja possível, viável em termos de implementação na prática e concreta para os professores de Educação Física, considerando a importância do jogo, a abordagem não parece ter-se aprofundado, como deveria, nas análises sociológicas e filosóficas subjacentes à construção de um modelo educacional voltado para a cooperação, além de não considerar os efeitos do sistema capitalista sobre a competição/cooperação na sociedade contemporânea. É possível que estas análises estejam em curso, uma vez que suas publicações são bastante recentes.

### **1.3.5 Abordagem da Saúde Renovada**

A produção do conhecimento na área biológica em Educação Física é, sem dúvida, uma das

pioneiras. Já na década de 70 são instalados os primeiros laboratórios de avaliação física, fisiologia do exercício e outros. Parece que os estudos conduzidos por estes laboratórios não tinham intenções explícitas de produzir conhecimento na área escolar, embora, em alguns momentos, isto pudesse ocorrer. Por exemplo, as pesquisas realizadas pelo CELAFICS, procurando analisar os efeitos da atividade física sobre os níveis de força, resistência, flexibilidade e outras capacidades físicas, utilizavam como sujeitos atletas, jovens, adultos, idosos e também escolares, embora o foco não estivesse centrado na proposição e na análise do ambiente escolar e na Educação Física neste contexto.

Esta ressalva é fundamental para compreender o afastamento dos pesquisadores da área biológica das questões escolares. Duas parecem ter sido as razões principais. Primeiro, o *status*, verbas, financiamento e reconhecimento da sociedade que é notadamente superior no campo do rendimento esportivo. Assim, muitos pesquisadores acabaram por dirigir seus estudos na busca de alternativas para melhorar a performance, e paralelamente, com o aumento do número das academias de ginástica e a procura da atividade física pelo cidadão comum, uma atenção especial também foi dirigida aos aspectos relacionados à saúde e à qualidade de vida. Uma segunda razão para justificar o afastamento dos pesquisadores da área biológica das questões escolares pode ser atribuída ao próprio discurso dos trabalhos da área pedagógica, que a partir da década de 80 não entendiam e/ou não valorizavam a dimensão biológica nas suas propostas para a escola.

Pelo contrário, teceram inúmeras críticas à visão homogeneizadora e acrítica da perspectiva biológica. Em meados da década de 90 passa a haver um "clima" em torno da busca dos acordos e dos consensos, solicitado por alguns no-

mes da área (Soares, 1996, Daólio, 1995). Observa-se uma discussão mais acadêmica e menos pessoal, o que possibilitou um diálogo maior entre os profissionais, acabando por conduzir alguns dos seus membros a refletirem sobre a Educação Física na escola dentro de uma perspectiva biológica, na tentativa de superação dos modelos higiênicos e eugênicos, tão presentes na construção histórica da área.

Assim, Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996), para citar alguns, passam a advogar em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, embora não tenham se afastado das temáticas da saúde e da qualidade de vida. Guedes & Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da saúde pública é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

E como proposta sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativa proposta por Nahas (1997).

Denomino esta proposta de saúde renovada porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio-cultural. Nahas (1997), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física na escola de ensino médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que esta pers-

pectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências.

Estas considerações se aproximam daquelas explicitadas por Betti (1991) quando o autor faz referências à necessidade da não-exclusão nas aulas de Educação Física. Além disso, Guedes & Guedes (1996) criticam os professores que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquete -boi, handebol e futebol, *"impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática Jora do ambiente da escola"* (p.55).

Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, primeiro devido à dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e segundo porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

Guedes & Guedes (1996), assim como Nahas (1997), ressaltam a importância das informações e conceitos relacionados a aptidão física e saúde. A adoção destas estratégias de ensino contemplam não apenas os aspectos práticos, mas também a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda a vida.

### **1.3.6 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1.º e 2.º ciclos (1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (Brasil, 1998). Em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio por uma equipe diferente daquela que compôs a do Ensino Fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1999).

Os elaboradores dos PCNs de 5.ª a 8.ª séries, publicados em 1998, foram os professores Marcelo Jabu e Caio Costa.

De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares.

O documento dos PCNs — área Educação Física para o terceiro e o quarto ciclos (5.ª a 8.ª séries) — apresenta alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina, embora muitas destas idéias já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros, em discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino. Contudo, o texto publicado pelos PCNs auxi-

liou na organização desses conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões.

De acordo com os PCNs, eger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e re-lacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (Brasil, 1998).

Na análise dos objetivos descritos para a Educação Física fica evidenciada a amplitude de abordagens abarcadas, pois incluem a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde. Uma leitura mais atenta mostra também uma perspectiva da compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo. Embora a finalidade seja a integração do aluno na esfera da cultura corporal de movimento (PCNs, 1998), existe um certo eclecismo nos meios considerados para alcançar essas finalidades.

Três aspectos da proposta dos PCNs — área Educação Física — representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam:

princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais.

Quanto à primeira consideração (princípio da inclusão), a proposta destaca uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceituai e atitudinal, respectivamente.

Além disso, propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal, através do que denominam de temas transversais. Assim, a Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico.

A Educação formal norteada pela cidadania pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, muito embora ela seja condição necessária mas não suficiente para esta formação (Palma Filho, 1998).

## **1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS ABORDAGENS**

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os

**Quadro 1.2** Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

	<b>Psicomotricidade</b>	<b>Crítico-emancipatória</b>	<b>Cultural</b>	<b>Jogos Cooperativos</b>	<b>Saúde Renovada</b>	<b>PCNs</b>
<b>Principais autores</b>	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
<b>Livro</b>	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs, 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries)
<b>Área de base</b>	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
<b>Autores de base</b>	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz ^	Terry Orlick	Vários	Vários
<b>Finalidade</b>	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
<b>Temática principal/ Conteúdos</b>	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/ Exercícios	Transcendência de limites/ Conhecimento, esportes	Alteridade/ Técnicas corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo / Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Na verdade, estas abordagens apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar. Da abordagem desenvolvimentista considero importante a sua preocupação em dois níveis: na questão da garantia da especificidade da área e na valorização do conhecimento sobre as necessidades e expectativas dos alunos nas diferentes faixas etárias. Aliás, também a abordagem crítico-superadora reconhece a necessidade dos professores identificarem as características dos alunos para que haja adequação dos conteúdos (Coletivo de Autores, 1992).

Porém, é preciso reconhecer que a abordagem desenvolvimentista relevou os aspectos sócio-culturais que permeiam o desenvolvimento das habilidades motoras.

Quanto à abordagem construtivista, é inegável o seu valor nas transformações que temos observado na Educação Física escolar (Darido, 1995), embora, principalmente no início do seu aparecimento, tenha gerado algumas dúvidas, especialmente quanto ao papel da disciplina na escola — apêndice de outras áreas. Como contribuições essenciais cito a discussão sobre o papel da cultura popular, jogo e lúdico no contexto escolar, presente em grande número de publicações e debates.

A abordagem crítico-superadora nos tem alertado sobre a importância da Educação e da Educação Física contribuírem para que as mudanças sociais possam ocorrer, diminuindo as desigualdades e injustiças sociais. Um objetivo, aliás, que os educadores devem partilhar. No entanto, observando a prática pedagógica dos

professores de Educação Física que cursam programas de pós-graduação, e que portanto conhecem as abordagens, percebemos que eles se ressentem de elementos para trabalharem com a abordagem crítico-superadora na prática concreta. Mas as dificuldades não devem impedir a sua discussão e implementação.

A abordagem sistêmica, por sua vez, parece ainda não ter sido amplamente discutida e divulgada quer pelos meios acadêmicos, quer pelos meios profissionais. Embora ainda esteja em fase inicial de elaboração, a proposta tem o mérito de procurar esclarecer os valores e finalidades da Educação Física na escola (Betti, 1994a) e propor, como desdobramentos, princípios que devam nortear o trabalho do professor de Educação Física: a não-exclusão e a diversidade.

A principal vantagem da abordagem da psicomotricidade é que ela possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal, porém, representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, dança, ginástica e jogos fosse, em si, inapropriado para os alunos. Neste sentido, concordo com Soares (1996) quando a autora assim se posiciona: *"A Educação Física é, assim, apenas um meio para ensinar matemática, língua portuguesa, sociabilização... Para este modelo a Educação Física não tem um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo para o que valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora"* (p.12).

Dois aspectos são fundamentais na perspectiva crítico-emancipatória e merecem destaque. Primeiramente a sua preocupação com a emancipação do aluno a partir das aulas de Educação



Física, na busca de uma sociedade mais justa e na preocupação com a construção de propostas práticas, possíveis de serem implementadas e que possam colaborar efetivamente para o atendimento dos objetivos previamente propostos.

A abordagem dos jogos cooperativos parece apresentar uma possibilidade bastante concreta para a maioria dos professores de Educação Física na medida em que propõe os jogos e os valores da cooperação e participação como foco central do ensino.

É preciso lembrar que, por influência dos esportes, a maioria dos professores sentem-se familiarizados com as propostas voltadas para o jogo. Neste sentido, tenho visto alguns avanços com a implementação real dos jogos cooperativos nas escolas brasileiras.

No entanto, tal perspectiva ainda é insuficiente e incompleta. Fica faltando a esta proposta uma análise mais detalhada das finalidades da educação e o papel da cooperação na formação do cidadão emancipado.

Entendo que a proposta de uma Educação Física na escola voltada para o desenvolvimento da saúde renovada avança quando incorpora os princípios da inclusão e da diversidade e defende a importância da dimensão conceitual, embora falte a esta abordagem assumir as limitações da dimensão da saúde, como uma das finalidades exclusivas da Educação Física na escola. Além disso, falta uma discussão mais elaborada das diferenças existentes entre a educação para saúde (mais apropriada enquanto um dos objetivos da Educação Física na escola) e a promoção da saúde (que até pode ocorrer fora das aulas em projetos extracurriculares).

É preciso adicionar a essa proposta a visão da corporeidade e do lazer de tal modo que se vislumbre a formação de um aluno crítico em relação à cultura corporal. Desta forma, os trabalhos e os artigos com enfoque biológico serão bem

vindos para compor um quadro mais amplo das possibilidades da Educação Física na escola.

Aliás, este quadro mais amplo deverá conter elementos apresentados pela perspectiva cultural antropológica na medida em que considera o corpo como dotado de significações sociais.

A abordagem contida nos PCNs (1998) é eclética e aponta no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. Para isso lança mão da necessidade da reflexão dos grandes problemas da sociedade brasileira (temas transversais) ligados à cultura corporal de movimento e à observação das dimensões atitudinais e conceituais, para além do fazer (dimensão procedimental).

A inclusão destas dimensões significa que as aulas de Educação Física deixam de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, mas incluem uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento.

Apesar do grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas tendências não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou, ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar.

Na verdade, a introdução destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, abarcaram-se objetivos educacionais mais am-

pios, e não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual — conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos.

As vertentes discutidas neste trabalho foram formuladas especialmente em crítica ao modelo esportivista e biológico que dominava (ou ainda domina) a Educação Física na escola.

Em suma, um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as

abordagens que tenham um enfoque mais psicológico (Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista e Jogos Cooperativos) em relação àquelas com enfoque mais sociológico e político (Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Cultural, Sistêmica e aquela contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais) e também biológico, como a da Saúde Renovada.

Reconheço que ainda temos um longo caminho na busca dos acordos, pelo qual somos todos responsáveis.

## *A Formação do Profissional na Educação Física*

### **2.1 FORMAÇÃO TRADICIONAL X CIENTÍFICA**

As últimas décadas, no que se refere à Educação Física, foram caracterizadas por um grande desenvolvimento em relação ao estudo do movimento humano, tendo sido sugerido por vários autores (Petersen *et alii*, 1991; Gobbi, 1991; Bettib, 1992; Sérgio, 1992) que a ação profissional em Educação Física/esporte deve basear-se num corpo teórico, interdisciplinar, de conhecimento que tem por objeto de estudo o ser humano em movimento.

De acordo com Betti (1991) os profissionais da Educação Física tomam consciência da necessidade de teorizar a sua prática como única alternativa para superar a crise da área. Tani (1984), na mesma linha de raciocínio, afirmou que a pesquisa científica foi vista como uma possibilidade de romper a estagnação e provocar mudanças, ao introduzir novas informações.

Um exemplo da importância que passou a exercer este corpo teórico na área pode ser obtido através da análise do trabalho de Edwards (citado por Lawson, 1990). Este autor verificou,

analisando os currículos de 240 Universidades de Educação Física, que houve um decréscimo de 50% de disciplinas voltadas para a prática e um aumento de 500% no número das disciplinas de cunho teórico-científico. O que mostra as intensas modificações nos programas de preparação profissional decorrentes da cientificação da área.

Especificamente no Brasil, no período de 1950-1975 ocorre uma explosão no número de Faculdades de Educação Física. Para exemplificar, até 1950 funcionavam apenas dois cursos no estado de São Paulo, chegando a quase 30 no final da década de 70. Tojal (1989) afirma que, via de regra, estes cursos iniciaram suas atividades com ausência de preocupações com a produção do conhecimento e ainda hoje se mantêm desta forma. Essas instituições, reconhecidamente voltadas para a comercialização do ensino, com pouca convivência acadêmica, salas abarrotadas e bibliotecas bastante insuficientes, tinham suas propostas de ensino voltadas para o ensino dos esportes.

Discutindo o mesmo tema, Canfield (1988) ressalta que no Brasil as faculdades ou escolas

isoladas constituem a maior parte da rede de instituições do sistema de ensino superior e por sua natureza a escola isolada é essencialmente uma escola de formação profissional, voltada para o atendimento de uma função social específica.

Daólio (1994), discutindo a formação profissional, considera que no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores. O autor pondera, como resultado de um estudo realizado por ele, que:

*"A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física... A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas afim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola"(p. 183).*

Darido (1995) e Betti & Betti (1996) identificaram dois tipos de currículos na formação do profissional de Educação Física: o tradicional -esportivo e o científico. Os autores explicam que o tradicional enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, e fazem clara distinção entre teoria e prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado na sala de aula (principalmente o ligado ao domínio biológico) e a prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas e outras. De acordo com os mesmos autores esta é uma concepção dominante nos cursos de formação das instituições privadas.

O currículo científico, ao contrário, é empregado especialmente nas instituições públicas

porque estas demandam poucos alunos por sala, bibliotecas com acervo ampliado, laboratórios de pesquisa, e principalmente professores engajados na produção do conhecimento. Assim Betti & Betti (1996) entendem o modelo científico:

*"O modelo científico surgiu no Brasil na década de 80 e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência" (p.11).*

O currículo científico valoriza as subdisciplinas da Educação Física, como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, além das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física e outras. Nesta perspectiva, o importante é aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem.

## 2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS ESTUDOS

Não foram poucos os trabalhos que procuraram nestas duas últimas décadas discutir questões relacionadas à formação do profissional na área da Educação Física Escolar. Estes trabalhos foram realizados com concepções e referenciais teóricos diferentes e enfatizaram ora a questão política da formação profissional (Carmo, 1982; Medina, 1983; Costa, 1984; Ferreira, 1991), ora os procedimentos metodológicos-didáticos destes professores de Educação Física (Moreira, 1991; Albuquerque, Darido & Gugli-elmo, 1994).

Há ainda um outro tipo de pesquisa conduzida mais recentemente por Daólio (1994), que

procura discutir a formação profissional numa perspectiva antropológica. Mas as pesquisas que mais se aproximam dos objetivos desta foram realizadas por Darido, De Ávila & Batista (1995), Nogueira (1991), Lawson (1993) e Betti (1994).

Vejamos os principais resultados destes estudos.

Em dois estudos pioneiros no Brasil, Carmo (1982) e Costa (1984) verificaram que os cursos de licenciatura em Educação Física davam grande ênfase à formação esportiva mecanicista, na maioria das vezes desvinculada da realidade social concreta, e freqüentemente identificada com valores do esporte institucionalizado. Desta forma, na opinião dos pesquisadores, a essência destes cursos de graduação atendiam à transmissão e reprodução do conhecimento vinculados ao modelo capitalista.

Do mesmo modo, Ferreira (1991) procurou analisar, através de entrevistas, a formação política dos professores de Educação Física no Estado de Sergipe. Concluiu que docentes e alunos da Universidade têm consciências ingênuas resultantes da formação profissional, não são filiados a partidos políticos, desconhecem os conceitos de dialético e de ideologia e os informantes possuem um perfil político liberal.

Analisando a prática dos professores de Educação Física de Piracicaba, Moreira (1991) constatou que eles apresentam atitudes formais e autoritárias na relação com os alunos; vêem a Educação Física na escola como cumprimento mecânico e rigoroso de exercícios; o corpo é tido como um objeto a ser melhorado em seu rendimento com aulas estruturadas sobre o esporte competitivo e praticado no rigor das suas regras; a competição e o sentido individualista prevalecem sobre o sentido da cooperação; as aulas são conduzidas sem ludicidade e prazer e dependem de fatores atmosféricos.

Albuquerque, Darido & Guglielmo (1994) procuraram identificar quais os recursos cognitivos que têm orientado os professores de Educação Física quando se encontram na situação ensino-aprendizagem, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam as rotinas, onde e quando adquiriram estes conteúdos, como e por que transformam estes conteúdos, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. A compreensão destas estruturas de conhecimentos permitiria ter acesso às rotinas dos professores, pois seria possível identificar tanto os objetivos, conteúdos e estratégias que são ignorados como os que são preferidos.

Quanto à formação curricular, os resultados dessa pesquisa mostraram que a população estudada se mostrou homogênea, retratando a tendência histórica da Educação Física voltada para o desenvolvimento de capacidades físicas e de rendimento esportivo. Além disso, identificou-se que os professores permanecem desinteressados dos avanços que se fazem na Universidade e desconhecem novas tendências ou abordagens para a Educação Física escolar. Os professores mostraram-se presos às atividades ligadas à sua formação, o que restringe os objetivos da Educação Física à visão esportivista, higienista e a divisão por gênero, sem se aterem às diferenças individuais.

Ainda de acordo com este estudo, a epistemologia dos professores de Educação Física é composta de conteúdos advindos de sua formação historicamente datada. Embora como área de conhecimento a Educação Física já disponha de estudos voltados para a questão escolar, estes recursos não são procurados enquanto alternativas criativas para enfrentar os novos desafios pedagógicos. Isto é, a busca da melhoria pro-

fissional é redundante com relação à tendência vigente na época, não apresentando abertura para as tendências mais recentes da Educação Física. Os professores não parecem se preocupar com a melhoria da qualidade dos cursos através da leitura ou da frequência a cursos; estão acomodados à situação da Educação Física na escola.

Os autores concluíram que tais recursos não podem ser separados do contexto geral da Educação na nossa sociedade. O momento histórico da formação destes profissionais, aliado ao descaso com a questão educacional de 1.º e 2.º graus, configuram obstáculos para que eles se valham dos recursos científicos produzidos nas Universidades. O dia-a-dia do professor, com seus percalços, imprevistos, restrições de contexto etc., não é contemplado à luz das propostas teóricas. É preciso considerar o contexto como um todo e os determinantes históricos da Educação Física que ainda se impõem aos profissionais da área, a fim de que os conteúdos produzidos na Universidade sejam pertinentes à sua realidade.

Daólio (1994) procurou analisar o que fazem os professores de Educação Física na interação entre a ação e a representação e como justificam o que fazem. A partir de entrevistas com 20 professores e trabalhando dentro de um referencial antropológico, constata que os professores entendem o corpo como matéria prima sobre a qual impõem seus objetivos e métodos de ensino, retratando a passagem simbólica da ordem da natureza para a ordem da cultura. Assim, o autor identifica a reprodução dos valores que sustentam a ordem social vigente, a capitalista.

Um dos precursores da crítica à situação da formação do profissional de Educação Física foi, sem dúvida, Medina (1983). O autor afirma que o aumento indiscriminado do número de faculdades de Educação Física ocasionou uma inevitá-

vel queda da qualidade de ensino, obrigando as escolas à absorção de pessoal docente sem preparo suficiente ou adequado. Em estudo clássico ele identificou as seguintes características dos profissionais da Educação Física resultantes de um processo de formação inadequado: indivíduos semi-alfabetizados, incapazes de explicar com clareza a que se propõe a disciplina de Educação Física; visão voltada mais para um esporte, em detrimento de outras práticas educativas; dificuldade de entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática; super valorização do sentido de competição das atividades com ênfase no resultado e na vitória; visão essencialmente individualista.

Na tentativa de escapar deste modelo, a partir de meados da década de 80, algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas curriculares procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla. Assim, a formação profissional em Educação Física voltou-se da prática das modalidades esportivas para a teoria, valorizando o conhecimento científico derivado das ciências-mães como base para as tomadas de decisão do profissional.

De acordo com este enfoque, os conhecimentos científicos úteis para as tomadas de decisão devem ser derivados das subdisciplinas da área, como a aprendizagem e o desenvolvimento motor, a biomecânica, a fisiologia do exercício, a sociologia da Educação Física e Esportes.

A esta proposta chamaremos de "currículo científico"; a que privilegia a formação profissional a partir da experiência, especialmente a esportiva, chamaremos de "currículo tradicional".

Esta visão de que as tomadas de decisão devem ter por base o conhecimento científico é adotada também fora da área da motricidade humana, como fica evidenciado no depoimento de Perez Gomez (1992), importante educador espanhol:

".. *a metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em específico. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação*" (p. 96).

Também o âmbito da formação de professores de Educação Física foi influenciado pelo modelo de racionalidade técnica. Assim, Perez Gomez (1992) afirma: Todavia não há evidências concretas de que os professores de Educação Física utilizem conhecimentos científicos na prática pedagógica. Segundo Locke (1990), isso ocorre porque o modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica não propicia uma boa leitura para o que ocorre efetivamente nas aulas.

Objetivando um maior conhecimento sobre a prática de profissionais formados nas perspectivas tradicional e científica, D árido, De Ávila & Batista (1995) realizaram um estudo em que procuraram comparar o discurso (dados obtidos através de uma entrevista semi-orientada) com a prática destes profissionais no seu cotidiano escolar (dados obtidos através das observações das aulas).

