

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO

**METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPENSANDO A AÇÃO  
DO PROFESSOR**

**CLAUDIA SUELI LITZ FUGIKAWA**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

CLAUDIA SUELI LITZ FUGIKAWA

**METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPENSANDO A AÇÃO  
DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia da Produção, linha de pesquisa: Mídia e Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Loureiro Fialho**  
**Co-Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

Claudia Sueli Litz Fugikawa

**METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:  
REPENSANDO A AÇÃO DO PROFESSOR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de **Mestre em Engenharia da Produção** no Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina

**Florianópolis, 30 de janeiro de 2004.**

---

**Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr**  
**Coordenador do Curso**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Mirian Loureiro Fialho, Dr<sup>a</sup>**  
Orientadora

---

**Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr**  
Co-Orientador

---

**Prof<sup>a</sup>. Elaine Ferreira, Dr<sup>a</sup>**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu marido Heitor Fugikawa, que sempre esteve presente nos momentos mais importantes de minha vida e, com sua infinita paciência, sempre acreditou e contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Durante a execução deste trabalho, algumas pessoas foram essenciais para construir cada passo desta caminhada. Essas pessoas incentivaram-me a continuar trilhando os caminhos incertos da pesquisa. Sendo assim, quero agradecer àqueles que colaboraram para a construção desse processo, muitas vezes tão doloroso, que está sendo concretizado neste momento.

Agradeço aos meus pais, Nelson e Lila, que sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis da vida acadêmica, por sua compreensão e apoio.

À professora Mirian Loureiro Fialho, que leu todos os ensaios apontando as contradições e defeitos, contribuindo para meu crescimento profissional e pessoal.

Ao professor Francisco Antônio Fialho pelo carinho e incentivo durante a co-orientação deste ensaio.

À amiga muito especial (amicíssima), Cinthya Vernizi Adachi de Menezes, profissional séria e companheira de mestrado, por ter sempre acreditado em minha capacidade profissional e contribuído nos momentos de dificuldades com palavras motivadoras para finalizarmos juntas o curso de mestrado.

Ao amigo Glauco, profissional exemplar e comprometido, com o qual tive a oportunidade de esclarecer muitas questões sobre a pesquisa.

A todos os professores, Cintia Müller Angulski, Denise T. Dondalski, Fernanda Ziruth, Franciele Jareck Wein, Liane Inês Muller, Maria Teresa Pienaro, Márcia Baron e Mauren Aparecida Sbrissia, que contribuíram com sua experiência profissional e seus conhecimentos, para a realização desta pesquisa.

Enfim, quero agradecer a todos aqueles que, com participação direta ou indireta, auxiliaram no processo de construção deste trabalho de pesquisa.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
1.1 JUSTIFICATIVA.....	2
1.2 PROBLEMA.....	6
1.3 OBJETIVOS.....	7
1.3.1 Objetivo Geral .....	7
1.3.2 Objetivo Específico.....	7
1.4 METODOLOGIA.....	7
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS INFLUÊNCIAS DE SUAS ABORDAGENS.....	11
3 COMO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA TRATA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	21
3.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE .....	21
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	28
3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	30
4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RECONSTRUINDO A METODOLOGIA DE ENSINO .....	35
5 UMA PROPOSTA EM EVIDÊNCIA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA - PEC.....	55
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	74
8 SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS .....	76
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS .....	83
ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO .....	83
ANEXO 2 - PROGRAMA GERAL DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL (2000 – 2001).....	84

## **LISTA DE SIGLAS**

AFESBJ – ASSOCIAÇÃO DE ENSINO SENHOR BOM JESUS

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

PEC – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PC – PLANO CURRICULAR

FAE – FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA

CDE – CENTRO DE DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL

## RESUMO

FUGIKAWA, Claudia Sueli Litz. **METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPENSANDO A AÇÃO DO PROFESSOR**. Florianópolis, 2004. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – UFSC 2004.

O presente estudo buscou refletir sobre a questão da metodologia de ensino da Educação Física nas séries iniciais, considerando-se que a brincadeira infantil se configura como um elemento significativo na transmissão da cultura corporal para esse nível de ensino. Como instrumento para coleta dos dados, no trabalho de campo, foi utilizado um modelo de questionário estruturado. Quanto à amostra, considerou-se um grupo de sete docentes desta disciplina, que ministram aulas na rede privada nos municípios de Campo Largo, Colombo e Curitiba, no estado do Paraná. No instrumento de coleta de dados registrou-se a opinião dos profissionais sobre: a concepção e a importância desta área do conhecimento para as séries iniciais, o papel do professor nas séries iniciais e o papel das práticas corporais nesta fase da escolarização.

### PALAVRAS-CHAVE:

1. Metodologia de ensino; 2. Educação física; 3. Formação do professor.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to reflect the question of the Physical Education teaching methodology in the first levels of the Primary School, understanding that the child playing is a meaningful element in the transmission of the corporal culture in this level of teaching. The reference for the methodology in this study follows a qualitative approach through a field research. The instrument adopted to collect the data in this research was a structured questionnaire answered by a sample of seven teachers who teach in the private net, specifically in the AFESBJ in the cities Campo Largo, Colombo and Curitiba in the state of Paraná. In this questionnaire the teachers were able to register the importance of the Physical Education, the role of the teacher and the role of the corporal activities at this level of teaching.

**KEYWORDS:** 1. Teaching methodology; 2. Physical Education; 3. Teacher education

## INTRODUÇÃO

A razão pela qual se optou por estudar a metodologia de ensino da Educação Física é o fato de se verificar a supervalorização do ato mecânico – em que existe apenas a reprodução de movimentos – relegando-se a um segundo plano aqueles conteúdos que estimulam a crítica, a criatividade, a descoberta, bem como a ação socializada e coletiva que dá significado ao conhecimento que deve ser aprendido pelo aluno na fase de escolarização. Neste sentido, OLIVEIRA (1986, p. 76) coloca que:

o modo capitalista de pensar, enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico (...) Não se refere estritamente ao modo de pensar do capitalismo, mas ao modo de pensar necessário à produção do capitalismo, à reelaboração de suas bases de sustentação - ideológicas e sociais.

A metodologia de ensino utilizada pelo professor acaba perdendo espaço para uma exagerada busca por avanço tecnológico, através de 'enlatados industrializados'. Pois, o que é veiculado pela mídia acaba sendo muito mais interessante e atraente para o aluno e, por vezes, este passa a reproduzir em seu tempo livre o que está posto socialmente, com atos puramente mecânicos. OLIVEIRA (1986, p. 80) completa: "para os adeptos da modernização, encara-se positivamente a vinda de todos esses meios como forma de atualização do país e de superação do atraso cultural".

Isso não significa que se deva negar essa modernização; trata-se apenas de refletir sobre a forma como é utilizada e as intenções ideológicas presentes neste avanço tecnológico. Neste contexto, o papel do professor é o de utilizar o espaço escolar para fomentar a discussão e a reflexão sobre questões relevantes que permeiam o cotidiano das pessoas. Por isso é importante refletir sobre o sentido e o significado das aulas de Educação Física para a formação dos alunos que freqüentam as séries iniciais.

Por conseguinte, entende-se que esta área do conhecimento deva buscar possibilidades para além do ato de "passar o tempo livre", e ser a Educação Física considerada valiosa não somente no momento de "entreter a criança", ocupando-a e não apenas funcionando como um "espaço livre" na dinâmica da escola.

O primeiro capítulo aborda as principais tendências e influências que a disciplina de Educação Física sofreu ao longo das últimas décadas e suas implicações no trato com o conhecimento desenvolvido no espaço escolar. O segundo capítulo tem por objetivo relatar, de maneira simplificada, questões contidas no discurso oficial, relacionadas à formação de professores de Educação Física e os conteúdos curriculares desta área do conhecimento.

O terceiro capítulo busca referências acerca de como procurar encaminhar o momento da aula de forma diferenciada para as séries iniciais, tornando a aprendizagem significativa. Portanto, o espaço da aula é intencionalmente organizado objetivando-se a formação do aluno, considerando a questão da aprendizagem e do desenvolvimento do mesmo. O quarto apresenta a proposta de formação continuada do quadro docente e administrativo da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ), denominado Programa de Educação Corporativa (PEC), que busca qualificar o profissional, cujo trabalho tem como foco principal o aluno, no sentido de atingir a qualidade do ensino.

## **1.1 JUSTIFICATIVA**

Percebe-se, na atualidade, que a criança está envolvida constantemente em uma variedade de situações no contexto da sociedade tecnológica e industrial, que contribuem para a reprodução mecânica de atitudes e movimentos, impedindo-a de vivenciar a cultura infantil.

Para SANTIN (1990, p. 38) e ALVES (1988, p. 31), de uma maneira geral a mídia envolve as pessoas com um excesso de imagens rápidas, deixando pouco tempo para pensar, questionar e refletir sobre o seus significados, interiorizando-as como verdades, ignorando o espírito crítico e as comprovações. Segundo essa visão, o importante é fazer com que o telespectador, seja ele adulto ou criança, fique o máximo de tempo possível absorto e busque fazer parte de um grupo seletivo de pessoas que tem a possibilidade de consumir diferentes e avançados produtos tecnológicos, muitas vezes sem necessitar dos mesmos. Além dessas, outras intenções são incutidas em todos os lares e interiorizadas por milhares de pessoas, que nem percebem que são levadas a consumir sem pensar na real necessidade

desse ou daquele produto. Isso contribui para perpetuar a lógica publicitária que, com segundas intenções, enchem as lojas com mercadorias sofisticadas, fazendo crescer cada vez mais o número de consumidores e tornando acirrada a competição entre os produtores de mercadorias. A mídia, através de seus profissionais, exerce poder sobre as pessoas, invade os lares e passa a dominar a dinâmica familiar, levando os espectadores à passividade moderna.

ALVES (1988, p. 123) entende que:

(...) a televisão em muitos lares está cada vez mais valorizada, chegando a estar acima da importância dos pais, professores e outras pessoas de seu círculo de amizades, sendo capaz de trocá-los pelos heróis, horas em frente ao computador, ao videogame ou ainda, preferir a TV à companhia dos pais. Constantemente são substituídos gramados por concretos, quintais, jardins e terrenos baldios por play-ground, poucos recursos sobram a essa 'infância confinada'.

No contexto da sociedade capitalista, intensificam-se a valorização da modernização e da globalização tecnológica, o que facilita e auxilia para que a criança permaneça cada vez mais estática, centrada no individualismo, na materialidade das coisas e seja estimulada excessivamente para a intelectualização e, com menos intensidade, ao movimento.

A principal preocupação da proposta deste trabalho é a criança, enquanto ser ativo e criador, que passa algumas horas do seu cotidiano dentro de uma instituição que lhe cobra atitudes perfeccionistas; tendo ainda que se adaptar, pura e simplesmente, às rigorosas normas estabelecidas tradicionalmente, solidificadas no processo hierárquico determinado na sociedade de classes.

A interpretação mais comum que se tem vivenciado é de que a aprendizagem só está presente no âmbito escolar, que julga a criança detentora apenas de aparelho auditivo e de comportamentos exatamente iguais a todas as outras, e onde não existe a mínima possibilidade do não cumprimento da obrigatoriedade da rotina, na qual a escola mergulha profundamente.

MARCELINO (1990, p. 93) diz:

é preciso reconhecer que a ansiedade das crianças diante do cotidiano vivido na escola tem contribuído para que se manifeste uma espécie de 'fobia à escola'. Corpos obrigados a rotinas estafantes, mesmo que as tarefas ou a carga de obrigações sejam leves, falta de sentido, desvinculação com a cultura vivida, potencializam o grau de desgaste podendo levar, inclusive, à somatização.

Nesta medida, pretende-se não apenas tecer críticas à instituição escolar, mas contribuir para que ocorra uma ação no sentido de possibilitar ao professor uma reflexão no que se refere ao encaminhamento metodológico das aulas de Educação Física, baseando-o em questões norteadoras que poderão dar suporte ao trabalho pedagógico com as crianças das séries iniciais.

É interessante, nesse sentido, entender a importância do professor, em especial do professor de Educação Física, ao possibilitar ao educando práticas corporais formativas, ancorando-as na reflexão, no significado, na participação, na cooperação, no respeito aos próprios limites e do outro.

A proposta defendida neste estudo é a de compreender melhor os aspectos que interferem diretamente na forma como o professor encaminha a própria ação pedagógica. Sabe-se que a produção teórica desta área do conhecimento tem avançado a passos largos, resta constatar que caminho a prática pedagógica cotidiana tem trilhado, em paralelo ao produzido teoricamente. Pois se entende que refletir, valorizar e dar um caráter de seriedade a cultura infantil é essencial para desenvolver uma proposta comprometida com a criança no início do processo de escolarização.

É importante salientar que a brincadeira também é um momento em que há possibilidade de examinar os elementos da cultura corporal e suas relações sociais, de gênero, de exclusão e de violência, entre outros que se apresentem no momento da aula.

Tal reflexão apoia-se em SANTIN (1990, p. 18), o qual afirma que "o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança e está vinculado com a 'dinâmica da sensibilidade' (que significa imaginação, invenção, criatividade, vivência de situações, formas e personagens)". E, portanto, quando uma criança brinca amplia seus conhecimentos e estabelece relações com o mundo que a cerca.

GIRARDI apud PICCOLO (1993, p. 73), completa: "fazemos a colocação de que brincar é prazeroso e importante na vida do ser humano em várias faixas etárias, mas, principalmente, para as crianças. Na brincadeira a realidade e a fantasia interagem dando esperança para criar e transformar o meio em que vive".

É possível perceber que inúmeras são as causas que auxiliam para que a criança seja estimulada a uma variedade de atividades durante o seu cotidiano, ao invés de ocupar o tempo livre para brincar. Entre elas está a mudança da estrutura familiar contemporânea, principalmente em relação ao papel profissional assumido pela mulher, e seu afastamento das atividades ligadas à casa, visto que a criança não desfruta de um convívio familiar pautado pela convivência afetiva, pelo contato com outras crianças, ou até mesmo pelas brincadeiras.

As crianças das classes sociais mais favorecidas estão sendo submetidas a um grande número de atividades extracurriculares, ou ainda às chamadas "babás eletrônicas" (videogames, televisão, etc.), que demonstram total eficiência nos cuidados domésticos enquanto aquelas colaboram para uma redução significativa da disponibilidade de tempo da criança, pois seu cotidiano é preenchido por uma diversidade de atividades. Em consequência desses aspectos, a brincadeira infantil passa a ser cada vez mais desconsiderada, desestimulada no contexto social e deixada de lado, ampliando a peregrinação da modernização e do consumismo, tão valorizados na sociedade capitalista.

Contra todo esse 'acultramento', a escola apresenta três momentos em que a criança tem possibilidade de manter, mesmo que de forma insatisfatória, contato com a cultura infantil. Esses momentos se configuram no intervalo para o recreio, onde a brincadeira é realizada pura e simplesmente pelo prazer e a satisfação em brincar, sem a preocupação em construir na brincadeira um conhecimento específico; nas aulas de artes, geralmente compreendidas como um momento de relaxamento, uma aula de lazer que não exige esforço mental; e nas aulas de Educação Física, consideradas como 'repassadoras' da cultura corporal.

Considerando-se que a brincadeira tem a possibilidade de contribuir de forma socializada e coletiva, como coadjuvante da apropriação do saber, sendo experienciada e reconstruída na cultura corporal. Então, por que não buscar a sua utilização no sentido de fazer a crítica social e cultural, oportunizando desde cedo às crianças refletirem sobre as problemáticas encontradas no meio social? Trata-se de repensar a ótica de modelos de sociedade historicamente existentes, marcada pela violência e pela exclusão.

## 1.2 PROBLEMA

Verifica-se que, na sociedade contemporânea, a criança é envolvida num emaranhado de situações tecnológicas, culturais e familiares. E, nesse contexto, os adultos parecem não dar a devida atenção às situações vividas pela criança, pois, geralmente, o que importa é mantê-las ocupadas. Já no espaço escolar, os conteúdos trabalhados com as crianças das séries iniciais nas aulas de Educação Física são tidos como não significativos, utilizados apenas para gastar o máximo de energia das crianças. Assim, tais conteúdos passam a ser desprezados enquanto conhecimento na especificidade da cultura corporal.

Sob esse prisma, percebe-se, então, a desconsideração que existe em relação à criança e ao conhecimento que deve ser trabalhado de maneira significativa durante as aulas de Educação Física. Por ser esta a disciplina que trata do conhecimento corporal socialmente construído e acumulado historicamente, torna-se de fundamental importância contribuir significativamente, por meio de uma metodologia de ensino organizada, para que a criança, na brincadeira infantil, reconstrua através da ação socializada e coletiva a cultura corporal no âmbito escolar. Para isso é necessário que o professor encaminhe o trabalho pedagógico no sentido da aquisição do conhecimento formal, mas com reflexão. Outrossim, verifica-se a necessidade das aulas de Educação Física contribuírem com uma metodologia de ensino que forme o pensamento crítico-reflexivo na criança, partindo-se da ação e da reflexão no desenrolar da ação pedagógica.

Pode-se reiterar que o papel de todo profissional comprometido com a educação é importante e valioso, devendo este estar preocupado em encaminhar a ação pedagógica na formação do cidadão. Nessa medida, é preciso destacar que o professor de Educação Física deve estar realmente engajado para contribuir de forma significativa nesse processo, ampliando e superando a própria formação profissional, não se limitando à visão estreita de atividade físico-esportiva e recreativa para as séries iniciais. Pois, o importante não é só pensar em aulas em que a criança execute movimentos mas, sobretudo, em fazê-la entender e refletir sobre o que está fazendo.

Na obra de KUNZ (2001, p. 106) verifica-se um reforço à idéia de que o profissional de Educação Física deva refletir mais sobre a própria prática pedagógica; como segue:

Mudanças e inovações com relação às questões do ensino só poderão ser desenvolvidas quando houver um embasamento teórico que sustente e legitime a prática cotidiana. Nessa medida, torna-se importante repensar a importância que a Educação Física tem, enquanto disciplina escolar que possa estar contribuindo para a formação do aluno das séries iniciais. Isto significa que para solidificar as próprias propostas pedagógicas exigem do profissional um conhecimento de algo mais do que a simples técnica, mas sim de outras áreas do saber pedagógico (psicologia, filosofia, sociologia e outras) as quais darão suporte para a ação no cotidiano escolar.

Assim, formula-se para o presente estudo a seguinte questão: qual o significado da metodologia de ensino para o professor de Educação Física: reprodução de movimentos ou reconstrução socializada e coletiva da cultura corporal na escola?

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a questão da metodologia de ensino utilizada pelo professor de Educação Física, nas séries iniciais, como elemento significativo na transmissão de uma visão crítica da cultura corporal.

#### 1.3.2 Objetivo Específico

Verificar se ocorreram mudanças entre o que está sendo produzido teoricamente e as atividades práticas, e se a metodologia de ensino utilizada por profissionais que trabalham com as séries iniciais está numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

### 1.4 METODOLOGIA

Este trabalho adotou a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois esta perspectiva fornece ao pesquisador um conjunto de procedimentos que possibilitam uma interpretação da realidade explorada.

