

CORPO: SUAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

ÉRICA MILENA HAKAMADA

**CORPO: SUAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ÉRICA MILENA HAKAMADA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Formação e prática pedagógica do profissional docente.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros.

370
H155c

Hakamada, Érica Milena

Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física. \ Érica Milena Hakamada. – Presidente Prudente, 2012.

124 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2012.

Bibliografia.

Orientadora: Helena Faria de Barros

1. Formação de professores. 2. Professor - Educação Física. 3. Imagem corporal. 4. Ensino superior. I. Título.

ÉRICA MILENA HAKAMADA

**CORPO: SUAS REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 22 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo que sempre me deu apoio e incentivo para a realização do mesmo. Aos meus pais que muito contribuíram cuidando da pequena Mariana que veio a este mundo trazendo mais alegria às nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha rocha e fortaleza. À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros, que com sabedoria e paciência me conduziu na realização desta pesquisa e me ensinou muitas coisas.

Não poderia esquecer da amiga Noeli Alvim que durante todo esse processo se fez presente ora me ajudando, ora me encorajando ou simplesmente me ouvindo.

Agradeço à instituição que permitiu a realização desse estudo em um de seus cursos e a todos os docentes que colaboraram com a pesquisa.

“O meu corpo é um jardim, a minha vontade o seu jardineiro”.

Willian Shakespeare

RESUMO

Corpo: suas representações na formação do professor de educação física

Este trabalho teve como principal questionamento saber se a formação superior em Educação Física tem acompanhado as mudanças de cunho sociocultural pela qual esta área passou e quais representações do corpo têm sido veiculadas no processo de formação. Desde a década de 1980 a Educação Física vem passando por mudanças que se iniciaram com a crítica ao paradigma da aptidão física e do esporte. Essa crítica ocasionou uma mudança na forma de se pensar a área; o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural da Educação Física. Nesse contexto, a Educação Física foi caracterizada como a área que trata das manifestações culturais do ser humano, expressas pelo corpo e movimento humanos e, que são historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Diante disso, a necessidade de se estudar as representações do corpo que têm sido veiculadas no processo de formação em Educação Física, justifica-se pelo fato de que é a partir das representações sociais que possuem sobre o corpo, que esses profissionais construirão ações pedagógicas em relação ao corpo, a fim de que se considere o contexto cultural específico em que este corpo está inserido. Estabelecemos como objetivos dessa pesquisa verificar quais dimensões do corpo têm sido abordadas no processo de formação de professores em Educação Física. Especificamente buscou-se compreender como o corpo é tratado no projeto político pedagógico do curso; conhecer o perfil do egresso previsto pelo curso; apreender o significado de corpo apresentado pelo professor; e verificar quais dimensões do corpo têm sido trabalhadas pelas disciplinas e como elas contribuem para o perfil do egresso. Esta pesquisa ocorreu no âmbito de um curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição privada, localizada no estado de São Paulo. Possui caráter qualitativo do tipo estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados foram análise documental, questionário, depoimento escrito e entrevista. Participaram da pesquisa doze professores do curso, que responderam o questionário, o depoimento escrito e a entrevista. Os resultados a que chegamos revelaram que a dimensão sociocultural do corpo tem sido privilegiada pelo projeto político pedagógico do curso e pelas disciplinas que compõem a matriz curricular. Os docentes estudados possuem representações sobre o corpo que levam em consideração a influência da sociedade e cultura sobre o corpo, trabalhando a partir dessa perspectiva em suas disciplinas. O perfil do egresso previsto pelo curso é o do profissional com formação para atuar na Educação Física escolar e as disciplinas contribuem com a formação desse perfil profissional desenvolvendo nos formandos competências e habilidades específicas.

Palavras-chave: Corpo. Representações sociais. Formação de professores em Educação Física.

ABSTRACT

Body: representations of teacher training in physical education

This work was mainly questioning whether a degree in Physical Education has accompanied changes in sociocultural slant why this happened and what area of the body representations have been conveyed in the training process. Since the 1980 Physical Education has been undergoing changes that began with criticism of the paradigm of physical fitness and sport. This criticism led to a shift in thinking about the area, the predominant biological began to be questioned, highlighting the sociocultural issue of Physical Education. In this context, the Physical Education was defined as the area that deals with the cultural manifestations of the human being, expressed by the human body and movement, and which are historically defined as gambling, sports, dancing, wrestling and gymnastics. Therefore, the need to study representations of the body that has been in process of formation vehicles in Physical Education, is justified by the fact that it is from the social representations that have on the body, these professionals to build pedagogical actions in relative to the body, so that consideration be given cultural context within which this body is inserted. We set our goals in this research see which dimensions of the body have been addressed in the process of teacher education in Physical Education. Specifically we sought to understand how the body is treated in the political pedagogical project of the course, knowing the profile of graduates provided by the course; grasp the meaning of the body presented by the teacher, and see which dimensions of the body have been worked by disciplines and how they contribute to the profile of graduates. This research took place within a degree course in Physical Education from a private institution, located in the state of São Paulo. Has the qualitative case study. The procedures for data collection were document analysis, questionnaire, interview and written testimony. The participants were twelve professors of the course, which answered the questionnaire, the written statement and interview. The results we got revealed that the sociocultural dimension of the body has been privileged by political pedagogical project of the course and the disciplines that make up the curriculum. Teachers have studied representations of the body that take into account the influence of society and culture on the body, working from this perspective in their disciplines. The profile of the graduate course is provided by the professional trained to work in Physical Education and the disciplines contribute to the formation of this profile professional trainees in developing specific skill and abilities.

Keywords: Body. Representations. Teacher training in Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A HISTÓRIA DO CORPO E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	13
2.1 A Dualidade Corpo e Mente.....	13
2.2 O corpo como Construção Cultural	20
2.3 O Corpo na História da Educação Física	25
3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO.....	44
3.1 Representações Sociais.....	44
3.2 Representações do Corpo na Contemporaneidade.....	49
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	55
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
5.1 Universo da Pesquisa.....	64
5.2 Sujeitos da Pesquisa.....	65
5.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	66
5.4 Caminho Percorrido.....	67
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
6.1 Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso Estudado.....	70
6.2 Análise do Depoimento Escrito	77
6.3 Análise das Entrevistas	82
6.3.1 EIXO I - O desenvolvimento do tema corpo nas disciplinas	83
6.3.2 EIXO II – Influência do professor de Educação Física na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal	88
6.3.3 EIXO III – O perfil do egresso do curso de licenciatura em Educação Física.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	105
ANEXOS.....	119

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde os anos finais do Império até a década de 1980, a Educação Física tem sido influenciada pelo pensamento liberal, pelo militarismo, pelas teorias escolanovistas, pelo desporto de alto rendimento e treinamento desportivo e pelo movimento de organização das classes populares. Essas influências culminaram respectivamente nas correntes Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Popular, pelas quais passou a Educação Física brasileira. Apesar das diferentes influências, essas abordagens possuíam um ponto em comum: uma Educação Física capaz de garantir a manutenção da saúde do indivíduo, ou seja, priorizavam a dimensão biológica do corpo.

A partir de década de 1980, fortes discussões em Educação, cuja crítica se fazia à análise da função social da educação como elemento constituinte de uma sociedade capitalista, desencadearam-se estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor. A Educação Física, influenciada pelas discussões das ciências sociais e humanas, passou a estudar as relações entre Educação Física e sociedade, ocasionando uma mudança em seu enfoque. Buscou-se ampliar a visão da Educação Física, no sentido de se considerar, além das dimensões biológica e técnica do corpo, as dimensões sociais, culturais, políticas e afetivas. A Educação Física passa então a ser concebida como cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, cujos conteúdos, como os jogos, os esportes, a dança, a ginástica e as lutas, são tidos como processo histórico, social e cultural a serem trabalhados com os alunos a fim de que estes possam compreender a realidade em que vivem numa visão de totalidade, como algo dinâmico e em constante transformação.

Após vários anos de discussão e investigações, quatro propostas elaboradas por professores universitários brasileiros se colocam, hoje, como alternativas para a Educação Física. São elas: a abordagem Desenvolvimentista (GO TANI, 1988), a Construtivista-interacionista (JOÃO BATISTA FREIRE, 1989) , a Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a Crítico-emancipatória (ELENOR KUNZ, 1994). Além dessas abordagens, destacam-se autores como Mauro Betti (1991;1994), Valter Bracht (1992;1999) e Jocimar Daolio (1995), que não definem uma abordagem, mas que têm contribuído muito para as discussões na área.

A preocupação com a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, também, ganhou destaque nas investigações e estudos de Educação Física.

Diante disso, saber o que se passa no contexto da formação de professores de Educação Física e se os profissionais formados estão sendo preparados para lidar com as dimensões que se atribuem hoje ao corpo, nos levaram aos seguintes questionamentos: A formação superior em Educação Física tem acompanhado as mudanças de cunho sociocultural? Quais representações do corpo têm sido veiculadas nesse processo de formação?

Esses questionamentos motivaram a realização da presente pesquisa e, numa busca ao banco de teses CAPEs, foi possível verificar que, nos dois últimos anos, várias pesquisas envolvendo o tema corpo e Educação Física têm sido realizadas com objetivos de identificar as representações que os professores de Educação Física escolar têm sobre o corpo e sua influência na consciência, aparência ou na imagem corporal dos alunos; as representações que os formandos em Educação Física possuem sobre o corpo; o corpo no cuidado da saúde; a preocupação dos indivíduos com o próprio corpo; as intervenções da Educação Física na construção da consciência corporal dos alunos; a influência da cultura contemporânea na concepção de corpo.

Vê-se, portanto, que o estudo “corpo na Educação Física” tem sido objeto de pesquisas com frequência na área.

Assim, a pesquisa realizada se justifica, pois, saber sobre quais perspectivas o corpo tem sido estudado no processo de formação dos professores, se torna importante, uma vez que os docentes estarão em contato direto com a cultura corporal de movimento, ou seja, por meio de práticas corporais como os jogos, os esportes, a dança, a ginástica e as lutas e poderão influenciar na construção das representações sociais que os alunos terão sobre o corpo.

A relevância acadêmica e social dessa investigação encontra-se no fato de que o professor de Educação Física está diretamente envolvido com a cultura e as técnicas corporais no ambiente escolar e, como educador, tem o papel de possibilitar, por meio da cultura corporal de movimento, que os alunos compreendam a realidade como um processo dinâmico e em transformação, a fim de intervir nessa realidade de forma crítica.

Estabelecemos, como objetivos dessa pesquisa, identificar quais dimensões do corpo têm sido abordadas no processo de formação de professores de Educação Física. Especificamente, buscou-se compreender como o corpo é tratado no projeto político-pedagógico do curso; conhecer o perfil do egresso previsto pelo curso; apreender o significado de corpo apresentado pelo professor; verificar quais dimensões do corpo têm sido trabalhadas pelas disciplinas e como elas contribuem para o perfil do egresso.

Esta pesquisa ocorreu no âmbito de um curso de Licenciatura em Educação Física, em uma instituição privada no estado de São Paulo. Envolveram-se na pesquisa doze professores do curso os quais se disponibilizaram a participar do projeto, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como modo de investigação o estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados constaram de análise documental, questionário, depoimento escrito e entrevista.

Esta dissertação encontra-se organizada em sete grandes itens. No primeiro item, a introdução, apresenta o problema da pesquisa e sua justificativa, os objetivos e um breve relato do que foi realizado. No segundo item, foram abordadas questões acerca da história do corpo ao longo dos tempos. Para isso, buscou-se compreender a dualidade corpo e mente presente na visão da Filosofia, a construção cultural do corpo a partir da visão da Antropologia Social e o corpo na história da Educação Física até se chegar à cultura corporal de movimento. O item três, apresenta o processo de representação social, seus significados e como ele é construído. Além disso, buscaram-se conhecer as representações que se têm sobre o corpo na contemporaneidade. O item quatro, trata dos modelos de formação tradicional-esportivo e técnico-científico, utilizados pelos cursos de Educação Física e traz sugestões para se pensar uma formação reflexiva do profissional de Educação Física. No item cinco, apresenta-se a metodologia da pesquisa e os caminhos percorridos. O item seis apresenta a análise e discussão dos dados. Nas considerações finais são apresentados destaques em relação aos objetivos e sugestões no sentido de oferecer subsídios à formação de professores de Educação Física quanto à compreensão da cultura corporal de movimento e que, a partir das práticas corporais, possa contextualizar a realidade sociocultural.

2 A HISTÓRIA DO CORPO E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

O tema corpo não é objeto específico de uma única ciência. Diferentes áreas, como a Antropologia e a Filosofia, buscam conhecê-lo, ainda que sob diferentes perspectivas e metodologias. Apesar de esforços no sentido da compreensão do ser humano como ser unificado, essas ciências, por muito tempo, acabaram concretizando a dualidade corpo/mente. Mais recentemente, o homem passou a ser concebido como um ser social e cultural, um ser que vive em determinada sociedade e cultura, sendo seu comportamento influenciado por ela.

Essas concepções sobre o homem que se construíram durante a história da humanidade influenciaram e, acreditamos, ainda influenciam a forma de entendermos o corpo e sua relação no mundo e com o mundo. Da mesma forma, a Educação Física ao longo de sua trajetória teve suas ações fundamentadas nessas reflexões.

Portanto, este item teve como objetivo conhecer a história do corpo ao longo do processo evolutivo. Para isso, buscou-se compreender a dualidade corpo e mente presente na visão da Filosofia, a construção cultural do corpo a partir da visão da Antropologia Social e o corpo na história da Educação Física até se chegar à cultura corporal de movimento.

2.1 A Dualidade Corpo e Mente

Esse item faz uma reflexão sobre a problemática do homem e o mundo apoiada, principalmente, na obra “Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação” de Maria Augusta Salin Gonçalves (1994).

O homem sempre foi objeto do pensamento filosófico em diferentes épocas e suas reflexões nos auxiliam na compreensão de nós mesmos e de nosso mundo. A problemática do homem e do seu mundo oscilou, na história do pensamento filosófico, entre dois polos: “o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, a vida terrena e a vida ultraterrena”. (GONÇALVES, 1994, p. 41).

A separação entre esses dois mundos ocorreu quando o homem deixou de preocupar-se com o universo físico e passou a problematizar sua própria realidade.

Na antiguidade, a Filosofia Grega considerava o ser humano como um ser transcendental, imortal, imutável e por isso desconsiderava tudo o que era finito, concreto e transitório como o corpo. (SILVA, 1999).

Segundo Gonçalves (1994), Sócrates, no século V a.C., foi o primeiro filósofo a questionar o homem com suas qualidades, anseios, valores e crenças. Sócrates acreditava que, por meio da razão, o homem poderia transcender as condições exteriores para encontrar o verdadeiro sentido das coisas e, assim, orientar sua ação moral, ou seja, graças à racionalidade o homem poderia ser justo e praticar a virtude.