A primeira constatação foi a de que poucos professores formados pelas Universidades públicas (USP, UNICAMP e UNESP) acabam se dirigindo às escolas públicas de 1.º e 2.º graus. No tocante ao discurso do profissional em Educação Física, foram verificadas diferenças entre o formado na proposta "científica" e o formado segundo o modelo "tradicional". O discurso do primeiro se

apresenta mais articulado e inclui uma mistura de elementos das diferentes propostas da Educação Física na escola (Abordagem Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-superadora).

Com relação à prática dos profissionais formados na perspectiva "científica", observou-se uma preocupação constante com o processo de inclusão dos alunos na prática escolar, ou seja, as estratégias das aulas eram oferecidas de modo a atingir todos os alunos, inclusive os dispensados, que tinham que, pelo menos, assistir às aulas. Desta maneira, as aulas não ficavam na dependência de fatores atmosféricos, ocorrendo mesmo com chuva.

O processo de co-educação é implementado sem maiores problemas, enquanto os profissionais formados pela perspectiva tradicional, porque têm no rendimento o seu objetivo, preferem a divisão em turmas utilizando como critério o sexo.

Estes mesmos professores parecem não estar totalmente acomodados aos problemas da escola, como falta de material, de condições de espaço, dirigindo-se, com mais frequência do que os profissionais formados na perspectiva tradicional, à direção da escola para requisitar providências.

Por outro lado, mesmo os profissionais formados na perspectiva científica continuam utilizando apenas uma parcela da cultura corporal, ou seja, os esportes tradicionais (basquete, vôlei e futebol), apesar de terem tido na sua formação acadêmica atividades rítmicas, atividades expressivas e atividades da cultura popular, além de outras modalidades esportivas. Este fato contradiz um dos princípios fundamentais da Educação Física Escolar, que se refere à necessidade de atendimento ao princípio da diversidade de experiências da cultura corporal.

Além disso, os professores formados na perspectiva "científica" mantêm procedimentos di-

retivos, ou seja, a maioria das decisões são ainda tomadas pelo professor, que se interessa pouco pelas opiniões dos alunos e requisita a intervenção dos alunos, cognitiva ou motora, em poucos momentos da aula. Verificou-se também, por exemplo, que as regras dos esportes são seguidas rigorosamente, não havendo espaço para a transformação das regras pelos alunos.

Ainda com relação ao aspecto metodológico, constatou-se que também os professores formados na perspectiva "científica" empregam procedimentos tradicionais, como longas filas e colunas e muitas atividades envolvendo estafetas.

A questão que se coloca por ora é: Por que o modelo "científico" não apresentou os resultados esperados ao nível da prática? Ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática, como foi observado nesta pesquisa?

Para esclarecer a questão da formação profissional, uma boa fonte é o trabalho de Betti (1994), que coletou depoimentos de alunos do último ano da graduação refletindo sobre sua formação profissional. Tais depoimentos reforçam a necessidade de repensar a formação profissional especialmente no que se refere à integração teoria X prática. Vejamos alguns deles:

*"... as disciplinas deveriam ser mais teórico-práticas, não só teoria, não adianta saber, por exemplo, que tem que Jazer o alongamento do músculo tal, acho que deveria demonstrar, saber como tem que Jazer. O professor só diz que tem que alongar mas não diz como é. Acho que tem que ser mais completo, acho que tem que ter mais experiência — teoria X prática."*

*"... então eu acho que o dia-a-dia faz com que você consiga ver a teoria na prática, você recebe a criança e pensa — espera lá — o que o professor Jalou mesmo? Será que o que ele Jalou vai dar certo? Daí dá para relacionar"*

*"...a pessoa chega lájora e é aquele choque quando vai dar aula. Não sabe nem o que vai falar com os alunos. Seja tivesse tido alguma experiência seria mais Jáciir"*

As reflexões destes alunos parecem encaminhar alternativas muito próximas daquelas explicitadas por Shon (1992):

*"Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada... Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desajustamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias"(p.91).*

Nogueira (1991) procurou investigar os níveis de atualização das professoras de Educação Física das escolas Municipais do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que 70% delas não lêem revistas especializadas, 74% não conhecem as novas publicações referentes à área e 82% não têm conhecimento sobre as pesquisas realizadas nas Universidades.

Com relação à participação em eventos e encontros com outros profissionais, os resultados não são muito diferentes: 85% das professoras afirmam não ter participado de trocas de experiência e 78% não freqüentaram cursos, congressos e seminários. A autora não esclarece por quanto tempo as professoras se mantiveram fora das leituras, freqüência a cursos etc; subentende-se que isto vem ocorrendo desde o término da graduação. Além disso, a pesquisadora procurou identificar as possíveis razões pelas quais as professoras se mantêm desatualizadas. Constatou que os principais motivos são: impedimentos familiares, pouca aplicabilidade do conhecimento transmitido nesses cursos e dificuldades financeiras decorrentes da desvalorização da profissão de professor.

Lawson (1993) realizou um estudo envolvendo 13 professores de Educação Física. Os resul-



tados mostraram que na concepção deles o ensino como aplicação da ciência não é evidente. As habilidades de desempenho esportivo, regras e técnicas e não pesquisas, são importantes para estes professores. Além disso, relata o autor, apesar de 12 dos 13 professores acreditarem ser possível tornaram-se ultrapassados, somente um sugeriu que não ler a literatura poderia desencadear este processo. Na perspectiva destes professores os programas de Educação Física deveriam incluir mais atenção à variedade de atividades esportivas.

De maneira geral, os resultados destes estudos são bem pouco animadores, sugerindo que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Além disso, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica, e por isso não sentem necessidade de se manterem atualizados quanto ao conhecimento produzido pela universidade.

Lawson (1990) argumenta que a questão que deve ser colocada é por que o modelo científico não apresentou os resultados esperados ao nível da prática, ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática tal como pode ser observado nas pesquisas mais recentes. O autor sugere uma revisão do modelo teórico de produção do conhecimento na área da motricidade humana para que se entenda melhor a relação teoria *versus* prática.

Para melhor compreender esta intrincada perspectiva, pretende-se, no próximo capítulo deste estudo, em primeiro lugar, analisar os modos de produção do conhecimento numa área específica da Educação Física: a Aprendizagem Motora. Em seguida, procurar-se-á buscar as possíveis razões pelas quais as pesquisas em aprendizagem motora não têm contribuído, ou pouco têm contribuído, para melhorar a qualidade das aulas de Educação Física. A compreensão deste fenômeno na área da aprendizagem motora poderá iluminar outros campos do conhecimento da Educação Física, uma vez que os referenciais de pesquisa não são distintos.

# *A Questão da Aplicabilidade do Conhecimento no Ensino da Educação Física: o Exemplo da Aprendizagem Motora*

## **3.1 O CONTEXTO DA APRENDIZAGEM MOTORA**

Como uma das conseqüências do processo de cientificização da Educação Física, em meados da década de 60 desenvolve-se, como uma subdisciplina da ciência da motricidade humana, a área da aprendizagem motora. Isto não significa que estudos nesta área não tenham sido produzidos antes dessa data. Schmidt (1988) revela que os primeiros trabalhos foram conduzidos ainda no século XIX, por volta de 1820, pelo astrônomo Bessel, que pretendia investigar, entre os seus colegas, como as diferenças individuais afetavam a memorização do tempo de trânsito dos movimentos das estrelas.

Em seguida, Bryan & Harter (1897, 1899) realizaram uma série de estudos procurando compreender os processos de aquisição de habilidades na recepção e envio de mensagens via código morse. Um outro marco importante no processo histórico de desenvolvimento da área da aprendizagem motora foram os trabalhos de Thorndike (1927) sobre processos de aprendizagem de habilidades motoras, abrindo im-

portantes caminhos para o estudo de problemas específicos da área da motricidade humana.

O advento da Segunda Guerra Mundial também contribuiu de maneira decisiva para o desenvolvimento da área específica da aprendizagem motora. Esta situação exigiu do Exército Americano o estabelecimento de critérios objetivos para realizar a seleção dos pilotos mais habilidosos. A fim de atender a esta necessidade, é fundado um centro de pesquisas especializado em estudos e aplicações de testes motores. No entanto, a década de 60 é considerada como ponto de referência para trabalhos sobre aprendizagem motora, uma vez que, antes dessa época, estes estudos eram realizados sobretudo por psicólogos, raramente preocupados com a questão específica da aquisição de comportamentos motores, ligados à Educação Física e aos esportes.

Os principais problemas estudados na aprendizagem motora, enquanto pesquisa básica, são: como a aprendizagem de diferentes habilidades motoras ocorre, quais variáveis determinam a velocidade da aprendizagem de habilidades motoras e quais variáveis determi-

nam quanto tempo se mantém a lembrança das habilidades aprendidas. Temas como *feedback*, memória, imagem mental, atenção, *timing*, tipos de prática, modelação, são alguns exemplos de estudos específicos conduzidos na área da aprendizagem motora.

No Brasil, os trabalhos em aprendizagem motora praticamente se iniciaram a partir de 1980, com o retorno de pesquisadores recém-doutorados em importantes centros de pesquisa dos EUA, Canadá e Japão.

Pareceria um processo natural se esses pesquisadores, como membros de uma profissão com larga experiência no campo do ensino de habilidades motoras, tivessem se interessado por problemas da realidade, ou seja, problemas enfrentados por profissionais no cotidiano escolar. Entretanto, isto não ocorreu. Esses pesquisadores, ao contrário, passaram a identificar-se mais diretamente com os problemas da Psicologia, a comportar-se como psicólogos e a freqüentar congressos de Psicologia. De um modo geral, mostraram pouco interesse por programas de Esporte e Educação Física, demonstrando, muitas vezes, indiferença aos problemas vividos pelos professores de Educação Física e pelos técnicos esportivos.

Tal indiferença pode ser atribuída, em grande parte, ao processo de cientificização ocorrido na Educação Física no início da década de 70. Alguns autores criticam a ligação dos estudos em Psicologia do Esporte e em aprendizagem motora com a ciência mãe, uma vez que os pesquisadores, ao invés de buscarem teorias específicas para os problemas da área da motricidade humana, preferiram reproduzir o modelo da ciência mãe e, como consequência, enfrentam hoje muitos dos seus problemas e questionamentos.

Como sugestão para atenuar os efeitos do desfocamento ocorrido nestes quase 30 anos de

pesquisa na área da Educação Física, Betti (1993a) propõe um novo olhar para a relação entre as disciplinas mães e as disciplinas delas derivadas;

*"É preciso Jazer o caminho de volta, e refocalizar a Educação Física, desta vez, numa dimensão praxica, quer dizer, subsidiada agora pelos conhecimentos gerados na ciência ou disciplina acadêmica, porém vistos agora não como resposta /soluções para a prática, mas como dados que tornam os problemas da prática mais claros"(p. 5).*

Neste sentido, o conhecimento já produzido no campo da motricidade humana, mais especificamente na aprendizagem motora, pode ser bastante útil para a prática pedagógica, desde que sejam amplamente revisados e refocalizados.

Na área da aprendizagem motora, a aplicação dos conhecimentos pode ocorrer, em esportes de alto nível, em jogos, terapias físicas # corporais e até em indústrias. Schmidt (1988), que se constitui em um dos mais prestigiados da área e propõe-se discutir o papel dos conhecimentos produzidos, não menciona explicitamente a Educação Física Escolar, embora cite os jogos. Parece que o autor não mostra preocupação efetiva com os problemas que eventualmente venham a ocorrer na escola quando o professor ensina habilidades motoras. A sua postura e, antes dele, a de Adams (1971) foram decisivas para o desenvolvimento da concepção que predomina na área, seja no sentido da escolha dos problemas a se serem estudados, seja na metodologia adotada.

A repercussão do modo de produção do conhecimento na área da aprendizagem motora e a ênfase nas pesquisas básicas, com metodologias reducionistas inspiradas no modelo da ciência moderna, delinearam um quadro pouco otimista quanto à possibilidade de aplicação desses conhecimentos na prática profissional. Ocorreu uma

fragmentação e especialização crescentes, bem como uma tendência de distanciamento entre a produção acadêmica, definida como teoria, e o mundo profissional, definido como prática.

Segundo Petersen *et alii* (1991), toda área de conhecimento deve, periodicamente, realizar uma avaliação da natureza das pesquisas, da sua contribuição para o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos, bem como do seu valor prático. Este é o momento para "repensar", de acordo com os autores, a produção do conhecimento na área da aprendizagem motora, uma vez que estas pesquisas estão contribuindo muito pouco para o planejamento e a execução das aulas de Educação Física.

## 3.2 A CONTROVÉRSIA PESQUISA BÁSICA *VERSUS* APLICADA

### 3.2.1 Fora dos Domínios da Educação Física

Antes de discutir as relações entre a aprendizagem motora e o ensino da Educação Física, entre teoria e prática, é conveniente considerar a relação pesquisa pura/aplicada/tecnologia fora dos domínios da Educação Física, ou seja, nas outras ciências, uma vez que a área da motricidade humana, na maioria das vezes, inspirou-se na prática vigente em outros campos.

Por ciência básica ou pura, Dixon (1976) entende a pesquisa pela pesquisa, trabalho orientado pela curiosidade, realizado na tentativa de aprender mais sobre o comportamento da matéria, ou sobre a estrutura do universo.

A distinção pesquisa básica/aplicada/tecnologia aparece com relativa frequência em textos de Filosofia e Sociologia da Ciência que apresentam basicamente duas análises quanto a estes tipos de pesquisa.

A primeira, e mais antiga, considera que, apesar das dificuldades intrínsecas da distinção entre pesquisa pura e aplicada, é desejável adotá-la, ainda que tal distinção não corresponda integralmente à realidade.

Thomas & Nelson (1990), também adeptos desta concepção, acreditam na existência de um *continuum* onde, num extremo, situam-se as pesquisas aplicadas e, no outro, as pesquisas básicas. As pesquisas aplicadas caracterizam-se por voltar-se para problemas imediatos do mundo real; utilizar-se de sujeitos humanos, e não implicar um rigoroso controle das variáveis envolvidas. Estas pesquisas fornecem resultados com valor direto para a prática. No outro extremo, as pesquisas básicas preocupam-se com problemas teóricos, são realizadas em situações de laboratório, frequentemente utilizam animais como cobaias e exigem condições cuidadosamente controladas. A aplicação direta desses resultados é bastante limitada.

Do mesmo modo, Solla Price (1976) julga possível a distinção entre ciência aplicada e básica. Nesta direção, o autor afirma: "*Ciência pura e básica é a que busca a compreensão da natureza, e o que se tem a fazer em seguida é aplicar tal ciência — elaborando a tecnologia, que se pode, então, manipular a gosto, para fazer a natureza curvar-se à vontade do homem*" (p. 115).

Na outra vertente estão aqueles que defendem a indissociabilidade entre ciência básica e ciência aplicada. Neste sentido, o depoimento de Dixon (1976) é bastante esclarecedor:

*"Devido a intensos estudos de pesquisadores do Departamento de Estudos Liberais da Universidade de Manchester, este conceito ruuiu. O modelo é completamente falho em muitos casos. A tecnologia, montada para suprir as necessidades sociais ou comerciais, estimula a ciência básica quase tão frequentemente quanto a pesquisa básica age como sementeira para a tecnologia. E aceito, inclusive, que muitas das aplicações*

*tecnológicas e suas conseqüências sociais podem ser ou foram previstas a partir dos programas e projetos de pesquisa básica"*(p. 90).

Do mesmo modo, Santos (1983) também se posiciona contra os argumentos defendidos anteriormente a respeito das diferenças entre os tipos de pesquisa básica e aplicada. Numa visão mais abrangente, o autor considera que qualquer separação entre a investigação considerada básica e outra aplicada decorre não propriamente da disparidade de métodos ou objetos dessas investigações, mas de sua motivação social, da situação social/profissional dos investigadores e do destino ou modo de apropriação previsto para o conhecimento resultante.

Quando se procura distinguir entre ciência básica/aplicada/tecnologia, o que freqüentemente está por trás é a questão do planejamento científico e, como implicação imediata, o destino de vultosas quantias financeiras, conforme nos previne Beveridge (1981). Tais considerações, por si sós, justificariam a necessidade de definição política e planejamento das pesquisas, muito embora isto esteja ainda bastante distante na realidade nacional, pelo menos no que diz respeito às políticas educacionais. O que se observa é uma total liberdade do pesquisador.

Beveridge (1981) se diz surpreso com algumas pessoas que ainda acreditam firmemente que os progressos na tecnologia e na ciência aplicada sejam devidos somente às descobertas feitas pela ciência básica.<sup>1</sup>

A relação de causalidade entre ciência e tecnologia nem sempre se estabeleceu historicamente. Needham (1973) mostrou que, até o século XV, a tecnologia chinesa era superior a qualquer

outra de sua época, sem ter desenvolvido uma ciência teórica à altura. Também no âmbito da modernidade ocidental, alguns historiadores afirmam que a relação entre ciência e tecnologia só veio a se estabelecer há cerca de aproximadamente 100 anos. Anteriormente, o desenvolvimento da técnica se deveu a homens anônimos, inventores, artífices e ao engenho artesanal, com pouca ou nenhuma ciência teórica.

Outro ponto importante dessa discussão refere-se ao seu grau de abrangência. As discussões sobre ciência pura (ou básica), ciência aplicada e tecnologia, via de regra, se fazem no âmbito das Ciências Naturais e Exatas, tais como a Física, a Química e a Biologia.

Nestas ciências a relação entre as várias práticas se apresenta como não problemática, tendo cada uma delas sua função e propósito voltados para o contexto econômico e político onde se desenvolvem. Segundo a opinião de Beveridge (1981), esta distinção (pesquisa básica/aplicada) sempre foi mais fácil na Física, na Química e na Engenharia do que nas ciências médica e biológica.

O próprio Bunge (1980), embora mencione a Sociologia no capítulo II (Ciência básica, ciência aplicada e tecnologia) do seu livro *Ciência e Desenvolvimento*, em todo seu texto volta-se para a relação teoria X prática nos campos da Matemática, Astronomia, Física Nuclear e Atômica, Química e Biologia. E, uma vez que sua discussão tem como pano de fundo os desenvolvimentos econômicos propiciados pela Ciência e Tecnologia, o ramo da Sociologia escolhido é o do Desenvolvimento, que permitiria implementar planificação de desenvolvimento econômico, cultural ou político.

Observa-se, assim, que tais discussões não abarcam o campo das Ciências Humanas como Educação, Psicologia, Sociologia ou Antropologia, ficando restritas às ciências ditas "fortes".

Muitas das considerações que realizo neste capítulo são frutos de trabalho anterior que elaborei em conjunto com a professora Leila M. B. de Albuquerque no artigo intitulado "O uno e o múltiplo na Educação Física", publicado na *Revista Mineira de Educação Física*, 1994.

Além disso, observa-se também que a discussão ciência X tecnologia pressupõe um universo sempre igual, homogêneo, que permite a aplicação tecnológica dos achados das pesquisas puras ou básicas. Portanto, a passagem das conclusões teóricas para a aplicação é possível na medida em que ambas tratam e controlam o mesmo universo.

No caso das Ciências Humanas, o pressuposto da transferência não problemática de um universo a outro tem ignorado as peculiaridades (ou extrema riqueza) das realidades humanas, que ou exigem uma adaptação dos resultados das pesquisas ao contexto onde se aplicarão, ou sugerem um otimismo mais discreto em relação a esta passagem.

### 3.2.2 Nos domínios da Educação Física

Na Educação Física e, mais especificamente, na aprendizagem motora a discussão sobre as relações pesquisa básica, pesquisa aplicada e tecnologia tem sido inspirada pela Filosofia e Sociologia do conhecimento. De modo geral, os pesquisadores aceitam a distinção entre ciência básica/aplicada/tecnologia, embora reconheçam a dificuldade de separar estes tipos de pesquisa, uma vez que supõem um *continuum* entre elas. Analisemos estas posições.

De acordo com Christina (1989), as pesquisas básicas são motivadas pela necessidade de assegurar conhecimento científico a respeito dos processos e mecanismos de aquisição de habilidades motoras, sem necessitar demonstrar aplicações práticas. Do mesmo modo, Tani (1991) acredita que as pesquisas básicas buscam o conhecimento pelo conhecimento. Em aprendizagem motora isto significa a busca de um corpo teórico de conhecimento que permita compreender como a aprendizagem de habilidades

motoras ocorre e realizar previsões acerca desse fenômeno.

A busca de soluções para problemas de aprendizagem que ocorrem em situações reais deveria ocorrer através das pesquisas aplicadas. Todavia, a revisão da literatura permite inferir que muito pouco foi realizado em termos deste tipo de pesquisa, apesar do papel crítico que ela exerce sobre a qualidade do ensino.

Tani (1991) entende que há apenas um tipo de pesquisa aplicada; aquela que deveria ter como preocupação compreender as questões das práticas educacionais a partir da manipulação das variáveis, com a finalidade de obter aprendizagens motoras mais eficientes.

Christina (1989) afirma que a dicotomia existente entre pesquisa básica e pesquisa aplicada prevalece até os nossos dias devido à visão que ainda domina a área. Nesta visão a pesquisa aplicada é subordinada e quase inteiramente dependente da pesquisa básica e é considerada predominantemente uma extensão dela.

O resultado desta crença pode ser sintetizado na afirmação de Adams (1971), um dos estudiosos mais influentes da área da aprendizagem motora, quando declara que as pesquisas aplicadas só seriam necessárias quando faltasse alguma resposta ou solução à ciência básica. Segundo ele, o conjunto de pesquisas aplicadas é uma coleção de respostas a problemas específicos, importante em um momento particular, mas que não constrói conhecimento científico que um dia terá forças para responder aos problemas da área.

Lawson (1990) contesta tais afirmações sugerindo que essa é uma ideologia marcadamente positivista, que acredita na pesquisa científica como uma solução para os problemas da Educação Física, assumindo que o conhecimento por si só é relevante para a prática, que quanto melhor a qualidade e maior a quantidade das pes-

quisas, mais elas são generalizáveis. Além disso, crêem que os futuros profissionais serão capazes de transformar a prática de acordo com as normas científicas, e que eles devem falar e agir como pesquisadores.