Sabe-se que o método qualitativo é pertinente quando o fenômeno a ser estudado é complexo e de natureza social, ao que se acrescenta a idéia de que “o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Esta abordagem normalmente é utilizada quando, como ocorre neste trabalho, o entendimento do contexto social e cultural é um importante elemento para a pesquisa. Além disso, compreende-se o estudo de caso como um tipo de abordagem distinta, pois tem um interesse próprio, singular. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular.

Compreende-se também que o ambiente onde o indivíduo está inserido tem características peculiares, influenciando-o no que diz respeito aos aspectos físicos e sociais, estabelecendo significados próprios que revelam informações da realidade a ser estudada.

Ao se trabalhar com enfoques qualitativos, o pesquisador deve estar atento aos significados dos fatos que se apresentam durante a investigação, pois, os indivíduos envolvidos são afetados direta ou indiretamente pela realidade cultural e social que está sendo vivenciada. Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Neste momento, torna-se importante ressaltar a questão norteadora deste estudo - qual o significado da metodologia de ensino para o professor de Educação Física: reprodução de movimentos ou reconstrução socializada e coletiva da cultura corporal na escola?

A pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, idéias e entendimentos a partir de padrões encontrados nas informações, ao invés de coletar dados para comprovar as teorias e as hipóteses.

Quanto à interpretação, esta envolve a atribuição de significados à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas.

O campo empírico adotado neste trabalho foi a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, em unidades escolares localizadas no Estado do Paraná. A seleção e constituição da amostra foi organizada a partir do levantamento de todos professores que ministram aulas de Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série na referida instituição. Logo após este levantamento, os professores foram contatados pessoalmente e convidados a participarem da pesquisa, e todos aceitaram ao convite.

A amostra utilizada nesta pesquisa compõe-se de sete das oito professoras de Educação Física que desenvolvem suas atividades na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, pois uma das professoras é a própria pesquisadora. Essas profissionais ministram aulas para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, nos períodos matutino e vespertino, nas diversas unidades de ensino dos municípios de Campo Largo, Colombo e Curitiba.

Com relação à formação profissional, todas os professores possuem curso de graduação na área de Educação Física, tendo no mínimo cinco (05) anos de atuação nesta Instituição.

Para a elaboração deste trabalho, optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de informações. Este instrumento possibilitou atingir a amostra desta pesquisa em sua totalidade, visto que os profissionais envolvidos desempenhavam suas atividades profissionais em áreas geograficamente diferentes e distantes umas das outras. O questionário possibilitou que as questões fossem respondidas no momento em que os professores julgassem mais conveniente.

Atualmente as unidades escolares que compõem a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus no Paraná são: Aldeia (Br 277, Km112 – Rondinha, Campo Largo), Água Verde (Nestor Victor, 910 – Água Verde, Curitiba), Centro (24 de Maio, 135 – Centro, Curitiba), Internacional (Estrada da Graciosa, 2893 – Colombo), Nossa Senhora de Lourdes (Foravante Dalla Stella, 90 – Cristo Rei, Curitiba).

No que tange à questão do gênero, as aulas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série são compostas por turmas mistas, com alunos de idades entre sete e dez anos. A organização do tempo escolar destas unidades é por série. Nas unidades em que há piscina as aulas são ministradas duas vezes por semana, com duração de 45 minutos, sendo que uma aula é reservada à Educação Física e a outra para Natação. Já nas escolas em que não existe o espaço físico da piscina, são reservadas duas aulas na semana para a Educação Física.

A proposta do projeto pedagógico da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, quando trata especificamente da Educação Física, delimita teoricamente a forma como esta instituição compreende a concepção de ensino, a função pedagógica e o conhecimento específico desta área. Em consequência disso, define também aspectos importantes que dão legitimidade à Educação Física, no âmbito escolar desta instituição.

a Educação Física na escola será entendida como uma prática pedagógica que vai organizar e sistematizar um conhecimento específico da área de cultura corporal que, transformado em saber pelo aluno, lhe dará oportunidades de compreender melhor a sua realidade social percebendo-se como agente capaz de transformá-la qualitativamente. (**Plano curricular**, ano 2000, p.2).

Destaca-se também no Plano Curricular do complexo educacional Bom Jesus, a importância de um trabalho corporal voltado para este nível de ensino, com uma “concepção mais abrangente”, que dê conta de elencar as mais diversas possibilidades de exploração dos movimentos, valorizando a cultura corporal como forma de buscar sentido/significado nas aulas de Educação Física.

## **2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS INFLUÊNCIAS DE SUAS ABORDAGENS**

Segundo RESENDE e SOARES (1995, p. 2):

(...) a humanidade se caracteriza pela capacidade de produzir conhecimentos e tecnologias visando atender suas necessidades e interesses. É bem verdade que o sentido de necessidades e interesses não é universal, pois cada segmento social (seja no sentido econômico, etário, de gênero, étnico, etc.) tem os seus próprios interesses e necessidades, muitas vezes contraditórios. É compreensível, e inevitável, que estas contradições gerem lutas e conflitos decorrentes da tentativa de fazer dominantes certos valores e mecanismos de intervenção.

Essa afirmação pode ser constatada em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física. Sempre há estudiosos que procuram produzir conhecimentos teórico-práticos de modo a atender aos interesses e às necessidades de políticas públicas dominantes, ou de grandes grupos privados, ou de determinados grupos comunitários. E, assim, surgem novas correntes e concepções pedagógicas, normalmente formuladas em crítica àquelas de pretensão hegemônica e às de caráter tradicional.

RESENDE e SOARES (1995, p. 2) citam um exemplo:

Na década de 70, predominava a idéia de que o conhecimento/habilidade a ser ensinado na Educação Física Escolar deveria objetivar a promoção da aptidão física e a aprendizagem dos esportes oficiais. Esta proposta pedagógica foi baseada, a grosso modo, nos argumentos oficiais de que a população brasileira, obrigada a freqüentar a escola dos sete aos 14 anos, deveria melhorar sua condição física geral, assim como ser despertada para a prática esportiva no sentido da massificação e posterior especialização. No momento em que a classe política e empresarial brasileira decidiu operacionalizar determinado modelo de desenvolvimento econômico, era de se esperar que este desenvolvimento atingisse outros setores que refletissem externamente esse sentido global. Neste caso, o esporte e a educação, juntamente com outras instituições sociais, sofrem intervenções desse discurso desenvolvimentista.

Há ainda outras circunstâncias que se impõem, exigindo elaborações e práticas distintas. Assim, novas concepções vão sendo formuladas, priorizando determinado conjunto de valores que busquem justificá-las, mas sem fazer desaparecer, necessariamente, as elaborações anteriores, bem como sem impedir o surgimento de outras teses de contraposição a essas "novas concepções" (RESENDE, 1994a, p. 21).

Desta forma, quaisquer considerações e proposições acerca da especificidade e do conhecimento da Educação Física Escolar precisam levar em consideração as vivências históricas nesta área: o que ocorreu em cada período histórico e qual foi o contexto daquele momento, tanto no âmbito político-econômico como sócio-cultural. Portanto, "refletir e se posicionar sobre o tipo de conhecimento que deve ser tratado pedagogicamente na Educação Física Escolar na atualidade, passa por entender e situar historicamente este campo de intervenção sócio-cultural no contexto da escola e da sociedade brasileira" (RESENDE e SOARES, 1995, p. 3).

Por isso, o objetivo deste capítulo é abordar historicamente os caminhos percorridos pela Educação Física no âmbito da escola, buscando melhor compreender a questão da Educação Física escolar.

Constata-se que a Educação Física projeta para o interior da escola, através da transmissão dos seus conteúdos, a questão dos 'pacotes fechados' e padronizados, estabelecidos socialmente pelo modismo criado e recriado com o reforço da mídia. Neste sentido, a prioridade da Educação Física é o modelo único, ou seja, uma reprodução acrítica, referendada em práticas corporais alheias ao significado do movimento da cultura brasileira, promovendo a repetição e a reprodução mecânica dos valores intrínsecos a essas práticas corporais. A ação pedagógica dessa Educação Física descompromissada, limita a apropriação desse saber pela criança; saber que pode somar-se às demais áreas de conhecimento, rumo a uma prática escolar de significado social mais intenso. "O professor de Educação Física mantém relações autoritárias e formais com os alunos; explicita a aula como sinônimo de cumprimento mecânico e rigoroso dos exercícios", diz MOREIRA apud PICCOLO (1993, p. 17).

Ao reproduzir relações autoritárias e formais, o professor de Educação Física se vê inserido numa ótica tradicional de ensino, em que este detém todo o conhecimento e o transmite para o aluno, considerando-o como espectador passivo e estático. Assim, a relação professor-aluno reflete o seguinte quadro: um professor onipotente e o aluno como seu subordinado.

Esse papel atribuído à Educação Física na escola deve-se à complexidade que envolve a instituição educacional na sociedade capitalista, a qual cumpre

determinadas tarefas, entre elas a reprodução do que está posto na sociedade. Esta questão é uma característica historicamente marcante para a Educação Física, pois adota-se como base fundamental para esta disciplina a exercitação corporal através da padronização de movimentos, os quais são reflexos de uma sociedade reprodutivista. Dentro deste contexto, várias concepções educacionais são adotadas e a Educação Física, junto com a escola, acaba se prestando ao papel de uma ideologia de reprodução acrítica, a qual enfoca apenas o aspecto motor da criança, considerado fundamental para a aquisição de conhecimentos.

Para buscar uma melhor compreensão a respeito da Educação Física escolar, é importante relacionar algumas correntes e tendências nessa área, apresentando-as resumidamente.

A Educação Física teve início com a escola militarista-higienista, que objetivava principalmente a preparação militar, a disciplina cívica, o endurecimento do corpo e o aumento da energia física: homens fortes para a defesa do país e adestrados para o combate. A Educação Física era a instrução física militar. Já a mulher, nesse contexto, deveria ser preparada para a maternidade - gerar homens fortes e sadios.

A corrente pedagogicista surgiu após a Segunda Guerra Mundial, substituindo a rigidez do método alemão, que era obrigatório nas escolas, pelo método francês. Buscava a integração da Educação Física como disciplina educativa por excelência, influenciada pelas teorias escolanovistas, deixando o exercício executado por obrigação pelo executado por prazer, embora não abandonando a prática militarista.

A corrente competitivista surgiu na década de 60, quando o "desporto de alto nível" subjugou a Educação Física e privilegiou o treinamento desportivo. A partir disso, a Educação Física deveria promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas. Nessa época, iniciou-se também o desporto de massa, que evidenciava a necessidade do desporto no meio operário e no 3º grau como forma de canalizar energia. Estando, no entanto, o desporto dividido em gênero, com modalidades exclusivamente masculinas e exclusivamente femininas.

A quarta corrente é a histórico-crítica, definida como a arte e a ciência do movimento humano, que através de atividades físicas específicas auxiliam no

desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização em meio a uma sociedade mais livre e justa.

Inicialmente, verifica-se que no período dos anos 1930-45 a instituição militar tornou-se a base da Educação Física. Neste momento histórico, o papel reservado a esta disciplina é o de adestradora e disciplinadora. Como não poderia deixar de ser, a Educação Física sofreu influência estrangeira. As escolas dessa época adotaram como conteúdos os métodos ginásticos (austríaco, sueco, alemão, entre outros), expressão da Educação Física na Europa do século XIX. Os conteúdos se configuravam pela ginástica e o método pela forma a que esta era submetida, de acordo com cada especialidade. Segundo HEIDE (1982, p. 1), "para a criança de 6 a 16 anos, a atividade física, através da Educação Física e do desporto, é mais um problema de ordem biológica do que pedagógica".

Recebida no Brasil pela instituição militar, dada a sua identificação principalmente na transmissão dos valores nacionalistas, a Educação Física é incluída nos programas escolares da época militarista, por se considerar a escola como principal meio de inculcação desses valores na formação de um indivíduo obediente.

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e hierarquia. Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência.

De acordo com TOLKMITT (1992, p. 176), na Educação Física militarista o professor:

(...) era o modelo que o aluno reproduzia passivamente, pois este era adestrado e apenas executava as prescrições do professor (...) Os exercícios eram repetitivos, mecânicos, extraídos de um rol de receitas. A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado e/ou através de uma bateria de testes pré-determinados pelos poderes públicos.

A partir de críticas formuladas à escola tradicional, a qual incluía a Educação Física militarista, aos poucos vai surgindo outra tendência no âmbito da educação nos anos 1945-64: a Escola Nova. Esta nova vertente propunha um caminho

diferente para a educação no Brasil, no qual respeitava-se a individualidade da criança e pretendia-se desenvolver uma escola mais ativa. De acordo com SAVIANI (1984, p. 6), "tal aprendizagem seria uma decorrência do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor".

Nessa corrente, "a Educação Física surge como uma disciplina educativa por excelência, deixando-se os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer" (TOLKMITT, 1992, p. 176). Segundo essa autora, o professor passa a atuar como facilitador e coordenador do desenvolvimento das atividades, encaminhando os alunos para as descobertas em aula, através de "atividades livres". Destacam-se o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada. Predomina neste último, a influência do esporte que, no período pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente sob a influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal.

GHIRALDELLI JUNIOR (1988, p. 27) diz que: "a ênfase ocorreu nas atividades livres, onde o aluno era encaminhado para a descoberta". Nesta perspectiva, valorizava-se não apenas o aspecto biológico, mas também o psicológico e o social; portanto, o homem passava a ser visto como centro do processo educativo.

Para MEDEIROS (1959, p. 5):

(...) a adoção da recreação planejada pelas casas de ensino, acompanhada da compreensão do quanto foi o valor crescente atribuído à higiene mental, as atividades recreativas lhe podiam oferecer. Considerando a alegria, a satisfação pessoal, as possibilidades de desafogo e de alívio de tensões e o prazer da criação, que as atividades de recreio costumam trazer aos que delas participam ativamente, tornou-se óbvia a sua valia para a conservação do equilíbrio emocional. Quando alguém se entrega "de corpo e alma" a uma dança ou à preparação de um canteiro, seu físico, inteligência e emoções trabalham juntos, indissociadamente. Dizemos que este alguém está funcionando como personalidade integrada, em que tudo converge para uma atividade voluntariamente abraçada, a qual absorve o indivíduo todo. Tal integração de funcionamento não beneficia apenas a saúde física; é básica para a saúde mental de uma pessoa.

Segundo GHIRALDELLI JUNIOR (1988), na prática, a Educação Física baseava-se nos parâmetros militares para a sua organização didática. Entretanto, percebe-se, já nesta época, um avanço no sentido de considerar a criança como um ser total, embora esta continuasse desvinculada de uma ação autônoma, tanto no

nível coletivo como individual. De acordo com TOLKMITT (1992, p. 176), "a Educação Física contribuía para ajudar o aluno em seus problemas psicológicos, afetivos, higiênicos - era a Educação Física pedagogicista. E a avaliação se dava através da valorização dos aspectos afetivos, atitudes, freqüência e higiene".

Nesta perspectiva de ensino, a Educação Física, criticada pela sua rigidez militar, passou a diluir-se enquanto um método de ação. A ginástica passou a se configurar pela expressão do jogo lúdico, valorizado na escola enquanto expressão espontânea da criança. Nesse sentido, compondo o cenário do ensino ativo, do ensino por descoberta, o jogo se caracteriza mais como um procedimento para a aquisição dos conhecimentos veiculados pela escola do que como um conteúdo específico da Educação Física. Na escola do jogo e do desenvolvimento espontâneo da criança, a Educação Física é substituída por uma proposta de ensino baseada na ludicidade, sendo esta a mediadora do processo de aprendizagem.

Com o desaparecimento da ginástica do cenário escolar, e conseqüentemente com a redução do jogo enquanto procedimento de ensino, o esporte - resgatado pelos ingleses no século XIX - se consolidou, superando a si próprio através de novas modalidades de jogo. Rompeu as fronteiras do continente europeu, disseminando-se pelas Américas e também pelo Brasil, caracterizando assim a Educação Física. Instalou-se após a corrente pedagogicista apresentar "sinais visíveis de exaustão" (SAVIANI, 1984, p. 15), e articulou uma nova pedagogia para a escola. Surgiu, então, na década de 1960, a Escola Tecnicista ou Competitivista, a partir da qual o esporte transformou-se em um fenômeno de aceitação social em todo o mundo e os códigos instituídos pelo esporte passaram a reger a Educação Física.

FERREIRA (1984, p. 21) completa:

(...) a escola parece estar se prestando ao desenvolvimento de uma ideologia de reprodução, acrítica, identificando-se mais com a instituição desportiva cujos valores são: desempenho máximo, vitória a qualquer preço, glória, vantagens de ser campeão, submissão do homem, disciplina autoritária e possibilidade, no mais das vezes ilusória, de ascensão social.

Atreiou-se a Educação Física escolar a um sistema desportivo nacional. Neste sentido, as colocações feitas por HEIDE (1982, p. v) subsidiam os professores de Educação Física que trabalham nas séries iniciais do 1º grau: "desenvolvimento das atividades, segundo os objetivos específicos, que permitirão dar gradativamente, uma experiência de movimentos, hábitos higiênicos e posturais, bem como formação intelectual, psicológica e social, de grande valia para a vida futura do indivíduo, quer torne-se ele um atleta ou não". Percebe-se que, nesse contexto, os conteúdos da Educação Física passaram a ser exclusivamente de esporte e o objetivo desta disciplina se fundamentou em construir um esporte de alto nível, privilegiando o bem dotado, selecionando-o para a formação de equipes de elite dentro da escola.

Nota-se que em relação à aprendizagem da Educação Física, a preocupação era de fazer-se uma seleção precoce de talentos. BRASIL (1981, p. 2) diz: "o aspecto didático procura, portanto, conciliar as exigências pedagógicas com uma formação esportiva de base". Assim, a prática da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental dava ênfase a um número excessivo de repetições, demonstradas como meio de aprendizagem, em que empregavam-se os fundamentos dos esportes. Ou seja, o espaço de movimento reservado dentro desta disciplina, ainda era apenas a reprodução mecânica. Complementando, "a aquisição das aptidões motoras fundamentais (força, velocidade, resistência, flexibilidade, equilíbrio, etc.) e as aprendizagens técnicas esportivas elementares (...) têm grande importância para o desenvolvimento da criança" (BRASIL, 1981, p. 3).

Na escola tecnicista passou-se da visão do aluno-recruta e do professor-instrutor, comum à escola militarista, para a visão do aluno-atleta e do professor-técnico (TOLKMITT, 1992, p. 176). E, assim, eram selecionados os melhores alunos para a formação de equipes dentro da escola, privilegiando-se o bem dotado. Pode-se observar com facilidade essa realidade nos filmes americanos, em que as universidades dão bolsas de estudo aos alunos-atletas, não importando seu desempenho em outras disciplinas. Além do que, verificava-se que a avaliação era feita sobre os objetivos de performance em determinados exercícios - atingidos ou não – ressaltando-se o rendimento esportivo do aluno.

As atividades relativas à Educação Física das séries iniciais estavam, portanto, relacionadas aos aspectos desenvolvimentistas e desportistas.