Já Platão, nos séculos V e IV a.C., enfatiza a distinção entre corpo e alma, instaurando no pensamento filosófico a ruptura entre mundo sensível e mundo inteligível. Este filósofo defendia a soberania da alma, representada pelo intelecto, e censurava o corpo, representado pelos sentidos. O corpo com suas paixões contaminava a pureza da alma, era prisão, obstáculo para ela. (GONÇALVES, 1994; SIMÕES, 1998).

Em seus últimos escritos, Platão já não considerava o corpo tão negativo, admitindo que o exercício físico poderia beneficiar a alma, que a associação entre a música e a ginástica poderia ser equilibrada. A música (sensível) favorecia a alma, e a ginástica (forte) atendia ao corpo. Entretanto, ambas não poderiam perder de vista o objetivo final que era esmerar a alma. (SIMÕES, 1998).

Outro filósofo importante foi Aristóteles, século IV a.C., que, divergindo de Platão, reconhecia a presença do corpo no conhecimento como matéria concreta, constituindo a natureza humana e não como cárcere da alma. “A alma era a forma (racional) e o corpo a matéria (irracional)”. (SIMÕES, 1998, p. 25).

Embora reforçasse a visão dualista de corpo e alma, defendia a necessidade de um mundo sensível para o conhecimento científico. Para ele, o homem é um ser pensante e político, e que, por meio da razão, deveria dirigir sua vida. (GONÇALVES, 1994).

Apesar da divergência entre a importância do corpo e da alma, Platão e Aristóteles concordavam que o homem era um ser contemplativo e menosprezavam o trabalho físico por ser uma atividade destituída da inteligência e ligada à matéria. Assim, os pensadores deveriam ser ociosos e o trabalho físico ficaria a cargo de grupos mais inferiorizados. (SIMÕES, 1998).

Na construção do conhecimento, Aristóteles destacou as coisas da Natureza considerando o corpo como biológico e enfatizando a saúde e a beleza corporal como virtudes agradáveis e necessariamente boas. (SIMÕES, 1998). Dessa forma, o corpo não é tão contestado no pensamento aristotélico, sendo útil, principalmente, para a manutenção da saúde.

O caráter eminentemente metafísico do pensamento da Antiguidade Grega, que vê na alma a verdadeira realidade das coisas e na busca de verdades universais e eternas a única meta do conhecimento, não possibilitou pensar as relações do homem com seu corpo e sua concreticidade. Assim, o homem era visto como pertencente ao universo físico, dentro da imanência do mundo terrestre.

Na Idade Média, a influência do Cristianismo modifica o pensamento grego, trazendo uma nova visão do homem e do mundo. O homem e o mundo passam a ser considerados criação de Deus. O homem é visto como possuidor não só da razão, mas também de sentimentos e emoções, passando a ser considerado “como pessoa, portador de livre-arbítrio para realizar seu destino, segundo um código moral revelado por Deus, e possuidor de um valor incondicional”. (GONÇALVES, 1994, p. 44).

Representante desse pensamento, Santo Agostinho (séculos IV e V) entendia o homem como uma mistura de corpo, alma e espírito, porém reforçava a superioridade da alma sobre o corpo. Ele considerava o corpo como parte da natureza humana e não admitia a ideia da alma unida ao corpo como punição ao pecado. Entretanto, os desejos da “carne” deveriam ser satisfeitos com base “nas regras de comportamento da classe superior, regidos pela moral e pela decência e julgados por Deus”. (SIMÕES, 1998).

Com Santo Agostinho, surge a ideia de alma como interioridade, de autoconsciência, isto é, na intimidade da alma, na sua interioridade, o homem encontraria a verdade. Por um lado, seu pensamento demonstra um menosprezo pelo corpóreo, pelas coisas materiais, terrenas, mas por outro concebe a alma “como um Eu que pensa, sente e age”. Dessa forma, traz uma nova perspectiva para a compreensão da corporalidade, “um corpo penetrado pela alma, que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior conforme sua interioridade”. (GONÇALVES, 1994, p. 45).

O primeiro a ter iniciativas em defesa da unidade do ser humano foi Santo Tomás de Aquino no século XIII. Ele afirmava que o homem era formado pela

união de dois seres, corpo (matéria) e alma (forma), e que separados seriam incompletos. Admitia que corpo e alma faziam parte da constituição da pessoa e as funções sensitivas e vegetativas eram realizadas pelos órgãos do corpo. (GONÇALVES, 1994).

Segundo Simões (1998), Santo Tomás contestava a tese agostiniana, afirmando que o corpo era necessário para que a compreensão do homem ocorresse e que, para se ter o conhecimento das coisas inteligíveis, era preciso recorrer às coisas sensíveis.

Santo Tomás de Aquino buscava a unidade do homem, mas era contraditório em alguns momentos, pois colocava a alma como governante do corpo devido a sua imortalidade. Entretanto, não se pode negar que suas contribuições foram importantes na busca da totalidade do ser humano. (SIMÕES, 1998).

Percebe-se que, durante a Antiguidade e a Idade Média, os filósofos gregos e os representantes do cristianismo mantiveram a superioridade da alma sobre o corpo, não sendo possível compreender o homem como um ser unificado.

A partir do século XV, período conhecido como Renascimento, inicia-se um novo tempo, caracterizado pela multiplicidade de novas iniciativas em todos os âmbitos da ação humana.

Segundo Simard (2010), distinguem-se três grandes correntes de pensamento na renovação das ideias desse período: a renovação religiosa, por meio da Reforma Protestante; o movimento humanista que traduz o esforço de redescobrimto da antiguidade greco-romana; e o desenvolvimento de saberes científicos e técnicos.

A cultura do renascimento tem seu centro de gravidade no papel que ela dá à natureza em geral e ao ser humano em particular, na busca de modelos de vida. O homem se torna, por assim dizer, um modelo para si mesmo, autor de sua própria imagem e criador de um mundo que ele tem como tarefa delimitar. [...] Entre o mundo invisível, onde se abriga o Deus todo-poderoso, e o mundo visível das coisas, o homem se descobre capaz de construir para si uma cultura e ocupar o seu centro; pelo progresso das ciências e das técnicas, ele toma posse da natureza e aumenta o seu sentimento de poder. (SIMARD, 2010, p. 94).

Assim, o pensamento renascentista colabora para uma libertação dos conceitos platônicos e o homem não é considerado apenas como um ente de razão, mas também um ente de vontade, que, iluminada pela razão, lhe permite dominar e modificar a natureza. Ocorre uma afirmação do homem em todos os setores da vida

humana e a autonomia de pensamento possibilita olhar o mundo como passível de ser transformado por ele.

Constitui-se, desta maneira, um progressivo desligamento do ser humano da natureza. O pensamento filosófico da época é influenciado pelo momento econômico, a mudança do sistema feudal para o burguês, o surgimento do capitalismo e do processo de industrialização. A racionalização chega ao corpo, a abstração é substituída pela experiência e o mundo, bem como tudo que o rodeia, é comparado a uma máquina. (SIMÕES, 1998; SILVA, 1999).

Ainda nesse período, o homem passa a inteirar-se das pesquisas científicas. Pensadores como o físico, matemático e astrônomo Galileu Galilei (1564-1642), o astrônomo e matemático Nicolau Copérnico (1473-1543), o cientista Isaac Newton (1643-1727), mais reconhecido como físico e matemático, e o político e filósofo Francis Bacon (1561-1626) trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento científico e “o mundo passou a ser pensado, quantificado e medido a partir de técnicas corretamente comprovadas...”. (SIMÕES, 1998, p. 33).

Nos séculos XVI e XVII, as concepções de Francis Bacon foram umas das precursoras da corrente empirista¹. Este pensador do início da época moderna, a partir da observação da natureza e das condições reais e concretas da vida individual e social, trouxe novas perspectivas para o conhecimento científico e para a compreensão do homem e da realidade humana. (GONÇALVES, 1994).

Com Bacon, há uma valorização da intuição sensível, como um instrumento, juntamente com a razão, de conhecimento do mundo e domínio da natureza. Assim, na ciência e na técnica, corporeidade e espírito unem-se para dominar a natureza. (GONÇALVES, 1994, p. 49)

Apesar de valorizar a intuição sensível junto com a razão para o conhecimento do mundo, o empirismo reforçou a dualidade corpo e alma. Estes se tornaram objetos de diferentes ciências, a alma deixa de ser a força que dá vida e movimento ao corpo e este se torna máquina que age em função de estímulos externos. (GONÇALVES, 1994).

¹ Teoria filosófica segundo a qual o conhecimento deriva da experiência sensível. Conhecimento prático originário exclusivamente da experiência. (RIOS, 2010, p.255).

Nesse mesmo período, o filósofo, físico e matemático René Descartes (1596-1650) destaca-se como o principal representante da corrente racionalista². Descartes considera a razão matemática o elo entre o homem e o universo. Coloca a mente como o centro e o suporte de toda a realidade, abrindo um abismo entre mundo material e mundo espiritual. (GONÇALVES, 1994).

Na visão de Gonçalves (1994), a grande contribuição de Descartes encontra-se na descoberta da subjetividade e da consciência do Eu. Para ele, o Eu resumia-se no pensamento, e a possibilidade de unir pensamento e corpo só seria possível pela onipotência divina.

Para Descartes, o corpo era uma máquina sem propósito e sem vida, e qualquer movimento do corpo estava relacionado à vontade da alma. Assim, esse pensador concebia o corpo como máquina composta por peças separadas, que não pensavam. Essa forma de pensamento levou ao conhecimento do homem explicado e estudado, dividido em partes, sem levar em consideração a interrelação entre elas. Cada área do saber passa a analisar o corpo separadamente reforçando o método analítico de raciocínio. “Como consequência, o mundo humano se desnuda, despindo o homem de sensibilidade e recobrando-o de racionalidade”. (SIMÕES, 1998, p. 35).

Já em meados do século XVIII, considerado o século das “Luzes” ou do “Iluminismo”, ocorreram importantes transformações no ritmo da vida econômica proporcionando uma nova reflexão sobre o corpo. Um dos maiores representantes deste período, Rousseau, resgata o homem corpóreo, dotado de necessidades e paixões e o homem espiritual e histórico possuidor de livre-arbítrio. A humanidade do homem residia na consciência de poder escolher suas ações e nos sentimentos envolvidos nessa escolha. Assim, o ato de liberdade moral é decorrente de uma decisão racional juntamente com os sentimentos e as emoções do homem. (GONÇALVES, 1994).

Para Rousseau, “o corpo é o componente desde sempre integrado no homem, origem do sentimento no qual reside e vive a clarividência do espírito”. (GONÇALVES, 1994, p. 54).

Ainda no século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant, defende que a humanidade do homem residia no espírito e na liberdade moral. A liberdade de

² Doutrina dos que não admitem a revelação e se propõem explicar tudo pela razão. (RIOS, 2010, p. 570).

querer fundamentada na razão permitiria ao homem superar a animalidade da natureza corporal. O pensamento de Kant sobre a natureza do homem e a educação é baseado em Rousseau, diferindo apenas na educação. Para Rousseau, os sentimentos e as relações afetivas eram importantes; já para Kant, a disciplina impediria que o homem, por suas paixões, se afastasse de seu destino. (GONÇALVES, 1994).

Com isso, o corpo passa a ser objeto participante no mundo e construir a sua própria experiência de sensibilidade e conhecimento, deixando de ser uma máquina que reagia mecanicamente a forças internas e externas. (GONÇALVES, 1994).

Representando o idealismo alemão pós-kantiano (séculos XVIII e XIX), Hegel buscava equiparar o mundo concreto à consciência. Valorizava o trabalho para a formação do homem, por meio do qual corpo e espírito cooperam para sua humanização. O trabalho não tinha a finalidade de satisfazer as necessidades imediatas do homem, mas de satisfazer as necessidades dos outros. Dessa forma, Hegel contribuiu para se pensar o homem como um ser real que vive em um mundo concreto. (GONÇALVES, 1994).

O filósofo, contemporâneo de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), por meio de seus estudos, radicalizou a existência do corpo concreto, coexistindo com a vida. “Corpo composto de carne e osso, mas envolto de sentimentos transcendentais e necessários para a existencialidade”. (SIMÕES, 1998, p. 39).

Segundo Simões (1998, p. 40):

Este filósofo critica a objetividade da ciência clássica, caracterizada pela cisão do corpo/objeto e corpo/espírito, defendendo que no mundo vivido da unidade corporal, repleto de experiências, projetos e valores, é possível atingir o corpo sujeito/corpo próprio. [...] Esta percepção, própria do homem, faz com que ele se reconheça no mundo.

Assim, a ideia fundamental do pensamento de Merleau-Ponty é a unidade do homem, e a relação homem-mundo se fundamenta na experiência do corpo consigo mesmo. (GONÇALVES, 1994).

Vemos que ao longo da história, o homem foi objeto de reflexão de vários filósofos na busca da concretude da existência, e a percepção e o contato com o mundo representados no corpo.

Diferente da Filosofia, a Antropologia apresenta uma visão unificada do ser humano em que o corpo se comunica com o mundo a partir de ações que são construídas socialmente, ou seja, o homem é formado a partir de suas vivências individuais e sociais e, portanto ele é corpo, alma/mente, e cultura. Nessa visão, o corpo é culturalmente construído, e seus gestos e ações são resultados de uma determinada cultura onde está inserido. Essa relação do homem com a cultura é mais bem explicitada no item seguinte.

2.2 O Corpo como Construção Cultural

São antigas as discussões sobre o homem como ser social e cultural na busca de entender sua existência na sociedade e cultura em que estão inseridos.

Para compreendermos melhor a construção cultural do corpo, buscamos subsídios na Antropologia Social, pois esta entende o homem como integrante da sociedade, considerando-o um ser social e cultural.

Segundo Laplantine (1988), a antropologia social estuda tudo o que constitui uma sociedade - seus modos de produção, sua organização política, os sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, sua arte – e, principalmente, a maneira como esses aspectos estão relacionados entre si e por meio dos quais se percebe a especificidade de uma sociedade.

Por possuir um referencial teórico provindo das ciências naturais, a Antropologia apresentou um caráter evolucionista até o final do século XIX. O pensamento evolucionista buscava compreender o princípio do homem como espécie animal no reino da natureza. Todos os homens eram considerados como integrantes da mesma espécie animal e acreditava-se que, ao descobrir a origem da espécie, seria possível explicar suas diferenças a partir de ritmos desiguais de desenvolvimento. Pensava-se que, para entender o desenvolvimento desigual e a diferença entre os vários tipos humanos, era preciso ir despindo o homem de sua roupagem cultural até chegar ao ser natural, sem nenhuma influência cultural. Dessa forma, seria possível chegar ao homem biologicamente pronto, um ser original destituído das influências ambientais e socioculturais. Essa forma de pensamento permite dizer que a noção que fundamentou a Antropologia Social foi a oposição entre natureza e cultura. (DAOLIO, 2009).