O autor lembra ainda que as pesquisas realizadas em aprendizagem motora dentro do modelo positivista criaram, ao seu final, com poucas exceções, mais incertezas do que certezas. E que os professores e os pesquisadores trabalham em diferentes comunidades epistêmicas, ou seja, pensam e agem de maneira diferente, dificultando as relações entre a produção do conhecimento e a sua aplicação ao ensino. Na verdade, afirma o autor, essas expectativas não se concretizaram porque não levaram em conta as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho e superestimaram as contribuições das pesquisas científicas.

Christina (1989) e Tani (1991), por outro lado, acreditam que a relação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada no campo da aprendizagem motora pode ser melhorada quando os esforços dos pesquisadores forem deslocados também às pesquisas aplicadas. Do mesmo modo, Thomas & Nelson (1990) consideram que há muitas controvérsias na literatura das ciências humanas, como em Psicologia, Educação e Educação Física, a respeito da ênfase que se deve dar às pesquisas básicas e/ou aplicadas. Estas discussões remetem à questão da validade ecológica dos resultados e duas questões são levantadas: O ambiente de pesquisa percebido pelo sujeito é o mesmo pretendido pelo experimentador? O ambiente tem características suficientes do mundo real que permitem generalizações para a realidade?

Ao procurarem respostas para estas questões, os autores parecem concordar que mais estudos devam ser dirigidos às pesquisas com características aplicadas. Agora nos resta perguntar por que, então, os pesquisadores não se têm dirigi-

do a esses tipos de pesquisa aplicada? Ou, por que esses mesmos pesquisadores não se têm debruçado sobre aspectos do cotidiano escolar? Por que eles foram excluídos dos projetos de pesquisas desenvolvidos na área?

Perez Gomez (1992) apresenta algumas idéias que nos ajudam a compreender por que as áreas aplicadas foram praticamente abandonadas. O autor afirma: "*..a racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que cria as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa*"(p. 96).

Assim, parece-nos que pelo menos uma parte da resposta à questão do distanciamento da prática encontra-se no modelo de ciência adotado, ou, em outras palavras, no modelo de paradigma vigente na área da motricidade humana. Segundo JKuhn (1990), é o paradigma que leva uma comunidade científica a enfocar determinados fenômenos e a negligenciar outros, pretendendo, muitas vezes, forçar a natureza a se comportar segundo os ditames do paradigma e, em consequência, de suas próprias expectativas.

### 3.3 A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA POSITIVISTA

Newell & Rovegno (1990) e Magill (1990) sugerem que a função primordial dos conhecimentos referentes à aprendizagem motora é oferecer aos professores de Educação Física uma imagem do processo de aprendizagem, ser um guia de pensamento que orienta a prática, o que levaria, então, a diferentes processos de ensinar. Esta imagem sofreu uma variedade de modificações através dos anos, incluindo-se a conca-tenação de reflexos, a associação estímulo-res-posta, a aquisição de habilidades via circuito fe-

chado, o desenvolvimento de esquemas e, mais recentemente, o modelo de auto-organização.

Se os conhecimentos da aprendizagem motora tivessem efetivamente servido como um guia, nesses anos em que a disciplina foi oferecida na graduação, a prática da Educação Física seria bastante diferente do que ela é hoje. Um exemplo pode ser observado quando os professores de Educação Física escolar insistem em organizar as atividades através de longas filas.

Este procedimento não considera o próprio conceito de aprendizagem motora. Neste o papel da prática é determinante. Ora, por que permanecer tanto tempo em longas filas, se desta maneira a aprendizagem de movimentos é dificultada? Provavelmente, porque os conhecimentos da aprendizagem motora não têm servido de guia de procedimentos. Tais resultados mostram a importância de se considerar o contexto histórico-cultural da Educação Física, uma vez que o procedimento "fila" tem uma relação bastante íntima com a fase militarista da Educação Física.

Um outro aspecto relevante, observado com frequência no depoimento de pesquisadores, é atribuir o fracasso da aplicação dos conhecimentos da aprendizagem motora à área da Pedagogia do Movimento. Segundo esses autores, a falha está nesta área, que não se têm esforçado por conduzir pesquisas aplicadas empregando as habilidades motoras.

Magill (1990) acredita que a pesquisa aplicada em aprendizagem motora é distinta da pesquisa pedagógica, na medida em que o foco desta última é basicamente o professor e os comportamentos do professor que influenciam a aprendizagem escolar. Em concordância com este autor, Tani (1992) sugere que a utilização de conhecimentos da aprendizagem motora empregados no sentido de verificar maneiras mais eficientes de ensinar habilidades

motoras é de responsabilidade das pesquisas em Pedagogia do Movimento.

Estes argumentos nos remetem à seguinte questão: quantas pesquisas no país foram até hoje dirigidas à Aprendizagem Motora e quantas à Pedagogia do Movimento empregando conteúdos da Aprendizagem Motora? O leitor familiarizado responderá prontamente: as pesquisas em Aprendizagem Motora foram as mais privilegiadas. Este hábito de transferir as responsabilidades pelo fracasso na condução de pesquisas aplicadas, efetivamente úteis aos professores, para campos delimitados de pesquisa, no caso a Pedagogia do Movimento, é um procedimento que não auxilia no encaminhamento dos problemas, na medida em que considera áreas de pesquisas como desvinculadas dos seus próprios atores, os pesquisadores.

Silverman (1990), porém, adverte que nos EUA as pesquisas referentes ao ensino da Educação Física têm sido muito mais influenciadas pelas pesquisas educacionais do que pelas pesquisas em aprendizagem motora. O autor identificou quatro métodos de pesquisas utilizados: pesquisas etnográficas, observação sistemática, técnicas cognitivas e aplicação de testes. Na verdade, apenas este último tipo tem similaridades com a metodologia utilizada na aprendizagem motora, o que indica a existência de uma certa independência e até um certo distanciamento entre o modo de produção das duas áreas.

Mais recentemente, Tani (1991) levantou várias questões a respeito da relação entre a aprendizagem motora e as implicações para o ensino da Educação Física. Este autor afirma que as pesquisas em aprendizagem motora não têm, historicamente, implicações diretas para a prática devido ao paradigma vigente na área. Este paradigma procura compreender como ocorre a aprendizagem e quais os mecanismos envolvidos no processo de aquisição de habilidades motoras.



Para o autor estes estudos, ligados principalmente a neurociências, exigem refinadas tecnologias, laboratórios bastante sofisticados e, como conseqüência, houve uma elevação do *status* e da respeitabilidade da área no mundo acadêmico. Porém, no conjunto, estas pesquisas vinculadas à teoria pouco contribuíram para a solução dos problemas enfrentados pelos professores de Educação Física.

Uma das razões do por que este fenômeno vem ocorrendo, de acordo com Tani, é o fato das pesquisas em aprendizagem motora procurarem investigar os mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e não as formas de influenciar o desempenho, o que seria característica das pesquisas aplicadas.

Ainda no âmbito da discussão teoria *versus* prática, o depoimento de Bain (1991) parece encaminhar alternativas relevantes para o debate. A autora afirma que, para se compreender melhor esta intrincada relação, é preciso confrontá-la às diferentes posições encontradas na área da Pedagogia do Movimento, pois cada uma dessas tradições de pesquisa implica diferentes possibilidades para a relação. Os paradigmas de pesquisa dominantes na área são pesquisas behavioristas (de origem positivista, já discutida), pesquisas de socialização e um paradigma emergente na área, baseado na Teoria Crítica.

Tinning (1991) observa que, na visão positivista, a crença fundamental é a de que o ensino é, ou deveria ser, uma ciência, sendo este o discurso oficial e dominante na área da Educação Física. Acredita-se, pois, na solução dos problemas práticos através dos estudos acadêmicos e, por conseqüência, em princípios universais de ensino, em generalizações e na construção de uma grande e única teoria. Os termos que melhor se relacionam com esta abordagem são: eficiência, objetividade e racionalidade.

A visão behaviorista, como entende Bain (1991), ou a pedagogia do desempenho, como prefere denominar Tinning (1991), acreditam que, embora a visão de modelo de ensino positivista tenha dado uma enorme contribuição para a Educação Física, principalmente ao nível do discurso, ela é bastante limitada porque desconsidera as questões ligadas aos valores e às realidades político-sócio-econômicas do contexto.

Bracht (1992), na mesma linha de raciocínio, sugere que a influência do paradigma positivista na prática pedagógica é evidente e traz problemas para a relação entre teoria e prática.

Além da problemática ligada aos valores, a adoção do modelo de racionalidade técnica impede, por si só, a solução para os problemas educativos por duas razões (Perez Gomez, 1992): *"Em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da indústria, das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas, na seleção dos meios. Em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas"*(p. 100).

Algumas questões decorrentes do modelo de ensino baseado em conhecimento científico foram levantadas por Lawson (1993). Estas pesquisas têm feito alguma diferença? O que o professor considera como conhecimento útil? O professor utiliza este conhecimento baseado em pesquisas, em qual sentido? Os professores fazem esforço para recebê-lo? Como é a sua epistemologia de trabalho e como ela se aproxima de sua orientação do trabalho?

No sentido de encontrar repostas a muitas destas questões, é necessário identificar as características do modelo que têm impedido ou

dificultado a utilização dos conhecimentos científicos na prática profissional. Ou, em outras palavras, é preciso se perguntar por que a teoria não chega à prática? Ou ainda, por que os teóricos são tão freqüentemente resistentes à prática? Segundo Lawson (1990), várias características derivadas da concepção epistemológica dominante na área dificultaram a aplicação dos conhecimentos da aprendizagem motora ao ensino de Educação Física. Vejamos algumas destas características.

### **3.3.1 Pesquisas de Laboratório**

Uma das principais implicações do modelo de pesquisa positivista adotado pela aprendizagem motora, com reflexos bastante fortes sobre a produção do conhecimento, está no fato das pesquisas serem realizadas, geralmente, em situação de laboratório, onde as variáveis são mais facilmente controladas. Os pesquisadores que realizam estas pesquisas pressupõem que as condições de laboratório onde os dados são coletados têm, pelo menos, algum grau de correspondência com o contexto real. Este modelo metodológico foi importado das ciências naturais.

Na verdade, o modo como essas variáveis são controladas no laboratório difere fundamentalmente de como essas variáveis interagem em situações reais. Ou seja, a prática experimental é pobre quando contrastada às condições do contexto real da prática, por exemplo, da dança, da ginástica, do exercício, do trabalho ou do esporte.

Além disso, os estudos conduzidos na área de desenvolvimento e aprendizagem, realizados freqüentemente em condições de laboratório, produzem conhecimentos baseados em resultados obtidos com o indivíduo e não com grupos de indivíduos. Por isto, afirma o autor, devemos ser cautelosos com estes resultados de pesquisa, uma

vez que em situações de ensino o professor se defronta com a interação de indivíduos.

Assim, os conhecimentos produzidos em situações de laboratório, embora considerados objetivos pela comunidade científica, têm relevância limitada para os problemas enfrentados na prática educacional. O ambiente da prática é, na maioria das vezes, muito distinto daquele da pesquisa, ou seja, a prática apresenta um grau de variabilidade, complexidade e incerteza muito acima daquele vivenciado nas pesquisas. Desta maneira, o profissional sente dificuldades em orientar o seu trabalho com base nos resultados de tais estudos.

Na tentativa de buscar a objetividade dos dados, alheia a qualquer traço de subjetividade, eliminou-se, de acordo com Trivinus (1987), qualquer perspectiva de colocar a investigação científica a serviço das necessidades humanas, a fim de resolver problemas práticos.

### **3.3.2 Simplificação de Tarefas**

A partir da publicação dos artigos de Pew (1970) e Adams (1971), houve uma mudança nas pesquisas em aprendizagem motora, que passaram a enfatizar os mecanismos subjacentes ao processo de aquisição de habilidades em geral, ao invés de privilegiar a aprendizagem de habilidades em tarefas específicas. Esta decisão interferiu diretamente na escolha das tarefas dos experimentos. Estes autores sustentam que a atenção deve recair sobre os mecanismos e processos responsáveis pela aquisição de habilidades motoras, preenchendo os espaços antes ocupados pelas pesquisas destinadas a investigar os efeitos de variáveis sobre o desempenho em tarefas com características semelhantes.

Deste modo, a escolha de tarefas passou a exercer um papel secundário dentro do planejamento experimental, constituindo-se

apenas num meio para alcançar um fim maior: uma teoria abrangente e universal da aprendizagem motora. Schmidt (1988) observou que se tornou aceitável dentro da comunidade acadêmica estudar, inclusive, processos motores abstratos.

Como consequência desta nova concepção teórica, as tarefas escolhidas em estudos da área tornaram-se artificiais, ou seja, muito distantes daquelas observadas em situações de aulas de Educação Física. Além disso, houve opção por tipos de tarefa simples, com respostas lineares, que tendem, segundo Hoffman (1990), a atender as conveniências e as hipóteses prévias dos experimentadores. Como afirma **Newell & Rovegno (1990)**: *"...a estratégia padrão dos experimentos em aprendizagem motora tem sido estudar movimentos simples (tarefas com graus de liberdade simples), como precursores para movimentos complexos"*(p. 132).

A maioria das tarefas do mundo real, ao contrário daquelas realizadas em situação de laboratório, são complexas, o que significa que é difícil isolar os mecanismos responsáveis pela alteração do desempenho.

Além disso, a opção por tarefas do cotidiano escolar enfrenta dois problemas adicionais, dentro da concepção vigente na área. Primeiro, é muito difícil controlar as experiências anteriores dos sujeitos, ou mesmo limitar a sua prática fora do experimento. Poucos trabalhos na área nestes últimos 20 anos enfrentaram esta questão, preferindo utilizar tarefas artificiais.

O segundo aspecto importante nesta questão da opção pelas tarefas diz respeito ao número de tentativas requeridas para garantir a aprendizagem. A quantidade de prática exigida em tarefas reais é muito grande em relação àquelas elaboradas exclusivamente para atender os objetivos do experimento, podendo inclusive

demorar meses ou até mesmo anos para garantir a estabilização do desempenho.

Todos estes fatores levaram os pesquisadores a criarem suas próprias habilidades, suas próprias tarefas e suas próprias medidas de aprendizagem.

### 3.3.3 Busca de uma Fundamentação Teórica Generalizadora

A busca de uma teoria ampla e formalizada da aprendizagem motora, que dê conta de explicar e prever comportamentos motores, foi e continua sendo um dos maiores objetivos de grandes pesquisadores da área. Esta expectativa está conforme os princípios básicos do positivismo no que se refere à proeminência da observação dos fatos e à necessidade de uma teoria que relacione esses fatos.

Schjnidt (1988) e Christina (1989) são dois pesquisadores de renome na área que refletem em seus posicionamentos esta visão herdada da concepção positivista. Christina, ao analisar o estado das pesquisas em aprendizagem motora, afirma que, após quase 30 anos de pesquisas, é possível identificar apenas uma lei (Fitts, 1964) e duas teorias elaboradas especificamente para a área (as teorias de Adams do circuito fechado e a teoria de esquemas de Schmidt). Schmidt (1988) considera que a resolução do impasse entre teoria X prática não implica mudar o enfoque para a pesquisa aplicada, pois isto poderia impedir o estabelecimento de princípios que conduzam à elaboração de uma teoria. De acordo com o mesmo autor, talvez ao longo do tempo, respostas a problemas práticos sejam encontradas através da pesquisa básica.

O problema é que a aplicação prática teria de esperar que o conhecimento fosse suficientemente acumulado.

Franco (1988), por outro lado, discorda da necessidade de uma teoria, nos moldes da perspectiva positivista, argumentando que ao se atribuir esta função integradora (à teoria) incorre-se em mais uma dicotomia teoria e prática. Ou seja, a teoria passa a ser vista como um conjunto de idéias, de conceitos, de leis e princípios que parecem resultar do puro esforço intelectual, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas.

Hoffman (1990) também critica a posição positivista, afirmando que a tentativa de formular uma ampla teoria em aprendizagem motora inibiu o desenvolvimento das pesquisas aplicadas. Além disso, o autor considera muito remota a possibilidade de formulação de uma teoria desse tipo. Segundo o autor, o mito da teoria consumiu muito do esforço e da energia de mentes brilhantes e desviou-as, sobremaneira, dos aspectos práticos.

Newell & Rovegno (1990), discutindo o mesmo assunto, criticam Hoffman (1990) e afirmam que seria um grande golpe ao empreendimento científico se não houvesse possibilidades de construir uma teoria geral do comportamento motor. Ao contrário, eles acreditam que o fracasso das teorias existentes deve estimular e não impedir a busca de teorias mais válidas para auxiliar a prática. E sugerem que o caminho pode ser a construção de uma teoria de tarefas, numa abordagem ecológica da percepção e ação, porque ela assegura considerável relevância tanto no que diz respeito à prática como ao ensino de habilidades motoras.

Como alternativa à visão positivista, Franco (1988) sugere a adoção da práxis. A autora assim se posiciona: a práxis... é teórico/prática, neste sentido, é relacional, é crítica, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contem-

plação — uma vez que é a teoria que guia a ação — e é prática sem ser mera aplicação da teoria — uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Teoria é entendida aqui como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

### **3.3.4 Negligenciamento do Contexto de Trabalho do Profissional**

Os professores e pesquisadores trabalham em diferentes comunidades epistêmicas. Lawson (1990) destaca alguns aspectos relacionados a esta epistemologia. Consideremos tais aspectos.

Diferentemente dos pesquisadores, a linguagem dos professores é não-formalizada, pois se apoia em conhecimento tácito; a prática é informada por um conhecimento útil, isto é, acomodação dos resultados de pesquisa à estrutura de referência e ao contexto de trabalho único de cada pessoa. Neste processo acomodativo, os resultados das pesquisas podem ser alterados, ou até mesmo transformados, ao ponto de serem reinventados. Assim, os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente.

Com outras palavras, Perez Gomez (1992) assim entende a construção da epistemologia dos profissionais: *"Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e conscientizados mediante um exercício de metaanálise, a maioria*

dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito" (p. 102).

Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente, o que certamente aponta para os limites das pesquisas básicas já produzidas no campo da aprendizagem motora, em situações controladas.

Um outro ponto importante que contribui para o distanciamento entre teoria e prática está no fato de professores e pesquisadores terem objetivos diferentes. O discurso formal do pesquisador aponta para o avanço e o progresso científico, ainda que, por trás desse discurso, escondam-se motivos pessoais, desejo de ascensão na carreira e elevação do *tatus* dentro da academia. Os profissionais, ao contrário, estão preocupados em ensinar os conteúdos bem como garantir a própria sobrevivência.

Além disso, apesar dos profissionais reconhecerem a importância ou a necessidade de acompanhar os estudos científicos, a maioria não o faz. Em seu trabalho, Lawson (1993) verificou que doze dentre treze professores acreditavam que podiam se tornar ultrapassados, porém apenas um professor sugeriu que não ler a literatura específica da Educação Física poderia torná-lo ultrapassado. A situação extrapola os limites da Educação Física. Thomas & Nelson (1990) relatam ter sido verificado nos EUA que apenas 1 % dos químicos lêem publicação de pesquisas e menos de 7% dos psicólogos lêem revistas científicas de psicologia. Provavelmente isto ocorre por dois motivos principais: as pesquisas não são práticas o suficiente porque não dizem respeito diretamente ao trabalho, ou a linguagem das pesquisas é muito técnica e não familiar. Na verdade, quando se busca estreitar os caminhos entre o mundo da pesquisa e o mundo do profissional, percebe-se que ainda existe um longo percurso a ser trilhado.

### 3.3.5 Fragmentação do Conhecimento

Uma das características do positivismo é a de considerar a realidade como formada por partes isoladas, por fatos atômicos. A consequência desta visão na produção do conhecimento é evidente.

A aprendizagem motora, por exemplo, foi fragmentada em várias partes, predominando a idéia de que quanto melhor a qualidade das partes das pesquisas, mais facilmente o conhecimento poderia ser aplicado em situação de ensino. Além disso, a produção do conhecimento nesta área, seguindo o modelo da ciência normal, utilizou demasiadamente o que Dotson (1980, citado por Gobbi, 1991) chamou de análise do efeito principal, ou seja, as pesquisas em aprendizagem motora procuraram investigar apenas as relações causa-efeito, variável por variável.

### 3.3.6 Alternativas para o Paradigma Positivista

Se o modelo da racionalidade técnica não atende às necessidades de competência educacional, quais seriam as outras perspectivas possíveis para o modelo de produção do conhecimento e da formação profissional?

Newell & Rovegno (1990) e Petersen *et alii* (1991) propõem um outro paradigma que denominam ecológico, sobre a mudança do paradigma mecanicista para o ecológico.

De acordo com Fitch & Turvey (1978, citados por Santos, 1992), um dos principais pressupostos da abordagem ecológica diz respeito a importância da espécie e de seu ambiente particular que coexistem. Portanto, a compreensão dos fenômenos depende da descrição do ambiente, que é relacionada ao animal, da descrição do animal, que é relacionada ao meio

ambiente, e da descrição das relações de compatibilidade entre ambos. Portanto, neste paradigma, a relação entre o homem e o meio ambiente natural é de fundamental importância para a compreensão das ações humanas. Estes autores, no entanto, não consideram a construção social e cultural do ambiente natural que o torna peculiar a cada contexto.

Segundo Lawson (1990), este aspecto pode ser recuperado na epistemologia dos profissionais que desenvolvem suas rotinas de trabalho. O entendimento destas rotinas e as maneiras pelas quais elas são socialmente construídas e estruturadas ajudaria a explicar tanto os objetivos como as estratégias que são preferidas ou ignoradas e desvalorizadas. *"E preciso entender as estruturas de conhecimento e a heurística empregada pelos profissionais para ter acesso e propor correções às suas rotinas"*(Betti, 1992b;p.246).

A principal solução para Tani (1991) refere-se à mudança do paradigma mecanicista e reducionista, de característica eminentemente analítica, segundo o qual os fenômenos são vistos como complexidades desorganizadas, para uma visão mais sistêmica, em que os fenômenos da aprendizagem motora sejam estudados através de uma abordagem mais complexa, e não apenas numa busca das relações de causa e efeito.

Gobbi (1991) alerta que, se não ocorrer a integração dos conhecimentos estabelecendo uma relação mais direta entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional, as rotinas de trabalho continuarão sendo executadas através de cópias de modelo, por ensaio e erro, misturando muitas vezes mitos, fé e ciência. Da mesma maneira que Tani, Gobbi acredita na necessidade da produção científica se realizar de maneira mais sistêmica, onde haja uma busca da integração dos conhecimentos, estabelecendo assim uma ligação mais direta entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional.