MELCHERTS (1987, p. 34-35) coloca que era preciso desenvolver, através dos conteúdos da Educação Física, as necessidades "bio-psico-fisiológicas" das crianças em idade pré-escolar e escolar. Este autor cita os conteúdos da Educação Física básicos para esse período, "traduzidos nas atividades seguintes: 1. Ginástica geral; 2. Jogos e recreação; 3. Atletismo; 4. Atividades rítmicas e folclóricas; 5. Higiene e saúde escolar; 6. Atividades cívicas e sociais". MELCHERTS (1987, p. 34-35) completa o seu pensamento com o seguinte exemplo: "(...) a apresentação de Atletismo, com suas subdivisões (por exemplo, corridas com barreiras, salto com vara, salto triplo, entre outras), não significa que deva ser ensinado a criança de 4 aos 10 anos, constituindo-se apenas em informações técnico-pedagógicas-culturais".

Nas concepções abordadas até aqui, a Educação Física escolar valorizava e acentuava a educação do indivíduo enquanto ser orgânico-funcional, como meio de atingir à meta da otimização da aptidão física e sua performance. A partir da tendência histórico-crítica é que se busca construir um "homem completo", trabalhando com "o corpo em movimento, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada" (TOLKMITT, 1992, p. 176).

Na escola histórico-crítica, a Educação Física passou a ser vista como Educação Física Progressista, Revolucionária ou Crítico-Revolucionária, tendo como centro de referência o movimento humano, "expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal" (TOLKMITT, 1992, p. 176).

Em sua ação pedagógica, a corrente histórico-crítica utiliza conteúdos que fazem parte da realidade social do aluno e também conteúdos produzidos historicamente, trabalhando os elementos que compõem o meio social e cultural do aluno, propiciando a ele identificar o que existe e o que foi transformado (como, porquê, quais os fatos transformados). Segundo TOLKMITT (1992, p. 183), "esta reflexão e ação pode possibilitar à criança dar-se conta de estar num determinado tempo e espaço social, tomando consciência de seu corpo e suas relações".

Seguindo a referência da corrente histórico-crítica - o movimento humano -, KUNZ apud BRACHT (2003, p. 8) formulou a chamada proposta crítico-emancipatória, a qual:

(...) parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nesta esfera.

BRACHT (2003, p. 9) enfatiza que tanto a corrente histórico-crítica quanto a corrente crítico-emancipatória procuram propiciar aos alunos a ação autônoma e crítica na esfera da cultura corporal ou de movimento, e também a agirem de forma transformadora como cidadãos políticos.

Além disso, MEDINA (1993, p. 87) mostra como a Educação Física escolar, para além de todas as correntes e tendências, pode se transformar de uma disciplina alienada para uma disciplina libertadora:

Creio que uma Educação Física escolar centrada numa antropologia, numa verdadeira ciência humanizadora, precisa enxergar além, transcender o rendimento motor. Embora, no esporte, seus objetivos possam estar concentrados no saltar mais rápido ou mais longe, no correr ou nadar mais rápido, no marcar mais gols ou mais pontos, o sentido humano destas atividades deve ser preservado. A integridade humana não pode ficar comprometida. Os objetivos esportivos ou profissionais não deverão seguir caminhos diferentes daqueles necessários para que o homem, como ser imperfeito, se aperfeiçoe como indivíduo e como ser social.

CASTELLANI FILHO apud TAFFAREL (2003), apresenta outra possibilidade de classificação das concepções pedagógicas da Educação Física na atualidade, relacionadas à questão da metodologia do ensino, agrupando-as em "não propositivas" - que apresentam uma abordagem da Educação Física escolar, sem metodologias de ensino específicas - e "propositivas" - apresentam uma abordagem da Educação Física escolar, com metodologias de ensino específicas. O mesmo autor subdivide as concepções "propositivas" em dois tipos: as "não sistematizadas" - as quais não sistematizam metodologicamente a configuração da Educação Física escolar - e as "sistematizadas" - que sistematizam em termos metodológicos sua

ação pedagógica, embora esta afirmação não tenha sido explicitada, no texto, pelo autor.

CASTELLANI FILHO (1998, p. 65) denominou esta classificação de Teorias da Educação Física, com a respectiva identificação de seus formuladores:

1. Concepções não propositivas, divididas em três abordagens: Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO); Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIM) e Abordagem Cultural (DAOLIO).
2. Concepções propositivas, subdivididas em não sistematizadas e sistematizadas. Entre as não sistematizadas encontram-se: Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI); Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE); Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT); Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA); Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT) e Abordagem Plural (VAGO). Na sistematizada encontra-se: Abordagem da Aptidão Física/Saúde (ARAUJO, GUEDES); Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES).

Segundo TAFFAREL (2003), "as abordagens não propositivas e propositivas dizem respeito a proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com objetivos e avaliação do processo ensino - aprendizagem da Educação Física na escola". Para esta autora, o maior desafio a ser confrontado é aliar a prática pedagógica da Educação Física com uma estratégia que fuja dos princípios capitalistas e globalistas. É também construir uma prática pedagógica:

(...) disposta a lutar para vencer, disposta ao confronto, ao conflito, à resistência, à responsabilidade e ao compromisso coletivo. Isto tem significado trabalhar com elementos estruturantes da prática - a saber, o trabalho e sua organização - expressos no trato com o conhecimento, nas relações de poder - tanto na escola como um todo quanto nas relações interpessoais em sala de aula - e nas formas de comunicação e linguagem.

### **3 COMO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA TRATA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Neste capítulo serão abordados, num relato simplificado, os documentos oficiais divulgados pelo Governo Federal, com o intuito de situar teoricamente a formação docente na disciplina de Educação Física. Estes documentos demarcam historicamente as reformas educacionais no Brasil, destacando aquelas que estabelecem relações históricas entre a formação acadêmica e os conteúdos curriculares.

#### **3.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE**

Historicamente a prática de exercícios físicos para crianças e jovens começou a ser indicada, informalmente, a partir de manuais pedagógicos e de teses de medicina durante a segunda metade do século XIX, juntamente com o incentivo à obtenção de hábitos de higiene e asseio corporal. Entre os exercícios físicos prescritos para as crianças, a ginástica e as caminhadas ao ar livre eram os mais indicados e tinham por finalidade exercitar os corpos e, ao mesmo tempo, ocupar o pensamento durante o tempo de ócio.

Em 1851, com a Lei nº 630, a ginástica (como era conhecida a Educação Física) passou a fazer parte da educação formal, sendo incluída no currículo das escolas primárias. Em 1876, o Decreto nº 6.370 introduziu a ginástica e alguns princípios gerais de Educação Física nos cursos das Escolas Normais (que hoje seria o Ensino Médio). Em 1880, o Decreto nº 7.684 regulamentou para a 5ª série os princípios gerais da Educação Física, e os exercícios ginásticos para as demais séries.

Em 1882, Ruy Barbosa foi o relator do Projeto nº 224, que propunha a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Nesse projeto, alguns itens referiam-se especificamente à Educação Física: instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal; extensão obrigatória a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus; inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas; equiparação, em

categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

Em 1928, o Distrito Federal criava, com o Decreto nº 3.281, uma Escola Profissional de Educação Física, destinada a preparar e selecionar professores de Educação Física para os estabelecimentos de ensino do Distrito Federal. Em 1929, foi criado o Curso Provisório de Educação Física, baseado no Centro Militar de Educação Física, no qual se diplomaram 22 professores civis, destinados às escolas primárias, secundárias e normais.

O Decreto nº 19.890/31 dizia, em seu artigo 9º, que durante o ano letivo deveria haver, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física para todas as classes. E o art. 69, deste mesmo decreto, instituiu o registro provisório dos candidatos ao magistério no ensino secundário, inclusive o da ginástica.

Mas foi em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.212, que surgiu o primeiro curso de Educação Física, na Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. A partir deste momento, foi determinado por lei um modelo curricular a ser seguido em todo o País. O disposto por essa legislação vigorou até a década de 1960, quando a formação em Educação Física passou a ser legislada pelo Conselho Federal de Educação com base no Parecer 298/62, que estabelecia o currículo mínimo para os cursos de Educação Física. A questão mais significativa neste momento era que a Educação e a Educação Física, em particular, fundamentavam-se nos princípios militares. Estas teriam como objetivo conduzir a consciência dos alunos para a ordem, a disciplina e o nacionalismo com vista ao civismo e à moral, em nome da defesa Nacional. Para garantir tais objetivos, o governo procurou intervir no processo de formação de docentes, visando à concretização dessas intenções. Surgem então, vários cursos e escolas de Educação Física de nível superior.

Em 1940, o Decreto nº 5.723 reconheceu o Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo. No mesmo ano, o Decreto nº 6.412 reconheceu o Curso Normal de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado do Espírito Santo e o Decreto nº 7.219 concedeu autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do

Sul. Neste momento a Educação Física passa a ser considerada importante, pois se entendia que o seu papel era o de fundamentar concretamente a formação de uma nacionalidade forte e disciplinada em todos os locais: nas escolas, nos lares, nos clubes, entre outros. “Os militares buscavam de todas as maneiras intervir no sistema educacional brasileiro para corrigir e transformar a educação do povo, com disciplina e subordinação, como pressuposto pedagógico para solucionar a crise pedagógica (...)”. (DAVID, 2003, p. 26)

No Paraná, em 1942, o Decreto nº 9.890 concedeu autorização para o funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos. Em 1945, o Decreto nº 17.592 reconheceu os Cursos Superior e Normal da Escola de Educação Física e Desportos. Em 1954, o Decreto nº 36.321 autorizou o funcionamento dos cursos de Medicina Especializada e de Técnica Desportiva da Escola de Educação Física e Desportos.

Percebe-se na proposta curricular contida nos documentos oficiais, que a formação acadêmica em Educação Física pautava-se no conhecimento científico, fundamentada na base esportiva e numa perspectiva da saúde; a primeira, objetivava a performance, enquanto a segunda apresentava uma base biomédica, decorrente das Ciências Biológicas. Nesse contexto, o professor de Educação Física assumiu um papel de destaque social, no qual ele contribuía para a organização de desfiles, as apresentações patrióticas e solenidades cívicas.<sup>1</sup>

No ano de 1958, a quantidade de disciplinas do curso de Educação Física aumentou, entretanto estas tinham um caráter biológico, reforçando a área médica e, em segundo plano, apresentavam-se às práticas desportivas diversificadas.

No ano de 1961, foi fixada a obrigatoriedade da prática de Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos, de acordo com a Lei nº 4.024. E o Decreto-Lei nº 705 alterou a redação desta lei, estendendo a obrigatoriedade da prática da Educação Física à maioria dos níveis e ramos de escolaridade, exceto no nível superior.

Ainda nessa época, ocorrem alterações na constituição dos conteúdos e das disciplinas do currículo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação e a introdução de matérias ligadas à formação pedagógica. Conforme consta do Parecer

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver mais na dissertação de mestrado DAVID, 2003.

nº 292/62/Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962): psicologia da educação, adolescência e aprendizagem, didática, elementos da administração escolar, prática de ensino (estágio supervisionado). Assim, a introdução de disciplinas pedagógicas constituem mudanças importantes e acarreta numa certa redução das disciplinas desportivas. Desse modo, a formação acadêmica estaria se fortalecendo com disciplinas pedagógicas e metodológicas, com destaque para o estágio supervisionado e a prática de ensino articulados à formação educativa da escola.

A Resolução nº 69/1969, do Conselho Federal de Educação, fixou o mínimo de conteúdos e a duração relativos à formação pedagógica nos cursos de licenciatura em Educação Física, explicitando melhor o modelo de licenciatura, cujo projeto teria também a figura do técnico desportivo e suas competências, como complementação da licenciatura.

No transcurso dessas modificações, cresce a necessidade de discussão sobre as determinações do currículo mínimo, face à ampliação da demanda profissional e à superação da idéia simplista de currículo como rol de disciplinas. Por esse motivo, foram realizados vários movimentos nacionais, promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura. E, assim, abriram-se oportunidades a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) de Educação Física do país para participarem de discussões legais sobre a formação profissional nesta área. Encontros foram realizados no Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981), Curitiba (1982) e São Paulo (1984); as idéias foram se modificando, surgindo propostas, desde um currículo comum para todo o Brasil (1981), até a idéia de liberação total na estruturação do currículo de acordo com os interesses e as condições de cada região e das Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir da década de 1980, com a decadência do regime militar, a concepção de Educação Física e Desporto como elemento de saúde, recreação e bem-estar já não conseguia dar conta das exigências crescentes da sociedade. Surgiu, então, a necessidade de investimentos numa formação generalista, na licenciatura plena, bem como no aprofundamento em campos de conhecimento que atendessem às potencialidades do educando e ampliassem suas possibilidades de acesso a estudos de pós-graduação. Em continuidade a essa discussão sobre a formação do profissional de Educação Física, surge a Resolução 03/87,

consubstanciada no Parecer 215/87. Esta Resolução extinguiu o currículo mínimo, baseando-se na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional, orientou a organização do currículo pleno por campos de conhecimento e proporcionou dois tipos de titulação: licenciado e bacharel. De acordo com essa lei, licenciado é “o profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física formal, ou seja, na pré-escola, 1º, 2º e 3º graus de ensino, e o bacharel é o profissional cujo campo de intervenção é o âmbito não-escolar, não-formal, que abrange clubes, academias, centros comunitários, condomínios e outros.” (BORGES, 1997, p. 1994).

Através da Resolução 03/87, é apresentada a proposta de Formação Geral e de Aprofundamento de Conhecimentos. A Formação Geral considerou os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reuniram as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófico, humanístico, da sociedade e técnico. Sendo que, o conhecimento técnico “deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas” humanísticas. (BRASIL, MEC/CFE, 1987, p. 14-16).

Um aspecto importante decorrente dessas transformações, foi com relação à disciplina de “Aprofundamento de Conhecimentos”, a qual deveria estar relacionada:

aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo vivências de experiências no campo real de trabalho. (BRASIL, MEC/CFE, 1987, p. 14-16).

Alguns anos depois, em 1998, o Conselho Nacional de Educação convocou a comunidade acadêmica e profissional de cada área vinculada ao ensino superior brasileiro para participar do processo de reformulação curricular dos respectivos cursos de graduação. Diferentemente da Resolução 03/87, a proposta de diretrizes curriculares que surgiu estabeleceu que a formação de nível superior em Educação Física seria dada em cursos de graduação, conferindo a titulação de Graduado em Educação Física (extinguindo-se as duas titulações diferenciadas: licenciatura e bacharel, da Resolução 03/87), com aprofundamento em campos de aplicação profissional, visando atender às diferentes necessidades da cultura do movimento

corporal existentes na sociedade. A partir disso, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deveriam ser estruturados com base em atividades de pesquisa – pelo acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos e reflexão sobre a realidade - e de extensão, como mediadoras da formação.

Em 2001 foi aprovado o Parecer nº 9/01, em que o Conselho Nacional de Educação, em sintonia com a LDB, desencadeou o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino no país, dentre os quais destaca-se o Parecer já citado anteriormente, que redundou na aprovação das Resoluções nº 1/CNE, 2/CNE, 27/CNE e 28/CNE, em 2002. Tais Resoluções tratam sobre a formação inicial de professores em nível superior, Cursos de Licenciatura e de Graduação Plena. E, desse modo, a Educação Física, por ser um curso de nível superior, está incluída nas orientações das diretrizes aprovadas. E, em decorrência deste Parecer, em 2002, instituíram-se essas Diretrizes.

Com o objetivo de estabelecer um denominador comum que melhor identificasse a estrutura curricular, a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (Coesp), da Secretaria de Ensino Superior (Sesu Mec), substituiu as matérias de Formação Geral (humanística e técnica) e o Aprofundamento de Conhecimentos, por Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento. (KUNZ et al, 1999, apud DAVID 2003, p.45).

Conhecimentos identificadores da área – este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação, será estruturado por dois níveis de formação: a) Formação Básica e b) Formação Específica.

a) Formação Básica: A Formação Básica será guiada pelo critério de orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho como seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas do conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber: - Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico). – Conhecimento Científico-Tecnológico (técnica de estudos e de pesquisas) – Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e antropogenético).

b) Formação Específica: Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura de movimentos, identificadas com a tradição da Educação Física, do Esporte e da Recreação. Esta Formação Específica será constituída por sub-áreas de conhecimento, a saber: - Conhecimento Didático-Pedagógicos (intervenções didáticas) – Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura de movimentos) – Conhecimentos sobre a Cultura de Movimentos

(diferentes manifestações da cultura de movimento nas suas formas de jogos e atividades recreativas, esportes, ginástica, dança e lutas). (KUNZ, 1999, apud DAVID 2003 p. 43-44)

Nessa proposta, a Comissão de Especialistas do MEC explicita melhor os referenciais e as fronteiras de cada parte integrante do currículo, tendo como inovação a idéia de cultura do movimento que engloba as diversas manifestações constitutivas da Educação Física, a qual passa a assumir o centro dos conteúdos específicos e a perspectiva de formar um único profissional graduado em Educação Física.

Quanto ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento apresentado pela Comissão de Especialistas do MEC, verifica-se neste a tentativa de enquadrar o sentido de formação de competências específicas na grade curricular, visto que:

Este conhecimento será compreendido como um conjunto de competências específicas para o planejamento execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes. (KUNZ, 1999, apud DAVID, 2003, p. 44).

Assim, permanecem inalterados os limites temporais de quatro e sete anos para o processo de formação acadêmica, ressaltando-se a obrigatoriedade da prática de ensino (estágios) com maior detalhamento operacional e do trabalho monográfico no final de curso.

É pertinente lembrar que, historicamente, a formação do docente em Educação Física sempre conteve um currículo baseado numa quantidade razoável de disciplinas da área de saúde. Entretanto, percebe-se uma crescente ampliação dos horizontes de atuação profissional nessa área, seja através de intervenções em diferentes práticas sociais, ou ainda pela investigação científica em relação a outras esferas sociais.

Verifica-se, portanto, que a formação do professor de Educação Física progrediu muito nos últimos anos. Partiu de uma articulação com o higienismo, passando pelo militarismo, a esportivização, a investigação pedagógica, cultural e

científica e, na atualidade, mostra-se integrada aos diversos campos de conhecimento social.

### 3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dentre as várias legislações educativas, o mais importante instrumento de ação pública na condução de um projeto educacional para o Brasil, é a base da educação nacional e, como tal, também tratam da Educação Física - é a Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Resolução CEB nº 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Desde a sua promulgação em 1996, buscam nortear os caminhos a serem seguidos pela educação, sob a forma de diretrizes curriculares e parâmetros curriculares nacionais, as quais procuram atender às necessidades da sociedade brasileira e aos interesses econômicos internacionais.

A LDBEN aborda a Educação Física nos seguintes trechos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela.

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

A lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001, completa a redação do § 3º da LDBEN, adicionando-lhe a palavra “obrigatória” e compondo a seguinte redação: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatória** da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Já o artigo 27, que trata sobre os conteúdos curriculares da educação básica, diz que estes devem promover o esporte escolar e apoiar as práticas desportivas "não formais", abordando a Educação Física como um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados.