A ideia de um homem puramente biológico passou a ser questionada nas décadas seguintes e, ainda no século XIX, com os avanços dos estudos arqueológicos, a ideia de linearidade do desenvolvimento humano foi refutada quando foram encontrados indícios de uma cultura datados de uma época anterior ao “homo sapiens”. Lévi-Strauss (1976, apud MENDES; NOBREGA, 2004, p. 27), recusou a ideia de que o homem tenha vivido em estado exclusivamente de natureza por compreender que até o homem de Neandertal já possuía cultura.

Esses fatos contradizem a tese de uma maturação cerebral anterior ao início do desenvolvimento cultural e Geertz (1989), critica essa visão chamada por ele de “estratigráfica” que divide o homem em camadas, tendo o componente biológico como núcleo que é recoberto pelos estratos psicológico, social e cultural. Nessa perspectiva, o componente biológico humano teria sido formado primeiro, sendo ao longo da evolução complementado pelos componentes psicológico, social e cultural, considerando-se a cultura como secundária à formação do cérebro humano.

O mesmo autor ainda afirma que, ao longo da evolução, houve um período de superposição entre o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento sociocultural, sustentando que a capacidade mental, durante sua evolução, foi permitindo certos comportamentos culturais, como o convívio social e o início da linguagem, os quais determinaram a evolução final do organismo humano, e que um simples aumento do número de neurônios, não garantiria uma atuação cerebral desenvolvida. Dessa forma, a cultura, mais que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para seu desenvolvimento. O cérebro também é cultural, já que grande parte de seu desenvolvimento ocorreu por influência da cultura e atitudes culturais. (GEERTZ, 1989).

A partir dessas considerações, é possível questionar a ideia de um ser puramente biológico e, se houve um desenvolvimento interativo entre os componentes biológico e sociocultural, não é possível separar esses dois aspectos.

Segundo Daolio (2009, p. 33), um outro fator que contribui para o questionamento de uma natureza humana puramente biológica é a compreensão de que o homem é um animal incompleto e cita Geertz (1989, p. 61) que diz que “[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura [...]”.

Geertz (1989, p. 61) ao hipotetizar homens sem cultura afirma que eles: “[...] seriam monstruosidades incontroláveis, com poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto”.

Pode-se, então, afirmar que não existe natureza humana sem cultura, isto é, um homem exclusivamente biológico destituído das influências culturais.

Mas o que é cultura? Para Ávila (1960), cultura é um conjunto de criações que busca satisfazer as tendências individuais e sociais e diz ainda que:

Este conjunto representa um patrimônio riquíssimo da humanidade e é constituído dos mais variados elementos, a saber: idiomas, conhecimentos, crenças, ideologias, sistemas filosóficos, lendas, tradições, símbolos, formas de comportamento, normas de conduta religiosa, normas morais, jurídicas, higiênicas, formas de organização social e política, sistemas jurídicos, organização econômica, obras de arte, construções, instrumentos, utensílios, máquinas, modas, cerimônias, ritos, etc. (ÁVILA, 1960 apud SANTOS, 1994, p. 51).

Segundo Lonergan (1975, p. 319 apud SANTOS, 1994, p. 51), cultura é “um conjunto de significados e valores que informam um modo comum de vida, pelo que existem tantas culturas quantos são os conjuntos desses significados e valores”.

Portanto, cultura é um conjunto das criações humanas cuja finalidade é direcionar suas ações e, também, da sociedade em que vive.

Para Geertz (1989), a cultura é a própria condição de vida dos seres humanos e a concebe como produto das ações humanas, mas também como um processo contínuo por meio do qual o homem dá sentido às suas ações. Diz ainda que a cultura é um processo singular e privado e ao mesmo tempo plural e público, que é universal, porque é produzida por todos os humanos, mas é também local, pois é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. É na mediação entre os indivíduos e na manipulação de padrões de significados que fazem sentido num contexto específico em que a cultura é gerada.

Sobre a influência da cultura sobre o comportamento humano Geertz diz que:

Não dirigido por padrões culturais - sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade. (GEERTZ, 1989, p. 58).

Dessa forma, a cultura torna-se necessária não só para regular o comportamento público do homem, mas para caracterizá-lo como espécie humana.

Outra condição que caracteriza o homem como espécie humana é sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais. Sobre isso Geertz afirma que:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 1989, p. 64).

De acordo com Daolio (2009, p. 36), ao seguirmos essa linha de pensamento, “de que ser humano não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem”, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, uma vez que cada sociedade se expressa de diferentes formas por meio de diferentes corpos.

Se formos ao Japão, veremos que a forma de cumprimento é diferente da nossa. No Brasil, as pessoas se beijam e se abraçam, diferentemente do Japão, onde as pessoas apenas inclinam o tronco umas para as outras sem se tocarem. Observamos, portanto, que culturas diferentes se expressam de formas diferentes por meio de seus corpos.

Percebe-se que homens de diferentes nacionalidades apresentam semelhanças físicas. Entretanto, além das semelhanças físicas, cada sociedade registra nos corpos de seus membros um conjunto de significados que definem o que é corpo de maneiras variadas e, que vão além dessas semelhanças. (DAOLIO, 2009, p. 36-37).

O corpo humano é o meio de contato primário entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, e, portanto, ele é concebido socialmente e nele são inscritas as regras, as normas e os valores de uma sociedade específica. (DAOLIO, 2009, p. 39).

Sobre isso, Daolio (2009, p. 39) diz que por meio do corpo, o homem “vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”. Assim, é por meio do corpo que o homem aprende a cultura.

Diferente das outras espécies animais, o homem precisa criar mecanismos para sobreviver e se adaptar. Dessa forma, ele desenvolve a cultura, adquirindo a bagagem necessária em termos de conceitos, valores, crenças e comportamento, que garantirão sua subsistência na sociedade. A formação cultural do homem está carregada de símbolos que são representados na religião, na profissão, na família e nos sentimentos. (SIMÕES, 1998, p. 43-44).

Geertz (1989) diz que o homem cria símbolos à medida que impõe significado à sua existência, símbolos estes que são representados por palavras, gestos, objetos, desenhos, sons etc.

O símbolo tem a propriedade de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite, expressando nossa vida individual e coletiva, uma vez que o corpo humano atribui sentidos que se renovam a cada situação, não havendo uma palavra, um gesto humano que não tenham significado. (MERLEAU-PONTY, 1999 apud MENDES; NOBREGA, 2004, p. 130).

Marcel Mauss (1974) foi um dos primeiros a introduzir o corpo no âmbito da Antropologia a partir de dois conceitos importantes, a saber, “fato social total” e “técnicas corporais”. A partir do conceito de “fato social total”, Mauss considera o homem em sua totalidade, englobando os aspectos fisiológico, psicológico e sociológico. Para ele, essas três dimensões estariam interligadas e expressas em todas as condutas humanas, não sendo possível dissociá-las. Já o conceito de técnicas corporais é por ele definido como as maneiras pelas quais os seres humanos utilizam-se de seus corpos de forma tradicional e específica.

Mauss (1974) considerava os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela natureza, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos.

Daolio (2009, p. 47-48), ao analisar a obra de Mauss (1974) e falar sobre a transmissão das técnicas corporais diz:

Mas o mais interessante nesse enfoque é que ele permite o estudo do corpo e do movimento humanos como expressões simbólicas, já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos. [...] qualquer técnica corporal pode ser transmitida por meio do recurso oral. Pode ser contada, descrita, relatada. Mas pode também ser transmitida pelo movimento em si, como expressão simbólica de valores aceitos na sociedade. [...] É por meio dos símbolos que a tradição vai sendo transmitida às gerações seguintes.

Sobre a possibilidade de transmissão dessas técnicas corporais, Hertz (1980 apud DAOLIO, 2009) cita, como exemplo, a preferência da utilização da mão direita em relação à esquerda, discordando da explicação biológica para este fato, de que essa preferência seria consequência do maior desenvolvimento do hemisfério cerebral esquerdo. Sugere que uma série de fatores culturais ao longo dos tempos foi acentuando essa predominância, como, por exemplo, a associação que as palavras “direita” e “esquerda” possuem, em várias sociedades, com valores e expressões considerados positivos no primeiro caso e negativo no segundo.

Portanto, as práticas sociais possuem uma tradição que podem ser transmitidas por meio das técnicas corporais, possibilitando dessa maneira, que o corpo seja construído e reconstruído culturalmente.

Tendo o conhecimento de que o homem não existe sem corpo e que este é marcado pela cultura, expressando, através dele, as regras, os valores, as normas da sociedade em que está inserido, podemos considerar os professores como seres socioculturais que se expressam de acordo com a sociedade na qual estão inseridos e cujas ações pedagógicas são construídas de acordo com os conhecimentos adquiridos no processo de formação, por meio da prática profissional e pela própria história da Educação Física.

Assim, no próximo subitem, trataremos do corpo na história da Educação Física, pois acreditamos que este conhecimento nos possibilitará entender melhor as ações dos professores de Educação Física no contexto escolar.

2.3 O Corpo na História da Educação Física

É notória a grande valorização das dimensões biológica e técnica do corpo na Educação Física que até pouco tempo construía e talvez ainda construa sua ação pedagógica baseada no condicionamento físico e aperfeiçoamento das técnicas esportivas. Entretanto, busca-se, atualmente, a superação da Educação Física tradicional no sentido de se considerar, além das dimensões biológica e técnica, as dimensões social, cultural, política e afetiva do corpo, ou seja, que entenda o movimento humano, objeto de estudo e atuação da Educação Física, como um fenômeno histórico e cultural.

Acreditamos que o conhecimento de como o corpo foi tratado na história da Educação Física, nos possibilitará entender porque se demorou tanto em

conceber a Educação Física como cultura corporal de movimento e por que ainda alguns professores resistem em entender o corpo como uma construção cultural.

Para tanto, faremos um breve estudo sobre as correntes da Educação Física brasileira ao longo de sua história, verificando como o corpo foi tratado em cada uma dessas abordagens até chegar à cultura corporal de movimento.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1989), dos anos finais do Império até o início dos anos 80, encontramos cinco correntes ou tendências norteadoras da Educação Física brasileira, a saber, Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagogicista, Educação Física Competitivista, e Educação Física Popular.

O liberalismo do início do século XX, em nosso país, depositava sua esperança de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais na educação e, principalmente, na escola. Os liberais culpavam a “ignorância popular” dos problemas sociais que, na verdade, se originaram do sistema capitalista. Neste contexto, a Educação Física sofre grande influência do pensamento liberal, surgindo, então, a concepção da Educação Física Higienista. Esta concepção influenciou a Educação Física no período de 1889 a 1930, ou seja, nos anos finais do Império e no período da Primeira República. Tinha como finalidade resolver os problemas da saúde pública pela educação, disseminando padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais. Assim, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. deveriam “disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que ‘comprometeria a vida coletiva’”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 17).

A Educação Física Higienista se preocupava em elevar a Educação Física como agente de saneamento público, buscando uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 17).

Assim, sua ênfase está na saúde cabendo à Educação Física, formar homens e mulheres sadios física e moralmente, além de agir como protagonista num processo de “assepsia social”.

Em 1882 o advogado baiano Rui Barbosa, figura paradigmática do liberalismo brasileiro, emitiu pareceres sobre as reformas do ensino superior, secundário e primário, que possibilitaram o desenvolvimento da Educação Física

brasileira. Isso porque Rui Barbosa acreditava na educação e na Educação Física como chave para as mazelas sociais, defendendo a tese de que a higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis, e que o cérebro, sede do pensamento, envolve o organismo, e que este é vitalmente dependente da higiene para fortalecer os vigorosos e reconstituir os débeis. Assim, Rui Barbosa enfatizava a necessidade da Educação Física para enraizar hábitos higiênicos na juventude e como disciplina escolar capaz de satisfazer o apetite da criança pelo movimento. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

Vários pontos defendidos pelo pensamento liberal em relação à Educação Física, que culminam na Educação Física Higienista, permanecem vivos ainda hoje nos discursos de autoridades governamentais, pedagogos, médicos e professores de Educação Física. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 24).

Para Castellani Filho (1988), os médicos higienistas, valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde, conseguiram impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual, inspiradas nos preceitos sanitários da época, a fim de que os indivíduos aprendessem a cultivar o gosto pela saúde, exterminando a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais. “Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43).

O mesmo autor atenta para o fato de que

O controle familiar por parte dos higienistas, insere-se na política populacionista elaborada pelo Estado Nacional, com vistas a “...tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante...” que pudesse vir a estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43).

A preocupação com eugeniação do povo brasileiro dava-se pelo fato de que ao conquistar sua independência, o Brasil possuía metade de sua população, composta pela massa escrava. Dessa forma, a Educação Física, associada à Educação Sexual, deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras.

Percebe-se, então, que na Educação Física Higienista, apesar de interesses políticos e sociais implícitos, o corpo era tratado apenas em seu aspecto

biológico, buscando por meio do exercício físico a manutenção da saúde e a pureza da raça branca.

Segundo Castellani Filho (1988, p. 81), por volta de 1930, percebe-se uma sensível mudança no papel representado pela Educação Física. Além da preocupação com o processo de eugenia da raça brasileira, a Educação Física volta-se para o atendimento dos princípios de Segurança Nacional, devendo preparar o cidadão brasileiro para cumprir seus deveres com a pátria, além de voltar-se para o “cumprimento dos seus deveres para com a economia, visando assegurar o processo de industrialização implantado no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada”. À Educação Física cabe o papel de cuidar e preparar, manter e recuperar a força de trabalho do homem brasileiro.

Dessa forma, surge a Educação Física Militarista que se manteve no período de 1930 a 1945. Nessa concepção, destacava-se o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado. Seu objetivo principal era obter um jovem capaz de suportar o combate, a luta, a guerra, ou seja, eliminar os fracos e selecionar os fortes no sentido de depuração da raça. Para isso a Educação Física deveria ser rígida o suficiente para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 18).

A influência militarista na Educação Física brasileira foi forte e duradoura e isso se verifica historicamente. Em 1921, embora predominasse a tendência Higienista, foi imposto ao país por meio de decreto, o “Método Francês”³, como método da Educação Física oficial. No ano de 1931, quando entrou em vigência a legislação que coloca a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o “Método Francês” foi estendido às escolas. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, funcionando como polo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 25).

Assim, a influência da Educação Física Militarista, perdurou por muitos anos e o corpo foi tratado em sua dimensão biológica, buscando selecionar os mais

³ Método adotado pelo Exército no Brasil que coloca em relevo um projeto pedagógico para a Educação Física, cuja perspectiva parte do entendimento de que a Educação Física compreende e agrega os exercícios físicos, cuja “prática racional e metódica” propicia ao homem obter “o mais alto grau de aperfeiçoamento físico” adequado a sua natureza. Os elementos centrais, que contribuem para esse fim, são as qualidades física e as qualidades morais. Acresce-se a essas qualidades a capacidade de utilizá-las com eficiência na vida cotidiana, inclusive aplicando-as no trabalho com “o máximo de rendimento e o mínimo de despesa e fadiga”. (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934).

fortes com o objetivo de servir a pátria, além do cumprimento do dever com o desenvolvimento econômico brasileiro.