Lawson (1990) e Newell & Rovegno (1990) sugerem uma revisão da relação entre teoria e prática e, com propostas diferentes, enfatizam a necessidade de se considerar o contexto do movimento humano no processo de pesquisa. Isto, certamente, tornaria as pesquisas menos universais, porém mais relevantes.

Lawson (1990), especificamente, propõe que os professores se envolvam na construção dos trabalhos práticos e na organização do ambiente, comprometendo-se em transformar a realidade social. Por trás desta proposta existe muito mais que uma crítica à pesquisa positivista: há a constatação, importante e original, de que os profissionais têm uma epistemologia própria, diferente da do cientista e que transcende esta.

As soluções propostas, embora diferenciadas, têm em comum abrirem-se para a realidade enfrentada pelo profissional. Lawson (1990) sugere uma visão construtivista que assimile a epistemologia dos professores na construção da prática profissional. Esta prática não seria, portanto, decorrente apenas do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte.

Betti (1992b), inspirado na descrição do problema realizada por Lawson, encaminha proposta que integre os conhecimentos das ciências humanas para desvendar a teleologia social da prática da Educação Física. Neste processo, é de importância a epistemologia dos profissionais.

Além disso, em trabalho mais recente, Betti (1993a) considera que já existem algumas propostas que enfrentam o distanciamento entre a teoria e a prática, como, por exemplo, a adoção de um conceito mais ampliado de prática. O autor se refere ao papel importante que têm a teoria em níveis mais macroscópicos, como na definição das políticas públicas, que também podem ser consideradas na dimensão da prática.

O reconhecimento de que a teoria não pode oferecer respostas a todas as questões que advêm

da prática, mas que pode indicar princípios, constitui-se numa segunda possibilidade de encaminhamento para o problema.

Schon (1992) afirma que se o modelo da racionalidade técnica é incompleto ou insatisfatório, deve-se buscar outro modelo que contemple as competências requeridas nas situações práticas.

Em oposição à vertente da racionalidade técnica o autor propõe um modelo calcado na "teoria crítica", que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Isto é, a insuficiência dos modelos e regras para a prática pedagógica é suprida pela reflexão artística sobre a realidade. Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor. *"O que pode ser feito, creio, é incrementar os praticums reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua"* (p.91).

Assim, na Educação Física as possibilidades que temos disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática na formação curricular referem-se a adoção de um modelo curricular no qual a

prática de ensino não compareça apenas no final da formação, mas que se a estimule desde a formação inicial. Todavia, é preciso que esta prática seja acompanhada de perto por um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação.

Além disso, a proposta de implementação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo atual é evidente.

O currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes subdisciplinas de modo a contemplar temas relacionados à aplicação profissional, de tal maneira que os professores, ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outros) deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas.

Uma possibilidade de atenuar os efeitos do distanciamento entre teoria e prática é, segundo Betti (1993b), aquela encaminhada por Lawson (1990), na qual a prática passa a atuar como foco de pesquisa, ou seja, a pesquisa volta-se para o entendimento da heurística empregada pelos profissionais da Educação Física.

# *Procedimentos, Avanços e Dificuldades dos Professores de Educação Física Formados numa Perspectiva Científica*

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo descritiva. Através desta abordagem procurou-se registrar, descrever, analisar e interpretar as ações dos professores de Educação Física no seu cotidiano, objeto de estudo deste trabalho. Como ressalta Trivinus (1987), as pesquisas qualitativas não admitem visões parceladas ou isoladas, desenvolvendo-se numa interação dinâmica com o processo histórico social que vi venciam os sujeitos.

## **4.1 METODOLOGIA**

### **Sujeitos**

Participaram deste estudo sete profissionais formados em universidades públicas (USP ou UNESP) e que estão ou estiveram engajados em programas de pós-graduação. Este grupo de professores de Educação Física foi selecionado através de contatos pessoais.

Para fins deste estudo pretendia-se, inicialmente, trabalhar com professores de escolas públicas. Esperava-se que, desta maneira, haveria uma contribuição importante para uma parcela mais carente da sociedade. Infelizmente,

pouquíssimos professores formados em instituições públicas se dirigem para escolas públicas; e mais difícil ainda é encontrar nestas instituições professores que cursam ou cursaram programas de pós-graduação. Assim sendo, restaram-nos as escolas privadas.

Todos trabalham como professores de Educação Física em escolas privadas do ensino fundamental, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série ou no ensino médio (2.<sup>o</sup> grau), nas cidades de São Paulo (n = 4), Rio Claro (n = 2) e Leme (n = 1).

Os professores que participaram deste estudo formaram-se no período de 1988 a 1991: portanto, tinham entre cinco e oito anos de formados. Optou-se por este período para garantir, primeiramente, a formação científica oferecida nas instituições públicas, uma vez que as principais mudanças curriculares ocorreram com a abertura dos programas de mestrado e a chegada de professores recém-doutorados no exterior no início da década de 1980. Como se sabe, o primeiro curso de mestrado foi aberto na Escola de Educação Física da USP no ano de 1978 e a disciplina Aprendizagem Motora foi oferecida na graduação pela primeira vez tam-



bém na USP, no ano de 1983. Também foi considerado o tempo mínimo de formado (1 ano), para que não se corresse o risco de analisar procedimentos próprios de professores recém-formados e inexperientes.

## Material

As questões contidas no roteiro de entrevista procuraram abordar os seguintes temas: Formação profissional; Atualização profissional; Questões relativas à Aprendizagem Motora; Os objetivos da Educação Física; Conteúdos da Educação Física; Estratégias de aula da Educação Física, e Avaliação em Educação Física.

Desta forma, procurou-se abranger um amplo espectro de questões relacionadas à prática da Educação Física na escola e, principalmente, identificar as tomadas de decisão dos professores no seu cotidiano. É importante frisar que, na entrevista, avalia-se a representação que os professores têm a respeito dos seus valores e procedimentos e não propriamente o que eles fazem de fato.

### A) Formação profissional

- 1 - Onde você fez a graduação?
- 2 - Em que ano você terminou a graduação?
- 3 - Por que optou por Educação Física como profissão?
- 4 - Quais foram suas experiências com atividade física antes da graduação?
- 5 - Quais as disciplinas mais importantes na sua formação (graduação)?
- 6 - O que você utiliza mais da sua graduação?
- 7 - De que você sente falta da sua formação?  
O que gostaria de ter tido na faculdade e não teve, ou teve pouco?
- 8 - Como você avalia o curso de graduação e quais os pontos que você considera positivos e negativos?

### B) Atualização profissional

- 1 - Você procura manter-se atualizado? De que maneira?
- 2 - Você tem condições e apoio para manter-se atualizado?

### C) Aprendizagem Motora (apenas para os formados nas universidades públicas)

- 1 - O que você lembra desta disciplina?
- 2 - Você aplica algum conhecimento desta disciplina na prática? O quê?
- 3 - Como você avalia esta disciplina hoje?
- 4 - Você acha que ela deveria ser mantida no currículo?

### D) Objetivos da Educação Física

- 1 - Quando você ensina Educação Física, quais são seus objetivos?
- 2 - O que você espera que seus alunos aprendam nas aulas de Educação Física?

### E) Conteúdos da Educação Física

- 1 - Quais conteúdos você trabalha nas aulas?
- 2 - Os conteúdos são os mesmos oferecidos para meninos e meninas?
- 3 - Você utiliza algum conhecimento teórico nas aulas?

### F) Estratégias de aula

- 1 - Em quais momentos você solicita a participação dos alunos?
- 2 - Quando você corrige os movimentos do seu aluno?
- 3 - Com qual método de ensino você trabalha?
- 4 - Como você informa seus alunos em relação às novas habilidades motoras?

### G) Avaliação

- 1 - Como você avalia os alunos?
- 2 - Que instrumentos você utiliza. Como são?
- 3 - Você dá nota aos alunos?

4 - Quais critérios você utiliza para dar essas notas?

5 - Quando você realiza as avaliações?

6 - A nota é importante na Educação Física?

A entrevista foi realizada sempre após as observações das aulas. Em algumas escolas foi possível realizar a entrevista no mesmo dia das aulas. Por compromissos pessoais da pesquisadora ou do próprio professor, algumas entrevistas foram realizadas fora do espaço da escola, como na própria Universidade (USP e outra na UNESP), ou na residência dos professores.

O tempo para cada entrevista variou bastante. Alguns professores faziam questão de explicitar todos os detalhes do seu trabalho, o que era incentivado pela pesquisadora; outros professores, por razões de pressa, outros compromissos, má compreensão das perguntas e características pessoais, respondiam as questões de maneira bastante direta. O tempo da entrevista variou de 25 a 90 minutos e foi integralmente gravada.

Além da realização da entrevista, optou-se pela observação das aulas porque, de acordo com Shon (1992):

*"Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, a medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquela que processam"(p. 90).*

## **Observação das Aulas**

As aulas foram observadas pela pesquisadora antes da entrevista, a fim de não chamar a atenção dos professores para questões que seriam discutidas na entrevista. No mesmo sentido, não

optamos pela gravação das aulas em vídeo para não comprometer o sentido natural das aulas.

## **Realização de Entrevistas**

A entrevista semi-estruturada foi considerada, juntamente com a observação das aulas, os instrumentos mais apropriados para coletar informações a respeito da ação pedagógica dos professores. Entende-se por ação pedagógica o conjunto de todas as decisões que o docente toma durante o processo ensino-aprendizagem, a fim de induzir um estilo particular de aprendizagem.

Foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada (Queiroz, 1983), ou seja, foi utilizado um roteiro de questões, que leva o informante a falar mais do que o pesquisador, porém é este quem orienta o diálogo. Nesta técnica, é permitido ao pesquisador repetir ou aprofundar-se em questões que ele considera não terem sido respondidas de maneira adequada devido à má compreensão da pergunta ou por circunstâncias momentâneas, como pressa, ansiedade e cansaço.

## **4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.2.1 Observação das Aulas**

Moreira (1991) procurou desvelar a ação dos professores de Educação Física em seu cotidiano, na sua relação com os alunos das escolas públicas de Piracicaba, a partir da observação das aulas desses professores. Diferentemente deste estudo, esses professores se graduaram nas décadas de 70 e início da de 80, em faculdades particulares do interior do estado, não continuaram seus estudos em programas de pós-graduação e trabalham, segundo o autor, dentro de modelos tradicionais.

No sentido de confrontar a observação realizada por Moreira (1991) com os resultados des-

se trabalho, serão apresentados a seguir os principais aspectos das observações de um dos quatro professores que participaram daquela pesquisa e as conclusões mais importantes do estudo.

A aula se inicia com três advertências, primeiramente o professor exige o atestado médico de um aluno ameaçando-o de punição legal, em seguida adverte os alunos quanto à necessidade de cumprimento do horário, lembra os alunos da necessidade do uniforme, novamente com ameaças de sanções.

Após as advertências, pede para os alunos manterem-se em ordem unida, em duplas, todos no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, para iniciarem uma corrida. A uma ação fora da pedida (exigida) pelo professor, ele grita: "Tá dormindo, né". Quando um dos alunos diminui o ritmo da corrida, o professor indaga: "Cansou, né? Também só pensa em comer".

Após a corrida inicia-se a escolha dos cinco times e um aluno solicita para não jogar, pois não se sente bem. O professor responde que ele deve jogar sim, pelo menos uma partida, o pedido do aluno não é nem considerado.

Enquanto a aula se desenrola com jogos de futebol, o professor preenche os diários de classe sem se preocupar com o andamento da mesma. Durante esses jogos dois alunos se machucam, mas o professor continua nas suas atividades burocráticas.

Quando chove o professor não vem para dar aulas, em outra oportunidade comenta com o pesquisador: "Você vê que azar o meu, esta semana que estou na quadra coberta é que chove".

Em outro dia de aula o professor divide as equipes para o jogo de handebol, pede para um dos alunos marcar o tempo e sai da quadra. De acordo com a descrição do autor da pesquisa, o jogo torna-se mais movimentado e lúdico.

Em outra oportunidade é criado um momento de constrangimento na aula: um dos times

deve tirar a camiseta e o aluno mais gordinho se recusa. O professor intervém e ordena: "Ah que é isso? Pode tirar já a camisa".

Uma outra passagem bastante reveladora do perfil do professor ocorreu quando uma das equipes cobrou uma falta rapidamente e fez um gol. Os alunos da equipe adversária protestaram e o professor comentou: "Quem é vivo é quem ganha o jogo; é assim que é para ser; o mundo é dos vivos".

A escolha deste professor é proposital porque seus procedimentos fornecem uma imagem bastante próxima do que foi (ou é) a Educação Física na escola. Infelizmente, não foram poucos os que conheceram, durante seu período de ensino formal, professores de Educação Física que se utilizavam destas estratégias. É preciso enfatizar que esses procedimentos não são resultado, exclusivamente, de falta de competência de um ou outro professor, mas consequência de um contexto histórico-social por que passou a Educação Física no Brasil e no mundo.

De um modo geral, os resultados do trabalho de Moreira (1991) mostram que os professores mantêm atitudes formais e autoritárias na relação com os alunos, que a aula de Educação Física é sinônimo do cumprimento mecânico e rigoroso dos exercícios. Aponta para uma Educação Física como um produto acabado, conseguido através da ordem estabelecida, e não como um processo a ser descoberto e desenvolvido.

O esporte competitivo é, nessas aulas, caracterizado pela obediência fiel às leis que o regulam, onde não existe a cooperação e prevalece o individualismo. Ao mesmo tempo, o esporte visa exclusivamente à vitória, independente dos meios, e até se incentiva a idéia de tirar vantagem do mais fraco.

O corpo do aluno é visto como um objeto a ser manipulado e melhorado em seu rendimento. As atividades físicas não são adequadas aos

corpos dos alunos e o corpo não atlético é ridicularizado ou desprezado.

O autor verificou que os professores não têm prazer com sua ação profissional. A Educação Física é caracterizada por uma ausência de ludicidade e de prazer nas manifestações do corpo discente, relação interpessoal e de distanciamento entre professor e aluno. Além disso, a Educação Física é entendida como sinônimo de prática dependente de fatores atmosféricos.

Para contrapor-se a este modelo (ou não), serão apresentadas as atuações dos professores formados mais recentemente em instituições públicas de ensino superior. A insistência em citar a instituição pública em termos de formação diferenciada é porque, principalmente através dos seus programas de mestrado e doutorado, ela vem discutindo e criticando o modelo tradicional de Educação Física escolar, tal qual foi descrito anteriormente.

Para realização deste estudo foram assistidas 38 aulas divididas entre 7 professores de Educação Física que trabalham com turmas de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e/ou ensino médio, em escolas privadas localizadas em São Paulo, Rio Claro e Leme. A seguir, serão apresentados os principais pontos das aulas de cada professor para posterior discussão.

### **PROFESSOR 1**

A escola fica localizada numa chácara, o espaço é um campo aberto de terra batida, com duas traves de futebol, sem qualquer demarcação de linhas de qualquer esporte. Há também um galpão coberto para as aulas, em caso de chuva. É importante frisar que a escola, por princípio, é toda construída em moldes rústicos e dispõe de poucos materiais. Nesta escola meninos e meninas não são separados nas aulas, o que foi uma decisão conjunta tomada pelo professor e pela direção da escola.

O professor de Educação Física dessa escola também ministra aulas numa faculdade particular de Educação Física; iniciou um programa de pós-graduação, desistiu e, agora, frequenta disciplinas como aluno especial em outro programa na área.

Nessa escola a pesquisadora assistiu oito aulas no total. O professor é o único de Educação Física. Para análise serão utilizadas as aulas da 5.<sup>a</sup> série, da 7.<sup>a</sup> série e do colegial.

1. Os alunos costumam chegar até antes do horário da aula e um dos alunos trouxe para a aula uma bolinha de papel, meninos e meninas rebatem a bolinha mesmo antes da aula começar. Outro aluno trouxe *umfresbee*, em outra rodinha os alunos aproveitam para jogar entre si. Os alunos cobram do professor o início imediato da aula, o que demonstra o prazer que os alunos têm de participar da aula. Estas mesmas atitudes foram observadas em outros momentos da aula.

2. O professor pergunta aos alunos se eles querem continuar o jogo "pé-mão". Este é um jogo popular na escola, jogado com as mãos (tipo handebol) fora da área e, dentro da área, apenas com os pés ou com a cabeça. O jogo pé-mão é, na verdade, um conciliador entre meninos e meninas, porque pelos meninos eles só jogariam futebol; o uso das mãos facilita a participação feminina. É importante lembrar que nenhum aluno do grupo é obrigado a participar da aula. Para dar continuidade ao jogo pé-mão, o professor utiliza a presença da pesquisadora como um elemento motivador, quando indaga os alunos: "Vocês não querem mostrar para ela o jogo que nós inventamos?"

Isto vai aparecer em muitos outros momentos da aula, o professor não quer impor um conteúdo na aula, deseja que os alunos participem, inclusive, da decisão quanto ao conteúdo da aula, mas busca estratégias alternativas para levá-los a fazer o que ele acredita ser mais positivo.

3. Para facilitar a participação das meninas nos jogos, algumas estratégias ou regras do jogo são adotadas. Uma delas, já conhecida e não questionada pelos alunos, é que, no momento da escolha das equipes, uma rodada deve ser de meninas e outra de meninos. Uma das regras do jogo elaborada anteriormente determina que a bola, antes de ser chutada no gol, deve passar na mão de, pelo menos, duas garotas. Apesar destas estratégias, a participação das meninas em algumas séries é bastante prejudicada, em outras nem tanto.

4. Todas as aulas são iniciadas sem corridas ou exercícios preparatórios; os alunos iniciam jogando. Em conversas informais mantidas com os alunos da escola eles informaram que aprenderam vários jogos ao longo das aulas de Educação Física, tais como: beisebol, taco, futebol americano, queimada, pique-bandeira, futebol de banco (inventados por eles) e outros. O ensino da Educação Física para esse professor parece estar vinculado fortemente à educação pelo jogo.

5. Apesar da tranquilidade do professor, os conflitos entre os alunos existem, principalmente dentro de uma mesma equipe. Os alunos brigam muito entre si porque ficam o tempo todo pedindo para receber a bola. Diante da situação o professor intervém, pede a colaboração dos alunos e é atendido.

6. Durante o jogo, a única bola disponível cai no telhado de uma outra casa. Alguns alunos, em conjunto com o professor, tentam recuperar a bola. Os demais rebatem a bolinha de papel em círculo. Os alunos têm pressa porque têm muito prazer no jogo.

7. Antes do final da aula os meninos pedem ao professor para jogarem futebol. Neste momento o professor intervém e pergunta se não está legal o jogo pé-mão; uns respondem que sim, outros que não. Para aumentar o nível de

motivação dos meninos, o professor entra no time que está perdendo e se diverte muito. Após a chamada da 5.<sup>a</sup> série, os alunos iniciam o jogo pé-mão, eles pedem para jogar meninos contra meninas, o que é consentido pelo professor que joga no time das meninas, com a intenção de equilibrar o jogo.

Apesar de permitir escolhas aos alunos, se querem jogar ou não, o professor procura "convencer" os alunos a agirem segundo sua perspectiva, o que é uma estratégia muito interessante porque mantém a motivação dos alunos sem perder de vista seus próprios objetivos.

8. O professor ameaça encerrar o jogo por causa do horário; os alunos avisam que ainda faltam 10 minutos; ele pede desculpas pelo engano, mostrando aos alunos que o professor também pode falhar.

9. O professor divide o campo em duas metades. Numa metade os meninos jogam futebol e impfovisam uma segunda trave no meio campo; na outra metade as meninas jogam pique-bandeira. No jogo pique-bandeira uma das alunas funciona como juíza e anota os pontos de sua equipe. Depois elas discutem e substituem a juíza por outra aluna. Como um time ganhava facilmente, elas conversam e sugerem trocar alguns elementos da equipe para tornar o jogo mais equilibrado, ou seja, negociam. Este momento evidencia novamente que professores e alunos não estão fortemente vinculados às regras estabelecidas pelos jogos tradicionais. Os alunos não se incomodam em dividir o campo de futebol, jogar com o número de alunos que está presente à aula e ter apenas uma trave convencional para o gol.

## **PROFESSOR 2**

Trata-se de uma escola bastante tradicional localizada no interior do estado. O espaço para as aulas de Educação Física é composto de três

quadras abertas, um campo de areia, um pátio coberto e uma piscina coberta e aquecida. O barulho nas quadras é imenso porque o espaço entre elas é livre e há um grande contingente de alunos circulando pelo espaço.

Nessa escola professoras dão aulas para meninas e professores para meninos. Direção e professores parecem favoráveis a esta divisão.

Os alunos, a partir da 7.<sup>a</sup> série, podem fazer opção por voleibol, basquetebol, natação ou Educação Física geral. Nesta última estão incluídas as seguintes atividades: voleibol, basquetebol, hidroginástica e ginástica e dança. Na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries femininas o conteúdo das aulas é basquete e voleibol. Curiosamente são as professoras que trocam de turmas; uma professora dá aulas apenas de voleibol e a outra apenas de basquetebol. Na 5.<sup>a</sup> série foram observadas quatro aulas. As aulas da 7.<sup>a</sup> série foram de Educação Física geral, na qual foram trabalhados, numa aula dupla, conteúdos de voleibol, de ginástica e dança.

1. Após a chamada, a professora inicia a aula comandando exercícios de flexibilidade e alongamento; a disposição das garotas é em colunas. As últimas conversam muito entre elas e ficam fora do alcance da professora, que realiza os movimentos em conjunto com as alunas em grande parte da aula. A disposição em círculos, em vez de colunas, adotada pela maioria dos professores participantes deste estudo, é mais interessante na medida em que permite ao professor observar todos os alunos e, assim, oferecer informações sobre a execução do movimento.

2. As alunas correm em volta da quadra, no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, desde o início até o final, sem desfazer a ordem, em silêncio. O interessante é que o silêncio não é cobrado, mas como a escola é disciplinadora, isto acaba se transferindo para as aulas de Educação Física.