Em contraposição a esse artigo, ressalta-se haver no sentido dado pelo texto uma limitação do caráter educativo do ensino da Educação Física no espaço

escolar. Isso se torna evidente pelo reforço dado à idéia de performance, treinamento desportivo, seleção de habilidades, resultados e competição, o que ao invés de possibilitar a participação do aluno, acabaria excluindo-o das aulas.

Não se trata, no entanto, de negar a prática esportiva no espaço escolar, mas é necessário compreender que há no ensino da Educação Física intenções diferentes do treinamento esportivo. Afinal, a Educação Física tem um conhecimento próprio a ser ensinado.

Nas DCNs , a Educação Física consta como área do conhecimento e, como tal, considera-se que tenha um objeto de estudo e um conhecimento a ser oferecido ao aluno. E estes constituem-se como conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, que referem-se: "às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena". (PARECER 04/98 MEC/CNE, 1998)

Acrescente-se a isso que esses conteúdos mínimos de cada área já haviam sido divulgados e encaminhados às escolas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Inclusive, sendo publicados e veiculados pelo MEC em dois volumes para a área de Educação Física, um para as séries iniciais do ensino fundamental e o outro para 5ª a 8ª série.

A Resolução 2/98, como já foi dito, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que devem ser seguidas pelas escolas integrantes dos diversos sistemas de ensino nacional. Essas diretrizes definem o currículo do Ensino Fundamental, que integra a base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de acordo com o art. 26 da LDBEN. O Parecer CEB 4/98 define que a base nacional comum "refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, articulados aos aspectos da vida cidadã" (FIEP, 2003). A parte diversificada, conforme o mesmo Parecer, "envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na proposta pedagógica de cada escola, conforme o art. 26" (FIEP, 2003).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino fundamental segundo a RESOLUÇÃO 02/98, do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, estabelecem que o paradigma curricular do ensino fundamental deverá estar articulado com a "vida cidadã" e com as áreas do conhecimento. Essas diretrizes têm, portanto, o intuito de buscar a unidade, a qualidade da ação pedagógica e o acesso de todos os alunos a base nacional comum, em todas as escolas do território nacional. Esta lei propõe a integração entre a base nacional comum, a parte diversificada e a "vida cidadã", por meio de oito temáticas de referência: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e diferentes linguagens. Na organização e na realização de seu ensino, cada área do conhecimento - inclusive a Educação Física - deve trabalhar esses temas (Resolução 3/98, artigo 3º, inciso IV).

Para se adequar a essas legislações, resta saber como o professor de Educação Física Escolar está sendo preparado pelos cursos superiores de formação.

### 3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com GÜNTHER et al (2000, p.73), na formação acadêmica dos cursos de Educação Física ainda existe uma preocupação com o rol de disciplinas que irão compor a grade curricular, fato que contribui para a "fragmentação do saber e o distanciamento da realidade social". Completando esse pensamento:

As licenciaturas, de um modo geral, vêm atravessando uma crise profunda. A perda de importância da formação pedagógica em detrimento de uma formação técnica, juntamente à crescente desvalorização do magistério transformaram as licenciaturas em cursos menos importantes na hierarquia da universidade e no contexto social como um todo. Este fenômeno, ainda que possa ter características próprias e uma dimensão maior no Brasil, não é restrito à nossa realidade.

Segundo ESTEVE (1995) apud GÜNTHER et al (2000, p.73) apesar de os acadêmicos estarem sendo bem preparados tecnicamente, quanto aos "conteúdos nos quais trabalharão na escola", ainda falta um trabalho do professor formador, no sentido de que o acadêmico compreenda a importância do seu "papel na organização do trabalho pedagógico e da própria dinâmica da aula em si."

Entendendo que estes aspectos devam ser possibilitados aos alunos durante a formação inicial, por meio de um ambiente favorável, onde as práticas pedagógicas tenham o objetivo de promover e desenvolver o acadêmico para o exercício da crítica e da reflexão.

É importante destacar a seguinte questão: como o futuro professor de Educação Física irá atuar no cotidiano do espaço escolar, de forma diferenciada, se a ele não foram propiciadas experiências de como ensinar um outro indivíduo, numa perspectiva reflexiva? Nesse sentido, sabe-se que: “Uma vez que não lhe foi propiciado o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão”. (KUNZ, 1995 apud GÜNTHER et al, 2000, p.74)

Ressalta-se, ainda, que a formação do professor de Educação Física deveria merecer maiores cuidados, quando se trata dos conhecimentos que os futuros profissionais irão receber durante o processo acadêmico, no sentido de favorecer maior aprofundamento científico crítico e reflexivo. Pois é este profissional “quem prepara o homem de amanhã”<sup>2</sup>. Afinal, a formação docente e a valorização desta carreira são alguns dos aspectos importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, em qualquer que seja o nível e modalidade de ensino, que este profissional esteja atuando.

Em relação à questão em pauta, a Associação de Pós-Graduação em Educação – Anped (1997) entende que a formação docente deva ocorrer nas universidades; pois, no Brasil, este é o espaço onde se realiza grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino.

Além disso, as instituições de ensino (fundamental, médio e superior) e também o próprio profissional devem pensar na implementação de propostas de formação continuada, adequadas à realidade, pois a formação profissional não se esgota após a conclusão do curso de graduação.

Em relação à qualidade do ensino de Educação Física, especificamente na atuação em séries iniciais, sabe-se que esta requer a implementação de ações sistemáticas, as quais possam garantir que todas as relações construídas no interior da escola sejam significativas. Além disso, existe a necessidade de concretizar um

---

<sup>2</sup> Célebre frase de Anísio Teixeira

trabalho pedagógico, voltado para a construção da cidadania e para a emancipação dos educandos. Isso se tornará possível desde que haja um entendimento da importância da formação continuada do profissional que está atuando, e que esta seja coerente com a especificidade das diferentes séries e com a prática que se pretende implantar na sala de aula. Mas, isso implica também em salários, planos de carreira dignos e condições ideais de trabalho com relação ao material de apoio didático, por exemplo.

Quanto à formação continuada, acrescenta-se a necessidade de entendê-la como um processo que estará sempre em construção, pois tem como objetivo dar continuidade aos estudos e possibilitar a (re)organização de conhecimentos, ou até mesmo a aquisição de novos conhecimentos.

Já em relação ao educando, é importante ter-se em mente que este é um sujeito social e histórico: está inserido numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Portanto, ele traz consigo as marcas do meio social em que cresce. E o professor precisa ter conhecimento (teórico-prático) para compreender a realidade em que o aluno está inserido, deve estar atento às peculiaridades que ocorrem e procurar instrumentalizar-se para intervir conscientemente no contexto das relações escolares, visto ser a escola uma parte da realidade social.

Ressaltando essa questão, acredita-se que buscar uma educação de qualidade para essa fase da escolarização, a qual contribua para a formação do aluno, enquanto sujeito crítico, criativo, autônomo, responsável, cooperativo e participante, é estar permanentemente preocupado com a formação dos educadores. Afinal, o papel do professor que interage com a criança é fundamental e contribui para garantir uma educação de qualidade.

No entanto, a continuidade na formação está diretamente vinculada à percepção que o profissional tem de si mesmo e do papel da Educação Física na escola. GÓMEZ (1998) apud GÜNTHER, 2000, p. 75) propõe quatro perspectivas de formação docente: “perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social”. Neste momento, a atenção será dada à “perspectiva de reconstrução social”, por estar esta pautada numa concepção de reflexão. Essa perspectiva “toma a reflexão como um dos suportes para uma

transformação das práticas sociais, entre elas o ensino”. O autor completa o pensamento reforçando a importância dos professores em conhecer as condições sociais a que estão submetidos na prática pedagógica, além das “implicações institucionais que balizam esta prática, notadamente no que se refere ao “que” e ao “como” ensinar”. Assim, a reflexão ampla e profunda é apontada nesse texto, como “única possibilidade para uma reconstrução social ou uma prática pedagógica transformadora”. (CONTRERAS et al, 1997 apud GÜNTHER et al, 2000, p. 75)

Nessa perspectiva, o papel assumido pelo professor, seja como intelectual, orgânico ou transformador, deve combinar na prática pedagógica a ação e a reflexão, contribuindo, assim, para a formação de alunos críticos diante da realidade na qual estão inseridos.

Além disso, é pertinente lembrar que para uma formação efetiva e de qualidade não basta apenas participar de cursos isoladamente, visto que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões contínuas e cotidianas. A formação do professor precisa estar vinculada à prática pedagógica, baseada na relação cotidiana deste com o aluno. E a partir dessa ação, o professor focaliza a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, ao ato de conhecer mais profundamente, considerando, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo.

Ainda nessa perspectiva, reitera-se a necessidade de espaços intencionalmente organizados para discussões, possibilitando ao professor falar de sua prática. Mas é preciso que alguém o ouça, que haja um profissional com o qual possa discutir sua prática e que o ajude a enxergar novas formas do fazer pedagógico.

LOPES (in KRAMER et al, 1999, p. 126) entende que, dessa forma, “o professor terá acesso à construção de seu saber, de sua cultura e de sua identidade profissional, comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm direito. Como observação final, cabe ressaltar que a sociedade é a grande beneficiária desse trabalho anônimo do professor, responsável pelo alicerce básico das novas gerações”.

Por isso é tão importante investir na formação do profissional de Educação Física, porque é por meio de sua interação madura, consciente, crítica e democrática com as crianças que se construirá uma sociedade mais justa. Acrescentando-se que sua ação no interior da escola não é neutra e tampouco está isenta de qualquer tipo de intencionalidade.

#### **4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RECONSTRUINDO A METODOLOGIA DE ENSINO**

Talvez este seja o momento mais laborioso da construção teórica desta pesquisa, visto que a jornada da pesquisa e principalmente na questão referente à metodologia do ensino de Educação Física, configura um caminho meio nebuloso para os profissionais desta área quando buscam um referencial mais científico. Pois, como afirmou FREIRE (1991, p.55): “Investigar amedronta, creio que porque todos os que se metem nessa empreitada sabem de alguma forma que deveriam seguir por caminhos desconhecidos”. E como o desconhecido é assustador, alguns momentos tornam-se de fundamental importância para a reflexão. Nesta perspectiva de busca por uma melhor compreensão e por pistas de “como fazer”, é que houve a necessidade de maior respaldo teórico, no sentido de amenizar alguns anseios, referentes a esta fase da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se encaminhar a questão no que diz respeito à metodologia de ensino em dois pontos, os quais possibilitaram uma melhor orientação, rumo às respostas. A compreensão deste processo como inacabado bem como a necessidade de se construir práticas elaboradas, sustentadas teoricamente, através de novas e constantes pesquisas, constituindo a condição fundamental à afirmação de caráter científico da Educação Física.

Como ponto de partida, deve-se fazer uma leitura da realidade vivida pelo aluno, pois, a partir desse diagnóstico será possível emergir uma prática metodológica concreta vinculada à realidade que cerca o aluno. A meta é a de tornar mais significativa a aprendizagem da cultura infantil nas aulas de Educação Física, levando-a à superação do senso comum que permeia essa prática. Recorreu-se, então, ao COLETIVO DE AUTORES (1992, p.87), em que estes afirmam:

(...) Os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão da realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade, com referências cada vez mais ampla.

A segunda questão que deve ser enfocada e compreendida, é sobre que tipo de homem se pretende formar nessa concepção de sociedade (a escola), através

das especificidades que compõem o currículo da instituição escolar. Nesse caso, deve-se ter clareza de que tipo de criança a Educação Física quer ajudar a formar.

A terceira questão norteadora, deve procurar compreender o que a cultura infantil, configurada como elemento da cultura corporal, deve transmitir no interior da escola, sem que esta corra o risco de se tornar insignificante e sem relevância, constituindo-se numa atividade para entreter a criança, ou seja, simples passatempo na aula de Educação Física.

Portanto, neste estudo essas são as questões principais que servem de eixo norteador para se tentar desbravar os prováveis caminhos que possam levar a desenvolver uma melhor compreensão da metodologia de ensino no interior das aulas de Educação Física. Assim, as formas de organização do processo de trabalho pedagógico devem ser determinadas intencionalmente, para que exista a possibilidade de o aluno ser levado à aquisição do conhecimento. ESCOBAR et al (1990, p.07) coloca que: “Pode se configurar assim que uma disciplina é legítima ou relevante, quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno” e, completando, contanto que seja assegurada esta intencionalidade através da metodologia utilizada em cada disciplina, em especial a Educação Física.

Quando se fala em metodologia de ensino, deve-se ter clareza de que esta possui uma relação direta com a concepção norteadora do trabalho pedagógico do professor, uma vez que na metodologia de ensino é possível verificar a concepção norteadora do professor.

Considera-se a concepção pedagógica um ato político. Portanto, todo profissional vinculado à educação, incluindo o professor de Educação Física, deve compreender-se como instrumento de transmissão da ação política, visto que atua reforçando ou contrapondo-se ao que está posto no sistema educacional. GADOTTI apud FERREIRA (1984, p.64) afirma e justifica a reflexão crítica da ação pedagógica assim:

Educar nesta sociedade é tarefa de partido, isto é, não ignora realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível a um educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas.

Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da questão pedagógica, situa-se a questão do poder.

Percebe-se no posicionamento descrito anteriormente que independente da maneira pela qual a ação pedagógica esteja caracterizada, existirá sempre um caráter ideológico a serviço, ou não, dos interesses da classe dominante. Portanto, o professor em sua especificidade e organização pedagógica é o instrumento que intermediará a busca (ou não) de uma postura mais crítica por parte dos alunos. Nesse sentido, ESCOBAR et al (1990, p.06) completa:

É possível “desencarnar” uma tendência pedagógica do seu projeto histórico, político. Portanto, quando apontamos critérios para selecionar os conteúdos escolares e sugerimos formas para sistematização, o fazemos orientados por um projeto histórico: claro, cujo norte é a superação das relações sociais capitalistas. Superação esta, que sabemos não ocorrerá no marco da escola, mas que dentro dela poderá ser mediada por uma teoria pedagógica capaz de orientar a prática pedagógica dos professores, possibilitando uma intervenção política consciente no processo de educação.

Numa ação metodológica intencional fica definido claramente que é preciso haver uma postura pedagógica, a qual possibilitará uma atuação no sentido da superação do senso comum. Para tanto, a maneira pela qual a aula será desenvolvida visará salientar a aquisição do conhecimento em que esteja presente a ação-reflexão-ação no decorrer das aulas. Sobre isso, O COLETIVO DE AUTORES (1992, p.87) define em seu livro que:

A metodologia numa perspectiva crítico superadora, implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para aprender a realidade. Por isso, entendemos a aula como espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

Assim, verifica-se que estruturar uma metodologia de ensino para uma disciplina é um momento complexo, pois exige do professor reflexões constantes ao assumir compromissos e posturas, as quais determinam um caminho árduo e penoso quando se deseja evidenciar a intenção deste junto aos alunos. E, ao

assumir compromissos para a superação de seu desempenho, o profissional deve permitir ao aluno:

Crescimento de sua visão de mundo, de sua compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento de capacidade de interpretação e de produção do novo (...). Este conhecimento incorporado será capaz de ajudá-lo, não a acumular informações, mas a compreender a sua realidade, a atender e a participar na mudança social...(RODRIGUES apud MATTOS in Revista Brasileira de Ciência do Esporte, 1993, p.69)

Nesta perspectiva, entende-se a metodologia de ensino não como algo neutro, pois está a serviço de uma proposta pedagógica compromissada com um projeto maior que atenderá ao aluno, sustentada por uma concepção teórica e uma visão de mundo.

#### 4.2 A Questão do Método

A Educação Física sofreu várias influências dos métodos de ensino das escolas americana e europeia, as quais prevalecem ainda hoje, de forma autoritária, reforçadas no interior da escola, pelo professor. Neste momento, procura-se delinear a questão do método de ensino utilizado nas aulas elaboradas para esta pesquisa monográfica. Para tanto, buscou-se na literatura especializada algumas contribuições relativas a esta questão do método de ensino. MEDEIROS (1977) apud TAFFAREL (1985, p.15) diz que: “o método de ensino diz respeito às técnicas, aos recursos e procedimentos utilizados pelo professor, de forma inteligente e racional, para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, promover a mudança de comportamento desejáveis e duradouros”.

É possível compreender pelo que foi transcrito anteriormente, que no método de ensino selecionado existe uma intencionalidade, o qual direciona e determina os objetivos a que se quer chegar nas aulas. Nesse sentido, outro autor se coloca frente à mesma questão da seguinte maneira: “É o conjunto de procedimentos lógica e psicologicamente ordenados, de que se vale o professor

para levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e idéias”. (NÉRICI, 1984, p.285) Esse autor entende por ordenação lógica e psicológica dos procedimentos: os passos que devem buscar seqüência e estar adaptados às estruturas mentais em função da idade e maturidade do educando.

Desta forma, entende-se que não é possível pensar ou tentar proceder em sala de aula sem organizar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sem estruturar a aula baseando-se em um eixo norteador que é o método de ensino.

Ao buscar-se um referencial que melhor respondesse aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram encontrados, em literatura da área, termos relativos à descoberta, segundo diferentes autores, tais como: “descoberta orientada”, “descoberta independente”, “descoberta orientada em pequenos ou grandes etapas”, “autodescoberta”, “solução de problemas”.

No entanto, procurou-se a utilização de um método de ensino que possibilitasse ao aluno uma ação reflexiva, no qual existisse a emergência de idéias a partir de proposições realizadas pelo professor. E, a partir deste parâmetro, foram selecionados autores que contribuíssem nesse sentido, em relação ao proposto por esta pesquisa. TAFFAREL (1985, p.16) determina como: “método das perguntas operacionalizadas” onde, “a partir de uma situação-problema identificada ou apresentada, os alunos seriam estimulados a buscar soluções, através das perguntas propostas pelo professor”. BRUNNER apud FARIA (1987, p. 53-4) analisa a situação da seguinte forma: o professor deve propor “situações e problemas”, num ambiente educacional favorável, o qual forneça os recursos necessários para que o aluno teste as suas proposições e explore-as, buscando chegar à “descoberta”.

Ainda segundo o mesmo autor:

A aprendizagem por descoberta como a mais eficiente para garantir, a um aprendiz, que empregue efetivamente os elementos aprendidos em uma nova situação. Esse autor observa que no contexto da aprendizagem por descoberta, o professor e o aluno desenvolvem mútua colaboração. O estudante não se mantém numa situação receptiva, mas toma parte ativa na formulação de questões e, algumas vezes, pode mesmo desempenhar o papel principal. É possibilitada a ele a oportunidade de analisar as alternativas de soluções e de efetuar avaliações dos dados, à medida que for entrando em contato com os mesmos.

Já SAVIANI (1984, p.75-77) apregoa um método de ensino que mantenha o vínculo entre educação e sociedade, no qual professor e aluno são compreendidos como “agentes sociais”.

Portanto, esse autor propõe cinco passos, os quais norteiam o seu método de ensino, conforme descritos a seguir:

1. “Prática Social”: este primeiro passo se configura, no sentido de o professor articular o seu conhecimento e experiências, os quais são sintéticos, com os conhecimentos dos alunos, os quais detém uma compreensão “sincrética”.