Com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira se move em busca de caminhos que a recolocassem dentro de padrões tidos como de “normalidade democrática”. Já no campo educacional, deflagrou-se um debate em torno de questões circunscritas à intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O debate centrou-se na questão da organização dos sistemas de ensino. (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse contexto, surge a Educação Física Pedagógica, influenciada pelas teorias escolanovistas – teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim, ganhando força no período de 1945 a 1964. Por essas influências, esta concepção enfatiza a necessidade de se encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa, com caráter apolítico, acima das contradições das classes. Assim, a ginástica, a dança, o desporto etc. eram vistos como instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto às riquezas nacionais etc., além de “promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 19).

Segundo Castellani Filho (1988), diante desse novo contexto a Educação Física continuou a representar seus “papéis”, não sofrendo modificações substanciais a ponto de modificar suas características.

Da mesma forma, Ghiraldelli Júnior (1989, p. 29) diz que, apesar da sua ligação com o trabalho escolar, a adoção dessa concepção não significa o abandono, na prática, de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sob parâmetros militaristas, uma vez que o “Método Francês” se manteve oficialmente obrigatório como diretriz da prática da Educação Física na rede escolar brasileira até os anos 50. “Todavia, essa nova concepção inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor”.

O mesmo autor ainda diz que podemos considerar essa concepção como um avanço em relação à concepção Militarista, embora não possamos considerá-la uma teoria progressista.

Na concepção da Educação Física Pedagogicista, o trabalho sobre o corpo se manteve sobre a dimensão biológica por influência do “Método Francês”. Embora parecessem surgir intenções de se entender o corpo como cultural, o caráter tecnicista, ou seja, “fazer pelo fazer” da Educação Física foi reforçado, uma vez que sua presença na instituição escolar justificava-se, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico, mas, sim, como uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento. (CASTELLANI FILHO, 1988).

Já nos anos 60-70, o entendimento de saúde em seu aspecto biofisiológico, ganha força na legislação esportiva brasileira, quando ela afirma o aprimoramento da aptidão física da população, como um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desporto. Assim, o desporto de alto nível se torna o paradigma para toda a Educação Física, surgindo nesse momento a concepção da Educação Física Competitivista. (CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

O avanço científico nas áreas de Fisiologia do Esforço e da Biomecânica possibilitou o desenvolvimento do treinamento desportivo, ocasionando a tecnização da Educação Física. Assim, a ideia de uma Educação e de uma Educação Física como algo neutro, acima dos conflitos sociais, presente na concepção da Educação Física Pedagogicista, cresce e ganha corpo na Educação Física Competitivista. Dessa forma, a tecnização da Educação Física com sua aparente neutralidade científica, casa-se perfeitamente com os interesses da Educação Física Competitivista. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 30).

A concepção da Educação Física Competitivista teve como objetivo fundamental a “caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna”. Se, por um lado, essa concepção ia ao encontro da ideia de um “Brasil Grande”, capaz de mostrar seu poder por meio da conquista em jogos internacionais, por outro, o desporto de alto nível tinha o objetivo de anestesiar o movimento social, já que, enquanto estivesse entretida com os jogos e com o treinamento, a população não pensaria na real situação política e social do país. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 20).

Segundo Castellani Filho (1988, p. 121), ao entrar no ensino superior, coube à Educação Física o papel de “colaborar, através de seu caráter lúdico-

esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”.

Com o avanço dos estudos voltados ao treinamento desportivo, a Educação Física Competitivista continua seu trabalho voltado para a dimensão biológica e técnica do corpo.

A última tendência da Educação Física citada por Ghiraldelli Júnior (1989) é a Educação Física Popular que se desenvolveu historicamente de forma paralela com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante. Essa concepção não estava preocupada com a saúde pública e nem se pretendia disciplinadora de homens e muito menos incentivadora da busca por medalhas. Privilegiava a ludicidade, a solidariedade, onde o desporto, a dança, a ginástica assumem o papel de promotores da organização e mobilização de trabalhadores para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. “Ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 21).

Por intermédio da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), a Educação Física torna-se obrigatória nessas modalidades de ensino, tendo como objetivo colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador se estendesse para além do tempo de trabalho. “O propósito de tal ação, vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção”. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 95).

Percebe-se que, na tendência da Educação Física Popular, assim como nas tendências anteriormente citadas, a atividade física tinha um objetivo político e social. Entretanto, as atividades eram realizadas sem que se pensasse o jogo, a dança, o desporto como algo histórico, político e social a ser aprendido pelos alunos e trabalhadores, a fim de permitir reais transformações da realidade social.

Apesar da ideologia por trás das diferentes tendências da Educação Física, Ghiraldelli Júnior (1989, p. 17) diz que existe um ponto em comum entre elas: “a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual”. Portanto, a dimensão biológica do

corpo é valorizada em todas as tendências que nortearam a Educação Física até a década de 1980.

Até esse momento, vemos que o conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia, é o conhecimento fundamentador da Educação Física. Entretanto, Bracht (1999) alerta para o fato de que isso não significa a ausência de uma reflexão pedagógica, e diz que:

[...] até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia. Fala-se na educação integral (no famoso caráter biopsicossocial), mas como a educação integral não legitima especificamente a EF na escola (ou na sociedade) e sim o seu específico, este era entendido na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva. (BRACHT, 1999, p. 77).

Na década de 1980, um movimento chamado movimento renovador da Educação Física brasileira, influenciado pelas ciências sociais e humanas, fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. O primeiro tema abordado nessa crítica foi a falta da ciência na Educação Física, ou seja, que a prática pedagógica fosse orientada com base no conhecimento científico. Nesse momento, surge uma perspectiva que baseia seus estudos no desenvolvimento e aprendizagem motores. A segunda crítica à Educação Física visava legitimá-la no âmbito universitário e a busca de qualificação do corpo docente por cursos de pós-graduação torna-se crescente no Brasil. (BRACHT, 1999).

Segundo o mesmo autor

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. (BRACHT, 1999, p. 78).

Portanto, nesse momento, a Educação Física passa a ser discutida à luz das teorias críticas da educação, começa a considerar as relações entre Educação Física e sociedade, ocorrendo uma mudança de enfoque, tanto no que se

refere à natureza da área quanto no que diz respeito aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Ampliou-se a visão de uma área biológica, enfatizando-se

as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. [...] abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). (BRASIL, 2001, p. 23-24).

Com a necessidade de mudança nos rumos da Educação Física brasileira, cresceu o número de profissionais empenhados na discussão de práticas alternativas para a Educação Física, o que ocasionou encontros regionais de profissionais da área preocupados em conquistar uma “Educação Física Crítica”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

Após duas décadas de debate, várias propostas pedagógicas se colocam hoje como alternativas para a Educação Física, a saber, a abordagem Desenvolvimentista, a abordagem Construtivista-interacionista, a abordagem Crítico-superadora, e a abordagem Crítico-emancipatória. (DAOLIO, 2007).

A abordagem Desenvolvimentista foi apresentada no livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, publicado em 1988 pelos autores: Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença. A ideia central desta abordagem é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento, de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, ou seja, para que a Educação Física escolar atenda às reais necessidades e expectativas das crianças, é preciso que ela compreenda as características do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem e “a não observância destas características conduz frequentemente ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados”. (TANI, 1988, p.135).

Segundo o mesmo autor, os objetivos da Educação Física escolar devem ser estabelecidos em função das necessidades advindas do processo de mudanças no comportamento motor do ser humano, ao longo de seu desenvolvimento. Dessa forma, a Educação Física estará propiciando à criança a aquisição de habilidades motoras básicas, a fim de facilitar o aprendizado posterior das habilidades consideradas mais complexas. (TANI, 1988)

A abordagem Desenvolvimentista demonstra uma compreensão de cultura e de ser humano que se aproxima daquela presente no pensamento evolucionista, uma vez que tem como ponto de partida os aspectos biológicos para estruturar um plano de trabalho em Educação Física. Os modelos de desenvolvimento motor sugeridos por tal abordagem, embora afirmem a influência cultural no ciclo de vida humano, colocam esta dimensão como secundária em relação aos componentes biológicos, uma vez que a Educação Física trataria do estudo e da aplicação do movimento, proporcionando condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões determinados biologicamente, ou seja, respeitando as fases dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora. A cultura, neste caso, está reduzida a uma fase do desenvolvimento.

Em 1989, João Batista Freire apresenta em seu livro “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física”, a abordagem Construtivista-interacionista.

Freire (1989) afirma que a criança é especialista em brincar e que ela já chega à escola com um conhecimento prévio. Com essa afirmação, o autor propõe que a Educação Física trabalhe a partir do conhecimento que a criança possui sobre o brincar, para então melhorar sua habilidade naqueles brinquedos que já sabe, aprenda outros, aprenda a realizá-los em grupos, com regras cada vez mais complexas e que esses conhecimentos, atrelados aos conhecimentos advindos de outras disciplinas, garantam ao aluno uma vida social participativa, satisfatória, digna, justa e feliz.

Para Bracht (1999), essa abordagem constitui uma variante da abordagem Desenvolvimentista, pois tem como base teórica a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Entretanto, Freire (1989) ressalta as diferenças em relação à abordagem Desenvolvimentista enfatizando que:

[...] as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brincar, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. [...] Aprender a trabalhar com esses brinquedos poderia garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças um linguagem corporal que lhes é estranha. (FREIRE, 1989, p. 24).

Dessa forma, a abordagem Construtivista-interacionista propõe como tarefa da Educação Física o desenvolvimento das habilidades motoras, porém num contexto do jogo e do brinquedo, desenvolvidas a partir do universo da cultura infantil que a criança possui.

Daolio (2007) diz que os jogos e os brinquedos, utilizados como ponto de partida para o programa de Educação Física proposto por Freire, são utilizados como “facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento e não como elementos do patrimônio cultural humano”. (DAOLIO, 2007, p. 25).

Ao discutir as abordagens Desenvolvimentista e Construtivista-interacionista, Mauro Betti (1992 apud DAOLIO, 2007) diz que a educação do movimento (Desenvolvimentista) garante a especificidade da Educação Física, mas desconsidera a dimensão da personalidade do indivíduo. Já a educação pelo movimento (Construtivista-interacionista) aproxima-se da ação sobre a personalidade, mas secundariza os objetivos específicos de Educação Física.

Bracht (1999), também, faz referência às abordagens Desenvolvimentista e Construtivista-interacionista, dizendo que ambas têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, não tendo como ideia central a crítica do papel da educação na sociedade capitalista.

Assim, na concepção de Betti, Bracht e Daolio, as abordagens Desenvolvimentista e Construtivista-interacionista, apesar de buscarem a superação da Educação Física tradicional, mantêm seus trabalhos centrados na dimensão biológica do corpo, não contemplando a Educação Física como cultura corporal de movimento.

No ano de 1992, um coletivo de autores publica o livro “Metodologia do ensino da educação física”, apresentando a abordagem Crítico-superadora. Esta abordagem entende que a cultura corporal é o objetivo da área de conhecimento da Educação Física e que se deve concretizar em seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. (BRACHT, 1999).

A abordagem Crítico-superadora estabeleceu a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Assim, o esporte, a dança, o jogo, a ginástica e a luta, trabalhados pela Educação Física, são tidos como processo sócio-histórico e cultural. Portanto, “deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que compreendam a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações”. (DAOLIO, 2007, p. 29-31).

Essa perspectiva de Educação Física, que trata seus conteúdos como parte de um patrimônio cultural humano, privilegia a dimensão sociocultural do corpo, uma vez que entende a cultura corporal, ou seja, o jogo, a dança, a luta, a ginástica etc., como patrimônio cultural-humano.

Nos anos de 1991 e 1994 o professor Elenor Kunz publica respectivamente os livros “Educação física: ensino e mudanças” e “Transformação didático-pedagógica do esporte”, onde estrutura a abordagem Crítico-emancipatória.

A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica, ou seja, o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo que se estabelecem pelo movimentar-se. A concepção dialógica pressupõe o envolvimento do ser humano como sujeito da ação sempre em sua intencionalidade, constituindo o sentido/significado do seu “se-movimentar”. “Um ‘se-movimentar’ natural nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc”. (KUNZ; TREBELS, 2006, P. 20).

A estrutura relacional entre ser humano e mundo, vista por meio de um diálogo, realiza-se na forma de um jogo de perguntas e respostas. Na ação de movimento o mundo e as coisas, no seu ser/estar, são questionados pelo sujeito/ator do movimento. Enquanto isso, o movimento próprio do sujeito ajusta-se aos objetos encontrados e intencionalmente questionados, ou seja, ele também oferece uma resposta ao “ser-assim-do-mundo”. Se-movimentar significa, também, referir-se intencionalmente ao mundo e, com base na realidade interna de cada indivíduo, ser com ele relacionado. (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 40-41).

A partir dessa concepção, Kunz (1991) entende a Educação Física como uma práxis social, em estreita relação com o plano sociocultural e político, uma vez que deve partir do mundo de movimento vivido pelo aluno, composto por movimentos provindos das culturas tradicionais ou populares, ampliando-os e transformando seus significados.

Assim, essa abordagem propõe que a Educação Física, ao tematizar os elementos da cultura do movimento, desenvolva nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente na sua interação com o mundo, privilegiando a dimensão sociocultural do corpo.

Segundo Bracht (1999), as abordagens Crítico-superadora e Crítico-emancipatória, sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem um esclarecimento crítico ao tematizar a cultura corporal de movimento, desvelando seus vínculos com os elementos da ordem vigente. Assim, os sujeitos poderão agir

na cultura corporal ou de movimento, de forma autônoma, crítica e transformadora enquanto cidadãos políticos.

Autores como Valter Bracht, Mauro Betti e Jocimar Daolio, embora não participem de nenhuma abordagem, têm contribuído para o avanço na discussão da cultura e suas relações com a Educação Física.

Valter Bracht compunha o coletivo de autores que passou a diferenciar-se da abordagem Crítico-superadora ao desenvolver conceitos relevantes para a Educação Física em duas coletâneas de textos: “Educação Física e aprendizagem social”, de 1992 e “Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, de 1999.

Bracht (1999) aprofundou a discussão sobre a dimensão simbólica da cultura corporal de movimento ao concebê-la como objeto da Educação Física. O autor diz que o movimento é o que confere especificidade à Educação Física. Mas não é qualquer tipo de movimento e sim o movimento humano, cujo significado e sentido são conferidos pelo contexto histórico-cultural.