3. Após a prática dos fundamentos, a professora escolhe três garotas por ordem de chamada e divide os grupos que vão jogar. A equipe que não joga fica praticando os fundamentos no espaço ao lado da quadra. Esta estratégia acertada é adotada apenas nesta escola. As equipes que não jogavam ficavam apenas assistindo o jogo. Nesta escola, uma vez que há espaço disponível, enquanto esperam a vez de jogar elas realizam atividade física. Outra estratégia interessante é mudar sempre as alunas que escolhem os times. Não se repete o que ocorria tradicionalmente, onde apenas os mais habilidosos podiam escolher as equipes.

4. A professora foi buscar algum material na sua sala e as alunas ficaram jogando e decidindo sobre as regras e os conflitos. Quando a professora voltou, começou a apitar o jogo e não deu nenhuma informação sobre o jogo em si. O que parece pela observação desta aula, e também das demais, é que, quando o professor indica o jogo nas suas aulas, ele sente-se "matando a aula", como os professores tradicionais faziam, davam a bola e sentavam. No novo modelo o professor, para não sentir-se inútil, acaba apitando o jogo, mesmo reconhecendo que os alunos são capazes de resolver as regras do jogo e que isso seria até importante para eles, na medida em que permite a discussão e a participação ativa na resolução de problemas.

5. A aula da 5.<sup>a</sup> série foi um pouco mais tumultuada porque chovia e parava. A aula começou na quadra com a brincadeira da corrente, em seguida houve a prática dos fundamentos do voleibol e, no final da aula, um jogo chamado câmbio que é uma preparação para o voleibol. O que chamou a atenção nesta aula é que a professora pediu várias vezes a participação das alunas durante a aula. Por exemplo: "Por que a gente não deve correr com a manchete pronta?" "Como deve ser o posicionamento das

pernas na manchete?" além de outras. A professora avisou que gosta de alunas curiosas e interessadas. Uma delas neste momento se levantou e perguntou: "Então por que a gente joga voleibol?" Prontamente a professora respondeu: "Porque é gostoso".

"Por que a gente joga voleibol", é uma questão extremamente ampla que poderia ter sido explorada desde os seus aspectos históricos, surgimento, local, contextualização, quem joga, quem já jogou, quem tem boas equipes de voleibol, até o fato de que, até a década de 70, este esporte era tradicionalmente praticado apenas por mulheres. Além disso, a resposta poderia caminhar em outro sentido, tipo aprender o voleibol permite o uso do tempo livre de lazer, a manutenção de uma atividade física regular, uma melhoria das condições cardiorrespiratórias, etc. Infelizmente estes conteúdos não foram transmitidos pela professora, que, possivelmente, tinha estas informações, ou, pelo menos, parte delas.

6. Durante o jogo de voleibol a professora mostrou-se um pouco ansiosa com o andamento do jogo, cujo nível técnico estava bastante baixo. É verdade que o jogo de voleibol é mais complexo do que outros jogos, especialmente pela exigência de altos níveis de percepção. Por isso, acaba sendo dada uma ênfase maior na prática dos fundamentos do que do jogo em si, e assim a aprendizagem do jogo acaba sendo prejudicada, da mesma forma que a motivação das aulas.

7. A aula de ginástica e dança foi realizada no pátio coberto em um ritual de exercícios de flexibilidade e alongamento. A motivação foi superior às aulas de voleibol assistidas anteriormente. O silêncio da aula só é quebrado depois da execução de uma coreografia (elas já conheciam); ao término desta atividade, seguiu-se uma salva de palmas para seu próprio desempenho.

A escola em que trabalham os professores 3 e 4 é reconhecida como uma das escolas de vanguarda na cidade de São Paulo; seu ensino de 2.º grau é pouco voltado para a preparação específica do vestibular. Em relação à Educação Física, no 2.º grau, a escola apresenta uma proposta bastante interessante e inovadora, na medida em que permite aos alunos a opção por uma diversidade bastante grande de práticas corporais. Os alunos podem optar desde o primeiro colegial por uma das seguintes atividades: esportes coletivos, jogos e ginástica, dança, circo, lutas e capoeira.

Dois professores que preencheram o perfil necessário para esta pesquisa compuseram a amostra; um ministra o curso de capoeira e lutas e o outro, jogos coletivos. Ambos ingressaram em programas de pós-graduação, o primeiro professor já terminou o mestrado e também ministra disciplinas numa faculdade particular de Educação Física, em São Paulo. O segundo professor tem carga completa na própria escola e interrompeu recentemente os seus trabalhos no curso de pós-graduação para se dedicar integralmente à escola.

Foram observadas, do professor 3, duas aulas de lutas e duas aulas de capoeira. O espaço utilizado para as aulas foi o mesmo, ou seja, um teatro com um palco e cadeiras encostadas nos cantos da sala, com pouca luminosidade. Para as duas aulas iniciais o professor utilizou como material seis colchões, para a segunda parte incluiu instrumentos musicais próprios da capoeira.

### **PROFESSOR 3**

1. Antes dos exercícios específicos das lutas os alunos realizaram exercícios de flexibilidade e alongamento (com poucas repetições de cada um), em círculos, onde o professor pratica junto com os alunos e demonstra a maneira correta de execução. No ensino dos golpes o profes-

sor também demonstra e aplica golpes com bastante energia e os alunos parecem gostar. Durante a prática dos exercícios específicos das lutas, o professor oferece informações verbais e, às vezes, toca no aluno e indica onde os movimentos estão incorretos.

2. A aula, desde o início, ocorre em bastante silêncio, parece que é uma exigência do professor. Durante a aula ele faz várias advertências aos alunos, primeiro porque ficam sentados e não querem iniciar a aula, depois reclama que os alunos ficam batendo papo e não prestam atenção e, finalmente, interrompe os alunos quando eles começam a praticar golpes de outra modalidade de luta.

As aulas de capoeira ocorrem dentro do mesmo ritual. Para iniciar a aula o professor precisa chamar os alunos, pelo menos, duas vezes, pede para os alunos prestarem atenção inúmeras vezes e para fazerem silêncio outras tantas. Duas advertências foram mais sérias, numa delas o professor advertiu uma aluna rispidamente porque ela havia cometido um erro de desempenho: "Acho que quando eu estava explicando a senhorita estava conversando". O professor aqui não tinha razão, a aluna estava atenta e tentando realizar o movimento correto. Na verdade, o professor não se deu conta de que se tratava de um movimento de alta complexidade, que depende das experiências anteriores de cada um (movimentos de inversão) e, principalmente, que o erro tem papel fundamental na aquisição de habilidades motoras. No segundo caso uma aluna conseguiu executar o movimento corretamente, o que chamou a atenção dos colegas e todos a aplaudiram. O professor, ao contrário, fez o seguinte comentário: "Sabe o que está errado em você, a sua roupa não é adequada para a prática".

3. Em outro momento da aula, um dos alunos pergunta para o professor qual a diferença entre o novo golpe e o anterior. Na verdade, o

professor deveria ter-se antecipado e explicado para os alunos quais as diferenças entre os golpes para que estes pudessem compreender a evolução técnica. Parece, novamente, que os professores de Educação Física não estão habituados a explicar os porquês das atividades, das seqüências, dos gestos e, até, da sua finalidade, reduzindo a importância da cultura corporal na escola.

4. Alguns alunos, no momento da prática dos fundamentos (queixada e armada), resolvem sentar no palco; o professor não permite, intervindo imediatamente. Ainda contrariando o professor, os alunos insistem em tocar os instrumentos musicais que estão colocados em cima do palco. O professor adverte de que não é hora para isso.

5. A 15 minutos do final da aula, o professor pede para os alunos fazerem a tradicional roda da capoeira; todos já conhecem os rituais. Acertadamente o professor não corrige os movimentos e a roda ocorre sem interrupções. Os alunos agora se revezam para tocar os instrumentos e cantam em conjunto com o professor. Dá impressão de não ser a mesma aula, ninguém senta, conversa ou enrola a aula; pelo contrário, o tempo já terminou e os alunos nem perceberam. O professor parece ter utilizado pouco tempo da aula para que os alunos pudessem experimentar os instrumentos da capoeira e participarem das rodas; além disso, esteve muito preocupado durante a aula em manter o silêncio e a ordem. É preciso lembrar que os alunos desta escola são extremamente ativos e participativos, o barulho não é impedimento para que ocorra uma boa relação en-sino-aprendizagem.

#### **PROFESSOR 4**

Na mesma escola descrita anteriormente, outro professor agora dá aulas para uma tur-



ma masculina de esportes coletivos do 3.º colegial (aula dupla). Dentro dos esportes coletivos os alunos têm os seguintes conteúdos: futebol, voleibol e basquetebol. O professor de esportes coletivos dispõe para aula de uma quadra com dois aros oficiais de basquetebol, de oito bolas deste esporte, além de coletes coloridos utilizados para diferenciar as equipes durante o jogo.

1. Após a chamada os alunos perguntam insistentemente se será jogo ou não. O professor explica pacientemente que haverá aquecimento, fundamentos e só depois haverá jogo. Oferece 15 minutos de atividade de alongamento, individuais e em duplas. O poder de sedução do jogo é grande em todas as faixas etárias.

2. O clima é amistoso entre os alunos e o professor, todos conversam e discutem animadamente; durante os arremessos o professor brinca com os alunos quando a bola cai na cesta: "Hei menino, que sorte que você está hoje!"

3. Podem-se observar alguns problemas na organização da aula e na utilização do *feedback*, ambos relacionados aos conceitos de aprendizagem motora. Primeiramente, o nível de dificuldade do arremesso da linha dos 3 metros está um pouco acima da capacidade dos alunos; dos 30 arremessos que cada aluno tentou, houve uma média muito baixa de acertos por aluno (a impressão é a de que muitos alunos não acertaram nenhuma bola). Neste exercício o professor repete insistentemente para os alunos capricharem na execução do arremesso, porém nada informa sobre o padrão do movimento que permita alguma melhora.

4. A organização da atividade faz com que muitos alunos permaneçam um tempo no final da coluna grande, dois minutos de espera e 20 segundos de atividade. Como o professor dispunha de bastante material (oito bolas para 25 alunos), seria possível e desejável encontrar

outras estratégias para que os alunos se mantivessem em prática por mais tempo.

5. O professor repetiu duas vezes: "Vamos passar mais a bola porque está a maior correria". Novamente o professor identifica um problema, correria, mas não fornece os elementos para resolver esse problema, não interrompe o jogo e não informa sobre novos procedimentos táticos.

6. O professor não se mostrou preocupado em contar os pontos das equipes, em verificar quem ganhava o jogo. Os alunos, pelo contrário, queriam saber, e discutiam entre eles qual era o resultado. No modelo tradicional de Educação Física a busca da vitória esteve bastante presente. Esse professor parece querer superar esta perspectiva quando deixa de valorizar a equipe vencedora, o que representa um enorme avanço para a área. O importante para o professor é que todos encontrem prazer no jogo e aprendam aspectos básicos do basquetebol.

7. O clima entre os alunos é acirrado especialmente no jogo, tanto que o professor antecipou para um aluno: "Hei fulano, é para marcar e não para dar porrada". Durante o jogo o professor avisa a um aluno: "Mais uma falta e você vai sair!". Depois de alguns minutos o garoto faz mais uma falta e o professor pede para que ele saia do jogo imediatamente. O professor chama o aluno para uma conversa e o aluno diz que não tem nada para conversar com o professor, e ele vai embora de novo.

8. Os alunos jogam bastante motivados, o professor decide todas as regras e auxilia na resolução dos conflitos.

## **PROFESSOR 5**

Esta escola, ao contrário da anterior, apesar de estar localizada no mesmo bairro de São Paulo, tem um ensino mais tradicional. A localização da quadra compromete o andamento normal das

aulas: ela fica situada entre as salas de aula e a lanchonete; nos intervalos, quando é grande o número de alunos, o professor tem que interromper as atividades para as crianças passarem.

O professor de Educação Física desta escola terminou seu curso de pós-graduação *lato-sensu* numa renomada escola pública federal de São Paulo, na área de fisiologia do exercício. Em conversa informal explicou-me que muitas de suas atividades na escola estão mais relacionadas ao treinamento de equipes de futebol e voleibol. Confessou, também, que é a atividade que ele considera mais estimulante, embora reconheça a diferença em se trabalhar com aulas de Educação Física e equipes de treinamento.

As turmas observadas eram de 5.<sup>a</sup> série (duas aulas duplas), as turmas não são mistas por orientação da escola, contestada no início pelo professor. (Ele trabalha na escola há quatro anos.) Para as aulas de futebol foram utilizadas oito bolas de futebol e coletes coloridos para diferenciar as equipes durante os jogos.

1. Após a chamada o professor reúne o grupo no meio da quadra e inicia a aula com exercícios de flexibilidade e alongamento, em círculos. Os alunos parecem acostumados à prática destes exercícios e, enquanto os realizam, conversam bastante; o professor parece não se incomodar. O professor demonstra o primeiro exercício e, depois, circula entre os alunos e os corrige.

2. Em seguida, o professor pede para os alunos correrem em volta da quadra, dentro da quadra em trios de lado, frente, costas etc. Com o relógio na mão, controla atentamente os intervalos de pausa entre as atividades e a frequência cardíaca dos alunos após os exercícios. Dos professores, é o que se preocupa mais com as questões de ordem biológica. O período completo entre exercícios de alongamento e corridas foi de 40 minutos (quase uma aula).

3. O professor explica para os alunos que eles deverão executar, primeiramente, os fundamentos do futebol e, em seguida, irão jogar. Nestas aulas, como nas demais observadas, os alunos cobram do professor o início imediato do jogo, no caso de futebol. Nesta escola, o professor equilibra o tempo da aula entre preparação física, prática dos fundamentos e o jogo propriamente dito.

4. O professor toma a maioria das decisões, escolhe os times e, apesar de não utilizar o apito, resolve os conflitos, controla o tempo e comanda a troca das equipes.

5. Um fato que ocorreu apenas nesta escola e que chamou a atenção ocorreu no momento das trocas das equipes. Foram formadas três equipes inicialmente, duas iniciaram o jogo e permaneceu na quadra a equipe que venceu, por critério do professor. O professor não interrompe o jogo para oferecer informações sobre a tática do jogo.

## **PROFESSOR 6**

A escola iniciou o seu funcionamento há menos de dois anos e trata-se de uma cooperativa de pais e alunos. A escola está situada no interior de São Paulo e conta com um espaço bastante adequado para a prática da Educação Física: uma quadra distante das salas de aula e um gramado plano e bem cuidado no caminho para a quadra. Aqui, também, as turmas não são mistas, embora a mesma professora trabalhe com meninos e meninas (única professora de Educação Física da escola). Com a intenção de valorizar o papel do professor nesta escola, todos são chamados de mestre ou mestra. A divisão das turmas parece ter sido uma decisão tomada pela própria professora.

Para fins deste estudo, foi realizada a observação das aulas de 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> séries (aula dupla) e da 5.<sup>a</sup> série (aula dupla), ambas as turmas exclusivamente femininas.

A professora desta escola terminou o curso de pós-graduação *lato-sensu* de uma das Universidades públicas do Estado de São Paulo, além de ter feito a graduação nesta mesma instituição.

1. Antes do início da chamada as alunas chegam ao espaço da aula e brincam com a professora por causa da vitória do time de futebol do Palmeiras, levando um adesivo de presente para ela.

2. Após a chamada, a professora pede para as alunas correrem duas voltas em torno da quadra, o que elas completam rapidamente, em ritmos bastante variados. Em um semicírculo (confuso), as alunas realizam o alongamento. Enquanto fazem o alongamento conversam entre si e com a professora, animadamente.

3. A professora elege três garotas para escolherem as equipes. As alunas ficam discutindo dentro de cada time para decidirem quem vão escolher. Depois da escolha, os dois times que venceram no par ou ímpar iniciam o jogo. A outra equipe permanece sentada assistindo. Na outra aula, a professora indica duas alunas para escolherem os times e faz o seguinte comentário "Fulana, você escolhe porque faz tempo que não escolhe".

4. Na turma das alunas da 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> séries a aula se inicia com o jogo de handebol, o qual jogam sem preparação dos fundamentos (já conhecem o posicionamento de defesa). Na 5.<sup>a</sup> série iniciam o handebol, com a prática primeiramente de fundamentos, indicando diferença em relação às séries. Divide as alunas em quatro colunas e, em duplas, elas executam os passes do handebol; depois, arremessam ao gol. A professora fica próxima das alunas e as corrige. Iniciaram o jogo de handebol; quando fazem um gol, comemoram bastante. A professora oferece informações para as alunas; após interromper o jogo, reúne as garotas e conversam.

5. Nesta turma uma das alunas se oferece para apitar o jogo. Na outra, uma das alunas é convi-

dada pela professora; a garota avisa que não conhece as regras; a professora insiste e a incentiva, e ela tenta com a sua ajuda arbitrar o jogo.

6. Depois de um mesmo time realizar três gols consecutivos a professora intervém e sugere, em combinação com as alunas, uma nova maneira de marcar a equipe, ou mais atenção no posicionamento de defesa.

7. Uma das alunas tem problemas sérios de deficiência auditiva e assiste à aula tranqüilamente; é, inclusive, estimulada pela professora para que participe da aula.

8. O handebol é um jogo interessante que, apesar de desprezado pela mídia, é apreciado pelas meninas. Elas embolam bastante o jogo, é um desafio grande para as garotas.

9. No final da aula, a professora chama todas as alunas e pergunta o que é que aconteceu no jogo; as alunas falam um pouco e são dispensadas.

10. A professora explica repetidas vezes o jogo dos passes, chamando a atenção das alunas para as regras que elas próprias devem ser capazes de elaborar e de prever. A professora pergunta: "Pode fazer gol de qualquer lado ou vocês preferem fazer gols só no gol adversário?" "Pode bater bola ou não?". As alunas respondem: "Não, porque é para a gente treinar passe", além de outras questões.

## PROFESSOR 7

Escola localizada no interior de São Paulo; não tem espaço para a prática de atividades físicas. O espaço de uma igreja próxima foi adaptado e emprestado para a escola, de tal modo que se mantenham atividades físicas no local. A escola reformou a quadra, tornando-a bastante adequada à prática. Além disso, há um espaço coberto, tipo salão de dança, onde as alunas realizam aulas de ginástica.

Seguindo uma tendência das escolas particulares, os alunos do colegial podem fazer opções por

diferentes modalidades. No masculino: basquete - bol, voleibol ou futebol. Para o feminino são oferecidas as seguintes atividades: voleibol ou ginástica (*step* e aeróbia). Mais uma vez observou-se que as aulas não são mistas, o professor dá aulas para meninos e duas professoras dividem as turmas femininas. Para o estudo foram assistidas oito aulas, sendo quatro aulas de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries e quatro aulas de 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, de grupos masculinos.

Este professor, além das aulas nesta escola, é efetivo numa escola pública de um município próximo e cursa o programa de mestrado na área de Educação, numa faculdade particular do interior do estado.

1. A aula é iniciada com exercícios de alongamento em círculos. Enquanto realizam os movimentos, os alunos conversam animadamente. Durante um exercício de flexibilidade o professor avisa: "Vocês devem realizar o movimento no seu limite, até aonde agüentarem". Fica claro aqui a preocupação do professor com a questão da individualidade e dos limites diferenciados para cada aluno.

2. Em um exercício comum no ensino do basquetebol o professor solicita que cada aluno, driblando com uma bola numa região específica da quadra, tente tirar a bola do companheiro. Em geral, em outros locais quem perde a bola é excluído da brincadeira. Não neste caso, em que todos participam da brincadeira até o professor pedir para trocar de atividade; é a atenção ao princípio da inclusão.

3. Durante a prática da bandeja, um dos alunos se machuca. O professor ajuda-o a retirar o tênis, acompanha-o e auxilia na colocação do pé debaixo da água. O professor mostra-se atencioso com o problema do aluno. Depois, no final da aula, na hora do jogo, este aluno afirma que tem condições e que quer jogar. O professor consente e adverte: "Se você sentir o pé e não der para jogar avisa, viu?".

4. Um aluno chuta a bola de basquete e acerta em outro aluno. O professor assim se manifesta: "Você pode ficar bravo comigo, fazer careta, mas acho que se eu ficasse quieto estaria sendo injusto; acredito que quando vocês realizam esses atos devem ficar mais atentos aos outros; para mostrar que é macho não precisa bater".

5. Um outro ponto favorável da aula, observado apenas nesta escola, foi colocado pelo professor ao final da aula. O professor explicava que as habilidades experimentadas na aula podem e devem ser praticadas também em casa, com materiais alternativos. Por exemplo, o aro da cesta de basquete pode ser substituído por latas de lixo, etc. É uma proposta bastante interessante que estimula a prática da atividade para além dos horários formais.

6. O prazer da atividade do jogo é tão grande que os alunos comemoram porque o jogo começa cinco minutos mais cedo do que o professor havia combinado. O lado negativo da aula ocorreu quando o professor, repetidas vezes, avisava os alunos que só daria jogo se eles se comportassem. A exclusão ou inclusão do jogo parece muito condicionada pela disciplina e não pela necessidade de garantir um ensino de qualidade.

7. Nestas aulas o professor divide as equipes, resolve os conflitos e arbitra o jogo. Em alguns momentos da aula, porém, permite que os próprios alunos decidam sobre as regras.

#### **4.2.2 Entrevista com os Professores**

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Os professores formaram-se entre os anos de 88 e 91, em duas Universidades públicas estaduais, UNESP e USP. Este período corresponde, em termos de formação curricular, a uma ênfase na formação tida como mais científica, preo-

cupação com as subdisciplinas da Educação Física e a crença de que o ensino é, ou deveria ser, uma ciência.