2. “Problematização”: trata-se de determinar quais as questões mais relevantes que devam ser solucionadas na prática social e, conseqüentemente, que conhecimento será preciso “dominar”.

3. “Instrumentalização”: este passo caracteriza-se pela apropriação dos instrumentos “teóricos e práticos” necessários, como suporte para a resolução dos problemas detectados na “prática social”.

4. “Catarse”: é o momento de expressar o que foi elaborado e compreendido anteriormente. Assim, o aluno passa a elaborar melhor o seu conhecimento.

5. “Prática Social”: neste ponto, o aluno ultrapassa o nível do conhecimento sincrético, “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1987, p.75)

É possível perceber pelas colocações acima descritas, que este autor busca um processo de ensino mais qualitativo, tendo-se a ação pedagógica como mediadora.

Entretanto, LIBÂNEO (1991, p.152) conceitua o método de ensino como:

(...) ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

A partir disso, entende-se que a eficiência do processo de ensino depende da forma como a ação pedagógica é organizada e sistematizada pelo professor. Portanto, o método de ensino tem uma relação direta com o objetivo e o conteúdo. E, sob esta ótica, refere-se à maneira utilizada para atingir os objetivos gerais e específicos do ensino; além do que, engloba as ações a serem realizadas pelos componentes deste processo (professor e aluno), buscando-se alcançar os objetivos e conteúdos desta ação pedagógica.

Desta forma, é possível compreender que o rumo do processo de ensino requer conhecimento, direção, método, enfim organização. Para tanto, LIBÂNEO (1991, p.150) coloca que: “o professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de método de ensino”. Assim, entende-se que o método de ensino utilizado como eixo norteador das aulas não se reduz a uma ação pedagógica qualquer, pois deve ser sustentado por uma concepção de sociedade, de mundo e da própria ação pedagógica, de uma forma reflexiva. Pois, sob este prisma, o processo educativo fundamenta-se no método, através do qual a ação e a reflexão passam a constituir o momento mais significativo da aula, em que se busque vincular o conhecimento à realidade circundante.

Além disso, LIBÂNEO diz que o método de ensino tem relação direta com o conteúdo a ser desenvolvido na ação educativa. E, tendo como base um conteúdo determinado, o professor buscará através do método de ensino relacioná-lo ao contexto, fornecendo, assim, suporte para a reestruturação do mesmo.

O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente em sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimento tem a sua razão de ser na sua ligação com as necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (LIBÂNEO, 1991, p.151)

De acordo com esse aspecto, entende-se que o método de ensino depende também da formulação dos objetivos, visto ser a aquisição do conhecimento um

elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista ampliar a compressão da realidade social e, portanto, atuar efetivamente nesta realidade.

Sendo assim, o professor seleciona e organiza o trabalho pedagógico em função das características peculiares de cada disciplina. Nesse sentido, LIBÂNEO escreve num dos tópicos do seu livro sobre a questão dos métodos de ensino utilizado nas aulas e, de acordo com a concepção de ensino deste estudo, selecionou-se o método denominado de “método de elaboração conjunta”. Conceituado como: “é uma forma de interação entre o professor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades e convicções, bem como à fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos”. (1991, p.167)

E, o mesmo autor acrescenta que este método supõe um conjunto de condições prévias: “a incorporação pelos alunos dos objetivos a atingir, o domínio de conhecimentos ou a disponibilidade pelos alunos de conhecimentos e experiências que, mesmo não sistematizados, são pontos de partida para o trabalho de elaboração conjunta”. (LIBÂNEO, 1991, P.167)

A partir da explicação deste autor no que se refere ao “método de elaboração conjunta”, entende-se que a ação didática é toda elaborada no sistema de uma ação “aberta”, na qual o aluno contribui, constrói e organiza o conhecimento juntamente com a colaboração do conhecimento já elaborado pelo professor. Neste processo, “o professor traz conhecimentos mais ricos e organizados; com o auxílio do professor, a conversação visa levar os alunos a se aproximarem gradativamente da organização lógica dos conhecimentos e a dominarem métodos de elaborar as suas idéias de maneira independente”. (LIBÂNEO, 1991, p.168)

Portanto, é possível perceber neste método que o objetivo é levar o aluno a expressar suas idéias e adquirir o conhecimento, sendo um sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o trabalho pedagógico é organizado através de questionamentos onde: “a pergunta é um estímulo para o raciocínio, incita os alunos a observarem, pensarem, duvidarem, tomarem partido. É também, um indício de que os alunos estão compreendendo a matéria, na medida em que vão aprendendo a formular respostas pensadas e corretamente articuladas”. (LIBÂNEO, 1991, p.168)

Este autor entende que a elaboração de perguntas e a formulação de respostas, não se referem a um interrogatório onde as respostas são “sim” e “não”, mas sim, à formulação de respostas no sentido de que a criança demonstre a compreensão do conhecimento que lhe está sendo transmitido.

De acordo com este método verifica-se uma efetiva ação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento. E, desta forma, a ação e reflexão são procedimentos essenciais, os quais sustentam o trabalho pedagógico comprometido e sério com a criança das séries iniciais.

Faz-se referência ainda a ROMISZOWKY (1980) apud FARIA (1987, p.60-61), que organiza um quadro de tipos de estratégias por descoberta, através da explicação de algumas características. Das cinco categorias apresentadas, somente interessou aquela que ele denomina como: “Descoberta pré-planejada e guiada pelo instrutor”, na qual existe o estabelecimento prévio dos objetivos gerais e específicos; sendo as experiências organizadas em seqüência, encaminhando o aluno à descoberta.

O mesmo autor coloca que, para este método de ensino, vários modelos são empregados para a determinação dos problemas. No entanto, neste momento só será explicado aquele designado por FARIA JÚNIOR (1982, p.61) de “problemas suscitados”. Neste, o professor idealiza e apresenta o problema, considerando os objetivos formulados e auxilia o aluno a levar suas próprias questões, aliando as necessidades e interesses aos objetivos do ensino.

Ressalta-se, ainda, ser uma tarefa importante ter-se clareza dos objetivos propostos em cada aula de Educação Física e fundamentar, teoricamente, a questão do método de ensino a ser utilizado durante essas aulas. Afinal, da clareza de objetivos e da utilização fundamentada de um método, dependerá o desenvolvimento da ação coletiva e socializada. Nesta, busca-se priorizar a ação-reflexão-ação, o que contribuirá no sentido de construir um pensamento mais crítico.

Portanto, a partir das contribuições teóricas destes autores entende-se que existe uma intensa relação entre o aluno e o professor e, nesse contexto, o aluno é estimulado a participar com suas idéias e respostas frente aos problemas propostos pelo professor. Nesta perspectiva de ensino, contrariando a concepção daqueles

que defendem um processo de ensino-aprendizagem autoritário e mecânico, a aprendizagem ocorre de uma forma mais dinâmica e significativa para o educando.

#### 4.3 Aprendizagem e desenvolvimento: a contribuição de VIGOTSKY na reconstrução crítica da metodologia

Partindo-se do reconhecimento da existência de um percurso pelo qual a criança atravessa suas várias fases de desenvolvimento e aprendizado, em que há um progresso significativo da criança em cada estágio, inclui-se, conforme VIGOTSKY, (1991, p.94-95) o entendimento de que o aprendizado está presente na criança mesmo antes dela ingressar no sistema escolar, pois, segundo o autor, “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Buscando esclarecer melhor a questão referente ao aprendizado e ao desenvolvimento mental, VIGOTSKY (1989, p.95) concentra a sua atenção em dois tópicos, em que verifica a relação entre dois processos, e determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é chamado de “nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já contemplados”, ou seja, a criança neste momento já consegue solucionar problemas de maneira independente, pois o nível de desenvolvimento real determinou as funções que já amadureceram.

O segundo é denominado de “zona de desenvolvimento proximal”, na qual define-se “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. (VIGOTSKY, 1991, p.94). Portanto, este estágio é caracterizado por funções manifestas com apoio de recursos auxiliares oferecidos por outras pessoas. Nesse ponto, VIGOTSKY (1991, p.101) propõe que um aspecto essencial para o aprendizado é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal.

O aprendizado desperta vários aspectos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados estes processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Completando este pensamento, McCARTHY apud VIGOTSKY (1991, p.98) mostrou que entre as crianças distinguem-se dois grupos de funções: aquelas que as crianças já dominam e aquelas que as crianças não podem dominar independentemente. Nesse sentido, esta pesquisadora diz que: “aquilo que as crianças só conseguiam fazer sob orientação, em colaboração, e em grupos entre as idades de três e cinco anos, conseguiriam fazer de forma independente quando atingissem as idades de cinco a sete anos”.

É possível constatar pelo que foi descrito até o presente momento, que existem diferenças entre o nível de tarefas realizadas na dependência de um adulto e o nível de tarefas que podem ser realizadas sem o auxílio de um adulto, a qual define a área de desenvolvimento proximal da criança. Portanto, verifica-se que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento. VIGOTSKY (1988, p.115) explica melhor dizendo:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

O segundo tópico explicativo sobre a questão da aprendizagem e do desenvolvimento refere-se aos aspectos específicos destes, quando a criança atinge a idade escolar. Considera-se, neste segundo aspecto, que o processo de aprendizado da criança iniciou-se muito antes dela freqüentar a escola e, portanto, a aprendizagem da criança no âmbito escolar não parte do zero, mas tem sempre uma “história prévia”. Sendo assim, a escola não é o único local onde a criança se defronta com uma situação de aprendizado. Outros momentos informais também possibilitam algum tipo de aprendizagem, pois, em seu cotidiano, a criança sofre influências da família, do meio social, dos meios de comunicação e de experiências

físicas, entre outras. Até o início da fase escolar, a criança já manteve vários contatos com adultos e com outras crianças que a influenciaram de alguma forma. No entanto, após vários anos de aprendizado informal e de desenvolvimento, finalmente a criança está em condições de iniciar o aprendizado formal na instituição escolar, onde esta passa uma parte do dia relacionando-se com um grande grupo de seus pares e sob a orientação de um adulto. Sendo assim, verifica-se nitidamente que existe uma diferença entre o aprendizado informal e formal, pois, este último está mais voltado para a aquisição do conhecimento científico (elaborado), existindo nele objetivos pré-determinados.

Por ser importante o processo de aprendizado formal que se produz na escola e por ser este diferente do modo de aprendizagem anterior da criança, existe a necessidade de adequação entre a aprendizagem proposta e o desenvolvimento atingido pela criança. Nesse sentido, VIGOTSKY (1989, p.111) coloca que: “é uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”.

Nesse sentido, acrescenta-se na importância desta pesquisa que tem como objetivo estudar se ocorreram mudanças entre o que está sendo produzido teoricamente e a prática pedagógica, e se a metodologia de ensino utilizada por profissionais que trabalham com as séries iniciais da instituição pesquisada está numa perspectiva da ação-reflexão-ação.

Ao iniciar a fase escolar, percebe-se que a criança deu um grande salto à frente, pois ela compreende uma série de conceitos e tem a possibilidade de ampliá-los, bem como, às questões relativas à memória, à matemática e à identificação de objetos. Segundo PIAGET apud FREIRE (1989, p.34), esta é a fase em que a criança constrói um raciocínio lógico frente a um problema, pois ela começa a ter consciência de seus atos, distinguindo o certo do errado. “(...) a criança alcança um nível neurológico de maturação suficiente para permitir ao cérebro ao mesmo tempo inúmeras dimensões (largura, forma, espaço, altura, movimento) e também perceber, discriminar e relacionar centenas de detalhes visuais auditivos, e associá-los, formando novas estruturas”. (ALMEIDA, 1987, p.36)

Quanto à questão relativa à formação de conceitos, entende-se que estes não são determinados como um processo simples, conforme relata ACH apud VIGOTSKY (1989, p.47) de seus experimentos:

A formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito. Em sua opinião, o fator decisivo para a formação de conceitos é chamada tendência determinante.

Verifica-se, assim, que a formação conceitual é um processo complexo, o qual se transformará ao longo do desenvolvimento da criança. Para melhor explicar essa formação, VIGOTSKY (1989, p.51) dividiu-a em três fases, subdivididas em estágios, os quais constituem momentos importantes do processo da criança, sendo, inclusive, essa trajetória, semelhante a de um embrião em desenvolvimento. E, como as funções intelectuais que formam a base psicológica desse processo só amadurecerão na puberdade, entre o estágio inicial e o final do processo, há um percurso de desenvolvimento bastante prolongado.

A primeira fase é quando a criança “agrupa alguns objetos numa organização desorganizada, ou ”amontoad”, para solucionar um problema”. Este é o primeiro passo para a formação de conceitos. Nesse estágio, a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos baseando-se subjetivamente em fatores percentuais, ou seja, “o significado das palavras denota, para a criança, mais que um “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados” que, de uma forma ou de outra, aglutinaram-se em uma imagem em sua mente. E, devido à sua origem sincrética, esta imagem é extremamente instável. Sendo assim, a criança confunde alguns elementos em uma imagem desarticulada denominada de “sincretismo” por CLAPARÈDE apud VIGOTSKY (1989, p.52). E, segundo o autor, “essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também refletem elos objetivos na medida em que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões da criança”.

A segunda fase importante nessa trajetória é chamada por VIGOTSKY (1989, p.53) de “pensamento por complexos”. Em um “complexo”, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre estes objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado. Nesse momento a criança já caminha em direção ao pensamento coerente e objetivo, em que as sugestões são resolvidas pelos fatos. Como explica VIGOTSKY (1989, p. 53):

Um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento abstrato, as ligações que criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica; podem ser de muitos tipos diferentes. Qualquer conexão factualmente em um complexo. Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas, quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.

Esta primeira fase da formação dos conceitos ainda é subdividida em três estágios distintos. O primeiro deles é o da “tentativa e erro”, no qual, a partir das experiências da criança de ensaio e erro, desvela-se que a palavra tem um significado artificial.

O estágio seguinte é o da “organização do campo visual da criança”. Neste, a imagem é formada como resultado da proximidade “no tempo ou no espaço” de objetos isolados, ou quando estes são introduzidos e a criança os percebe.

O terceiro estágio ocorre quando a “imagem sincrética assenta-se numa base mais complexa: compõe-se de elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes que já foram formados pela criança”.(VIGOTSKY, 1989, p.52). Nesse momento, ao buscar dar um significado à nova palavra, a criança o faz por meio de novas operações, as quais permanecem sincréticas, resultando ainda de uma simples “agregação de amontoados”. Apesar de ter passado por esta pequena trajetória, a formação dos conceitos está ainda em estágio embrionário, visto que o sincretismo ainda é dominante.

Já a segunda fase da formação dos conceitos é a mais importante, pois abrange muitas variações de um tipo de pensamento, ou seja, o “pensamento por

complexos”. Trata-se de passar para um nível mais elevado, no qual os objetos que antes eram isolados, agora passam a associarem-se na mente da criança devido “às relações que de fato existem entre esses objetos”.

Já não há mais confusão, por parte da criança, no que se refere às suas próprias impressões ou com a relação existente entre as coisas. Portanto, este é um passo importante no sentido de distanciar-se do sincretismo e dirigir-se ao “pensamento objetivo”. Acrescenta-se que o “pensamento por complexos” já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o “pensamento conceitual”.

Nesse ponto, a criança estabelece relações “concretas e factuais”, ou seja, as questões são resolvidas por meio de experiências diretas unidas por ligações factuais. Em suas investigações, VIGOTSKY observou cinco tipos básicos de complexos durante este estágio da formação de conceitos.

O primeiro é chamado de “tipo associativo”, em que a criança estabelece relação entre as informações obtidas e as circundantes. Por isso, “a ligação entre o núcleo e o outro objeto não precisa ser uma característica comum, como por exemplo a mesma cor ou forma; a ligação também será estabelecida por uma semelhança, um contraste, ou pela proximidade no espaço”.(VIGOTSKY, 1989, .54)

O segundo tipo consiste na combinação de objetos, ou das impressões que eles provocam na criança, em grupos que muito se assemelham a coleções. Então, a partir das experiências práticas da criança, esta irá relacionar ao objeto a ação observada. Desta forma, pode-se dizer que o complexo de coleções “é um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática em sua cooperação funcional”.(VIGOTSKY, 1989, p.55)

Logo em seguida ao estágio descrito anteriormente, VIGOTSKY (1989, p.55) coloca o “complexo em cadeia”. Segundo ele, no decorrer das vivências práticas da criança, ela vai modificando e atribuindo novos critérios ao longo do processo, sem que haja necessariamente coerência na maneira como cada cadeia articula-se à anterior ou à que vem posteriormente. É, “uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro”. Sendo assim, o “complexo em cadeia” funciona com um imã, em que a

cada nova formação em cadeia a ligação anterior é tão importante quanto àquelas que vão sendo formadas.

Este quarto estágio da formação por complexos é caracterizado quando a criança estabelece relação entre “grupos de objetos ou imagens” concretas e estes são formados através de “conexões difusas e indeterminadas”. Sendo assim, VIGOTSKY (1989, p.56) diz que:

O tipo e a natureza dos vínculos podem mudar quase imperceptivelmente, de elo para elo. Muitas vezes uma semelhança muito remota já é suficiente para estabelecer uma conexão entre dois elos. Às vezes os atributos são considerados semelhantes não por causa de uma semelhança real, mas devido a uma vaga impressão de que eles tem algo incomum.

Portanto, os complexos resultantes desse tipo de pensamento são indefinidos, não têm limites, pois o nível de expansão pode ser cada vez maior, à medida que vai sendo acrescentado um novo elemento ao original. Ainda assim, a criança continua com um pensamento sincrético, só que um pouco mais elaborado do que na fase anterior.

E o último estágio do “pensamento por complexos” é denominado de “pseudoconceitos”. Este é a ponte entre os complexos e a fase final do desenvolvimento da formação dos conceitos. Em relação a isso, VIGOTSKY (1989, p.58) escreveu que: “na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas aos quais um complexo se desenvolve são pré-determinadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos”.

Completando o processo de formação de conceitos será registrada a partir deste ponto a terceira fase, chamada de “conceitos potenciais”. Esta é a fase mais avançada, quando a criança sintetiza conceitos a partir do pensamento que ao longo deste processo vai sendo construído.

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço abstraído não se perde facilmente dos outros traços. A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração, criando-se a possibilidade de unificar os traços em uma base diferente. Somente o domínio

da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. (VIGOTSKY, 1989, p.68)

A terceira fase é a que levará à formação dos conceitos propriamente ditos, pois, neste momento, a criança já consegue estabelecer elos e relações entre elementos que antes estavam desordenados. Acrescenta-se que o processo de organização se inicia a partir das experiências realizadas em grupo. LA TAILLE et alii (1992, p.29) complementa: “a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade de experiências concretas”.