Outro estudioso da Educação Física é Mauro Betti, que através do livro “Educação física e sociedade”, publicado em 1991, define sua perspectiva como Sistêmica. Entretanto, nos textos mais atuais, o autor parece não se interessar por definir uma abordagem. Betti (1991) discute a dicotomia entre a educação do movimento e a educação pelo movimento e entende que a cultura é essencial para a superação dessa dicotomia e para isso propõe o termo “cultura física”, entendido como um conjunto de valores relativos ao corpo. Em 1994, Betti busca ampliar o sentido da expressão e deixa de utilizar “cultura física”, passando a utilizar “cultura corporal de movimento” ou “cultura corporal”.

Segundo Daolio (2007), ao discutir os valores da Educação Física, Betti diz que eles se expressam em dois princípios: o princípio da não-exclusão em que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos, e o princípio da diversidade, defendendo que os conteúdos do programa de Educação Física ofereçam atividades variadas a fim de estimular o pensamento crítico dos alunos, tornando-os capazes de escolher criticamente suas atividades.

Posteriormente, Betti (1999, apud DAOLIO, 2007) propõe uma Educação Física cidadã, em que considera a alteridade fundamental nas aulas de Educação Física. Assim, o autor diz que o profissional da Educação Física deve considerar o outro como sujeito humano numa relação de totalidade.

Para se conceber a Educação Física como cultura corporal de movimento, Daolio (1997, p. 19) propõe que ela seja pensada a partir de referenciais da Antropologia Social, considerando as influências da sociedade sobre os indivíduos, pois muitos processos em relação ao corpo humano, que parecem universais, são aprendidos socialmente. Dessa forma, “o desenvolvimento humano pode ser o mesmo, mas a forma como esse desenvolvimento se dá nas várias sociedades e nos vários momentos históricos pode ser diferente”.

O mesmo autor utiliza o termo “técnicas corporais”, introduzido na Antropologia Social por Marcel Mauss em 1935, para discutir o corpo dentro do aspecto da Antropologia Social e, a partir desse enfoque, compreender melhor a Educação Física como cultura corporal de movimento. O termo “técnicas corporais” é definido por Mauss “como as maneiras pelas quais os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. (DAOLIO, 1997, p. 19).

Ao expressar elementos específicos da sociedade da qual faz parte, o corpo torna-se produto da cultura. Assim, cada gesto que fazemos, a maneira como caminhamos ou como nos sentamos, os cuidados de higiene com o corpo, os esportes que praticamos, etc, tudo é específico de uma determinada cultura. Essas técnicas corporais definem a maneira de se comportar em cada sociedade.

Segundo Daolio (1997, p. 53)

Mauss considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Técnicas corporais culturais, porque toda técnica é um hábito tradicional, que passa de pai para filho, de geração para geração.

Sendo assim, pode-se considerar os movimentos e as posturas corporais como representações de valores e princípios de uma determinada cultura.

Ao atuarem no corpo e sobre o corpo, os professores de Educação Física estão atuando sobre a sociedade na qual estão inseridos os corpos de seus alunos, e, portanto, sua ação não pode se dar de forma reducionista, mas considerando o homem como sujeito da vida social.

Entretanto, o termo técnica é utilizado pelos professores de Educação Física não no sentido de um ato cultural como o proposto por Mauss, mas como movimentos corretos e precisos. Na aula, o aluno que realiza um movimento que

mais se aproxime da técnica considerada correta é considerado melhor. (DAOLIO, 1997).

Diante disso, o mesmo autor diz que os movimentos corporais dos alunos têm significados culturais, devendo, portanto, a Educação Física escolar partir do acervo cultural dos alunos, não encarando esses movimentos como errados e não-técnicos, mas ampliando o seu acervo motor, proporcionando assim, uma maior aquisição cultural.

As práticas esportivas são práticas culturalmente determinadas e que podem fazer parte de um programa de Educação Física escolar, enriquecendo o acervo cultural desses alunos, contemplando suas experiências e incentivando a criatividade e capacidade de exploração dos mesmos. (DAOLIO, 1997, p. 33).

Dessa forma, trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de educação física é muito mais do que o ensino das regras, técnicas e táticas próprias daquela modalidade. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural em que ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história das suas técnicas? Como podem ser modificadas? (DAOLIO, 1997, p. 33).

Essa forma de trabalho na aula de Educação Física poderia ocorrer a partir da escolha de um esporte, pelo professor ou pelos alunos, contextualizando-o na realidade sociocultural em que se encontra. Um exemplo disso seria a escolha do tema “futebol”, que seria contextualizado na realidade sociocultural. Os alunos estudariam a história do futebol no Brasil, as modificações das regras ao longo dos tempos, as conquistas brasileiras, suas implicações sociais, o preconceito inicial contra jogadores negros, a questão da violência das torcidas e, posteriormente, o professor permitiria a prática do futebol por meio de um campeonato interno. Segundo Daolio (1997, p. 65), “não se trata de ensinar o futebol em si, mas de, a partir dele, praticar, pensar, criticar, organizar, apitar, enfim, participar com autonomia da cultura corporal”.

Outro exemplo, citado por Ghiraldelli Júnior (1989) seria a utilização da dança. Escolhe-se um tipo de dança e, a partir dessa escolha, busca-se compreender a história dessa dança no Brasil, ou em um outro país, o momento social em que ela foi criada, sua divulgação por outros povos que a receberam, etc.

O mesmo autor ainda cita o exemplo de práticas recreativas desenvolvidas por uma professora na região nordeste do Brasil em uma escola pública de 1º grau visitada por ele. As atividades eram desenvolvidas no sentido de contrapor culturas distintas, fazendo com que jogos recreativos das crianças japonesas fossem desenvolvidos em contraste com as brincadeiras ocidentais. Dessa forma, a aula de Educação Física era trabalhada a partir de uma perspectiva histórica e antropológica.

A partir disso, as aulas de Educação Física possibilitariam a contínua avaliação e reconstrução das práticas corporais, ou seja, dos esportes, das atividades recreativas, da ginástica, da dança, das lutas, atividades que fazem parte dos conteúdos dessa disciplina.

Portanto, o trabalho do professor de Educação Física vai além da pura e simples transmissão das técnicas de ginástica, do esporte, etc. É fundamental que a Educação Física se transforme realmente em um ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabeleça como caminho para a crítica. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997).

Na prática educacional, os professores e os alunos são influenciados pela cultura e esses sujeitos podem criar, recriar e transformar essa cultura, uma vez que se encontram nela inseridos. Dessa forma, Daolio (1997) diz que podemos vislumbrar uma prática de Educação Física escolar que leve à transformação da realidade, permitindo ao homem uma evolução fisiológica, biomecânica, social, cultural, política e afetiva.

Entretanto, Bracht (1999, p. 81) diz que “esse entendimento da Educação Física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência”.

Verificou-se que vários estudiosos da área já vêm discutindo a Educação Física a partir de referenciais teóricos provenientes das Ciências Sociais e Humanas, possibilitado assim uma ampliação nos campos de ação e reflexão da Educação Física escolar. Embora as abordagens atuais contenham enfoques científicos diferentes e, muitas vezes, divergentes, todas têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Para que essa articulação aconteça, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que a Educação Física mude sua ênfase da aptidão física e rendimento esportivo para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas na prática corporal. Para isso é fundamental

que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais [...] A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. [...] Independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Portanto, é tarefa da Educação Física possibilitar que o aluno aprenda além da execução das técnicas de um determinado conteúdo da cultura corporal, criticar, analisar, avaliar, ressignificar e recriar esse conteúdo, garantindo, assim, o acesso do aluno à cultura corporal a fim de que ele possa criar seu próprio estilo de exercê-la e que seja capaz de apreciá-la criticamente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física não deve se limitar a movimentos padronizados, mas deve ater-se à importância cultural de sua prática. Cabe a essa disciplina localizar em cada uma das manifestações da cultura corporal “seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar”. (BRASIL, 2001, p. 27).

A Proposta curricular para o Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, propõe que a Educação Física, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, proporcione aos alunos

informações e conhecimentos sobre Jogo, Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmicas, que compõem as experiências do Se-Movimentar⁴, com os significados, sentidos e intencionalidades presentes nas codificações da cultura de movimento⁵. [...] O objetivo é diversificar, sistematizar e aprofundar as experiências do Se-Movimentar no âmbito das culturas lúdica, esportiva, ginástica, das lutas e rítmica, tanto no sentido de proporcionar novas experiências de Se-Movimentar, permitindo aos alunos estabelecer novas significações, como para re-significar experiências já vivenciadas.

⁴ O Se-Movimentar é a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. (SÃO PAULO, 2008A, p.8).

⁵ Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos Jogos, Esportes, Danças e Atividades Rítmicas, Lutas, Ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2008A, p.8).

Dessa forma, pretende-se proporcionar ao aluno a autonomia em relação às expressões da cultura de movimento. (SÃO PAULO, 2008A, p. 8).

Para o Ensino Médio, a Proposta prevê que a Educação Física

Deve possibilitar que os alunos confrontem suas experiências de Se-Movimentar no âmbito da cultura de movimento com outras dimensões do mundo contemporâneo, gerando conteúdos mais próximos de suas vidas cotidianas. [...] no Ensino Médio trata-se de construir uma rede de inter-relações partindo dos cinco grandes eixos de conteúdo (Jogo, Esporte, Ginástica, Luta, Atividade Rítmica) que se cruzam com os eixos temáticos interdisciplinares relevantes nas culturas juvenis (Corpo, Saúde e Beleza, Contemporaneidade, Mídias e Lazer e Trabalho), gerando sub-temas a serem tratados como conteúdos ao longo das três séries. O objetivo é possibilitar a compreensão do Jogo, Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e da vida dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento, bem como as possibilidades e significados/sentidos do Se-Movimentar no Jogo, Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica. (SÃO PAULO, 2008B, p. 8).

Dessa forma, as manifestações da cultura corporal são trabalhadas a partir de temas atuais, possibilitando ao aluno o conhecimento das diferentes culturas a fim de que estes possam se expressar de forma crítica e autônoma.

Os conteúdos próprios da Educação Física, como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, etc, possuem em comum a representação corporal com características de diversas culturas. O professor de Educação Física, como constituinte de um grupo de seres sociais, possui representações - sobre o mundo, o corpo, a atividade física, a profissão que exerce, a escola, etc - que definem e orientam a atividade profissional, portanto sua ação está ligada a essas representações.

O conhecimento adquirido no processo de formação, a influência da história da Educação Física sobre as dimensões corporais e as representações sociais do corpo na contemporaneidade, influenciam diretamente na forma como o professor elabora suas representações sobre o corpo e as dimensões a serem trabalhadas em suas aulas.

Acreditamos que o professor de Educação Física precisa estar preparado para lidar com os corpos das várias culturas e sociedades em que estão inseridos seus alunos, e deve, portanto, ter bem definido, para si, o que é o corpo para trabalhá-lo.

Assim, faremos um estudo sobre o processos de elaboração das representações sociais, e das representações sociais do corpo na atualidade, uma vez que é a partir desse processo que os seres humanos constroem suas ações.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CORPO

Este item visa conhecer o processo de representação social, seu significado e como ela é construída. Buscou-se também conhecer as representações que se tem sobre o corpo na contemporaneidade.

3.1 Representações Sociais

Optou-se pelo estudo das representações sociais por entendermos que, para que ocorram mudanças por meio da educação, no sentido de compreender as práticas corporais que contribuem para a formação de cidadãos críticos e socialmente ativos, há a necessidade de recorrer aos sistemas de significação social, às representações sobre o corpo que orientam e justificam as práticas pedagógicas. Sobre isso, Alvez-Mazzotti (1994) diz que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo". (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60-61).

O conceito de representação é um misto de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, que buscam explicar como os processos sociais são produzidos no nível individual e como a noção individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. É a partir dessas representações, construídas socialmente, que as pessoas orientam suas ações. (PEREIRA, 2000, p. 116).

A noção de representação social foi introduzida por Moscovici em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Referindo-se a esse trabalho em 1976, Moscovici revela que sua intenção era redefinir o campo da psicologia social ao estudar as representações, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Para iniciar o processo de elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978, apud ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62) retoma o conceito de representação coletiva proposto por Dürkheim, mostrando que este fazia referência a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais,

englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, não considerando os processos que dariam origem a pluralidade de modos de organização do pensamento. “Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática - o que correspondia à permanência dos fenômenos” - não sendo adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, cuja característica é a multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, artísticos e filosóficos, e pela rapidez na circulação das representações. Assim, a noção de representação social proposta por Moscovici, corresponde à busca dessa especificidade por meio da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, visto que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade.

Nesse processo,

Moscovici procura enfatizar que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Segundo Moscovici (1978, apud ALVES-MAZZOTTI, 1994), a Psicologia clássica concebia a representação como uma mediação entre a percepção, predominantemente sensorial, e o conceito, predominantemente intelectual. Para ele, a representação não era uma instância intermediária e sim um processo que torna a percepção e o conceito intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente.

Para Moscovici (2003), o propósito das representações é o de transformar algo não familiar em familiar, isto é, colocar o conteúdo estranho em contato com um conteúdo conhecido, e trazer para dentro de nosso universo o que se encontra fora dele, tornando familiar o estranho. Nesse contexto, Moscovici introduz dois processos que dão origem às representações: a ancoragem e a objetivação. Esses dois mecanismos de um processo de pensamento têm como objetivo “transformar palavras não-familiares, ideias, ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

A ancoragem tenta fundamentar ideias estranhas, reduzindo-as em categorias e imagens comuns dentro de um contexto familiar. Já a objetivação tenta

transformar algo abstrato que está na mente em algo concreto, que exista no mundo físico.

Definindo o que é ancoragem Moscovici (2003) diz que:

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Moscovici (2003, p. 63) ainda diz que “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Assim, a ancoragem se constitui como uma rede de significações em torno de um objeto, buscando relacioná-lo a valores e práticas sociais, e um processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente.

Sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

O processo de objetivação pode ser entendido como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas e que, pela generalidade de seu emprego, se transformam em reflexos do real, ou seja, a transformação de um conceito abstrato em algo concreto e tangível.

Sobre o processo de objetivação Moscovici (2003) diz:

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio. (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Usando o corpo como exemplo, objeto de representação, a ancoragem seria a busca de significados em torno do corpo relacionados a valores, conceitos e práticas sociais existentes em nossa mente. A objetivação seria a transformação de ideias ou conceitos que temos sobre o corpo em esquemas corporais ou imagens corporais concretas, reais, visíveis em nossas mentes.

As imagens existem e são essenciais para a comunicação e para a compreensão social, mas elas não existem sem realidade (e não podem permanecer sem ela). Se as imagens devem ter uma realidade, nós encontramos uma para elas, seja qual for. Dessa forma, as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento. (MOSCOVICI, 2003, p. 74).