A opção pelo curso de Educação Física, porém, é a mesma assinalada por outros professores de Educação Física citados no trabalho de Daólio (1994). O prazer proporcionado pela prática de algum esporte é fator determinante na escolha do curso, como explica o professor 4:

*"E, eu entrei meio pela janela do esporte. Eu jogava futebol na época, não tinha grandes perspectivas de ser profissional em futebol, tanto é que eu não parei de estudar; mas eu gostava muito de jogar futebol. Aí foi até um certo conflito familiar, porque eu gostava muito de futebol, achava que tinha que fazer Educação Física, e a família não porque você vai ganhar pouco. Aí eu resolvi optar pelo que eu estava afim mesmo, meio de vontade juvenil, de realizar os sonhos: joguei futebol até 84, depois eu entrei."*

Concorre, também, a figura de um "modelo" de professor de Educação Física, citado por dois professores (3 e 6). O primeiro informa:

*"Foi por imitação, tive um grande professor de Educação Física no colégio que inspirou a vocação, eu já fazia capoeira antes e as aulas dele eram muito legais. Ele me dava aula de basquete, vôlei, mas a atitude dele como pessoa me inspirou"*

Em termos mais práticos, dois professores (2 e 7) lembram o fato do curso ser gratuito e localizado no mesmo local de residência, facilitando a escolha. O professor 7 lembra:

*"t uma opção de vida, então era por gostar de esporte e pela família não poder bancar outro curso que fosse fora da cidade, a faculdade aqui em Rio Claro."*

As experiências anteriores ao início do curso de graduação são, com apenas uma exceção, relacionadas à prática dos esportes mais tradicionais da cultura esportiva nacional: futebol, basquete, voleibol e natação. Apenas um professor cita a prática da capoeira e das lutas como experiências intensamente vividas na infância e

adolescência. E é justamente este professor que trabalha na escola com conteúdos diferenciados.

Apesar dos esforços concentrados no sentido de proporcionar uma ampla gama de atividades da cultura corporal na Universidade, os resultados referentes a esta questão apontam para a importância das experiências vividas anterior e paralelamente ao curso de graduação (Lawson, 1993).

Em resposta à questão referente às disciplinas que consideram mais importantes, a maioria dos professores se dividiu entre as disciplinas de cunho prático, nas quais estão incluídas as ligadas ao esporte, à recreação, à Educação Física infantil e à prática de ensino, e, em segundo lugar, citadas por quatro professores, aparecem referências à disciplina de Aprendizagem Motora. As disciplinas biológicas são citadas por três professores.

Assim, o mais importante para os professores são as experiências vivenciadas na prática, seguidas pelos conhecimentos advindos das subdisciplinas da Educação Física. Estes resultados corroboram aqueles verificados por Lawson (1993), ou seja, os professores de Educação Física reclamam por uma ampla gama de atividades esportivas, ainda que tenham vivenciado uma formação mais científica. Estes dados auxiliam a reflexão sobre as perspectivas dos professores em relação à formação profissional e impõem uma observação mais contundente sobre a variedade de possibilidades corporais.

Ao mesmo tempo que os professores afirmam serem as disciplinas práticas as mais importantes, citam como ponto negativo do curso a ausência de maior número de atividades vivenciadas na prática (citada por três professores). Os professores 4 e 5 sentem falta, também, de mais informações sobre crianças; um outro, sobre adolescentes, e dois professores (1 e 3) não sentem falta de nada.

Apesar da identificação de alguns pontos negativos, há unanimidade quanto à qualidade do curso que frequentaram. Alguns chegam a compará-lo com outros cursos para salientar a sua superioridade, tal como ressalta a professora 6:

*"Positivo, a parte de teoria foi muito importante, a gente notava bastante diferença entre os outros cursos, faculdades e, ponto negativo, muita ênfase nesta teoria deixava de lado a prática, a gente necessitava um pouquinho a mais"*

Em termos de aspectos positivos, os entrevistados relatam o contato próximo com os seus professores e a questão da diversidade das disciplinas. O depoimento do professor 3 ilustra este aspecto:

*"Positivo, eu acho relevante o contato que a gente tinha com os professores. ... resolvia uma série de questões, era interessante, o fato dos professores estarem sempre atualizados, continuavam estudando. O fato de vários professores estudarem em diferentes instituições... de negativo... da minha formação é difícil dizer!"*

O professor 5 lembra como aspecto negativo a preocupação excessiva com a formação do pesquisador e não do profissional:

*"Positivos, mudar de lugar, o nível dos professores do departamento superabertos porque você tem uma visão da Educação Física meio militarista, a escola aqui tem, você pensa naquele negócio, uniforme, um, dois, três, quatro, lá é uma coisa meio aberta, tudo mundo igual. Negativo foi uma coisa meio particular foi o lance das pesquisas, formei para ser pesquisador, aí eu tive uma decepção muito grande".*

O professor 7 cita um distanciamento exagerado entre o discurso dos professores da Universidade e a realidade enfrentada pelo profissional.

*"... de negativo acho que as pessoas não estavam entendendo o mercado da Educação Física. Acho muito que o papo era assim: o corpo, o corpo, porque o corpo e tal, porque assim, acho que eles mesmos não conseguiram aplicar isso na escola.*

*Sabe, eu acho que era mais uma utopia deles. Hoje, aqui, na prática, eu já tentei, eu saí da UNESP com essas idéias de trabalhar com o corpo, para a garotada; a Educação Física já perdeu para a televisão, então não adianta você com uma proposta de um semestre de capoeira que dificilmente vai manter um grupo; eu já tentei, na prática, .. descobrir alguma coisa a nível sensitivo, mas é uma aula no máximo, tanto a garotada quanto o pessoal do colegial estão em outra."*

Um último ponto negativo citado refere-se à demasiada ênfase que foi atribuída a uma única abordagem da Educação Física escolar, a perspectiva desenvolvimentista, identificada pelo professor 4:

*".. negativo o currículo da minha turma, muito direcionado ao desenvolvimentismo; então quem estava afim de trabalhar com Educação Física escolar saía muito direcionado com essa idéia, de que o correto era um trabalho na linha do desenvolvimentismo, e depois a gente foi ver que não era isso..."*

## ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Todos afirmam que procuram manter-se atualizados como resultado de uma busca pessoal, em alguns casos inspirados nos modelos dos seus professores universitários. Assim, o professor 1 afirma:

*"Uma das coisas também que é fruto do trabalho da graduação. Na época da graduação grande parte dos professores estavam fazendo mestrado, fazendo doutorado, e isso de uma certa forma foi passado para a gente. A necessidade da leitura, do acompanhamento do que vem se introduzindo teoricamente e praticamente, através de congressos, e tudo isso faz com que a gente vá a luta."*

Este resultado era esperado, uma vez que os professores estão ou estiveram engajados em programas de pós-graduação. A diferença se dá na busca dos temas. Dois professores procuram ler temas relacionados ao mestrado, que não

coincide com o trabalhado na escola. A professora 2 conclui:

*"Atualmente eu tenho procurado me atualizar porque Jaço mestrado, mas antes era difícil, eu até lia alguma coisa, revista Boa Forma, que são matérias práticas, mas quanto a teoria, nesses últimos quatro anos eu passei batida, eu tenho lido agora, mas muito direcionada à área em que estou trabalhando (no mestrado)!"*

Coerentemente com sua perspectiva, o professor 5 informa que busca conhecimentos nas áreas de fisiologia e treinamento esportivo. Os demais não especificam uma área, que varia de acordo com as necessidades do momento.

Os professores foram unânimes em afirmar que a atualização profissional ocorre por vontade pessoal e não por cobranças da direção ou coordenação da escola. O professor 4 afirma que ele cobra da escola a sua atualização:

*"Procuo, a escola me dá apoio porque eu cutuco, porque eu nãojico muito quieto em relação a isso não, eu estou sempre brigando para ter mais curso e para me atualizar. Agora eu estou Jazendo um curso que eles estão bancando, no teatro brincante, para trabalho com criança, numa área bem de construção de brinquedo, que é uma área em que eu trabalho também com Educação Física, trabalho com construção de brinquedos e construção de jogos"*

O professor 5 lembra das dificuldades impostas pela escola no processo de atualização:

*"Muito difícil, por mimfalam que vão dar apoio, aí você fala que vai faltar da aula para fazer curso, você tem que falar muito antes, correr muito atrás para não ser descontado. Muito difícil, só o curso do Enaf uma vez me pagaram metade do curso."*

Notadamente na Educação Física escolar parece não haver, por parte da comunidade escolar, uma preocupação com a formação continuada de seus professores, prejudicando a qualidade em geral do ensino, ainda que as referências sejam de escolas privadas.

## APRENDIZAGEM MOTORA

Quando questionados sobre o que lembram da disciplina aprendizagem motora, os itens que aparecem com maior frequência são transferência efeedback, com três indicações cada um. Memória é mencionado duas vezes e automatização, tipos de habilidade e o modelo de processamento de informações, uma vez.

Interessantemente, o que os professores informam que aplicam é o mesmo de que se lembram. O professor 1 procura explicar a quantidade reduzida de informações de que se recorda sobre a área afirmando que:

*".. .o curso de aprendizagem motora foi bastante tradicional,foi aquela coisa tradicional, aquela Atividade Motora em cima de moldesfechadões. ... é duro que os conceitos faltam agora"*

O professor 3 informa que a experiência adquirida ao longo dos anos como professor acaba suplantando, em termos de informações sobre cômodos alunos aprendem, o conhecimento acadêmico provindo da aprendizagem motora.

*"Algumas coisas sim, no que se refere a organização da habilidade de ensinar, às vezes eu tento me reportar, se bem que às vezes você está trabalhando na mesma coisa, você acaba tendo um critério de ensino em que você não recupera estes conceitos; você acaba aperfeiçoando mais pela experiência prática, pelos resultados; melhor assim, assim é pior, mas já usei."*

No mesmo sentido, os professores 5 e 7 avaliam que faltou uma aproximação maior entre a teoria e a prática e que a disciplina de aprendizagem motora deveria ter proporcionado uma perspectiva maior de aplicação. O depoimento do professor 5 explicita esta questão:

*"Na época foi importante porque tudo que é dado na Universidade a gente acha que é importante. Quando você sai, no dia-a-dia, é difícil você conciliar aquilo que você aprendeu lá com aqui, você não tem tempo, então você utiliza lá dentro mesmo, de outra forma fica"*

*gravado na sua cabeça, você não vai parar e pensar, acho que faltou um pouco disso"*

Quando os professores são questionados a respeito da permanência da disciplina de aprendizagem motora no currículo, todos são unânimes em apontar o seu valor. É o professor 1 que identifica a importância e a necessidade da disciplina considerar a variabilidade, a complexidade e a incerteza do contexto da prática nas aulas de Educação Física.

*"Dentro dessa possibilidade de trabalhar com aprendizagem motora onde existe uma série de respostas a um determinado estímulo, mais ou menos por aí, é muito importante na escola porque se você opta em valorizar as respostas dos seus alunos, valorizar a parte cultural dos seus alunos, você não pode ficar fechado dentro desse modelo de método mais tradicional"*

Na avaliação da área, os professores sugerem mudanças para que os conhecimentos sejam relevantes para suas atividades profissionais.

#### OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre as funções da Educação Física na escola os professores 1 e 3 responderam que ela deve favorecer a autonomia do aluno. O professor 1 informa que:

*"O aluno sai da escola, teve onze anos de estudo de matemática e não vai para uma escola de Kumon para reaprender toda a matemática. A mesma coisa deveria acontecer com a Educação Física e é o que a gente vê que não acontece muito, porque a grande maioria dos alunos que tiveram onze anos de Educação Física curricular saem da escola e vão procurar academia, não com intuito social, mas sim com intuito de aprender movimentos; então me parece que a Educação Física não está fazendo seu papel de educar e de ensinar o porquê da atividade física."*

Ainda quando o tema são as finalidades da Educação Física os professores 1, 2 e 3 fazem referências ao prazer que os alunos devem ter para incorporar a prática da atividade física

como um hábito e uma necessidade. O depoimento da professora 2 esclarece este aspecto:

*"Quando eu comecei a dar aula, eu tinha uma coisa assim de treinamento do voleibol, eu queria ensinar voleibol, e queria que o time jogasse muito. Depois, com o tempo, eu fui percebendo o fato do aluno sentir um pouco de prazer também, eu tenho dificuldade com isso. As vezes, por eu ser muito exigente em cima de padrão de movimento, eu acabo segurando um pouco. Eu acho também que eles têm que ter um condicionamento físico, essa coisa da parte biológica."*

O professor 4 atribui à Educação Física objetivos mais relacionados ao conhecimento corporal:

*"Assim, o mais amplo deles é fazer com que os alunos descubram um jeito legal de lidar com seu corpo, eu acho que é isso. Quando eu estou ensinando, eu não estou mesmo preocupado com aprendizagem de uma habilidade específica, eu vejo o meu trabalho muito em função da descoberta, principalmente com crianças, de possibilidades corporais, o que ele pode fazer com o corpo dele, dançar, jogar, brincar, fazer ginástica, praticar um esporte... que eles possam na diversidade descobrir qual que é a sua. Qual que é o seu momento corporal, e como este momento pode estar refletindo no futuro dele."*

Os professores 2, 3 em parte e o professor 5 exclusivamente lembram que o objetivo da Educação Física na escola refere-se à busca da melhoria das condições de saúde, citadas ora como condicionamento físico (professora 2), ora como capacidade física (professor 3) ou ainda como desenvolvimento físico (professor 5).

Os professores 6 e 7 enfatizam a necessidade dos alunos reconhecerem a importância da prática da atividade física, tal como evidenciado no depoimento do professor 7:

*"A Educação Física em si, na escola, não existe mais, posso estar até radicalizando, ...se você for imaginar aquilo por que eu saí da UNESP, é papo do corpo, de autoconhecimento, tudo isso, a prática é outra; se eles soubessem antes de qualquer prática*



*se aquecer adequadamente, terminar de fazer uma flexibilidade e passar para eles a importância de se manter uma prática constante, .. eno segundo grau acho que o gosto deles na minha aula é se especializarem em algum esporte."*

Quanto à presença dos esportes nas aulas de Educação Física escolar, os professores 3,5,6 e 7, portanto a maioria, explicitam o que esperam que os alunos aprendam a fazer. Além de aprender a jogar, os professores incluem o respeito ao adversário, a avaliação de um jogo em diferentes situações e o uso do tempo livre de lazer.

### **CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Questionados sobre quais conteúdos desenvolvem, o professor 1 afirma que trabalha predominantemente com jogos e a professora 2 na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries exclusivamente com voleibol e, na 7.<sup>a</sup> série, com voleibol, basquetebol, ginástica e dança. O professor 3 trabalha com as habilidades da capoeira e de lutas.

Nesta questão o professor 4 explicita detalhadamente a proposta da Educação Física no colegial, o trabalho para além dos esportes, incluindo vivência em capacidades físicas e jogos. Contudo, as aulas que observei foram de esportes coletivos e neste item os conteúdos são futebol de salão, futebol de campo, basquete e vôlei.

O professor 5 informa que os conteúdos incluem a prática do handebol, futebol e basquetebol e campeonatos destas modalidades. A professora 6, além dos citados, trabalha com atletismo, vôlei, GRD e capoeira. O professor 7 com vôlei, basquete, futebol e com circuitos de capacidades físicas.

As opiniões são divididas quando a questão é relativa à separação das turmas por sexo. Os professores 1, 3 e 4 preferem os alunos juntos, enquanto os professores 2, 6 e 7 não. As justificativas destes professores perpassam por dois

caminhos; apontam para a diferença nos níveis de motivação entre meninos e meninas, sendo os primeiros mais interessados nas aulas de Educação Física. O professor 7 assim se posiciona:

*".. aqui (na escola) as aulas sempre foram separadas, eu vou ser bem sincero, para mim é bem mais cômodo ter aula separado para os meninos; ano passado eu trabalhei com as meninas e, assim, manter o nível de motivação com elas é mais difícil."*

Com outro argumento, embora relacionado, a professora 2 explica que as meninas são menos habilidosas e ficam inibidas com a presença dos meninos:

*"Quando eu trabalhei com turma mista, eu achei os meninos bem mais habilidosos que as meninas, pois elas ficavam inibidas para determinadas tarefas."*

O professor 4 lembra que este é um tema bastante discutido na sua escola e que ele é contrário à separação das turmas por sexo, embora nem todos concordem na escola:

*/ "... a gente já teve uma discussão legal sobre isso, .. uma discussão grande na escola que já vem de um tempo e a gente ainda não conseguiu mudar isso; ainda tem a divisão por sexo, mas eu particularmente não acredito nisso; era possível, e até desejável, que as turmas fossem mistas; tenho, inclusive, defendido isto lá, mas, enfim, as turmas são separadas."*

No caso do professor 5, por exemplo, a direção impõe a separação, como fica evidenciado no seu depoimento:

*"A direção que pede meninos com meninos e meninas com meninas."*

Quando perguntados se transmitem algum conhecimento teórico, apenas um dos informantes afirmou que não, porque acredita que a Educação Física é uma disciplina diferenciada e eminentemente prática. O professor 7 afirma que:

*"Acho que a Educação Física é prática, teria algum conceito para passar mas passa batido."*

Os demais professores informam que trabalham com conhecimento teórico e o professor

5 condiciona este procedimento às condições atmosféricas:

*"Quando chove é aula teórica, ou é uma recreação como esporte geral; agora esse ano eu estou falando de olimpíadas, só que 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> série a gente não pode entrar muito no outro programa da olimpíada que seria a parte de mídia, quem é quem, por que que acontece isso, que é uma parte que me interessa; no colegial você já pode curtir isso. Quarta-feira passada a gente exibiu um filme para eles com o nome de Diário de um Adolescente sobre drogas com o 3.º colegial, eles vão fazer um trabalho em cima disso e vai ter um debate, porque o filme retrata um garoto de basquete."*

O professor 1, do mesmo modo, afirma que a preocupação com a transmissão de conhecimentos teóricos deve ser maior no colegial:

*"Sim, eu acho que não necessariamente eu sento todos na sala de aula para trabalhar conteúdo teórico, mas a todo momento todas as atividades que a gente procura desenvolver a gente tá passando alguns conceitos teóricos, é a questão do aquecimento e por aí fora. Na medida em que a gente vai avançando tipo com 5.<sup>a</sup> série esta coisa teórica é bem restrita, bem pequena. Mas, à medida que a gente vai ao colegial, a conversa pode ser um pouco mais tranqüila, o conteúdo teórico acaba sendo bem mostrado"*

Os professores 1, 2, 4 e 5 citaram, com maior frequência, os conhecimentos provindos da área biológica, como funções de aquecimento, frequência cardíaca e capacidades físicas. As regras dos esportes foram lembradas pelos professores 5 e 6 e os aspectos históricos, antropológicos e sociológicos do esporte, pelos professores 3 e 4.

#### ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Os professores 1, 4 e 6 afirmam que solicitam a participação dos alunos em todos os momentos da aula. O professor 1, por exemplo, considera que:

*"... é uma coisa minha, né. Se eu acho que o aluno gosta de atividade física eu tenho que respeitar*

*as opiniões, e uma forma de encaminhar a aula que eu faço é exatamente essa, de valorizar a opinião do aluno e a todo momento solicitando que, na hora de estabelecimento de atividade, durante as atividades, as questões das regras, as questões das decisões todas que são tomadas o aluno é responsabilizado porque, em alguns momentos, a gente sente assim: você é o professor, você toma conta de tudo, não é por aí, eu acho que eu tenho minha responsabilidade em organizar atividades, em pensar uma série de coisas mas, mas os alunos têm uma participação para que a coisa aconteça legal."*

A professora 6 lembra que a participação dos alunos na aula é fundamental :

*"A todo momento a gente está solicitando, às vezes para começar um exercício, começar a dar uma introdução num aquecimento, tirar uma dúvida, ajudar a organizar a aula."*

Os informantes 2 e 3 ressaltam que a participação dos alunos é pedida principalmente para mostrar algum movimento. Neste sentido a professora 2 informa:

*"Quando eu preciso que eles demonstrem alguma coisa. É interessante você pedir para eles mostrarem, porque o seu padrão de movimento é diferente do deles. Procuro não centralizar em uma única pessoa."*

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, o grupo de professores se divide quanto à questão em que momentos da aula corrigem os alunos. Os professores 1, 4 e 6 só o fazem em alguns momentos da aula. Ao contrário, os professores 2 e 3 informam que a todo momento se preocupam em corrigir os movimentos, como lembra a professora 2:

*"Eu procuro usar esquema no qual eu estou passando e corrigindo individualmente; na hora, procuro a todo momento estar dando esse retorno, mas na fase de iniciação eu sou muito chata mesmo, qualquer coisa eu estou ali corrigindo."*

Na questão "como você informa os alunos", com exceção do professor 4, que afirma evitar

demonstrações, os demais explicam que demonstram, informam verbalmente ou, ainda, utilizam o exemplo de outros alunos. O professor 7 exemplifica os seus procedimentos:

*"Na maioria das vezes ou eu falo ou eu executo, não tem uma fórmula. As vezes eu olho para o grupo e eu vejo que eles não entenderam nada, a gente não foi claro e eles não captaram; então, você pega e executa, você pergunta se eles têm alguma dúvida e, em outros casos, se existe um garoto que executa até prefiro, porque parece que olhando o companheiro eles percebem mais do que o professor e, às vezes, quando a garotada já tem algum conhecimento do que estou falando, só procuro transmitir e eles executam"*

#### AVALIAÇÃO

Indagados sobre como avaliam seus alunos, os professores 1, 4, 5, 6 e 7 citam a observação da participação dos alunos nas atividades de aula. Neste sentido, o professor 5 informa:

*"..minha avaliação no primário é função da participação, do empenho, na tentativa de estar melhorando alguma habilidade, movimento, no módulo de jogo por exemplo, ajudando a construir as regras, modificar, construir um jogo novo, participando deste processo; a avaliação em cima muito disso; no módulo de dança, se conseguiu criar uma coreografia legal, participou legal do grupo neste momento de criação, então a avaliação é centrada nisso."*

Os professores 2 e 7 lembram que já tentaram utilizar pré-testes para avaliar o desempenho dos alunos, mas acham, no momento, que este procedimento é improdutivo. Assim se posiciona o professor 7":

*"Eu não posso comparar o aluno x com o alunoy; agora se este aluno não tem habilidade nenhuma, mas ao final de dois meses ele apresentou uma melhora no seu rendimento do jogo, no físico, no interesse, participação e progresso individual, a frequência não é importante. E e por observação, eu já tentei algum método assim, parei para fazer teste de voleibol,*

*quantas vezes o garoto acerta a bola, tem o nervosismo e o teste não funciona."*

Os professores 1, 2, 3, 4 e 7 afirmam que avaliam o desempenho motor através da observação. Os professores 3 e 4, além da observação do desempenho nas diferentes habilidades motoras, utilizam como recurso a gravação em vídeo. O professor 3 explica a sua utilização:

*"Aquiformalmente tem um dia de prova, é reprodução de uma seqüência que a gente já fez, eu apresento a seqüência e eles treinam, ..eno dia da prova eles treinam antecipadamente e depois eles apresentam, éilmada a seqüência deles e depois eu vou analisar. Além disso, eles têm um trabalho teórico que fica à minha escolha; semestre passado eles fizeram em cima da leitura do texto, este bimestre eu quero que desfaçam uma entrevista com um mestre de capoeira tentando saber o que é a capoeira, para o mestre entrevistado ..a participação deles na aula, eu não primo pela habilidade em si, porque alguns têm certas dificuldades, mas a participação ao longo da aula"*

Como resultado do processo de avaliação, os professores 3, 4, 5, 6 e 7 explicam que atribuem uma nota aos alunos, embora o professor 5 só o faça contra a sua vontade.