Além disso, é possível perceber, pelo que foi proposto por VIGOTSKY referindo-se ao desenvolvimento do pensamento para a formação de conceitos, que este constitui uma trajetória oscilante. LA TAILLE et alii (1992, p.30) explica que, embora VIGOTSKY se refira ao percurso desses estágios, ele também afirma que o terceiro só irá aparecer depois que o segundo estágio (pensamento por complexos) estiver completado necessariamente todo o seu percurso. O autor observa que é como se houvesse duas vertentes independentes, as quais irão unir-se num momento avançado do desenvolvimento para possibilitar emergir os conceitos. Numa dessas vertentes, a do segundo estágio, ocorre a união/ligação, na qual, “o pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas: ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores”.(VIGOTSKY, 1989, p.66). Já a segunda vertente procura realizar o processo de análise e abstração:

Mas o conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar este conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações. A sua essência mesma é o excesso, a superação de conexões e a habilidade da abstração. Função do processo que só amadurecerá durante a terceira fase do desenvolvimento da formação de conceitos é a que preenche o segundo requisito, embora sua fase inicial remonte os períodos bem anteriores.

É interessante observar que estas duas vertentes colocadas por VIGOTSKY são percursos que ocorrem separadamente, mas que irão unir-se em algum momento do desenvolvimento da criança e que dará origem a um processo qualitativo mais avançado da formação de conceitos.

O processo inicial da formação dos conceitos inicia na fase mais precoce da infância e, durante as fases subseqüentes, irá amadurecendo progressivamente; mas se configura e desenvolve de maneira plena somente a partir da puberdade.

VIGOTSKY (1989, p50) coloca que a formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas participam. Nesse sentido, o autor escreve que:

No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à interferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Portanto, a utilização do signo ou da palavra “como meio para a formação dos conceitos” é o motivo imediato da transformação radical que ocorre no processo intelectual. Sendo assim, quando VIGOTSKY relata a questão da formação dos conceitos, procura colocar e esclarecer sobre a maneira como esta ação psicológica foi efetuada, buscando explicar melhor este processo. Em seus estudos, o autor escreve que, ao longo de sua trajetória histórica, o homem utiliza os signos como condição básica das funções psicológicas em diversas situações, pois, sem estes não haveria a possibilidade de aprender, organizar e dirigir o seu pensamento e o seu comportamento. Os signos são definidos por VIGOTSKY apud OLIVEIRA (1993, p.30) como: “Elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações”.

Sendo esta a principal questão no que se refere ao processo de formação de conceitos e dos meios pelos quais esta operação é realizada.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediadores, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, este signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente torna-se o seu símbolo. (VIGOTSKY, 1989, p.48)

Pelos escritos de VIGOTSKY, em relação às “operações com signos”, é possível constatar que esta questão aparece como resultado de um longo e complexo processo psicológico e:

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos: ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. (VIGOTSKY, 1991, p.52)

É importante ressaltar que os estágios descritos anteriormente não constituem momentos isolados de um processo, pois, na realidade, esses estágios se misturam. Apenas para obter uma melhor compreensão da totalidade desse processo é que, com a colaboração dos estudos de VIGOTSKY, descreveram-se, um a um, os momentos para a formação dos conceitos.

Acrescenta-se, ainda, que no processo de formação dos conceitos existe a interação da criança com a realidade que a cerca, a partir das palavras culturalmente organizadas. A partir dessas colocações é possível compreender que a linguagem é internalizada e passa a compor categorias que, designadas pela palavra, passam a “funcionar como instrumento de organização do conhecimento”.(LA TAILLE et alii, 1992, p.31). Esse processo de formação de conceitos refere-se aos conceitos “espontâneos”, pois, “são conceitos de atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas”.

No entanto, neste estudo monográfico, tornam-se importantes os conceitos adquiridos por meio do ensino, os quais fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos veiculados no âmbito escolar.

Além desta questão, os signos são outro aspecto que contribui para a trajetória do processo de formação de conceitos. Sendo este, “a linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve” (LA TAILLE et alii, 1992, p.30), pois o significado designado à palavra já está pré-determinado pela linguagem do adulto. E LA TAILLE et alii (1992, p.30) sintetiza brilhantemente, a concepção de VIGOTSKY sobre o processo de desenvolvimento:

O indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Portanto:

O desenvolvimento escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos com o seu sistema hierárquico, inter-relações, parecem construir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VIGOTSKY, 1989, p.79)

A partir do exposto anteriormente, é possível entender que o processo de ensino-aprendizagem vivenciado no interior da escola propicia, através dos conceitos construídos e acumulados historicamente, a aquisição de um conhecimento elaborado, que é articulado pelas disciplinas curriculares e organizado nos conteúdos destas. Tal elaboração do conhecimento configura-se como algo importante para a construção psicológica do indivíduo, visto que não ocorreria espontaneamente. VIGOTSKY deixa bem clara essa idéia, ao ressaltar a importância da intervenção de um indivíduo sobre o outro para a aquisição do

conhecimento científico. Assim, é possível perceber, também, que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo ao longo de sua vida. E, no contexto da aprendizagem escolar, é preciso respeitar as especificidades dos educandos e tornar coerente a prática pedagógica ao período pelo qual a criança está passando.

## **5 UMA PROPOSTA EM EVIDÊNCIA: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA - PEC**

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) desenvolve um trabalho diferenciado com relação à formação de seu quadro docente e administrativo, buscando a excelência na qualidade do ensino que apresenta à sua clientela.

Este capítulo apresenta a proposta da AFESBJ, denominada Programa de Educação Corporativa (PEC).

A fundamentação do PEC se iniciou em 1997, com a assessoria do educador Pedro Demo, baseada em estudos realizados sobre documentos a respeito de propedêutica básica. Esse programa foi idealizado pelo professor Demetrius Dellê, do Departamento de Recursos Humanos e pela professora de Artes, Adriana Pelizzari, que pensaram em concentrar as aulas especiais em um dia de permanência<sup>3</sup> - a partir da experiência que Pelizzari teve em uma escola municipal de Curitiba<sup>4</sup>, onde também trabalhava - e associar essa permanência dos professores com a educação corporativa<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> No dia de permanência, as crianças têm aulas especiais como educação física, ensino religioso, artes, inglês e literatura, o que oportuniza à professora responsável pela turma investir em sua formação docente.

<sup>4</sup> O dia de permanência fazia parte da política educacional implantada pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), Secretaria Municipal de Educação (SME), 1986-1988, gestão Requião, em todas as escolas da rede municipal de ensino.

<sup>5</sup> A educação corporativa surgiu em resposta às intensas mudanças pelas quais as organizações vêm passando: de organizações piramidais para organizações mais flexíveis, enxutas e não hierárquicas; do poder do capital para o poder do conhecimento; e do conhecimento duradouro para a rápida obsolescência. A educação corporativa é, sobretudo, um processo e uma mentalidade que permeia toda a organização. Tem por missão formar e desenvolver talentos humanos na gestão do conhecimento da instituição, fortalecendo a cultura corporativa e fazendo com que as pessoas aprendam mais sobre o negócio da empresa.

Em 1998, foi realizada uma semana pedagógica que incluiu o estudo de textos escritos por Pedro Demo, dividida em três fases: estudo teórico, aula de campo e a realização de um projeto de pesquisa.

Neste mesmo ano, o Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico do AFESBJ montou um Projeto de Monitoramento aos Professores, dando ênfase especial ao “papel dos professores como agentes de mudanças, como formadores do caráter e do espírito das novas gerações” e deixando bem claro que a qualidade do ensino dado aos alunos implica na devida qualidade dos professores. Nesse sentido, o Projeto pretendia investir na criação de condições que propiciassem a melhoria da formação profissional docente.

Nessa perspectiva, optou-se pela formação profissional continuada, desenvolvida à distância, baseada no monitoramento – “ou acompanhamento orientado, que consiste em um acompanhamento profícuo e contínuo dos educadores em busca de sua formação teórico-prática” (Projeto da AFESBJ, 1998). O monitoramento incluiria o acompanhamento do cotidiano da sala de aula, não no sentido de assistir ao desempenho do professor, mas sim de exigir, cobrar e motivar o professor, “dando-lhe oportunidades, motivando suas potencialidades, apoiando seus êxitos e progressos em busca do acompanhamento preciso do trajeto evolutivo desse profissional” (Projeto da AFESBJ, 1998). Incluiria também o estudo teórico, desenvolvido através de elaborações escritas.

Com o sucesso da semana pedagógica e do monitoramento, e sentindo o desafio de proporcionar autonomia competente a seus professores, a AFESBJ criou, em 1999, cursos temáticos, divididos em pedagógico e administrativo, ligados ao trabalho desenvolvido pelos professores.

No ano 2000, o PEC se caracterizou como Curso de Especialização em Administração Escolar, numa parceria realizada com a FAE – Faculdade de Administração e Economia e o CDE – Centro de Desenvolvimento Empresarial, ambos pertencentes à AFESBJ. O curso era, inicialmente, presencial, ministrado uma vez por semana e em horário de trabalho, no dia de permanência. Antes disso, havia também uma limitação quanto ao público-alvo, pois o PEC era ofertado somente para professores de Jardim a 3ª séries das Unidades pertencentes à AFESBJ e situadas em Curitiba.

No final de 2000, houve a experiência de um módulo à distância – na área de Administração e Marketing Escolar – com o mesmo grupo de professores. Essa tentativa foi feita porque, no ano 2001, todos os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental das sedes de Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo também participariam do PEC; assim, diante da perspectiva de ampliação e com a preocupação em manter a excelência do Programa, buscou-se a utilização da Tecnologia da Informação como recurso para um novo enfoque de educação à distância, contando com assessoria da Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa nova fase, as atividades realizadas com os professores de Educação Infantil passam a ser diferenciadas das trabalhadas com os docentes do Ensino Fundamental.

No ano de 2001, o Departamento de Recursos Humanos da AFESBJ, por meio do PEC, ampliou os cursos para os professores do Ensino Fundamental de 4ª a 8ª série, na área de Educação Física, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua.

E, com a perspectiva de ampliação do Programa de Educação Corporativa (PEC), em regiões fora de Curitiba, incluindo-se professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e com a preocupação de manter a excelência do programa, buscou-se a utilização da Tecnologia da Informação como recurso para um novo enfoque de educação à distância.

Os cursos são estruturados em um modelo de educação à distância, a qual propõe um aprendizado dinâmico e personalizado, com auxílio e suporte da Internet e o uso de diversas ferramentas no processo ensino/aprendizagem. O conteúdo das disciplinas é disponibilizado ao aluno por meio de materiais impressos, vídeos, CD-ROM, *network*, *groupware*, internet, intranet, e-mails, *chats*, programas de treinamento, *workshops*, encontros, reuniões e outros.

O material impresso para cada disciplina é obtido na própria unidade onde o professor da AFESBJ atua. Nesse material, o aluno encontra os conteúdos para acompanhar o desenvolvimento do curso.

O *site* poderá ser acessado de qualquer computador que possua conexão com a internet, sendo necessário efetuar, no início da navegação, o *login*, ou seja, a inserção da matrícula e senha. No *site*, o aluno encontra as ferramentas disponíveis

para a realização do curso à distância. Algumas dessas ferramentas possibilitam a interação com os professores, tais como: chat, fórum de discussão e tira-dúvidas.

Ao término de cada disciplina realizava-se um encontro presencial, entre alunos e professores, com quatro horas de duração, no qual se dava o encerramento da disciplina e a avaliação individual.

Nesse modelo de curso, o aluno tem suporte pedagógico e tecnológico permanente, mantendo contato, via e-mail, com o tutor e o monitor responsáveis pela interface com o professor.

A avaliação do curso dar-se-á pela aprovação em cada uma das disciplinas do curso. A média mínima para a aprovação em cada disciplina é 7,0. Essa nota é composta da seguinte forma: 70% prova individual e 30% *workshop*, trabalhos individuais ou grupais, participação nos fóruns e *chats* das aulas.

Os professores destacaram, como aspecto positivo desse modelo de formação continuada, a possibilidade de escolher-se o melhor horário para acessar a programação estabelecida.

O Programa Geral de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal, do PEC, traz como justificativa a preocupação que a AFESBJ tem com a velocidade das mudanças no âmbito social e científico e sua repercussão nos processos de trabalho. Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de um novo modelo de instituição educacional que possa enfrentar os desafios do novo milênio, com um programa que priorize a formação de profissionais eficazes. Para a AFESBJ, a postura voltada à aprendizagem contínua é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento dos indivíduos, mas cabe às organizações criar condições favoráveis para que isso se manifeste, e aos gestores assumir a responsabilidade por esse processo. Isso justifica a necessidade de um programa de educação corporativa, que compreenda o indivíduo e a organização como um todo.

Finalizando, acrescenta-se uma reflexão sobre o contexto da educação no Brasil, onde os professores, de um modo geral, sofrem o impacto de importantes mudanças sociais, econômicas e políticas. Esse ambiente gera uma crescente demanda por profissionais bem formados, qualificados, que possam atuar em contextos diversos, como é a diversidade geográfica e cultural do país.

Hoje se reconhece – se não pelo aspecto educacional, por razões econômicas – o papel central que o atendimento à infância desempenha como base para um moderno e efetivo sistema educacional. Com a globalização, os países que investem na melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos são mais aceitos na comunidade mundial. Nesse sentido, a qualidade do sistema educacional também é visada; daí o compromisso e o investimento para a mudança e o desenvolvimento dessa área, especialmente da Educação Física nas séries iniciais – objeto de estudo desta pesquisa.

A AFESBJ, baseada na educação corporativa, está preocupada em qualificar seus profissionais. Sua proposta é interessante e tem apresentado excelentes resultados, embora existam ainda alguns impedimentos ao perfeito desempenho do PEC, como, por exemplo, professores que não têm computador com acesso à Internet para enviar trabalhos, ou tirar dúvidas quanto aos conteúdos; mas a AFESBJ tem providenciado a aquisição de computadores, para esses profissionais, financiados a baixos custos. Além disso, o acesso aos computadores da instituição é livre para os professores que participam do PEC e há, inclusive, uma equipe permanente de professores da FAE e do CDE para atender aos cursandos. Assim, o que se verifica, em relação a alguns professores que freqüentam o PEC, é uma maior conscientização quanto à importância de se investir na própria formação, entendendo que a qualidade da educação passa, necessariamente, pelo investimento na formação profissional.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentação e apreciação do conjunto de informações obtidas por meio de depoimentos registrados no instrumento aplicado junto aos professores da AFESBJ, os quais atuam como docentes nas séries iniciais das unidades de ensino, nos municípios de Campo Largo, Colombo e Curitiba.

O instrumento aplicado buscou identificar os seguintes aspectos:

- a) Formação profissional continuada;
- b) Concepção de ensino desta área do conhecimento, conforme proposta do Plano Curricular da AFESBJ bem como daquela adotada pelo docente.

É interessante observar algumas características marcantes com relação ao grupo de profissionais que colaboraram com esta pesquisa, a saber: a) O grupo de profissionais, que compõem o quadro do magistério da AFESBJ e atuam como docentes da disciplina de Educação Física para as séries iniciais das unidades de ensino dos municípios citados anteriormente, são do sexo feminino e com formação superior (graduação) concluída na década de 90 ou a partir do ano 2000. Além disso, todas as professoras têm curso de especialização de área de Educação Física; b) Todas as professoras do grupo têm no mínimo quatro anos de trabalho profissional na instituição escolar, atuando com crianças das séries iniciais.

Ao considerar-se a construção da identidade da Educação Física no âmbito escolar, os dados apresentados acima são aspectos relevantes, pois durante o processo de formação acadêmica, os estudantes têm outras perspectivas profissionais que não só o espaço escolar, como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entre outros. Entretanto, estas possibilidades de atuação apresentam-se relativamente restritas a estes profissionais. Ou ainda, quando a opção pelo exercício do magistério, como ocorre muitas vezes, é realizada pela necessidade de colocação no mercado de trabalho, pois as oportunidades de atuação são maiores na instituição de ensino formal.

Com base nesta reflexão, pode-se depreender que esse profissional, possivelmente, irá se deparar com uma situação conflituosa entre o que foi idealizado e as reais possibilidades do mercado de trabalho, o que poderá gerar, inclusive, uma crise de sua identidade profissional e, conseqüentemente, influenciar na construção da identidade desta área do conhecimento. Entretanto, no caso desse

grupo de estudo, as professoras optaram, desde o início de suas carreiras, por atuar na instituição escolar; embora algumas tenham variado entre o ensino de 1ª a 4ª série e outras pelo de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Essa uniformidade de opção profissional caracteriza-se, portanto, como um aspecto positivo, pois, ao fazer a opção pela escola, a relação que o profissional estabelece com o conhecimento e com a formação individual tem um sentido oposto ao daquele que o faz com o propósito do treinamento desportivo ou da academia.

A partir disso, buscou-se constatar qual seria o significado desta área do conhecimento para as professoras de Educação Física do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da AFESBJ. Seguem abaixo as reflexões que se pretende desenvolver acerca das informações obtidas com os depoimentos.

Ao tratar-se sobre o entendimento que se tem da Educação Física, o conceito atribuído pelas professoras que responderam a esta questão, foi no sentido de considerar esta área do conhecimento como uma disciplina que irá contribuir para a formação integral do aluno, pois a aprendizagem está pautada no desenvolvimento dos aspectos psicomotor, afetivo e social.

Ressalta-se que a definição clássica da psicomotricidade, e do construtivismo, destaca a importância das atividades realizadas por prazer, que valorizam as experiências do educando, estimulando-o à descoberta.

Nesse sentido, segundo GHIRALDELLI JÚNIOR (1988, p. 27), a Educação Física passa a ser entendida como “disciplina educativa por excelência”. Nessa perspectiva, o conhecimento se constrói quando o educando tem um ambiente favorável à resolução de problemas e à interação com os pares (SAVIANI, 1984, p.06).

Assim, a Educação Física passa a ser compreendida como a educação *do* e *pelo* movimento, sendo este o principal meio e fim desta proposta. Privilegia-se a aprendizagem do movimento, mesmo que estejam ocorrendo outras aprendizagens advindas da execução das habilidades motoras. Estes aspectos também estão caracterizados na abordagem desenvolvimentista, que tem como referencial o autor TANI, GO et alii (1988).

No âmbito dessa idéia, a obra “Educação de Corpo Inteiro” (FREIRE, 1992) teve o mérito de ressaltar e resgatar a questão da brincadeira, do jogo, entre outros

conteúdos da Educação Física. Nessa obra, o autor procura destacar e considerar o acervo cultural que a criança vem construindo, ao longo de sua existência, a partir das experiências obtidas no espaço formal e não formal. Assim, o desenvolvimento das condutas motoras de base, ou formas básicas de movimento, e as condutas neuro-motoras, conforme são trabalhadas na escola, tornam-se o foco principal desta abordagem e constituem o conteúdo a ser trabalhado pelo professor de Educação Física. Afinal, é por meio delas que a criança estabelece relações com tudo que a cerca e tem a possibilidade de resolver problemas motores.

A fundamentação teórica contida nessas perspectivas advém, principalmente, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, em especial nos desenvolvimentos motor e cognitivo.

É possível perceber, então, que a definição de Educação Física para esta fase da escolarização está voltada à aprendizagem. O desenvolvimento motor e cognitivo torna-se evidente nos seguintes relatos das professoras P1 e P2: “Uma disciplina que busca desenvolver na criança as suas diversas dimensões: cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Formando, assim, a sua construção do conhecimento sobre o mundo no qual ela vive, construindo os seus próprios conceitos” (P1, 2003). Ou ainda em: “Desenvolvimento das habilidades corporais, através de gestos, movimentos e atitudes, proporcionando ao aluno o conhecimento e a descoberta de suas capacidades” (P2, 2003).