A cultura nos leva a construir realidades a partir de ideias significativas do ponto de vista da sociedade, apropriando-se e transformando em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica. Contudo, nenhuma cultura possui um instrumento único, nosso instrumento está relacionado com os objetos e nos encoraja a objetivar tudo o que encontramos. Assim, personificamos sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita fazer isso. (MOSCOVICI, 2003).

Portanto, ancoragem e objetivação são fundamentais para formação de uma representação social. Dessa forma, as representações sociais relacionam-se a outros sistemas de representações e expressam um discurso sobre a sociedade inteira.

Por meio das experiências e memórias comuns, extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superarmos o não-familiar. Essas experiências e memórias são dinâmicas e imortais e, segundo Moscovici (2003)

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para junta-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

A teoria das representações sociais se constrói sobre uma teoria de símbolos. Elas são consideradas formas de conhecimento social que implicam duas

faces, tão interligadas como os dois lados de uma folha de papel: o figurativo, ou lado imageante, e o lado simbólico. (MOSCOVICI, 1981 apud JOVCHELOVITCH, 2000, p.71).

“A atividade representativa, constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente”. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63).

Assim, na perspectiva da psicologia social as representações situam o indivíduo no mundo, definindo sua imagem social, o modo de ser particular, produto do ser social. Segundo Moscovici, a representação social

compreende um sistema de valores, de noções, de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade. (MOSCOVICI, 1978 apud PEREIRA, 2000, p. 117).

Ao analisar a natureza social das representações, Moscovici (1978 apud ALVES-MAZZOTTI, 1994) observa que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diferente nas várias classes sócias, culturais e grupos, constituindo diferentes universos de opinião.

Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63).

A análise das dimensões permite abordar a caracterização de grupos em função de sua representação social. Isto quer dizer que é possível definir os contornos de um grupo, ou distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63).

Podemos então considerar o professor de Educação Física como membro de um grupo específico, o dos professores de Educação Física, que elaboram representações sobre o corpo a partir de conhecimentos adquiridos no

processo de formação, na prática profissional e na vida social e estas representações, possivelmente, orientam sua ação pedagógica.

Portanto, para que o professor de Educação Física possibilite significações e ressignificações sobre o corpo pela cultura corporal de movimento, é preciso conhecer como o corpo tem sido representado na sociedade contemporânea.

3.2 Representações do Corpo na Contemporaneidade

As representações sociais são construídas a partir de experiências individuais, do convívio social, de valores e conceitos e, por elas, expressamos, principalmente pelo corpo, nossos valores e prática sociais. Toda ação tem subjacentes representações e as concretiza por meio do corpo.

Os professores de Educação Física atuam diretamente com o corpo e no corpo de seus alunos. Para que essa atuação ocorra de forma a trabalhar o corpo a partir da perspectiva da cultura corporal de movimento, considerando-o como social, histórico, cultural, biológico, político e afetivo, é preciso conhecer os processos que engendram as representações do corpo na sociedade contemporânea, para, assim, poderem contribuir na formação de cidadãos críticos e ativos socialmente.

A dimensão sociocultural do corpo tem se apresentado como um novo objeto de estudo no âmbito da Educação Física, diferente das ciências humanas e sociais em que a temática do corpo é largamente tratada.

Segundo Nóbrega (2001, p. 53):

O corpo é tematizado pela Religião, pela Filosofia, pela Ciência, pela Educação e pela Arte, fazendo-se presente, de diversas formas, no pensamento e na cultura de um modo geral. Ao corpo se atribuem valores como corpo-objeto, corpo-mercadoria, corpo-pecado, corpo-sujeito, corpo-prótese, enfim, cada época constrói o seu próprio modelo de corpo, embora sempre esteja em contato com os modelos anteriores.

Alvo de constantes análises, o corpo talvez nunca tenha sido tão discutido, experimentado e exaltado como nos últimos tempos.

A sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno do culto ao corpo ou a cultuação do corpo, com destaque para a

exposição do que antes era escondido e, aparentemente, controlado. (GOLDENBERG; RAMOS, 2002).

Até o século XVIII, tudo o que se relacionava ao corpo era considerado inferior, valorizava-se o espírito e a mente, o corpo representava o pecado, o lado carnal do homem que deveria ser controlado pela mente. Hoje, há um movimento no sentido contrário em que o corpo é exaltado e colocado em evidência.

Goldenberg e Ramos (2002) dizem que na atualidade, a estética é uma das dimensões mais valorizadas do corpo levando à busca pelo corpo belo, magro e jovem. Os meios de comunicação de massa, publicidade e mídia eletrônica vendem um estilo de vida saudável, estabelecendo assim uma relação de consumo transformando o corpo em mercadoria. A indústria cultural encontra-se estreitamente ligada às mídias que se encarregam de humanizar os bens materiais transformando o corpo em objeto de consumo. Procuram induzir o consumidor a comprar produtos que prometem adquirir e manter o padrão de beleza “desejado” em curto espaço de tempo.

Por meio do discurso “Atividade Física e Saúde”, a mídia controla os corpos impondo um padrão a ser atingido através da atividade física, de dietas, cirurgias plásticas, entre outros, e relaciona saúde como sinônimo de beleza. (COSTA; VENÂNCIO, 2004).

Nesse sentido, saúde, bem-estar, juventude e beleza, tornam-se significados sociais semelhantes que têm sido assimilados por influência da mídia e da indústria comercial.

Segundo Nóbrega (2001), Foucault (1979) já dizia que o século XX iria priorizar o investimento no corpo através do “controle-estimulação”, em que o poder assume sua materialidade na “recuperação do corpo” por meio de uma grande rede de investimentos e, nessa perspectiva, se estabelece uma nova cultura do consumo em torno do corpo bonito, enfatizando a importância da aparência e do visual, exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão, uma exposição sem limites do corpo (*corpo-outdoor*).

Nesse contexto, o poder exercido sobre o corpo, se faz por meio do discurso da liberdade sexual, do culto ao físico e da exaltação estética. As pessoas consomem produtos em busca do corpo e do estilo de vida impostos pela mídia, sem

refletirem se isso é realmente necessário para suas vidas, se esse é o corpo ou o estilo de vida que elas querem ter.

Vive-se num mundo de imagens que atravessam fronteiras virtuais, um “processo avançado de desterritorialização das coisas, das ideias, das pessoas, o anúncio de uma cultura global”, gerando uma desculturalização, ou seja, perde-se a identidade, as referências. (SANTOS, 1997 apud NOBREGA, 2001, p. 54).

O que vemos é uma modificação dos hábitos e valores das pessoas que representam por meio do corpo uma sociedade cujos valores encontram-se na aparência e no que se pode comprar, uma sociedade que não se preocupa com a ética, a moral e com as relações pessoais. Fala-se muito do cuidado com o exterior, com o visual e muito pouco se fala de afeto e respeito entre pessoas. Assim, os corpos têm representado uma sociedade individualista, narcisista e hedonista.

Sobre isso, Codo e Senne (1986) dizem que quando as atividades físicas são realizadas apenas por motivos estéticos, pode ocorrer o desenvolvimento e reforço de um acentuado individualismo e narcisismo.

Os corpos e os modos de vida também foram influenciados pelas inovações tecnológicas e avanços científicos. O surgimento das novas tecnologias, da microbiologia, da robótica e da engenharia genética tornou possível a promessa de um corpo fisiologicamente perfeito.

A genética tem influenciado o campo esportivo no sentido de determinar com precisão as potencialidades e talentos para determinada modalidade esportiva, o surgimento de novas drogas que oferecem maior rapidez na obtenção de quebra de recordes produz uma nova geração de atletas.

Fraga (2001, p. 63) diz que “engenharia genética, cirurgia a laser, transplantes, silicones, alimentos transgênicos, esteroides anabolizantes compõem um instrumental contemporâneo diversificado, que vai redimensionando o corpo numa velocidade espantosa”.

Nesse contexto

A atividade física torna-se um instrumento auxiliar da biotecnologia que mantém a forma do corpo “esculpido”. O “corpo em forma” passa a integrar o estilo de vida de muitas pessoas, consoante suas crenças, nível socioeconômico e cultural. Ele significa “saúde” para jornais e revistas cujas reportagens tratam o emagrecimento, exercícios físicos, dietas e o corpo “ideal”. (COSTA; VENÂNCIO, 2004, p.62).

Outra tendência dos corpos na contemporaneidade é o corpo hipermusculoso que vem ocupando outros espaços além das academias de musculação. Ele tem sido reafirmado nos cinemas, comerciais de televisão, brinquedos, jogos de videogames, entre outros. (FRAGA, 2001, p. 68).

O desejo de um corpo musculoso faz com que a procura por esteróides anabolizantes aumente cada vez mais, tanto que essas substâncias são facilmente adquiridas em academias ou pela internet. Mesmo os estudantes do curso de Educação Física, que passam por disciplinas da área biológica (portanto, com informações técnicas sobre esse tema), têm experimentado em seus próprios corpos essas medicações.

Mesmo sabendo dos efeitos colaterais, as pessoas usam essas drogas para obterem o corpo desejado de forma mais rápida. Os consumidores de anabolizantes se tornam dependentes da forma física e se transformam em “mastodontes” em curto espaço de tempo.

Sobre esse fato Fraga (2001) cita Louro (1999) que diz:

Entre heróis e mastodontes, os praticantes de musculação procuram materializar em seus próprios corpos as representações com as quais se identificam. A musculatura hipertrofiada vai ser o ponto de convergência de um processo de afirmação e diferenciação de identidades, onde o investimento no próprio corpo passa a responder as exigências de cada grupamento social, pois “nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade”. (LOURO, 1999, p. 14 apud FRAGA, 2001, p.72).

Assim, os indivíduos com corpo hipermusculoso representam um grupo social específico que mantém a indústria farmacêutica ao consumir substâncias que promovam um aumento de massa muscular mais rápido, além de influenciar a imagem corporal de crianças e adolescentes.

A cultura de consumo divulga o corpo que se deve ter, ocasionando uma corrida em busca das técnicas de transformação corporal. Com isso, futuramente, “estaremos convivendo com uma geração de seres híbridos, organismos cibernéticos (*cyborgs*), numa espécie de fusão entre o humano e a máquina”. (NOBREGA, 2001).

O avanço tecnológico tem permitido a transformação dos corpos que se tornam metade humano metade máquina, dificultando identificar as fronteiras entre o natural e o artificial, o orgânico e o não-orgânico.

Para Nóbrega (2001, p.57), há uma relação de troca entre corpo, tecnologia e mundo e, essa troca favorece suas próprias mudanças. Entretanto, “esta nova realidade do corpo abre espaço para a discussão bioética, envolvendo o debate sobre a propriedade corporal e sua comercialização, além de discussões sobre a identidade do ser humano”.

É preciso refletir sobre a ética e os valores da convivência humana em sua realidade corporal. Se por um lado a biotecnologia permite a reconstrução e readaptação de corpos mutilados, por outro, ela pode mutilar a identidade corporal.

Com a grande diversidade de corpos representados na sociedade contemporânea, a velocidade das informações, o apelo do consumo desmedido, é preciso redimensionar o ser que somos para não perdermos nossas referências mais significativas, como as do corpo.

O corpo está em contato com o mundo físico, atravessando diferenças culturais, comportamentais e históricas. Independentemente de lugar, época e condições sociais e econômicas, o esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie humana. É através do esquema corporal representado que o corpo se comunica com o mundo, com as pessoas, com as normas e regras, e principalmente consigo mesmo. (DOLTO, 1992 apud AMIM; FURTADO; PROFICE, 2003, p. 3).

Por estar diretamente ligada à cultura de movimento, a Educação Física apresenta-se como importante espaço na elaboração de discursos e práticas corporais, contribuindo no processo de formação das representações sociais de seus alunos, que como seres sociais, estão em contato diário com a cultura de consumo sendo influenciados por ela.

Assim, é preciso repensar os saberes produzidos sobre o corpo que orientam a organização dos discursos e práticas da Educação Física. Esta não deve ser vista como adestradora de corpos onde os movimentos são reproduzidos de forma mecânica e inconsciente, mas fazer com que o aluno se movimente tendo consciência de seus gestos, pensando e sentindo cada movimento, permitindo que a partir das práticas corporais eles possam gerar representações sobre seu próprio corpo e sobre o corpo do outro. Além disso, a Educação Física deve relacionar temas atuais sobre o corpo com as práticas corporais.

Para que isso aconteça, é preciso que os modelos de formação, utilizados pelos cursos de formação de professores em Educação Física,

possibilitem a formação de profissionais que saibam articular o conhecimento teórico adquirido durante a formação com a atividade prática.

Para que ocorra uma real articulação de conhecimentos teóricos e práticos, podemos pensar no ensino reflexivo para a formação de professores de Educação Física. Esse modelo de ensino propõe uma reflexão na ação e sobre a ação, possibilitando aos futuros professores uma verdadeira articulação teoria-prática.

Dessa forma, torna-se importante conhecer os modelos de formação utilizados pelos cursos de Educação Física, pois, as representações juntamente com a formação direcionarão a ação pedagógica dos futuros professores.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Além das representações sociais que os professores possuem sobre o corpo, o modelo de formação adotado pelo curso influenciará diretamente na ação pedagógica desse futuro profissional, possibilitando ou não que ele proporcione ao seu aluno vivências do Se-Movimentar no âmbito da cultura corporal, de maneira que esse aluno estabeleça novas significações e ressignificações de experiências já vivenciadas a fim de que se expresse corporalmente com criticidade e autonomia.

Dessa forma, este item busca caracterizar os principais modelos utilizados na formação profissional em Educação Física e apresenta sugestões propostas por Rangel-Betti e Betti (1996) para se pensar um ensino reflexivo.

A formação de professores passou a ser destaque nas principais conferências e seminários sobre Educação no Brasil, no final da década de 70 e início dos anos 80. Neste período, estava em discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura no país. (PEREIRA, 2000).

Na primeira metade da década de 70, a educação sofreu influência da Psicologia comportamental e da Tecnologia educacional, priorizando a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem a fim de garantir eficácia e eficiência instrucional. Assim, a grande preocupação na formação de professores era a instrumentalização técnica.

Inicia-se, na segunda metade da década de 70, um movimento de oposição a esse enfoque técnico e funcionalista que predominava na formação de professores. Nesse momento, por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser entendida “como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente”. Dessa forma, a prática dos professores deixa de ser neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora. (CANDAU, 1982 apud PEREIRA, 2000, p. 16-17).

Na década de 80, esse movimento ganha força e o debate em torno da formação do professor privilegiou o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Os debates enfatizaram a ideia de que os cursos de Licenciatura e Pedagogia deveriam formar o educador,

ressaltando o ato de educar sobre o ato de ensinar. Surge então, a figura do educador como agente sócio-político. (PEREIRA, 2000).