Os professores 1 e 2 consideram que a nota não é um recurso importante para a Educação Física e assim se posiciona o professor 1:

*"Não dou nota, mas uma coisa até legal de comentar é a estrutura da escola: cobra a todo momento relatórios principalmente quando os pais querem informações sobre os seus filhos. Este eu acho que é um instrumento legal de avaliação, eu faço relatórios normalmente eu tenho bons resultados."*

#### 4.2.3 Considerações Acerca da Entrevista e da Observação

O objetivo do presente trabalho é analisar a ação do profissional de Educação Física, formado numa perspectiva mais científica, no tocan-

te a objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação, atualização, formação profissional e opiniões sobre a disciplina Aprendizagem Motora. A seguir, serão apresentados os resultados do cruzamento das informações obtidas na entrevista e na observação das aulas dos sete professores de Educação Física que participaram deste estudo. A organização do trabalho se dará utilizando os mesmos itens do roteiro de entrevistas, criando, ao seu final, de acordo com as necessidades, alguns subitens.

### **OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Os professores de Educação Física entrevistados neste trabalho entendem que os objetivos da área na escola relacionam-se aos seguintes aspectos: autonomia e prazer, autonomia e reconhecimento da importância da atividade física, aprendizagem dos esportes e condicionamento físico.

Primeiramente, os professores fazem referências à busca da autonomia, ou seja, salientam que, após o período formal de aulas os alunos deveriam ter condições de manter uma prática de atividade regular, sem o auxílio de especialistas. Este objetivo, de acordo com os professores, é facilitado se os alunos encontram prazer nas aulas de Educação Física. Há bastante coerência neste raciocínio porque, se eu aprecio a atividade, devo querer continuar a realizá-la, passa pelo domínio afetivo, uma ligação de prazer.

Uma segunda tendência aponta o caminho do domínio cognitivo, quando alguns professores citam o reconhecimento da importância da atividade física, ainda com a preocupação maior de garantir a autonomia dos alunos. Reconhecer significaria, neste sentido, entender, compreender o porquê de realizar atividade física, como realizá-la, quais os efeitos, além de outros.

A autonomia, vinculada ao prazer e ao conhecimento sobre a prática da atividade física, teria um valor bastante limitado se alunos não vivenciassem ou aprendessem os aspectos vinculados ao corpo/movimento. Por isso, os professores lembram que a importância da Educação Física na escola é garantir a aprendizagem dos esportes (embora aqui estejamos defendendo uma Educação Física que também considere outras práticas corporais).

O sentido da fala dos entrevistados a respeito dos objetivos da Educação Física na escola parece ser o seguinte: eu sei fazer movimentos, sei do seu valor, sinto seu valor, gosto do que sinto, portanto, devo continuar a prática da atividade física regular. A noção da totalidade referente à prática da Educação Física é lembrada por estes professores, ainda que, na situação de ensino-aprendizagem, alguns tenham dificuldades de escapar do modelo tradicional de Educação Física, denominado por Guiraldelli Jr. (1988) de esportivista. Mas é preciso reconhecer que o discurso dos professores que participaram deste estudo é articulado e contém uma mistura de elementos das diferentes abordagens ou tendências da Educação Física escolar.

No sentido de exemplificar este item, tomaremos o caso do professor 4. Seu discurso reflete uma proposta calcada no modelo interacionista-constructivista, especialmente nas séries iniciais quando se refere à importância da elaboração de jogos, à modificação de suas regras, à avaliação da participação dos alunos quanto à elaboração de coreografias, etc. E, ainda, quando critica a ênfase que recebeu, durante sua formação, referente ao modelo desenvolvimentista. Porém, a aula assistida foi de basquetebol para o 3.º colegial, na qual as possibilidades de trabalhar dentro da proposta constructivista são bastante reduzidas, como reconhece acertadamente o professor no seu discurso.

Ainda na entrevista este professor enumera outros projetos trabalhados por ele na escola, como ginástica e jogos, em que a ênfase recai sobre dois aspectos distintos: o lúdico (característica dos jogos) e o desenvolvimento das capacidades físicas presentes na ginástica, valorizando também o aspecto biológico. Portanto, a classificação deste professor dentro de uma única abordagem seria falsa. Como propõe Betti (1991), o contexto em que o professor trabalha, os seus problemas, a sua clientela, o seu espaço, é que vai determinar, em grande medida, a escolha e a adoção de diferentes conteúdos e estratégias.

A identificação e a análise de outros aspectos podem facilitar a compreensão dos valores norteadores do trabalho dos professores que tomaram parte deste estudo. Estes pontos, levantados após a análise dos resultados e baseados no trabalho de Moreira (1991), foram os seguintes: a relação professor-aluno, o esporte competitivo, condições atmosféricas e a questão da inclusão dos alunos.

### **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Na maioria das aulas observadas o clima entre alunos e professor é amistoso, havendo proximidade no relacionamento interpessoal, com conversas e trocas afetivas. Foram frequentemente observadas brincadeiras entre professor-aluno, quer no início da aula (por exemplo, a vitória do time contrário de uma professora), quer durante a aula (por exemplo, "como você está com sorte hoje!", para o momento do arremesso à cesta), ou ainda, "deixa de paquerar agora na aula, e deixa para fazer isso no feriado!"^ muitos outros casos.

Muitos professores, especialmente 1,4, 5,6 e 7, manifestaram prazer nas suas relações com o corpo discente, destaque para o professor 1 que, ao jogar com os alunos, diverte-se muito.

Apenas o professor 3 mostrou-se incomodado com conversas, fez seguidas advertências aos alunos exigindo silêncio. Este professor e, em menor escala, a professora 2 não toleram o barulho e cria-se, com frequência, nestas aulas um clima tenso e pouco lúdico. Estes procedimentos podem estar atrelados, além das experiências vivenciadas por estes professores, a características de personalidade, aspectos também identificado por Lawson (1993).

Em uma das questões respondidas durante a entrevista, o professor 3 afirma acreditar que, no seu trabalho, a participação dos alunos é fundamental. Tal posição, todavia, não corresponde ao seu procedimento. Fato que pode ocorrer com frequência, conforme ressaltado por Schon (1992). O autor lembra que nem sempre o que o professor realiza em termos de prática está afinado com os seus pressupostos teóricos.

Quanto ao professor 2, já na entrevista mostra-se consciente de que seus métodos são autoritários e diretivos e ela própria afirma estar atenta a eles, mas reconhece, também, que muito da disciplina demonstrada pelas alunas é uma exigência da própria escola.

Parece que o clima hostil antes identificado por Moreira (1991) e muitos outros autores vem sendo substituído aos poucos por um clima mais amigável e camarada.

### **O ESPORTE COMPETITIVO**

No aspecto referente à prática da Educação Física com características de esporte competitivo, as mudanças parecem não ter sido evidentes. Com exceção do professor 1, os demais trabalham com esportes mais tradicionais, obedecendo fielmente às leis que regulam o esporte competitivo. As regras são cobradas e até exigidas pelos professores, ao mesmo tempo que são aceitas pelos alunos sem questionamento. Estes mesmos resultados foram encontrados nos trabalhos

de Carmo (1982), Medina (1983), Costa (1984), Moreira (1991), Daólio (1994) e Albuquerque, Darido e Guglielmo (1994), para citar alguns.

A combinação de duas modalidades dando origem a um novo jogo, ou mesmo a prática de um jogo já conhecido com maior ou menor número de participantes, só foi observada nas aulas do professor 1, indicando que há grandes dificuldades na exploração da construção de novos jogos e das mudanças das regras. O que se constitui em um dos objetivos da Educação Física, especialmente para a proposta construtivista-interacionista.

Muitos são os fatores que dificultam o encaminhamento de tais práticas, mas algumas parecem ser fundamentais. Vejamos algumas. Todos os professores participaram, antes e durante o curso de graduação, de jogos e campeonatos dos esportes mais tradicionais. Estas experiências têm papel de destaque no desempenho profissional; por isso a resistência quanto à mudança da escolha das modalidades e dos métodos utilizados para o seu ensino. Estas experiências foram efetivamente vividas. Todavia, essas discussões estiveram presentes na graduação e na pós-graduação muito mais ao nível do discurso a respeito de uma prática inovadora.

Inspirado na semiótica, Betti (1994b) encaminha uma leitura possível para as dificuldades de fazer chegar à prática muitas das questões discutidas teoricamente na Educação Física. Segundo o autor:

*"A lingüística nos impõe um distanciamento aparentemente irremediável entre a teoria e a prática, já que a primeira só pode exprimir-se pela língua, ao passo que a prática da Educação Física é corporal, portanto as teorias da Educação Física estariam condenadas a falar sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los"(p. 28).*

Um outro elemento que resulta da fase esportivista da Educação Física na escola é a ênfase sobre o individualismo em detrimento da

cooperação. Esta prática, pelo menos em parte, foi atenuada nesta nova fase. Alguns procedimentos corroboram esta afirmação: o professor 4, por exemplo, procura não contar os pontos das equipes para não dar indicações de que esteja preocupado com o resultado do jogo, ou quando lembra os alunos mais violentos de que marcar não significa dar porrada; o professor 6, que troca as equipes independentemente do resultado, ou seja, pode ficar na quadra a equipe que acabou de perder; o professor 7, que lembra insistentemente aos alunos que o basquete é um jogo coletivo e, como tal, exige cooperação entre os membros da equipe.

Entretanto, a indicação mais forte veio da observação dos alunos da 5.<sup>a</sup> série (professor 1), que discutem a possibilidade de mexer nas equipes para tornar o jogo mais equilibrado. Um dos objetivos da Educação Física passa justamente por este ponto: fazer com que os alunos considere!) o adversário não como um inimigo a ser aniquilado, mas como um adversário sem o qual o jogo torna-se impossível.

E preciso reconhecer, porém, que em alguns momentos das aulas do professor 2, 3 e, em menor escala, 5, a visão esportivista esteve presente, especialmente quanto ao rigor na exigência do rendimento esportivo ou na intolerância ao erro de desempenho.

## **CONDIÇÕES ATMOSFÉRICAS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS**

No trabalho realizado por Moreira (1991), ficou evidenciado que as aulas de Educação Física dependiam das condições atmosféricas. No presente estudo observou-se que os professores dão aulas independentemente delas. Em algumas escolas há espaços específicos para dias de chuva, quando não há, os professores afirmaram utilizar-se da sala de aula para aulas teóricas.

Todavia, é preciso lembrar que, neste estudo, só foram observadas escolas privadas, que mantêm maior rigor e controle quanto às possibilidades de haver aulas ou não.

Moreira (1991) ressalta que os professores de Educação Física convergiam no desprezo por corpos não-atléticos ou incapazes fisicamente. Neste estudo, contudo, os professores mostraram-se preocupados em superar a exclusão, até com certa frequência. Nas aulas do professor 1, por exemplo, havia um aluno deficiente mental; no grupo da professora 6, um deficiente auditivo profundo e um aluno com asma brônquica; no grupo do professor 7, alunos gordinhos e pouco habilidosos.

Do mesmo modo, poucos eram os alunos que não assistiam a aula e ficavam apenas observando. Os professores mostravam-se atentos a estas questões.

A participação quase maciça dos alunos nas aulas é fruto de procedimentos que atenuam o rigor na exigência do desempenho motor. Em outras palavras, quando os professores se preocupavam excessiva e exclusivamente em obter o rendimento máximo dos alunos, aqueles com menos condições sentiam-se desprezados e, portanto, desmotivados a participarem das aulas. Os professores de Educação Física, por seu lado, não se incomodavam com a exclusão destes alunos, porque a intenção era trabalhar apenas com a elite competitiva.

## CONTEÚDOS

### A Co-educação

Observou-se que apenas dois professores trabalham com turmas mistas, os professores 1 e 3. Tinning (1992) ressalta que também na Austrália a Educação Física tem assumido um papel muito mais reprodutor do que transformador da sociedade, porque tem reforçado os valores sociais. Como exemplo, cita a valorização do su-

cesso, da competição e da vitória, seguido pela valorização de algumas características corporais, e crença de que os meninos são superiores às meninas, principalmente no domínio corporal.

Do mesmo modo, Freire (1989) afirma que os principais argumentos usados para a separação por sexo, nas aulas de Educação Física, são frágeis e referem-se à superioridade dos meninos em quase todas as qualidades físicas. Porém, para o autor, este argumento só se justificaria se o objetivo exclusivo da Educação Física fosse o rendimento físico. Outro argumento frequentemente utilizado diz que, por questões culturais, as crianças já chegam à escola separadas por sexo. Em casa e nas ruas, meninos não brincam com meninas e, portanto, poderia haver recusa de atuarem juntos em aulas. Contra este argumento o autor adverte que, por mais que se compreenda a questão cultural envolvida no contexto social, manter esta separação seria o mesmo que reforçar o preconceito já existente, e conformar as pessoas à sociedade, inclusive aos seus vícios.

É verdade que a separação por sexo, nas aulas de Educação Física, nem sempre é uma decisão tomada exclusivamente pelo professor. Em alguns casos, a comunidade escolar, na figura dos diretores e coordenadores pedagógicos, impõe esta separação.

Nas entrevistas alguns professores mostraram-se favoráveis à separação tendo como critério o sexo, pela facilidade de homogeneizar os grupos. O professor 7, por exemplo, lembra que os meninos são muito mais motivados do que as meninas e, por isso, as aulas apenas com meninos facilitam o seu trabalho; a professora 2 informa que os meninos são mais habilidosos do que as meninas.

Estas constatações não são totalmente incorretas, até porque são resultado de um longo processo construído socialmente. Há diferenci-

ação efetiva em termos de experiências de movimento vivenciadas por meninos e meninas. Aos primeiros são permitidas e incentivadas as brincadeiras mais agressivas e mais livres: eles jogam bola nas ruas, soltam pipas, andam de bicicleta, rolam no chão em brigas intermináveis, escalam muros e realizam muitas outras atividades que envolvem riscos e desafios.

É como lembra Romero (1994), as meninas, por outro lado, são desencorajadas e, até mesmo, proibidas de praticar essas brincadeiras e atividades e, em função desse tratamento diferenciado, tem-se um quadro de desempenho motor igualmente diferenciado. Essa autora, baseada em amplo levantamento bibliográfico e apoiada em respostas de professores de Educação Física, conclui que eles acentuam, ao invés de minimizarem, as desigualdades entre os sexos.

Embora não se justifique a adoção de práticas segregacionistas, através da observação das aulas constataram-se dificuldades no encaminhamento de propostas que implicam co-educação. A mais importante diz respeito à formação de uma auto-imagem positiva por parte das garotas em atividades motoras, quando as aulas são mistas.

Nas aulas do professor 1, onde meninos e meninas participam juntos dos jogos, em nenhum caso as meninas fizeram um gol, elas passavam sempre a bola para os meninos realizarem a finalização, ao passo que, nas aulas da professora 6, aulas só de meninas, elas faziam gols e comemoravam muito a possibilidade de experimentar o sucesso.

Não se trata de valorizar o rendimento, a vitória própria da visão esportivista, mas de reconhecer que as aulas mistas nem sempre reforçam a formação de uma auto-imagem positiva das meninas, porque poucas vezes elas têm condições de experimentar situações de êxito.

O próprio professor 1 mostra que é preciso inovar e construir procedimentos alternativos.

Durante as aulas ele utilizou estratégias que procuravam, de certo modo, atenuar estes inconvenientes quando, em parte da aula, ele separava os grupos e, nesta situação, os alunos experimentavam novas experiências de controle e liderança.

## **CONTEÚDOS TEÓRICOS**

Apesar de quase todos os professores (exceção do 7) mencionarem o fato de que trabalham com conhecimentos teóricos nas aulas, pouco foi observado neste sentido. Porém é preciso reconhecer que o número de aulas assistidas foi bastante reduzido.

Um dos objetivos citados pelos professores refere-se à busca da autonomia do aluno após o término da escolarização formal. Esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, a nível cognitivo) a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais.

Através da observação das aulas, verificou-se que os professores ressentem-se do costume de não trabalharem com conhecimentos acadêmicos nas aulas de Educação Física. Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta.

Castellani Filho (1995), em ensaio muito interessante, lembra que os cursos de futebol ministrados a época da sua formação (década de 70) eram voltados ao saber fazer, ao saber jogar. O autor se pergunta por que, depois de 2 ou 3 anos de estudo do futebol os alunos não conseguiam



entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que tinham dado à luz meninos nas maternidades, o significado da identidade da cultura corporal de uma nação, as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues ou, ainda, a presença da estética numa partida de futebol e muitas outras questões vinculadas ao contexto do futebol. Para encerrar, o autor conclui:

*".. levantamos algumas perguntas cujas respostas vão ao encontro do entendimento de que, para nos dizermos possuidores de conhecimento sobre determinada modalidade esportiva, não é suficiente dominarmos apenas o saber prático de seus gestos técnicos, ou a lógica do jogo em si mesma, pois temos claro que estes são apenas dois de seus elementos constitutivos"(p. 12).*

No nosso entender esta argumentação também dá sustentação à Educação Física no primeiro e no segundo graus, ou seja, não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, tal como propõe Betti (1992 a), integrar o aluno no mundo da sua cultura corporal, ou como sugere Castellani Filho (1995):

*"Não se trata — e é bom que não parem dúvidas — de negar o conhecimento circunscrito ao saber jogar e ao saber ensinar a jogar na composição do acervo daquilo que deve ser conhecido pelos profissionais da área. O que defendemos é a ampliação desse acervo, motivados pelo entendimento da imperiosa necessidade e importância de nos instrumentalizarmos para podermos vir a tratar o esporte enquanto prática social, redimensionando, assim, o universo daquilo que compreendemos deva ser conhecido na área..."(p. 14).*

## **PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS TRADICIONAIS**

Alguns autores têm condenado a prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, es-

pecialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo este tema Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escola de Educação Física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, como explicar a pouca utilização destes conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade?

Segundo Kunz (1989), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e co-municativo.

As possibilidades de ampliar as práticas corporais/na escola têm sido preocupação de diversos estudos. Alguns foram orientados por mim, como trabalhos de final de curso de graduação. Podemos citar: "O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar" (Souza Jr., 1991), "Atividades rítmicas e expressivas para alunas do magistério" (De Ávila, 1995), "O judô nas aulas de Educação Física escolar" (Mathias, 1995) e, finalmente, "A prática da ginástica aeróbia nas turmas mistas" (Ventura, 1996). Outros autores buscaram ampliar o leque de atividades corporais na escola; por exemplo, Tavalier (1995) propõe a prática do Tai-chi-chuan, Souza (1994) a dança afro e Volp (1994) a dança de salão.

Além do judô, das atividades expressivas e rítmicas, da dança de salão, da ginástica aeróbia, da dança afro, do Tai-chi-chuan, observamos o professor 3 trabalhando com capoeira e lutas. Os resultados desses estudos procuraram investigar a possibilidade desses conteúdos serem imple-

mentados nas aulas de Educação Física escolar; os resultados mostraram que essas atividades são possíveis de serem implementadas e bastante apreciadas pelos alunos.

Do mesmo modo, Betti (1995) observa que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do primeiro grau, eles reclamam por conteúdos mais diversificados.

Os resultados desse trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se à prática, ora a ginástica como forma de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito. Ficam, desta forma, ausentes das aulas de Educação Física as experiências vinculadas às atividades rítmicas, às expressivas e às da cultura popular, restringindo, sobremaneira, as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo. É preciso ressaltar que todas essas atividades fazem parte do currículo do curso de formação em Educação Física, todavia, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo.

Por que, então, outros conteúdos não comparecem no ensino de 1.º e 2.º graus? Uma das razões foi aventada anteriormente: os professores experimentaram por mais tempo e provavelmente com mais intensidade as experiências esportivas.

Além disso, Lovisolio (1995) argumenta, com base num amplo levantamento de opinião, que a comunidade entende Educação Física na escola a partir justamente destes dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Um resultado do seu trabalho, que chama atenção para as dificuldades de efetuar mudanças de conteúdo, refere-se ao fato de que a maioria dos responsáveis (54%) não vêem diferença entre Educação Física e esporte; apenas 12,8% dos alunos conseguem diferenciar as duas áreas.

O impacto da mídia sobre a escolha dos conteúdos e sobre a forma como eles são transmitidos também não pode ser despreza-

do. Em um dos poucos ensaios existentes sobre o tema, mídia e Educação Física, Kenski (1995) avalia que o esporte é um ótimo investimento, já que o espetáculo é fácil de ser produzido, os cenários e atletas já estão preparados e custa pouco para os investidores. A autora afirma que: "... para a televisão, e para a mídia em geral, o esporte é uma fonte inesgotável de notícias, de público e de lucro" (p. 131). Sobre o impacto da televisão na vida das pessoas, a autora afirma:

*"... a penetração da televisão é uma característica do estágio atual da civilização e precisa ser compreendido como realidade com a qual se tem que conviver, não a aceitando incondicionalmente, mas se posicionando e procurando aproveitar da melhor forma possível a nova realidade em benefício dos ideais profissionais que merecem ser mantidos"(p. 131).*

Em nossos dias foi observado este fenômeno: até recentemente o futebol era um jogo praticado apenas por homens. A televisão, em 1994, passou a exibir jogos de futebol feminino, provavelmente por razões de ordem econômica, sem intenções de diminuir as práticas sexistas nas aulas de Educação Física. Não obstante, os seus efeitos foram extremamente positivos. Hoje é possível observar uma prática bastante acentuada do futebol feminino nas diferentes classes sociais. A mídia, e especificamente a televisão, pode contribuir (como pode atrapalhar) para o desenvolvimento de propostas mais adequadas da Educação Física na escola; é preciso que o profissional reconheça o seu papel e o veja criticamente.