Neste momento as professoras destacam a idéia de que a Educação Física está íntima e exclusivamente relacionada a movimentos corporais, com a finalidade de desenvolvê-los, buscando-se o aprimoramento das habilidades motoras. Nesse sentido, o principal objetivo do professor seria o de proporcionar aos alunos uma diversidade de situações de movimento, durante o momento das aulas, adequando-as às faixas etárias, a fim de que estes indivíduos adaptem-se às demandas e exigências dos desafios motores que surgirão futuramente.

A esse respeito, a professora P4 (2003) afirma que a Educação Física é: “a disciplina que possibilita ao educando, primeiramente, o conhecimento do seu corpo, sua abrangência em relação ao mundo. Permite o desenvolvimento motor, intelectual, físico, moral e social, além de enriquecer e estimular sua criatividade e imaginação”.

Nota-se que a psicomotricidade, ainda hoje, continua sendo o referencial de apoio presente e “capaz” de corresponder à especificidade da ação pedagógica da maioria dos profissionais que desenvolvem um trabalho junto às crianças das séries iniciais. Assim, é possível observar que o conhecimento produzido pela educação psicomotora vem sendo há algum tempo “o conteúdo” das aulas ministradas aos educandos desta faixa etária, que compreende o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Ainda nessa perspectiva, percebe-se que a psicomotricidade se constitui, no ambiente escolar, como um suporte para a aprendizagem do educando. Nesse caso, o movimento serve de recurso pedagógico utilizado pelo professor com o objetivo de estimular o desenvolvimento da criança, buscando-se atingir sucesso no campo do conhecimento. A respeito disso, P4 (2003) diz: “nesta fase é que a criança adquire os padrões básicos do movimento, os quais são fundamentais para locomoção e manipulação de objetos, e também está sendo estruturada grande parte de suas condutas psicomotoras. Assim, através da Educação Física e de suas atividades propostas, objetiva-se que a criança descubra suas capacidades e seus limites”.

Além disso, é importante considerar que a formação inicial das professoras que participaram desta pesquisa foi baseada num rol de disciplinas que enfatizava a psicomotricidade e a saúde especificamente para esta fase da escolarização. Portanto, essa formação é tão significativa, que ainda hoje constitui-se como prática pedagógica dessas professoras.

É relevante, neste momento, reiterar a importância do professor buscar aprofundar, e dominar, o arcabouço teórico e o conhecimento construído pelos estudiosos da psicomotricidade. Desde que esse conhecimento não sirva para limitar o educando a apenas executar uma diversidade de propostas de movimento, ou ainda, para reduzir as práticas corporais, contidas no desenvolvimento da psicomotricidade, com vista a um padrão, no qual o aluno é avaliado e classificado como aquele que apresenta dificuldades motoras. Cabe ao professor, portanto, desenvolver um trabalho pedagógico, no qual o aluno seja levado a refletir sobre as relações contidas no momento da aula, com a possibilidade de ampliar sua formação. Dessa forma, torna-se necessário repensar outras formas de desenvolver

a ação pedagógica diferenciada para as séries iniciais, como uma possibilidade de superar a ação psicomotora.

Cabe, neste momento, lembrar a seguinte proposição: a criança estabelece relações com o mundo que a cerca expressando-se, também, por diferentes formas de movimentar-se. “Essas linguagens de movimento expressas pelas crianças, quando em interação umas com as outras, contribuem para a produção da cultura infantil alicerçada em valores como a criatividade, ludicidade e ampliação da própria experiência de movimento” (SAYÃO, 2002, p. 57).

Para FERNANDES apud SAYÃO (2002, p. 57),

a cultura infantil expressa tanto a incorporação, transferência e aceitação pelas crianças da cultura adulta quanto a elaboração do patrimônio que permite fazer desaparecer traços daquilo que é aprendido a partir dos adultos, transformando-os em manifestações tipicamente infantis. Além disso, as histórias de vida das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento que lhe é próprio a diferentes classes sociais, gêneros, credos religiosos e etnias em interação também interferem na constituição de uma cultura infantil.

Sabe-se que a produção acadêmica avançou significativamente no que tange à área de Educação Física; contudo, no tocante à realidade concreta vivida e desenvolvida pelo profissional no espaço escolar, ainda se observa um distanciamento entre a produção teórica e a prática, mais especificamente quando se trata do trabalho em séries iniciais. Uma razão para isso seria o fato de a maior parte do material produzido teoricamente, ainda hoje, estar atrelado ao ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Esse aspecto é merecedor de atenção especial, caracterizando-se como um dos principais problemas presentes no âmbito da Educação Física Escolar.

Assim como em outras áreas do conhecimento, o professor de Educação Física carrega consigo o estigma de uma prática cultural, tradicionalmente calcada em alguns valores, muitas vezes inconscientes, que dão sentido à sua ação pedagógica e geram uma certa expectativa por parte da comunidade escolar. Esse estigma é historicamente marcante no cenário escolar, e permeia o imaginário social em que este profissional deve atuar, seguindo determinados padrões como, por exemplo, a aula para a criança pequena com o objetivo de relaxar ou apenas brincar.

Além disso, o professor de Educação Física acaba se deparando com alguns aspectos decorrentes do *status* que esta área do conhecimento possui no interior de cada escola. Pode-se dizer, inclusive, que existe um estilo pré-determinado na maneira como o professor deva ministrar as próprias aulas, a partir da qual serão valorizados pelos alunos, demais professores e pela direção da escola.

No ambiente escolar, de um modo geral, este profissional é considerado como aquele que tem uma preocupação com o corpo, nas suas dimensões: biológica e psicomotora, ou com a fixação de práticas esportivas. Portanto, a busca por uma prática pedagógica diferenciada, que supere essa rotulação tão enraizada no perfil do professor de Educação Física, não é tão simples, nem tão rápida, quanto se gostaria. Afinal, isso não depende somente de melhores condições quanto ao material de apoio, local adequado para a prática, ou da condição salarial do professor; embora estas também sejam questões a se considerar, principalmente em relação ao papel que o professor irá desenvolver nas práticas educativas com os alunos. Mas também outros elementos merecem atenção especial por parte do educador: refletir e reorganizar aspectos da tradição cultural que permeiam esta área do conhecimento, aproveitando-se das oportunidades que surgirem no interior da escola; participar intensamente nas reuniões, discussões pedagógicas, fundamentando-se teoricamente, compartilhando e trocando experiências com colegas de área; estar constantemente refletindo sobre a própria prática.

Nesta perspectiva, PINTO (2002, p. 27) argumenta que há poucas experiências no sentido de buscar ampliar e superar a “visão utilitarista”, e evidencia um distanciamento existente entre as experiências vividas no cotidiano escolar e a esfera acadêmica. Entende-se, portanto, que a superação desses problemas se constitui como um dos caminhos para se construir possibilidades e encontrar alternativas na resolução das dificuldades encontradas no espaço escolar, buscando-se dar suporte aos profissionais desta área do conhecimento. Além disso, faz-se necessário promover espaços para a discussão da própria ação pedagógica e a articulação entre o meio acadêmico e a escola.

O papel do professor no espaço escolar é fundamental, no sentido de possibilitar experiências que favoreçam aos alunos desenvolver reflexões sobre as relações contidas no cotidiano. No entanto, o professor se depara com diferentes

situações em que deve optar entre contribuir na educação formal da criança das séries iniciais de maneira significativa ou, de forma acrítica, restringir-se a reproduzir o que foi assimilado durante o processo de formação profissional. Ou seja, neste último caso, o profissional privilegia uma educação baseada na adaptação, negando ao aluno a possibilidade de reflexão. De maneira crítica, OLIVEIRA (2000, p. 24) completa: “a educação deve despertar o indivíduo, fazer sentido para ele. Uma educação baseada na adaptação está radicada na miséria da experiência. Negar o conhecimento é negar a reflexão e a autonomia”.

Em relação à valorização das experiências corporais que antecedem a fase escolar, a partir da análise dos questionários aplicados neste trabalho, é possível perceber a preocupação das professoras que participaram desta pesquisa, em valorizar a riqueza cultural que a criança traz de outros momentos vividos por ela. Esse posicionamento mostra-se destacado na resposta da professora P3 (2003): “O professor deverá transmitir seu conhecimento; conhecendo e valorizando a vivência corporal do seu aluno, respeitando-o como um todo e tendo a noção de que todos possuem a sua individualidade”.

Quanto a esse aspecto, pode-se afirmar que o professor deva partir do conhecimento corporal e das mais variadas formas de expressão cultural que o educando vem produzindo ao longo da própria história de vida, no sentido de buscar, na ação pedagógica, a reorganização desse saber, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado e sistematizado sobre a cultura corporal. É possível perceber esta preocupação no depoimento de P4 (2003): “primeiramente ele deve conhecer as características e necessidades das crianças tendo assim uma maior possibilidade de realizar um trabalho mais próximo da sua realidade. Deve contextualizar as suas atividades com o objetivo de influir no desenvolvimento da criança, permitindo que ela descubra e experimente seu corpo, bem como seus limites e capacidades”.

Cabe evidenciar que o profissional, no exercício do magistério, tem um papel fundamental na formação do aluno. E, além do compromisso com o ato de ensinar, faz-se necessário respaldar-se teoricamente, buscando adotar uma postura reflexiva sobre a própria prática pedagógica, superando assim a postura tradicional.

Com essas considerações, torna-se pertinente destacar a importância do trabalho junto às professoras de Educação Física que atuam nas mais diferentes séries do ensino fundamental, em especial com aquelas das séries iniciais. A partir dos depoimentos coletados para a realização deste trabalho, constata-se haver um distanciamento entre o que está presente na Proposta Curricular da instituição, especificamente para esta área do conhecimento, e a concepção de ensino que permeia a ação profissional destas professoras, no interior da AFESBJ. Entendendo que o Plano Curricular delimita teoricamente a forma como esta instituição de ensino compreende a concepção de ensino, a função pedagógica e o conhecimento específico desta área do conhecimento.

Percebe-se esse distanciamento quando reporta-se ao relato das professoras sobre o papel do professor de Educação Física e, para elucidar melhor esta questão, toma-se como exemplo o depoimento de P1 (2003): “de orientador das capacidades físicas propondo uma gama variada de atividades aumentando e enriquecendo as habilidades dos alunos”.

Este documento também destaca a importância de um trabalho corporal voltado para este nível de ensino, baseado numa perspectiva crítica, que dê conta de elencar as mais diversas possibilidades de exploração dos movimentos, valorizando a cultura corporal como conhecimento significativo nas aulas de Educação Física.

A preocupação da proposta curricular da AFESBJ (2000, p.3) está pautada numa perspectiva crítica da Educação Física, em que o educando será estimulado a compreender a realidade social, com vista ao desenvolvimento de sua autonomia, tornando-se capaz de interferir no meio e transformá-lo. Portanto, o papel do professor de Educação Física não se esgota em “Propiciar ao educando o conhecimento do seu próprio corpo, usando-o como instrumento de expressão e satisfação de suas necessidades, respeitando suas experiências anteriores e dando-lhe condições de adquirir novas formas de movimento”. (P2, 2003) Em outras palavras, a aula de Educação Física pode ser também o espaço e o lugar de investigação e problematização de diversas situações presentes no ambiente escolar. Este também “pode ser o momento de invenção, de partilhar, de criar, de

recriar e refletir outras maneiras de fazer: a dança, a ginástica, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e o esporte” (VAGO, 1999, p. 44).

Sendo assim, entende-se que o professor ao ensinar um jogo, uma dança ou outro conteúdo qualquer para o aluno, só faz sentido caso este venha impregnado de sentido e significado, principalmente, que tenha a intenção de refletir sobre questões que ocorrem no momento da aula, como por exemplo: a competitividade, exclusão e outros.

Entende-se que no contexto da Educação Física escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, não basta apenas o empenho para desenvolver o aspecto motor da criança, é preciso ir além, tornando-se necessário que o profissional amplie cientificamente o próprio conhecimento, preocupe-se com a formação do educando e com o desenrolar da ação pedagógica do aluno, dando-lhe possibilidades de entender, compreender, modificar e interferir no conteúdo proposto inicialmente. Esta perspectiva valoriza a autonomia intelectual do aluno, habilitando-o a lidar com as dificuldades que surgirão, propondo novas soluções.

FREIRE (1989, p.87) reitera: “O professor não deve dar soluções prontas, mas fornecer pistas que levem a soluções, propondo questões simples que facilitem a resolução de questões mais complexas”.

Portanto, o papel e a responsabilidade do professor de Educação Física do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, é encaminhar o trabalho, buscando estimular a participação ativa e crítica do aluno.

FREIRE (ibid, p.49) completa: “O professor sugere, desafia, questiona, enfim, interfere de forma a levar a criança a tomar consciência das dificuldades surgidas na brincadeira e a criar estratégias para desenvolvê-las”.

Sendo assim, torna-se necessário o estabelecimento de objetivos que devam ser alcançados, a partir da relação professor-aluno, tendo-se o professor como mediador do conhecimento a ser transmitido ao aluno, e este, por sua vez, assumindo uma participação mais intensa no momento da aula. O pensamento de P5 (2003) vem ao encontro dessa questão: “(cabe ao) mediador orientar o desenvolvimento motor desde a sua fase inicial, proporcionando atividades que oportunizem a vivência motora. Fazer com que o aluno perceba o trabalho em equipe através dos jogos coletivos”.

Além disso, é importante considerar que a ludicidade deve prevalecer sempre nas aulas de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula organizada com intencionalidades, ou seja, segundo o (COLETIVO DE AUTORES 1992, p.87), “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.”

Então, o profissional dessa área do conhecimento, que atua como docente nas séries iniciais, precisa ter sempre em mente a preocupação em pensar propostas educativas que digam respeito ao corpo e ao movimento, realizadas de forma significativa, com vistas ao desenvolvimento das possibilidades de reflexão e, cada vez mais, com experiências inovadoras e coletivas que desafiem as crianças, ampliando assim os seus referenciais.

Desse modo, percebe-se a importância do trabalho da disciplina de Educação Física no interior da escola, fundamentando-se a sua prática pedagógica numa perspectiva crítica que contribua, assim, para a ampliação da formação do aluno, no sentido da ação-reflexão-ação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada, destacando-se no Parágrafo 3º, Art. 26, do capítulo II da Educação Básica, a obrigatoriedade da Educação Física nas práticas escolares da educação básica nos seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio. Mas não há qualquer definição de critérios para a organização do ensino da Educação Física, propondo-se apenas que ela deva estar “integrada à proposta pedagógica da escola, (...) ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”.

Quando da promulgação da LDBEN, surgiram diversas interpretações e cada escola organizou o ensino da Educação Física a partir de sua própria interpretação. A ausência de critérios legais específicos contribuiu no sentido de possibilitar e ressaltar os interesses econômicos, sobressaindo a idéia de redução de despesas com professores e materiais, num contexto em que a escola oferta o mínimo indispensável para configurar obediência à lei (VAGO, 1999, p.40).

Em 1998, após a promulgação da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu outro

dispositivo legal: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Estas diretrizes confirmam a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica, estabelecida pela LDB em 1996, definindo-a como área do conhecimento<sup>6</sup>.

Esse é um aspecto importante, pois ao ser compreendida pelo CNE como uma área de conhecimento como as demais, conseqüentemente reconhece-se, também, que a Educação Física tem um objeto de estudo e um conhecimento próprio que deva ser ensinado na escola. Nas DCN, consta que as áreas do conhecimento possuem conteúdos mínimos: “relativos às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de sua vida de cidadania plena”. Esta premissa também se aplica, portanto, à disciplina de Educação Física.

Assim, a Educação Física integra a Base Nacional Comum do ensino fundamental, e as escolas deverão contemplá-la em sua proposta curricular, com os mesmos critérios utilizados para as demais áreas do conhecimento. A 4ª diretriz declara que:

iv – em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens; e b) as áreas do conhecimento de : 1. língua portuguesa; 2. língua materna (para a população indígena e migrantes); 3. matemática; 4. ciências; 5. geografia; 6. história; 7. língua estrangeira; 8. educação artística; 9. educação física; 10. educação religiosa (na forma do art. 33 da LDB).

A partir das considerações anteriores, podemos afirmar que o espaço de obrigatoriedade do ensino da Educação Física está sendo garantido, ainda que na forma da lei; resta saber de que forma este espaço será utilizado no interior da escola.

Nesse sentido, ressalta-se o fato de as práticas corporais tematizadas pela Educação Física, no espaço escolar, estarem carregadas de sentidos e significados, construídos historicamente pelo homem em suas relações com a sociedade e com a

---

<sup>6</sup> Referente ao Parecer nº4, de 29/1/1998, e Resolução nº2, de 7 de abril de 1998, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

natureza, enfim, com o mundo que o cerca. Constituindo, assim, um acervo da história do homem que deve ser tratado no interior das aulas com intencionalidade. Referendando este raciocínio, apresenta-se o relato da professora P5 (2003): “É importante como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. As práticas corporais desenvolvem numa continuidade de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre evoluindo para a interpretação mais formalizada, onde o corpo é o suporte da comunicação”.

Portanto, o conhecimento a ser privilegiado nas aulas de Educação Física deve buscar desenvolver a formação da criança, estimulando-a no exercício do pensamento reflexivo, constituindo-se como um momento de aprendizagens significativas, não podendo pautar-se por um modelo que se preocupa em antecipar os conteúdos com a finalidade de prepará-la para o conhecimento desenvolvido no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, ou ainda, ensinar aquilo que foi aprendido quando da formação profissional (SAYÃO, 2002, p.47).

É pertinente, neste momento, retomar a afirmação de SOARES (1996, p. 7): “Parece-me sobretudo importante não acreditar que tudo o que há em nossa formação vai se transformar em conhecimento a ser ensinado aos alunos de uma escola. Há campos, níveis de conhecimentos que dão suporte, base, apoio, sustentação àquilo que o professor ensina, mas que não se constituem em conteúdo de ensino”.

Esta questão é premente, pois, à medida que forem selecionados e organizados conteúdos para o ensino da Educação Física, medida que exige coerência com o objetivo a que o professor se propõe vincular, contribui-se efetivamente para a formação da criança. Desta maneira, entende-se que ensinar um jogo, uma dança ou outro conteúdo qualquer para o aluno só faz sentido caso este venha impregnado de sentido e significado e, principalmente, que tenha a intenção de refletir sobre questões, como por exemplo: a violência; a exclusão; a competitividade desenfreada, entre outros assuntos pertinentes.

Cabe observar que as aulas de Educação Física, nos diferentes níveis de ensino, devem cumprir um papel importante, sendo também o espaço onde se aprende, e não apenas “onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um

determinado esporte vão ‘praticar’ o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar”.(SOARES, 1996, p. 11).