No final dos anos 80, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação de professores passaram a ser influenciados pelas mudanças ocorridas no cenário internacional. Assim, na década de 90, priorizou-se a formação do professor-pesquisador, ressaltando “a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”. (PEREIRA, 2000, p. 41).

Os debates sobre a formação de professores influenciaram a área da Educação Física e, já no início dos anos 80, os problemas relacionados com a formação desses profissionais também passaram a ser observados e discutidos à luz das teorias críticas da educação, constituindo-se assim uma questão crucial para a área no Brasil, passando a ser objeto de inúmeras publicações e debates.

Darido (1995) diz que nas duas últimas décadas não foram poucos os trabalhos e pesquisas que procuraram discutir as questões relacionadas à formação do profissional da área da Educação Física e cita autores como: MEDINA (1983), COSTA (1985), CARMO (1985), MOREIRA (1991) e DAOLIO (1993). A autora ainda diz que os resultados dessas pesquisas concluíram que a formação do profissional de Educação Física se deu de maneira acrítica, com ênfase na formação esportivista, ligada ao rendimento máximo, com seleção dos mais habilidosos. Os profissionais eram formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Esse tipo de formação é característico do modelo tradicional ou tradicional-esportivo.

Acompanhando a esportivização e a expansão dos cursos superiores em Educação Física, a tendência tradicional ou tradicional-esportiva, teve início no final da década de 60 consolidando-se na década de 70. Priorizava a formação profissional a partir da experiência, especialmente a esportiva, ou seja, enfatizava as disciplinas práticas (esportivas). O conceito de prática estava baseado na execução e demonstração, de habilidades técnicas e capacidades físicas, havendo separação entre teoria e prática. A teoria é referente ao conteúdo apresentado em sala de aula e a prática refere-se à atividade na quadra, piscina etc. Assim, o graduando era submetido a provas práticas devendo obter um desempenho físico-técnico mínimo. (RANGEL-BETTI & BETTI, 1996). Esse modelo de formação em Educação Física diz-se superado, mas na prática persiste ainda em escolas do ensino superior.

Segundo Darido (1995), em meados da década de 80 algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas de formação na tentativa de superar este modelo. Assim, a formação profissional em Educação Física volta-se para a teoria valorizando o conhecimento científico para a tomada de decisões do profissional.

Esta nova proposta conhecida como científica ou técnico-científica, consolidou-se na década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. A formação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas-gerais e aplicadas, abrindo espaço para as Ciências Humanas e a Filosofia. Neste modelo, a prática é entendida como ensinar a ensinar. Entretanto, Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10) acreditam que este conceito ainda é limitado

pois o graduando aprende a “executar” a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino. O conceito flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte seqüência: **ciência básica – ciência aplicada – tecnologia**. (grifos do autor)

O modelo técnico-científico foi influenciado principalmente pela concepção de que a Educação Física é área de conhecimento ou ciência responsável pelos conhecimentos científicos sobre o movimento humano, nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc.

Vemos que o modelo de formação técnico-científico veio buscar uma formação que não priorizasse o aprender a executar as técnicas do jogo de forma correta, como era realizado no modelo tradicional-esportivo, mas buscando a formação de um profissional que soubesse ensinar. Entretanto, concordamos com Rangel-Betti e Betti quando dizem que esse modelo é limitado, pois ensinar a ensinar continua ensinando a executar as técnicas do jogo, sem pensá-lo do ponto de vista histórico, social e cultural.

Este modelo de formação ainda está em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas privadas, entretanto, raramente aparece de forma pura, mas combinada com o tradicional. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

A tendência técnico-científica trouxe importantes mudanças para a Educação Física brasileira ao introduzir conhecimentos de base científica e filosófica, no entanto parece apresentar limitações. Essas limitações parecem resultar da relação teoria-prática, ou seja, em relacionar o conhecimento adquirido

no processo de formação e sua articulação com a prática no sentido de conceber a Educação Física como cultura corporal de movimento. Talvez essa dificuldade ocorra pela forte influência do modelo de racionalidade técnica.

Darido (1995) cita pesquisas realizadas no Brasil, que demonstram a dificuldade de professores de Educação Física de 1º e 2º graus em aplicar os conhecimentos científicos presentes na formação acadêmica em sua prática profissional.

Neste contexto, Rangel-Betti & Betti (1996) buscam iniciar uma discussão sobre a formação de professores de Educação Física fundamentada nas teorias emergentes da Pedagogia, oriundas da Europa e EUA e propõem uma formação baseada no ensino reflexivo.

O movimento denominado ensino reflexivo surgiu em diferentes países a partir da percepção de uma crise educacional e consequente necessidade de reforma. A reformulação dos cursos de formação originou de críticas aos pressupostos do modelo da racionalidade técnica, presentes nas duas tendências citadas anteriormente, que compreendem um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos e a prática como a aplicação da teoria e técnica científicas.

O modelo de racionalidade técnica que serviu de referência para formação de professores,

[...] trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX [...]. Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científica. (GÓMEZ, 1992, p. 96).

Esse modelo tem sido muito discutido e criticado e, em oposição a ele, Schön (1992) propõe a formação do profissional como prático reflexivo. Após Schön e apoiados nele, outros autores como Shulman e Zeichner nos Estados Unidos; Garcia e Pérez-Gómez na Espanha; Perrenoud na França e Nóvoa em Portugal, passam a propor um novo modelo de formação. O ponto comum entre as ideias desses autores é a formação baseada na prática reflexiva sobre o ensino, isto é, exercitar a reflexão na ação e sobre a ação.

Quatro conceitos integram o pensamento prático: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Antes é importante pensarmos no conceito de reflexão que, segundo Gómez (1992, p. 103), “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Contribuindo com esse pensamento, Perrenoud (2002, p.29), diz que “a ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo”.

O conhecimento-na-ação é o componente que orienta toda atividade humana, manifestando-se no saber fazer. Em qualquer ação inteligente há um conhecimento implícito, ainda que esse conhecimento tenha se consolidado de forma automática ou em rotinas. Mas na atividade prática, não existe apenas um conhecimento implícito. No dia-a-dia frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. A esse componente do pensamento prático Schön (1987 apud PERRENOUD, 2002) chama de reflexão-na-ação.

Assim, a reflexão-na-ação (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação ativando seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnosticando a situação, elaborando estratégias de intervenção e prevendo o curso futuro dos acontecimentos. (SCHÖN, 1992).

Já a reflexão sobre a ação (ou reflexão sobre a prática) é uma análise efetuada após a ação sobre as características e processos da própria ação. Trata-se de uma aplicação de instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática. Devem ser considerados na reflexão sobre a ação as características da situação problemática, a determinação das ementas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamentos, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar a realidade, as valorações efetuadas. (SCHÖN, 1992).

Para um modelo de formação baseado na prática reflexiva Rangel-Betti e Betti (1996) sugerem novas formas de ação que correspondem à prática como eixo central da formação; conhecimento dos profissionais experientes; experiência prática reflexiva; experiência de socialização dos graduandos; relação dialética entre teoria e prática; concepção pedagógica ampliada; ensino temático; acompanhamento dos alunos por um professor responsável pelo grupo.

Sobre a **prática como eixo principal da formação** os autores sugerem

Que a prática passe a ser considerada como eixo central do currículo. Isto exigiria uma nova concepção de prática e uma forma de se ver a prática de ensino e o estágio supervisionado. A prática, como já definimos, passaria a ser entendida como uma ação profissional num dado contexto organizacional. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 13).

Dessa forma, o aluno-professor teria contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas no início da formação, assistindo e discutindo a prática de profissionais experientes. Num segundo momento seriam levados a resolver problemas (reais ou simulados) em situações que caracterizariam o conceito de *practicum* proposto por Schön (1992).

Um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer [...] um mundo virtual que representa o mundo da prática [...] qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira [...]. Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. (SCHÖN, 1992, p. 89).

Rangel-Betti e Betti (1996) dizem que de certa forma o *practicum* já é utilizado na Educação Física há muito tempo, nos cursos que possuem ligação com programas de atividades físicas para a comunidade.

Num terceiro momento os alunos poderiam acompanhar um profissional por alguns meses, podendo dialogar com ele sobre as dificuldades e facilidades da prática de ensinar. “Após, ou concomitante a esta fase, os alunos seriam integrados a uma turma onde assumiriam, inicialmente, partes de uma aula e, finalmente, o controle da turma, no contexto real de uma instituição”. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 13).

O **conhecimento de profissionais experientes** deveria ser parte integrante dos conteúdos das disciplinas. Esses profissionais contribuiriam com relatos de sua experiência profissional.

A **experiência prática reflexiva** deveria ser encarada como peça fundamental. Os professores devem incentivar debates em torno da experiência de ensinar, permitindo que os formandos compreendam que a reflexão sobre a prática deve acontecer antes, durante e após a prática.

Os cursos deveriam levar em conta a **experiência de socialização dos graduandos** anteriores ao ingresso no curso. Assim, “a vivência dos alunos em

jogos, ginástica, dança e esporte deveria ser aproveitada como um suporte de discussão que favorecesse o entendimento do aprendizado pelos outros alunos”. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 14).

Deveriam também buscar uma **relação dialética entre teoria e prática**.

A teoria buscaria na prática seus temas, cada sub-área de conhecimento trataria estes temas de acordo com suas tradições teóricas e metodológicas (porém adequadas ao objeto) e os reenviaria na forma de questionamentos (e não respostas prontas) à prática. (BETTI, 1994 apud RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 14).

Segundo os autores a construção de uma teoria da prática é o caminho a seguir no campo da pesquisa em Educação Física e os laboratórios passariam a ser as escolas, os clubes, academias, etc.

Adotar uma **visão pedagógica ampliada**, incluindo o relacionamento informal professor-aluno, a participação em eventos (acadêmicos ou não), em cursos extra-curriculares e não apenas como a aula que acontece na sala, na quadra ou na piscina.

Entender o **ensino como temático** em que as disciplinas se integrariam por meio de temas que passariam a ser desenvolvidos por vários professores.

Por fim, os autores sugerem que ao longo do curso os **alunos sejam acompanhados por um professor** responsável por orientar e instigar os alunos

a pesquisarem sua formação, a compreenderem por que escolheram esta profissão e como é elaborado seu currículo. O fundamental seria encontrar professores competentes, que fossem realmente capazes de “orientar” e não de “guiar” os alunos. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 14).

Com essas sugestões os autores buscam iniciar uma discussão sobre a formação de professores de Educação Física, fundamentada em teorias emergentes da Pedagogia, para a formação de profissionais críticos e autônomos, capazes de continuar refletindo sobre sua prática. Entretanto, reconhecem que a realidade brasileira ainda não apresenta situação favorável à implantação de um currículo fundamentado no ensino reflexivo, mas acreditam que seria viável uma combinação dos modelos técnico-científico e reflexivo.

Acreditamos que a maior dificuldade em conceber um ensino reflexivo se encontra nos próprios formadores e naqueles professores que estão na escola e que seriam os supervisores do estágio, uma vez que muitos deles possuem uma formação do tipo tradicional-esportivo ou técnico-científico e que também têm dificuldade em pensar a Educação Física como processo histórico, social e cultural.

Entretanto, concordamos que um modelo de formação a partir do ensino reflexivo possibilitaria a formação de professores de Educação Física críticos, que contextualizassem a realidade sociocultural, por meio do esporte, da ginástica, da dança, do jogo, compreendendo essas práticas como processos histórico, cultural e social a serem trabalhados com os alunos. Dessa forma, a prática esportiva nas aulas de Educação Física, seria muito mais que o ensino das regras, técnicas e táticas próprias daquela modalidade.

A fim de saber se os professores de Educação Física em formação, estão sendo preparados para conceber a Educação Física como processo histórico, social e cultural, ou seja, como cultura corporal, realizamos essa pesquisa buscando identificar sob quais dimensões o corpo tem sido trabalhado no processo de formação desses profissionais.

Portanto, no item seguinte serão apresentados os passos realizados na pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como o corpo tem sido representado ao longo do processo de formação inicial pelos professores de Educação Física no curso de Licenciatura em Educação Física. Para alcançar esse objetivo, optou-se por uma abordagem qualitativa utilizando como modo de investigação o estudo de caso.

Segundo Haguette (1992, p. 63) a pesquisa qualitativa

fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, [...]. Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Enfatiza a descrição como via de interpretação.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51).

Portanto, a pesquisa qualitativa tenta compreender em profundidade o significado e as características do resultado das informações.

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pelo estudo de caso, modo de investigação que segundo Lüdke e André (1986) apresenta características fundamentais como a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os autores

ainda dizem que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A teoria das Representações Sociais foi utilizada como um referencial teórico-metodológico, porque esta não privilegia nenhuma maneira específica de pesquisa em particular, entretanto suas técnicas de análise procuram desvendar, de alguma forma, a associação de ideias subjacentes por meio da abordagem qualitativa. (SPINK, 2000).

Segundo Dotta (2006), são raros os estudos que demonstram a questão sobre a metodologia voltada especificamente para as representações sociais. A prática articulada mais comum nessa área combina a coleta de dados por meio de entrevistas individuais com o método para o tratamento de dados conhecido como análise de conteúdo.

5.1 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em um curso de Licenciatura em Educação Física, de uma instituição privada, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Este curso funciona desde 1970, sendo o mais antigo da região. Ocorre no período noturno, tem duração de três (3) anos, periodizados em seis (6) semestres e oferece 200 vagas anualmente.

A Instituição pesquisada foi fundada por um grupo de cinco amigos. Um deles era formado em Educação Física e atuava como jogador profissional de futebol, três eram dentistas e um era bancário. De 1970 até 2003 esses amigos administraram a instituição, quando então passaram essa responsabilidade para os filhos, alguns dos quais eram formados em Educação Física pela Instituição e já atuavam como professores na mesma. Essa administração permanece até hoje.

O curso foi caracterizado como Licenciatura Plena até 2004, quando passou por uma reestruturação curricular sendo dividido em Licenciatura e Bacharelado, a partir da Resolução CNE/CES 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. De 2004 a 2008 vigorava o currículo conhecido como dois em um, ou seja, um currículo que contemplava tanto a formação de licenciados como de bacharéis em Educação Física. A partir de 2009 passou a vigorar na Instituição apenas o currículo de Licenciatura em Educação Física, o que se mantém até o momento.

O corpo docente é composto por 15 professores que em sua maioria trabalham na instituição como horistas possuindo trabalhos fora da Instituição, e somente o coordenador e o vice-coordenador trabalham em regime integral.

Em relação ao corpo discente, a grande maioria é de trabalhadores que realizaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e buscam com a formação melhores empregos, ou seja, uma melhor condição financeira. Até a década de 1990, muitos alunos eram atletas profissionais, atualmente são poucos os alunos atletas. Muitos vêm de outras cidades, viajando todos os dias.