E Kenski (1995) quem nos auxilia na reflexão sobre a prática de alguns esportes em detrimento de outros quando lembra que nem todos os esportes têm o mesmo tempo de televisão:

*"Por ser um tipo de programação altamente rentável, os campeonatos e competições dos esportes mais populares são alvo de uma competição para-*

*leia, entre as redes de televisão, na luta pela obtenção dos direitos de transmissão dos eventos. Criam-se assim hierarquias em que se privilegiam determinados tipos de modalidades esportivas e seus respectivos campeonatos e alguns outros esportes, menos nobres, que não são sequer mencionados pela Televisão"(p. 131).*

Quais esportes são mais valorizados pela mídia, em termos de quantidade de horas de transmissão e em termos qualitativos, como o horário e o canal de vinculação? A ênfase é sobre a transmissão de jogos de futebol, voleibol e, em alguns casos, de basquetebol profissional dos Estados Unidos. E são justamente estes que são implementados com maior facilidade pelos professores.

Não se trata, como ressalta Castellani Filho (1993), de desconsiderar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte "como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais" (p. 13), mas não o único.

## **ESTRATÉGIAS DE AULA**

### **O Ritual das Aulas e os Métodos Global, Parcial e Misto**

Analisando as aulas, pode-se observar que há um certo ritual, ou seja, as fases das aulas são demarcadas e apresentam traços comuns entre elas. Os professores, exceção do 1, iniciam a aula com exercícios de alongamento e flexibilidade, seguidos por corridas em volta da quadra, prática dos fundamentos, o jogo propriamente dito e uma discussão final sobre alguns pontos da aula e, principalmente, do jogo. O que variou entre as aulas foi a ênfase atribuída a cada uma das fases descritas e os procedimentos utilizados em cada uma delas.

Dois professores, especificamente 2 e 3 e, em menor intensidade, os professores 5 e 7, acabam dedicando uma grande parcela das suas aulas mais ao ensino dos fundamentos esportivos do que ao jogo propriamente dito. Nesta prática parece implícita a suposição de que quanto maior a aprendizagem das partes (fundamentos), mais efetiva é a aprendizagem do todo (jogo).

O trabalho de Darido & Bonfogo (1993) é um dos poucos conduzidos no sentido de investigar as diferenças na aprendizagem do basquetebol com ênfase no jogo e nos fundamentos, em situação real de ensino. Em uma das turmas de 5.<sup>a</sup> série, as autoras procuraram trabalhar basicamente com situações de jogo, o ensino das regras, aspectos técnicos e táticos em situações reais. No outro grupo, das partes para o todo, a ênfase foi oferecida na prática dos fundamentos e apenas ao final, 5 a 10 minutos, as alunas jogavam basquetebol. Os resultados deste trabalho mostraram, numa série de oito jogos, o que uma equipe fez contra a outra depois de 16 aulas duplas, que o grupo que aprendeu o basquetebol em situações de jogo teve um desempenho bastante superior ao outro grupo, vencendo 7 dos 8 jogos que disputaram.

Estes resultados, embora exploratórios, revelam que a aprendizagem dos fundamentos pode não garantir a aprendizagem do todo, pois as relações que se estabelecem no jogo nem sempre conseguem ser reproduzidas pela prática dos fundamentos. Os resultados do trabalho indicam ainda que, mesmo quando os alunos jogam, o professor tem papel determinante na medida em que observa, identifica os problemas e auxilia os alunos com sugestões relevantes.

Além disso, como alerta Canfield (1981), a prática excessiva do método parcial produz aborrecimento e falta de motivação. Este pon-

to foi observado freqüentemente nas aulas, os alunos a interrompiam seguidamente para requisitar a prática do jogo, que podia ser do bas-quetebol, do futebol e mesmo da capoeira. A frase mais pronunciada pelos alunos foi a seguinte: "Professor, quando vamos jogar?"

Não se trata de desprezar ou desconsiderar a prática dos fundamentos, mas entender o papel de cada um destes métodos, parcial e global, e a melhor ocasião de empregar cada um deles para atingir os objetivos da Educação Física.

Nos momentos em que esses professores trabalhavam com o jogo propriamente dito, percebeu-se uma certa inquietação; a impressão é a de que, no jogo, os professores sentem que o seu papel de "professor-educador" é diminuído, atenuado ou, mesmo, excluído. Essa sensação tem raízes na história da Educação Física, na qual muitos professores apenas davam a bola e saíam de cena; os alunos por sua vez jogavam, mas apenas alguns, os mais habilidosos. O que se propõe é que seja buscado um equilíbrio no tempo destinado a cada uma das partes e que seja valorizado o papel do professor em todos os momentos da aula.

O jogo também é tratado como um prêmio para os alunos, caso eles se comportem ou participem de outras partes da aula. Este fato ficou evidente quando o professor 7 alertou os alunos de que, se eles não diminuíssem o barulho, não jogariam no final da aula. Os outros professores também se utilizavam deste expediente, mas de maneira mais branda ou menos explícita.

### **A Participação dos Alunos**

Nestas aulas observou-se que o professor 1 não trabalha com regras esportivas fixas; elas são construídas pelos alunos em conjunto com o professor, que permite a combinação de um ou mais jogos, ou mesmo a elaboração de um novo jogo. Meninos e meninas têm aulas juntos e al-

gumas regras foram estabelecidas para facilitar este agrupamento.

O professor 1 inicia e termina a aula com jogos. Na entrevista salienta a importância deste procedimento no ensino da Educação Física. É o professor que mais trabalha na perspectiva construtivista-interacionista: solicita a participação dos alunos em todos os momentos da aula e é o único a discutir com eles os conteúdos a serem ministrados. Do ponto de vista das estratégias, elas são elaboradas no sentido de permitir que a decisão sobre a organização das equipes fique a cargo dos próprios alunos. Mesmo quando há conflitos relativos às regras e às normas de funcionamento da aula, as tomadas de decisões são conjuntas com os alunos. O professor oferece *poucofeedback* para os alunos sobre o desempenho deles, não pára a aula para fornecer informações sobre o andamento do jogo. Não utiliza demonstrações dos fundamentos e de exercício porque não trabalha com estes elementos, mas demonstra seu desempenho no próprio jogo, porque em algumas turmas ele participa ativamente das aulas. Com isso, auxilia na motivação, que é um dos objetivos da demonstração (Darido, 1991).

A professora 6 também enfatiza a importância do método global para o ensino dos jogos e trabalha com fundamentos em pequena parte da aula, ainda que em menor escala do que o professor 1. Mas também requisita constantemente a participação dos alunos nas aulas e expõe esta preocupação na entrevista. As corridas são realizadas pelas alunas em ritmos variados e as regras dos jogos são obedecidas fielmente. Ao contrário do professor 1, a professora interrompe o jogo sempre que vê necessidade para transmitir informações sobre o desempenho individual, na forma de correção dos movimentos, ou coletivo, na forma de informações táticas para a equipe toda. A deci-

são sobre as regras e sobre a divisão das equipes fica por conta dos próprios alunos com auxílio da professora.

O professor 5 demonstrou nas aulas e nas respostas à entrevista, notadamente nos itens referentes aos objetivos e à atualização profissional, que trabalha numa perspectiva que valoriza o aspecto biológico e a saúde física e, coerentemente nas aulas, permaneceu mais tempo no desenvolvimento das capacidades físicas dos seus alunos, tais como resistência aeróbia, anaeróbia e flexibilidade. Este professor, tanto na entrevista como na aula, mostra-se preocupado em atender os princípios fisiológicos da prática dos exercícios. Apresenta, portanto, coerência entre as intenções e as práticas.

No tocante às estratégias este professor, assim como os professores 2 e 3, escolhem as equipes e decidem sozinhos os principais conflitos ocorridos na aula. Do mesmo modo, preocupam-se com o desempenho dos alunos fornecendo informações antes (demonstrações) e durante a execução das habilidades (*feedback*), porém não interrompem o jogo para oferecer estas informações. Os professores 4 e 7 ficam numa posição intermediária: em alguns momentos da aula requisitam a colaboração e a participação dos alunos e em outros, nem tanto.

Este é, provavelmente, o aspecto que apresenta maior dispersão entre os professores, ou seja, alguns deles se preocupam com as opiniões dos alunos solicitando freqüentemente sua participação nas tomadas de decisão. Os casos mais representativos desta forma de atuação são os dos professores 1 e 6; em menor escala, os professores 4 e 7.

### **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A maioria dos professores informou que a avaliação é direcionada à observação da partici-

pação dos alunos nas atividades. A maior preocupação dos professores é quanto ao envolvimento dos alunos nas diferentes atividades. Pensando na relação entre o objetivo proposto por eles, autonomia, vivência nos esportes, que os alunos aprendam a gostar de atividade física, conheçam a atividade física e desenvolvam as capacidades físicas são objetivos, alguns deles passíveis de serem analisados através da observação da participação dos alunos, outros nem tanto. Senão vejamos.

Historicamente a Educação Física valeu-se do uso de testes de capacidades físicas na escola, com objetivos pouco educacionais, vinculados freqüentemente à seleção dos mais habilidosos para representarem a elite da escola ou, até mesmo, do país. Ou seja, da avaliação constava uma bateria de testes objetivando identificar melhorias no domínio biológico. Este modelo enfatizava medidas quantitativas e era empregado no sentido de relacionar o desempenho de um aluno em relação a um padrão preestabelecido. Por exemplo, o desempenho do aluno no teste de Cooper era comparado com a tabela americana atribuindo um valor, que é a nota. Este modelo, como o conjunto de procedimentos característicos desta concepção elitista da Educação Física, vem recebendo severas críticas. Todavia, poucos são os autores que apresentam propostas efetivas para avaliação na área.

Freire (1989) e Coletivo de Autores (1992) são exemplos de alguns autores que criticam o modelo de avaliação enraizado na Educação Física. O Coletivo de Autores (1992) propõe que a avaliação em Educação Física procure abranger todos os aspectos que compõem as condutas sociais dos alunos nas diferentes manifestações e que se expressam no desenvolvimento das atividades. Em outras palavras, a avaliação deve contemplar a totalidade, não se restringindo,

por exemplo, a avaliar apenas o comportamento motor, mas todos os aspectos que compõem a cultura corporal.

Resende (1995), por exemplo, propõe que a Educação supere o modelo tradicional de avaliação somativa que valoriza o produto para uma avaliação diagnóstica. Nas suas palavras:

*"Para que a avaliação supere o seu histórico estigma autoritário e coercitivo, é preciso que deixe de ser tratada como classificatória e passe a ser encarada e utilizada como um contínuo processo de diagnóstico, visando identificar e compreender o nível de aprendizagem dos alunos, tendo em vista tomar decisões necessárias e adequadas"(p. 11).*

Do mesmo modo, o Coletivo de Autores (1992) considera que a avaliação deve possibilitar condições para que os professores ampliem e aprofundem a sua compreensão das diferentes condições em que vivem os alunos e não no sentido de homogeneizar suas capacidades.

Além da participação dos alunos nas atividades das aulas, os professores afirmam que avaliam a melhoria no desempenho dos alunos, em decorrência da prática das diferentes habilidades motoras. Este processo de aquisição e refinamento das habilidades é avaliado também através da observação pela maioria dos professores e por dois deles, através da análise de gravações em vídeo.

Quanto aos critérios de observação utilizados os professores citam, além da participação, o progresso e o desempenho nas habilidades. O instrumento predominante é a observação. Os professores afirmaram que já procuraram empregar testes de habilidades motoras, mas este procedimento foi considerado inapropriado.

O emprego da observação no processo de avaliação apresenta uma série de vantagens. Ela é, por exemplo, diagnóstica como preconiza

Resende (1995), as aulas não precisam ser interrompidas, o ambiente continua o mesmo e, finalmente, ela permite a avaliação do comportamento na sua totalidade.

Uma das constatações foi a de que os professores ainda confundem o processo de avaliar com o de atribuir um valor a este processo. Quando perguntados sobre como avaliavam seus alunos, alguns professores se referiram à nota e não ao processo. O Coletivo de Autores (1992) sugere uma mudança no significado da atribuição das notas. Especificamente para a Educação Física, os autores afirmam que é preciso: "redimensionar o sentido burocrático do dar nota fazendo-a síntese do processo de aprendizagem do aluno, .. um resultado que permita constatar a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular. .." (p. 106).

Além disso, continuam os autores, a nota não deve ter a função de punir o aluno, ou de castigá-lo; mais do que isso, ela deve informar sobre os caminhos percorridos no processo ensino-aprendizagem.

Três professores que participaram deste estudo afirmaram que a Educação Física não precisaria de nota, ou seja, não precisa aprovar ou reprovar os alunos, ainda que balizados por um conjunto de habilidades e atitudes legitimamente estabelecidos.

Resende (1995) acredita que a Educação Física possui especificidade dentro do contexto escolar que justificaria não utilizar o critério de aprovação ou reprovação na Educação Física escolar. O autor argumenta que os conteúdos da Educação Física, diferentemente das outras disciplinas, não têm caráter formal-instrucional e não são indispensáveis para que o indivíduo exerça sua cidadania de forma crítica e superadora. Embora estes argumentos sejam passíveis de refutação, estas posições, as-

sumidas por esse autor especificamente, frequentam as discussões na área.

O autor afirma ainda que muitos intelectuais e professores acreditam que a legitimidade e a autonomia da Educação Física na escola só será possível se ela tiver o mesmo tratamento de outras disciplinas, sem o qual tende a aumentar sua marginalização no interior da escola, o que inclui o poder da disciplina (atividade) de aprovar ou reprovar os alunos.

### **APRENDIZAGEM MOTORA**

De acordo com Lawson (1990), o professor de Educação Física constrói o seu próprio conhecimento a partir de tentativa e erro. Ele seleciona e adapta procedimentos de ensino aprendidos na sua experiência profissional. Este conhecimento de trabalho precisa ser estudado e organizado para ser transmitido a outros profissionais da área.

Lawson (1990) é de opinião que o problema da relação teoria X prática ocorre fundamentalmente devido ao paradigma positivista que domina a produção do conhecimento. Ou seja, se por um lado as características da produção do conhecimento atenderam às exigências da ciência normal ou positivista, por outro lado pouco auxiliaram na prática pedagógica da Educação Física.

Como visto, Lawson (1990) identifica algumas dificuldades na passagem da teoria à prática profissional na Educação Física. Vamos recordá-las:

Professores e pesquisadores trabalham em diferentes comunidades epistêmicas. Lawson (1990) destaca alguns aspectos relacionados a essas epistemologias: diferentemente dos pesquisadores, a linguagem dos professores é não-formalizada, pois se apoia em conhecimento tácito; a prática é informada por um "conhecimento útil", isto é, "acomodação dos resultados

de pesquisa à estrutura de referência e ao contexto de trabalho único de cada pessoa. Neste processo de acomodação, os resultados verificados na pesquisa podem ser alterados ou até mesmo transformados ao ponto de serem reinventados" (p. 168).

Assim, os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente. Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente, o que chama a atenção para os limites das pesquisas básicas, em situações controladas.

No sentido de compreender melhor o distanciamento entre a teoria e a prática, julgamos necessário identificar as características do modelo positivista que têm impedido ou dificultado a utilização dos conhecimentos científicos na prática profissional. Várias características derivadas da concepção epistemológica dominante na área dificultaram a aplicação dos conhecimentos no ensino da Educação Física. Entre elas podemos citar: pesquisas realizadas em situações artificiais, geralmente em situação de laboratório, emprego de tarefas distantes do contexto real, busca de uma fundamentação teórica generalizadora, o negligenciamento do contexto de trabalho do profissional e a fragmentação do conhecimento.

Estas características, em conjunto ou isoladamente, vêm impedindo que os conhecimentos produzidos nas diferentes subdisciplinas sejam organizados de maneira a auxiliar a prática do profissional em Educação Física tal como propõe Perez Gomez (1992):

*"Conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência"(p. 103).*

## ATUALIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os professores mostraram-se favoráveis a uma maior variedade de atividades práticas, o que inclui as diferentes modalidades e as práticas de ensino e os estágios, além de uma maior aproximação entre o ensino da Aprendizagem Motora e os problemas enfrentados por eles em situações reais de ensino.

O modelo de currículo, baseado principalmente nos trabalhos de Shon (1992) e Perez Gomez (1992), denominado prática reflexiva, poderia indicar caminhos que atendessem algumas dessas reivindicações. Na proposta dos autores, os professores deveriam refletir antes, durante e após o ato de ensinar e, para adquirir essas experiências, deveria haver uma valorização das experiências provindas da prática.

Desde o início do processo de formação profissional os futuros professores, sob a supervisão de um professor mais experiente, deveriam tomar contato com a realidade da situação en-sino-aprendizagem no contexto escolar. Após estas ações pedagógicas os futuros professores, junto aos supervisores, discutiriam os acertos e erros cometidos no processo, no que diz respeito à escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos.

Betti & Betti (1996), ao discutirem esta nova proposta, afirmam: "a prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por apenas um docente, mas passariam a ser coordenados por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo" (p. 13).

Além disso, os cursos de formação profissional de professores de Educação Física, oferecidos pelas universidades públicas, não deveriam restringir as possibilidades de oferecimento das disciplinas que envolvem vivên-

cias corporais (esportes, danças folclóricas, relaxamento, atividades expressivas e outras).

E preciso reconhecer que a adoção, pelas universidades públicas paulistas, de um modelo curricular subdisciplinar representou um enorme avanço para Educação Física. Betti (1992) é quem denuncia:

*"Ao lado de outros fatores, o discurso científico proveniente, principalmente, das tradições norte-americana e alemã propiciou no Brasil a quebra da hegemonia e a progressiva perda do poder dos setores conservadores da Educação Física. ... foi um fator de introdução de variedade no sistema,... mas os progressistas de ontem correm o risco de tornarem-se os conservadores de hoje..."(p.244).*

A questão que se coloca por ora é: Por que o modelo "científico" não apresentou todos os resultados esperados ao nível da prática? Ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática, como foi observado nesta pesquisa e em outras citadas por Lawson (1990)? O modelo teórico de produção do conhecimento na área da motricidade humana é adequado ou deve ser substituído? Como deve ser compreendida a relação entre teoria e prática na Educação Física escolar?

Lawson (1993), discutindo o tema, afirma que, apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das Faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática permanece insolúvel. De acordo com esse autor, tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores, e especificamente dos professores de Educação Física, perpassa pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho.



A atuação profissional deve, então, ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não apenas uma consequência direta da formação profissional "científica" oferecida nos bancos da Universidade. Esta atuação é, na verdade, muito mais complexa. Em outro trabalho, Darido (1995) destaca os seguintes elementos que compõem:

- a) As experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo graus.
- b) As expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas.
- c) As restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimentos econômico e outras.
- d) O impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Além disso, é preciso reconhecer que o professor de Educação Física, quando ensina atividades da cultura corporal, utiliza diferentes fontes de conhecimento e não apenas a científica, como acreditam muitos pesquisadores da Educação Física. E como Lovisolo (1995) afirma: "...o professor de Educação Física age *prima facie* como um *bricoleur*... que, a partir de fragmentos de antigos objetos guardados no porão, constrói um objeto novo no qual suas marcas não desaparecem" (p.28).

Esta prática profissional não seria, portanto, decorrente apenas do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte.

Com outras palavras, Perez Gomez (1992) assim entende a construção da epistemologia dos profissionais:

*"Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar*

*estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. Ainda que possam ser explicitados e conscientizados mediante um exercício de metaanálise, a maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito"*(p. 102).

As pesquisas em aprendizagem motora, como ressalta Hoffman (1990), têm ignorado os problemas enfrentados pelos profissionais. Na observação das aulas foi possível identificar alguns problemas que merecem ser estudados pela área, tendo a prática e os problemas efetivamente vivenciados pelos profissionais como foco de atenção. A seguir alguns exemplos:

- 1) Como organizar os fundamentos para maximizar o tempo de prática dos alunos?
  - 2) Os professores 3 e 4 informam que gravam as suas aulas, analisam e mostram os resultados para os alunos. Quais as vantagens deste procedimento? O videoteipe é eficiente em quais situações, tarefas e níveis de desenvolvimento?
  - 3) Quando interromper a atividade para fornecer informações sobre o desempenho individual dos alunos?
  - 4) Como organizar e dividir a aula em termos de método global e parcial? Quanto tempo dedicar aos fundamentos e ao jogo para facilitar a aprendizagem de movimentos?
  - 5) Quais estratégias podem ser úteis no tocante à melhoria da aprendizagem das meninas em aulas conjuntas?
  - 6) Quais procedimentos alternativos poderiam ser empregados a fim de não deixar os alunos esperando durante os jogos coletivos e propiciar um tempo maior de prática?
  - 7) A demonstração oferecida por outro aluno, como afirma o professor 7, é mais eficiente do que a demonstração oferecida pelo professor?
- É preciso esclarecer que todos estes temas — tipos de apresentação da *informação feedback in-*

trínseco e extrínseco, transferência de aprendizagem, memória, o videoteipe como *Jeedback*, organização da prática, métodos global, parcial e misto — já foram exaustivamente estudados por diferentes pesquisadores, notadamente nos Estados Unidos. Não se trata de recomendar um aumento no número de pesquisas nesta área, mas de promover mudanças no modo de encaminhamento destas pesquisas, quer no sentido da identificação do problema, quer na metodologia empregada.

Essas pesquisas, como concluem Hoffman (1990), Lawson (1990) e Darido (1994), não

atenderam aos desafios impostos na prática do ensino da Educação Física.

Como considerações ou recomendações finais sugere-se que os cursos de formação profissional procurem novos modelos, principalmente que considerem as expectativas dos professores em relação a uma maior aproximação teórico-prática. A formação profissional baseada na prática reflexiva, sugerida por Shulman (1987), Lawson (1990) e Perez Gomez (1992), já discutida no decorrer deste trabalho, pode responder a algumas dessas questões.