Portanto, cabe ao professor de Educação Física encaminhar metodologicamente a aula, considerando-se a especificidade desta área do conhecimento para além da simples execução de movimentos. Isso implica em não apenas privilegiar conteúdos de ensino pautados no aspecto psicomotor, no sentido de entender que este irá contribuir para a melhora da performance futura dos alunos em séries subseqüentes. Ou ainda, não priorizar conteúdos cuja predominância esteja ligada à preparação para determinado conhecimento, com a intenção de facilitar, futuramente, o aperfeiçoamento para um novo esporte.

Há, portanto, o reconhecimento dos pesquisadores e educadores da área de Educação Física sobre a importância desses conhecimentos por entendê-los como mais uma das possibilidades de reflexão, entre tantas outras presentes na especificidade da Educação Física.

Uma questão pertinente seria: Como encaminhar uma proposta no sentido de buscar um significado mais intenso nas aulas? Isso dependerá das relações que o professor mantiver com as reflexões sobre sua prática cotidiana, e se dá: “(...) à medida que cada professor reorientar as relações que estabeleceu com o conhecimento” (OLIVEIRA, 2000, p. 18), ou seja, o conhecimento deverá ser aprendido, tendo em vista a própria formação e qualificação profissional. No decorrer da dinâmica de reflexão entre a teoria e a prática, o conhecimento vai sendo reorganizado, as ações no trato com o trabalho cotidiano vão sofrendo influências, e as respostas para as dificuldades e os problemas que surgem na prática pedagógica vão sendo construídas pelo próprio professor.

Segundo VAGO (1999, p.12):

(...) embora não seja o único, a escola é um lugar social privilegiado de (e para a) formação humana. Fazê-la diariamente tempo e lugar de produção de cultura – que problematiza e transforma o conhecimento já construído, produzindo novos conhecimentos; que quer a ciência, mas não abre mão da sabedoria; que é tempo de crítica, fruição, invenção e reinvenção das práticas culturais – é um desafio estimulante. Penso que nossas posições e práticas em relação à escola, e particularmente em relação ao ensino da Educação Física, devem estar orientadas por essa realidade.

O professor de Educação Física deve galgar espaços, com a intenção de fazer com que esta área do conhecimento se constitua, no âmbito escolar, também

como uma aula de produção de cultura, que problematiza e transforma o conhecimento construído historicamente, em novos conhecimentos, tendo-se em vista a formação humana.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ) desenvolve um trabalho diferenciado em relação à formação do próprio quadro docente e administrativo, denominado Programa de Educação Corporativa (PEC), que busca a excelência na qualidade do ensino que oferece à sua clientela.

Com relação a este aspecto sabe-se que, atualmente, existe um consenso no que diz respeito à necessidade premente de que a formação dos professores seja progressivamente elevada, para que o encaminhamento a ser desenvolvido dentro da sala de aula seja de qualidade.

Além disso, buscar a valorização do conhecimento que a criança traz consigo e possibilitar-lhe a aquisição de novos conhecimentos de forma reflexiva e significativa, de modo a ampliar o seu rol de experiências, constitui-se um parâmetro imprescindível na prática do ensino. Essa postura contribui para a formação de um aluno crítico, capaz de interagir com o ambiente, tornando-se sujeito da construção do próprio conhecimento, produtor de história e de cultura.

Para que o professor consiga atingir tais objetivos com os alunos, é preciso haver uma mudança significativa nas questões didáticas, bem como assumir-se um profundo compromisso com a educação – educação essa que inclui também o professor e o formador do professor. Nesse sentido, é preciso introduzirem-se metodologias inovadoras no processo formativo, para garantir a competência e a qualidade.

A AFESBJ pretende, com a proposta do PEC, o aproveitamento de doutores e mestres da FAE – Faculdade de Administração e Economia e do CDE – Centro de Desenvolvimento Empresarial, numa visão de educação corporativa, com o objetivo de garantir a competência de seus professores e a qualidade do ensino.

Outro aspecto pertinente se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o elemento definidor das propostas pedagógicas e dos pressupostos teórico-metodológicos que estão implicados no trabalho do professor. Nessa perspectiva, quando o PPP se referir à Educação Física, poderiam ser explicitadas com maior clareza questões como: o papel da Educação Física nas diferentes unidades da

AFESBJ; o papel do professor de Educação Física e a indicação minuciosa de critérios para nortear a organização curricular.

Buscando-se responder à questão principal desta pesquisa - qual o significado da metodologia de ensino para o professor de Educação Física: reprodução de movimentos ou reconstrução socializada e coletiva da cultura corporal na escola? Acredita-se que, atualmente, a Educação Física possua uma grande responsabilidade com a formação da criança das séries iniciais, e isso requer um domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas, unidas à sensibilidade e à disponibilidade de se relacionar, em termos educativos, com o aluno.

Acredita-se, também, na importância do papel profissional que a Educação Física desempenha junto aos alunos das séries iniciais, buscando-se a superação do ensino exclusivamente psicomotor e mecânico, o que irá possibilitar, ao aluno desta fase da escolarização, diferentes manifestações de linguagens como: a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais. Afinal, estas são expressões da criança nessa fase da escolarização e não podem ficar relegadas a um segundo plano.

Sabendo-se que, em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço consideravelmente privilegiado nas intervenções educativas, em detrimento de outras formas de expressão, significativas e prazerosas, que também se constituem em maneiras de aprender, redimensionar as práticas de Educação Física objetivando-se a expressão de outras linguagens, torna-se um desafio. Embora difícil, esse trabalho poderá ser concretizado à medida que o profissional reflita sobre a própria ação pedagógica, conquiste espaços para compartilhar experiências e mantenha uma busca incessante em qualificar e fundamentar seus conhecimentos.

Assim, pode-se considerar ter sido esta pesquisa elemento significativo no sentido de consolidar a idéia de uma Educação Física mais significativa e preocupada com a formação de crianças nas séries iniciais.

## 8 SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas em relação ao tema norteador, com a finalidade de maior aprofundamento em relação a encaminhamentos metodológicos para esta área do conhecimento, inclusive em outras séries do ensino.

Realizar experiências a partir de diferentes eixos da cultura infantil;

Experenciar uma metodologia de ensino pautada numa visão mais crítica, com duração prolongada. Estabelecendo relações entre a teoria e a prática, para que seja possível um avanço qualitativo em relação à Educação Física nas séries iniciais;

Oportunizar a criança a ação-reflexão-ação, pois é a partir desta intenção que será possível contribuir nas aulas de Educação Física para a construção do pensamento crítico;

Possibilitar outras maneiras de formação permanente dos profissionais de Educação Física, dentro e fora da AFESBJ, levando-se em consideração a especificidade desta área do conhecimento e a fase de escolarização a ser atendida pelo professor. Para isso, sugere-se a participação em: cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiências, buscando-se a qualificação do trabalho docente;

Favorecer e estimular a produção teórica do professor de Educação Física, em especial daqueles que atuam nesta fase da escolarização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação física: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ALVES, Júlia Falivene. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED)**. Disponível na internet – <http://.anped.org.br>. Acesso em 04 de março de 1997.

**ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS**. Programa de educação corporativa (PEC). Curitiba: 1997.

**ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE ENSINO SENHOR BOM JESUS**. Plano curricular. Curitiba: 2000.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora (orgs.) – **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: 1997, Editora e Gráfica Cultura.

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

BRACHT, Valter. A constituição das teorias da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, 1999.

BRASIL. Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851. Inclui a ginástica no currículo escolar.

BRASIL. Decreto nº 6.370, de 30 de setembro de 1876. **Introduz exercícios graduados de ginástica e princípios gerais de Educação Física nos cursos das duas Escolas Normais criadas no Município da Corte**.

BRASIL. Decreto nº 7.684, de 6 de março de 1880. **Regulamenta o ensino normal do Município da Corte, conservando, na 5ª. série, os princípios gerais da Educação Física, e os exercícios ginásticos, nas demais séries**.

BRASIL. Projeto nº 224, de 1882. **Institui a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**.

BRASIL. Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. **Reforma o ensino municipal, dando destaque especial a Educação Física**.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Trata do exercício da Educação Física para todas as classes.**

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. **Cria, na Universidade do Brasil, a Escola de Educação Física e Desportos.** Diário Oficial. Rio de Janeiro, 20 abr. 1939, p. 9.073.

BRASIL. Decreto nº 5.723, de 28 de maio de 1940. **Concede reconhecimento do Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo.**

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 27 de maio de 1941. **Concede autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul.**

BRASIL. Decreto nº 9.890, de 7 de julho de 1942. **Concede autorização para funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná.**

BRASIL. Decreto nº 9.890, de 7 de julho de 1942. **Concede autorização para funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná.**

BRASIL. Decreto nº 17.592, de 16 de janeiro de 1945. **Reconhece os Cursos Superior e Normal da Escola de Educação Física e Desportos do Estado do Paraná.**

BRASIL. Decreto nº 36.321, de 11 de outubro de 1954. **Autoriza o funcionamento dos cursos de Medicina Especializada e de Técnica Desportiva da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná.**

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos.**

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 298/62. **Currículos mínimos dos cursos de cursos de educação física e desportos.** Relator: Clóvis Salgado. 17 nov. 1962. Documenta. Rio de Janeiro, n.10, p.51-53, dez. 1962.

BRASIL. Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. **Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20-12-61, estendendo a obrigatoriedade da prática da Educação Física a todos os níveis e ramos de ensino.**

BRASIL. Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura.**

BRASIL. Resolução n.69 de 6 nov. 1969. **Fixa o conteúdo e duração do curso de educação física.** Documenta. Rio de Janeiro, n.109, p.157/159, dez. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Física e Desportos. **Educação física de 1ª a 4ª série**. Brasília, 1981.

BRASIL. Resolução n. 3 de 16 jun. 1987. **Fixa o mínimo de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena)**. Diário oficial, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9.635-9.636. (Republicação de DO 10 set. 1987. Seção I, p. 14.682).

BRASIL. Parecer n.215/87. **Restauração dos cursos de graduação em educação, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo**. Relator: Mauro Costa Rodrigues. 11 mar. 1987. Documenta. Brasília, n.315, p. 157-183, mar.1987.

BRASIL. Lei nº 10.328/01. **Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer n.04/98. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Publicada no Diário Oficial da União, 15 abr. 1998. Seção I, p.31.

BRASIL. Resolução n. 2 de 7 abr.1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Publicada no Diário Oficial da União, 15 abr. 1998. Seção I, p.31.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. **Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI, F. L. **Educação física no Brasil, a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2. ed. 1998.

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

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

ESCOBAR, Micheli Ortega et al. **A sistematização dos conteúdos da educação física**. Proposta em debate: a prática pedagógica orientada metodologicamente pelos pressupostos materialista-históricos. Pernambuco: texto mimeografado, 1990.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. **Prática de ensino em educação física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1992.

FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**: temas básicos de educação e ensino. São Paulo: E.P.U., 1987.

FREIRE. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação física de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa. **Prática da educação física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: Ibrasa, 1984.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo et al. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: p. 72-84, 2000.

HEIDE, Sonnhilde Else Von Der. **A educação física nas quatro primeiras séries do 1º grau**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 1982.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. 2ª ed. Ijuí editora. Coleção educação física, 2001.

LA TAILLE, Yves de et alii. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Scipione. 1991.

LOPES, Marcell R. C. Descompasso: da formação à prática. In KRAMER, Sônia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

LÜDKE, Menga et al. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P.U., 1986.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MATTOS, Sérgio Santana de. Educação física, escola, cidadania e o procedimento metodológica da avaliação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v. 11, p. 65-69, janeiro, 1993.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Jogos e recreação na escola primária**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos, 1959.

MEDINA, J. P. S. **A educação física do corpo... e “mente”**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1985.

MELCHERTS, Johann Gustavo Guilherme H. **Educação Física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série**: uma abordagem psicomotora. Curitiba: Fundação da UFPR/ Prodil, 1987.

NÉRICI, Imídeo G. **Didática geral dinâmica**. São Paulo: Atlas 1983.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? **Revista Educar**. Curitiba: n.16, p.11-26, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e industria cultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

PICCOLO, V. (org.). **Educação física escolar**: ser... ou não ter? Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Vaz, Alexandre Fernandez (org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**. v.1, n.1, p.20-28, 1994.

RESENDE, H. G SOARES, A. J. G. **Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal**. São Paulo, EEF/USP, 1995.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: outros caminhos. Porto Alegre, Grafosul, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SAYÃO, Deborah Thomé (org.). Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino da educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista paulista Educação Física, São Paulo, suplemento 2, p.6 – 12, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro. Ao livro Técnico, 1985.

TAFFAREL, C. N. Z. Prática pedagógica e produção do conhecimento na formação profissional na área de educação física & esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da avaliação institucional na UFPE. **Disponível na Internet – <http://www.educacaoonline.pro.br>**. Acesso em 12 de novembro de 2003.

TANI, Go. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, E.D.U.S.P., 1988.

TOLKMITT, Valda M. Educação física. In. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/DEPG, 1992, p.175-187.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola**. Cadernos cedes, ano XIX, nº 48, agosto/99, p.38.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**ANEXOS**  
**ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SANTA  
CATARINA**



**Instrumento de Avaliação**

**Metodologia de ensino da Educação  
Física: repensando a ação do  
professor**

**PROGRAMA DE  
PÓS-  
GRADUAÇÃO  
EM  
ENGENHARIA  
DA PRODUÇÃO**

Número de controle do questionário:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Formação Acadêmica: ( ) Superior Completo ( ) Superior Incompleto ( ) Especialização ( )

Mestrado ( ) Doutorado ( ) na área de Educação Física ( ) outra área.

Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Instituição: Associação de Ensino Senhor Bom Jesus

Tipo de Instituição: Privada

Tempo de atuação com as séries iniciais nesta área do conhecimento? \_\_\_\_\_

Explique qual seu conceito sobre a disciplina de Educação Física?

---



---



---

Qual a importância da Educação Física para os alunos das séries iniciais?

---



---



---

Qual é o papel do professor de Educação Física nesta fase da escolarização (séries iniciais)?  
Explique: \_\_\_\_\_

---



---

Na sua opinião, qual é o papel das práticas corporais no processo de formação da criança das séries iniciais?

---



---



---

## **ANEXO 2 - PROGRAMA GERAL DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL (2000 – 2001)**

O presente Programa de Educação Corporativa – PEC foi elaborado visando atender as necessidades nas quatro áreas da Instituição: administrativa, comportamental, gerencial e pedagógica.

Está estruturado da seguinte forma:

### **5.1 PEC PARA DOCENTES**

5.1.1. Programa de Especialização – com conteúdo mínimo de 360 h/aula, na área de Gestão Escolar, para professores de Educação Infantil a 3ª série do Ensino Fundamental.

5.1.2 Programa de Atualização - com duração mínima de 52 h/aula, para professores de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental; e com duração mínima de 16 h/aula, para professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, das Unidades Satélites.

### **5.2 PEC ADMINISTRATIVO**

5.2.1 Programa de Atualização – com duração mínima de 4 h/aula, podendo ser realizado através de palestras, cursos, seminários, etc, para funcionários da área administrativa e técnico-operacional.

### **5.3 PEC AMBIENTAÇÃO**

5.3.1 Programa de Ambientação – com duração mínima de 8 h/aula, para todos os funcionários recém-contratados.

### **5.4 PEC INTEGRAÇÃO**

5.4.1 Seminário de Integração – com duração mínima de 04 h/aula.

## 5.5 PEC CONVENIADAS

5.5.1 Programa de Atualização – com duração mínima de 40 h/aula, para docentes de todas as Escolas de Educação Infantil Conveniadas.

## 5.6 PEC GERENCIAL

As ações para a criação de um programa de pós-graduação *strictus senso*, em Gestão de Empresas, foram deflagradas junto ao Diretor do CDE, estando em fase de estudo.

Este programa visa atender às necessidades dos profissionais da Instituição que atuam na esfera decisória.

As metas que se quer atingir são as seguintes:

### 6.1. PEC DOCENTES

Especializar 119 professores do Ensino Infantil à 3ª série do Ensino Fundamental, em 1 curso de Gestão Escolar, de 360 h/aula, no período 28/02/2000 a 1º/12/2001, na AFESBJ.

Atualizar 183 professores da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental, em 1 curso de Atualização Profissional, de 52 h/aula, no período 25/03 a 11/11, na AFESBJ.

Capacitar 54 professores de Escolas Conveniadas, em 1 curso de Atualização Profissional, de 40 h/aula no período de 29/04 a 18/11, na AFESBJ.

### 6.2 PEC ADMINISTRATIVO

Treinar 10 atendentes da Central de Atendimento e 5 profissionais do teleatendimento, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 4 h/aula, em 19/02, na AFESBJ.

Treinar 15 atendentes de recepção, em 1 curso para Recepcionista, de 4h/aula, no mês de maio, na AFESBJ.

Atualizar 5 responsáveis pelas secretarias e 6 auxiliares, em 1 curso de Modernização Administrativa, no mês de outubro, de 4 h/aula, na AFESBJ.

Treinar 54 atendentes de ônibus escolar e 2 gerentes de tráfego, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no período de 15, 17, 19/05; 02 e 09/06, na Aldeia Franciscana e salas do PEC.

Treinar 51 motoristas de ônibus escolar, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no período de 15, 17, 19/05; 16 e 30/06, na Aldeia Franciscana e salas do PEC.

Atualizar 2 técnicos de eletricidade, em 1 curso de Eletricista, de 100 h/aula, no 2º semestre, no SENAI- Ctba.

Capacitar 39 inspetores, 6 funcionários da manutenção e 3 motoristas, em 2 cursos de Segurança no Trabalho, de 16 h/aula, no mês de maio, pelo SENAI – Ctba, na AFESBJ.

Capacitar 39 inspetores, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 4 h/aula, em 24/06, na AFESBJ.

Habilitar 14 profissionais da área financeira, em 1 curso de Atendimento ao Cliente, de 4 h/aula, no mês de junho, na AFESBJ.

Treinar 9 profissionais da Gráfica/Editoração, em 1 curso de Relações Interpessoais, de 4 h/aula, no mês de setembro, na AFESBJ.

Desenvolver 20 profissionais da Tecnologia da Informação, em 1 curso de Gestão da Empresa Moderna, com 4 h/aula, em 20/05, na Aldeia Franciscana.

Treinar 10 funcionários e 15 estagiários da biblioteca, em 1 curso de Qualidade no Atendimento, de 6 h/aula, no mês de maio, na AFESBJ

### 6.3 PEC AMBIENTAÇÃO

Ambientar 250 funcionários recém-contratados, em 4 cursos de Ambientação, de 8 h/aula, em 31/01, 03/05, 21/07 e 03/10, em Curitiba.

### 6.4 PEC INTEGRAÇÃO

Sensibilizar 13 assessores e 36 regentes, em 1 seminário de Integração e Desenvolvimento Comportamental, de 8 h/aula, no dia 27/06, na Aldeia Franciscana.

Confraternizar 20 gestores da AFESBJ, em 1 encontro de Integração, de 32 horas, de 04 a 07/05, em Gaspar, SC.

Confraternizar 20 irmãs da Ordem de São José de Chamberry, em 1 encontro de Integração, de 8 horas, em 21/05, na Casa de Praia, Caiobá.

Desenvolver 15 profissionais do marketing, em 1 seminário de Sensibilização Comportamental, de 16 h/aula, no mês de setembro, em local a ser definido