5.2 Sujeitos da Pesquisa

Inicialmente todos os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição, o seja, 15 professores foram convidados a participar da pesquisa. Todos assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e responderam a um questionário (Apêndice B), que tinha como objetivo identificar o perfil dos docentes. Por meio do questionário chegamos ao seguinte perfil:

Dos 15 professores, 10 são licenciados em Educação Física, os outros cinco (5) são formados nas áreas de Serviço Social, Ciências Sociais, Enfermagem, Nutrição e Biomedicina. A idade dos professores encontra-se entre 32 e 44 anos. Com relação à formação vale ressaltar que os professores Licenciados em Educação Física se formaram a partir da década de 1980. Isso indica que todos tiveram ou deveriam ter uma formação que busca uma Educação Física crítica.

Com relação à titulação, oito (8) possuem titulação de mestre, destes apenas três possuem mestrado na área de Educação Física, três (3) são mestrandos, porém não na área de Educação Física e quatro (4) são especialistas na área de Educação Física. O tempo de docência pelos professores no curso pesquisado varia de um (1) a dezesseis (16) anos. O número de disciplinas que cada professor ministra varia de uma (1) a cinco (5) disciplinas, sendo que a maioria, trabalha com até três (3) disciplinas. O tempo de trabalho com as disciplinas varia de um (1) a dezesseis (16) anos sendo que a maioria trabalha com as disciplinas entre um (1) e cinco (5) anos. A maioria dos docentes possui trabalhos fora de instituição, portanto são horistas, apenas dois deles possuem vínculo integral com a instituição, que são os que possuem cargos de coordenador e vice-coordenador.

A pesquisa foi concluída com a participação de 12 professores, pois três deles, por algum motivo, desistiram no decorrer da pesquisa.

5.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Como procedimentos para a coleta de dados utilizou-se a análise documental, questionário (Apêndice B), depoimento escrito (Apêndice C) e entrevista semi-estruturada (Apêndice D).

Sobre análise documental Lüdke e André (1986) citam Caulley (1981) que diz: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. São considerados documentos quaisquer materiais escritos “desde leis e regulamentos, normas pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Segundo Severino (2007), a pesquisa documental pode utilizar-se de fontes amplas, não só documentos impressos, mas outros tipos de documentos como fotos, filmes e gravações.

O documento pesquisado foi o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada.

Sobre questionário, Laville e Dionne (1999) dizem que quando queremos interrogar indivíduos que compõem uma amostra, o instrumento mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema, ou seja, preparar um questionário. Assim, elaborou-se um questionário para traçar o perfil do corpo docente do curso pesquisado.

Um depoimento escrito sobre o que é “corpo” foi solicitado para cada professor, considerando os diferentes pontos de vista e a maneira como cada professor encara essa temática. Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador deve atentar para o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Sobre depoimento Laville e Dionne (1999, p. 183) dizem que este permite não só a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas “representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc”.

Outro procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista que seguiu um roteiro semi-estruturado, contendo perguntas relacionadas à temática corpo. Optou-se por este procedimento, pois a entrevista apresenta um caráter de interação, criando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista parcialmente estruturada é aquela que particulariza o tema e elabora antecipadamente questões abertas, mas com plena liberdade de reformulação das questões no curso da entrevista, para atender às necessidades do entrevistado, trazendo uma porção de informações significativas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, realizadas na própria faculdade no período noturno e com horários agendados de acordo com a disponibilidade dos professores e do pesquisador.

Após a transcrição, fez-se o processo de textualização, que segundo Garnica (2008) é “uma primeira interpretação na perspectiva da escrita”, e a textualização é um processo em que o próprio autor reordena e reorganiza o relato a partir do texto gerado pela gravação, detectando e preenchendo lacunas e excluindo vícios de linguagem. “Todo o processo de textualização – é importante salientar - é feito com o depoente, que checa cada uma das alterações a que se procedeu, estabelecendo e autorizando a versão na qual estará enraizado todo o processo de análise subsequente” (GARNICA, 2008).

5.4 Caminho Percorrido

O primeiro contato com a instituição foi em Outubro de 2010, quando solicitou-se autorização prévia à diretoria do curso para a realização da pesquisa. Nesse momento, foram apresentados o projeto de pesquisa e os documentos necessários para assinatura que seriam encaminhados para apreciação da Coordenadoria Central de pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo1) e da Comissão de Pesquisa (CAPI) (Anexo 2). Após a aprovação do projeto pelas duas instâncias acima citadas, foi realizado o primeiro contato pessoal com os participantes da pesquisa, em Fevereiro

de 2011. Na ocasião, cada professor foi abordado individualmente quando foram apresentados os objetivos da pesquisa e, após a concordância em participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este termo incluía tanto a permissão de utilizar as informações obtidas com o propósito científico, mantendo o anonimato dos participantes e da instituição, como também estabelecia a não implicação de qualquer prejuízo e a liberdade de retirar-se da pesquisa no momento que julgasse oportuno.

A partir da assinatura do TCLE, foi entregue aos participantes o questionário e colhido o depoimento escrito e agendado o dia e horário para a realização da entrevista.

Finalizados esses procedimentos de coleta de dados foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada.

A seguir serão apresentados os dados da pesquisa e a análise dos resultados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados qualitativos referentes ao projeto político pedagógico, ao depoimento escrito e às entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009), compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo organiza-se em torno de três pólos cronológicos, a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2009).

Durante a pré-análise foi realizada a organização do material. Em seguida realizou-se uma leitura flutuante, que segundo Bardin (2009, p. 122) “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer os textos, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Por meio da leitura flutuante, buscou-se destacar palavras ou frases que remetesse informações sobre as representações que o professor universitário tem sobre o corpo e como este é compreendido e trabalhado no projeto político pedagógico e nas disciplinas.

Na fase de exploração do material, foi feita a codificação do material. Segundo Bardin (2009, p. 129) a codificação consiste em uma transformação dos dados do texto realizada por recorte, agregação e enumeração, que permitirá atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Assim, foram grifadas frases ou palavras que permitiam uma categorização posterior. Essa categorização foi realizada de acordo com Franco (2005), que sobre a elaboração de categorias de análise, diz que existem dois caminhos a serem seguidos, as categorias que emergem da fala, ou seja, não são criadas *a priori* e as categorias criadas *a priori*, isto é, predeterminadas em função na busca de uma resposta específica do investigador. Nesta pesquisa, as categorias foram criadas *a priori* - corpo biológico, corpo sociocultural, corpo técnico e corpo afetivo - com embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre as dimensões do corpo que devem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física. Assim, foram utilizadas todas as frases ou palavras que remetesse ao corpo biológico, corpo social e cultural, corpo técnico e corpo afetivo.

Para facilitar o processo de categorização foram elaborados quadros com as respostas de cada professor para que se chegassem às categorias

estabelecidas. Esses quadros foram feitos para a análise das ementas e objetivos das disciplinas, para as respostas do depoimento escrito e para as respostas à entrevista.

Após a formulação das categorias, passou-se à fase de tratamento dos resultados, em que se realizou a inferência e interpretação dos conteúdos categorizados.

Este procedimento teve como objetivo facilitar reflexões acerca das representações do corpo na formação do professor de Educação Física. Busca-se compreender a abordagem ou não desse tema e qual sua dimensão no processo de formação, a partir das representações dos próprios docentes.

6.1 Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso Estudado

A partir da década de 80, o esporte de auto rendimento, fortemente presente nas aulas de Educação Física passa a ser criticado por correntes teóricas em decorrência das novas exigências do cenário político da época. Nesse momento, surge a necessidade de se pensar a Educação Física como uma atividade que por meio de sua prática trabalhasse as dimensões social, política e cultural do ser humano.

Em decorrência dessas novas exigências torna-se importante analisar o projeto político pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física em relação às mudanças ocorridas e verificar qual a visão de corpo apresentada pelo curso.

O projeto político pedagógico é um instrumento teórico-metodológico, utilizado para a organização e integração da atividade prática da instituição. É a sistematização de um processo de planejamento participativo que define o tipo de ação educativa que se quer realizar, é o plano global da instituição. (VASCONCELLOS, 1999). Constitui-se referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Sua elaboração requer a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, ou seja, deve ser construído coletivamente.

Pode ser caracterizado como:

de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarco todos os aspectos da realidade escolar; flexível e

aberto; democrático porque elaborado de forma participada e resultado de consensos. (DIOGO, 1998, p. 17 apud VASCONCELLOS, 1999, p. 169).

Para se construir um PPP há que se seguir as Diretrizes Curriculares, elaboradas pelo MEC/SESu, que constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem, necessariamente, ser adotadas pelas instituições de ensino superior.

As Diretrizes Curriculares foram desenvolvidas a partir de uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes. (BRASIL, 2004A, p. 7).

Além disso, a Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), anterior às Diretrizes Curriculares, possibilita às Instituições elaborarem o projeto pedagógico e curricular de seus cursos, “com ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com as demandas do mercado de trabalho e com as características, interesses e necessidades da comunidade”. (BRASIL, 2004A, p. 7).

Essa autonomia institucional permite a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional aliando conhecimentos e instrumentos específicos da área com uma visão da realidade humana, social, política e econômica do país.

A análise do projeto político pedagógico do curso estudado foi realizada utilizando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Parecer CNE/CES 0058/2004 e Resolução CNE/CES 7/2004. Buscou-se com esta análise, compreender como o corpo é contemplado no PPP do curso, os objetivos do curso, o perfil do profissional que a instituição pretende formar e como o corpo é tratado nas disciplinas que compõem a matriz curricular.

Observou-se que o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física em questão, leva em consideração as tendências de cunho sociocultural uma vez que

compreende a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la e que o instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (FACULDADES..., 2011, p. 1).

No projeto, a cultura corporal de movimento é conceituada como o estudo do movimento humano, movimento que adquire a forma de uma linguagem que se expressa por signos, representando a unidade indissolúvel do corpo, ao mesmo tempo fisiológica, psicológica, cinesiológica, biomecânica, técnica e outras que se constituem na relação intersubjetiva entre sujeitos em dado contexto social-cultural-histórico.

Essa linguagem do movimento, enquanto diálogo do ser humano e o mundo concretizam-se em diversas práticas culturais, ações pedagógicas condicionadas a certos valores específicos da realidade concreta, denominada cultura corporal que abrange os esportes, as danças, os jogos, as lutas, as ginásticas, dentre outros. (FACULDADES..., 2011, p. 11-12).

Dessa maneira, a Educação Física é concebida no PPP do curso como cultura corporal de movimento, abrangendo os jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas, conteúdos que devem estar presentes no currículo do curso, possibilitando aos graduandos a compreensão da concepção de cultura corporal de movimento e, a partir dessa concepção, construir suas práticas.

Assim, de acordo com o projeto, busca-se privilegiar o corpo em sua dimensão sociocultural sem desconsiderar a dimensão biológica e, a partir da cultura corporal de movimento, busca formar profissionais que possam intervir de forma crítica na sociedade.

No que se refere aos objetivos, o curso, tem como objetivos proporcionar ao formando que irá trabalhar na escola de educação básica

uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana. Da mesma forma espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade. (FACULDADES..., 2011, p. 19).

Neste contexto, o curso busca a formação de profissionais autônomos, que tenham condições de intervir e modificar, se necessário, o meio em que vivem, além de preparar esse profissional para atuar na Educação Básica.

No que tange ao perfil dos profissionais, levam-se em consideração não só as Diretrizes Curriculares para a graduação em Educação Física, graduação plena, mas também o Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, e que tem importantes implicações também para a formação do Licenciado em Educação Física. Este parecer desvincula a formação do professor da formação dos bacharéis, de tal forma que a formação do licenciado tenha administração, processo de formação e terminalidade própria em relação aos cursos de bacharelado.

O Curso de Licenciatura em Educação Física “tem em vista formar profissionais para atuar como docente, administrador ou pesquisador na Educação Física Escolar – Educação Básica - nas esferas públicas e privadas”. (FACULDADES..., 2011, p. 20).

Para isso, no projeto político pedagógico do curso está prevista a formação de profissionais críticos, participativos e autônomos, com competência política, filosófica, técnica, ética, pedagógica, científica e lúdica, agentes multiplicadores de ações educativas que possam intervir no enfrentamento dos problemas sociais e na otimização de possibilidades para ampliar, diversificar e democratizar conhecimentos da cultura corporal. (FACULDADES..., 2011, p. 20).

Em síntese, ao final do curso este profissional deverá ser capaz de:

- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais está sendo formado;
- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.(FACULDADES..., 2011, p. 21).

Ainda de acordo com o projeto, o profissional deve ser capaz de acompanhar as exigências do mundo moderno, aperfeiçoando e propagando informações e estabelecer diálogo com outras áreas de conhecimento.

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física necessitam de ser empreendedores, transformadores da realidade pessoal, social e cultural com conhecimento diversificado. Nesse sentido, os profissionais precisam ter competência para planejar, organizar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito atual e emergente da cultura corporal, buscando qualidade política; produzir, socializar e articular conhecimentos teórico-práticos de diversas áreas, atentos ao constante aperfeiçoamento do saber e as necessidades de articulação do ensino, pesquisa e extensão. (FACULDADES..., 2011, p. 21).

Assim, o curso não se restringe a uma formação técnico-profissionalizante, mas procura formar profissionais aptos a atuarem na Educação Básica, com possibilidades de intervir na sociedade de forma crítica por meio da cultura corporal, contribuindo para a formação de cidadãos, profissionais autônomos com capacidade administrativa, que saibam articular teoria e prática além de manter diálogo com diversas áreas do conhecimento.

De acordo o projeto político pedagógico, o curso de Licenciatura plena em Educação Física destina-se à formação de licenciados em Educação Física, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência.

A organização curricular do curso está de acordo com as diretrizes (Resolução CNE/CES 7/2004) uma vez que busca articular as unidades de conhecimento de formação ampliada e específica. (BRASIL, 2004B).

O curso conta com uma matriz curricular (Anexo 3) que contém 45 disciplinas, além de atividades acadêmico-científicas (AAC) e trabalho de conclusão de curso (TCC), correspondendo a um total de 3060 horas.

Para a análise da matriz curricular, foi elaborado um quadro de acordo com Lafourcade (1974), em que as disciplinas foram agrupadas de acordo com as áreas de formação e a carga horária destinada a cada área. (Apêndice E). A partir disso, pudemos observar que a matriz curricular contempla principalmente a área de formação específica básica e a formação prática, ou seja, a maior parte da carga horária do curso é composta por conteúdos específicos da Educação Física e de atividades práticas. O restante da carga horária está distribuída entre os conteúdos de formação específica orientada, formação geral e formação político-social.

Segundo Rangel-Betti e Betti (1996, p. 11), o modelo tradicional ou tradicional-esportivo de formação privilegia experiência prática (esportiva), ou seja, enfatiza as disciplinas esportivas. Já o modelo técnico-científico, que sofreu influência da corrente que entende a Educação Física como “área de conhecimento (disciplinas acadêmicas) ou ciência” responsável pela produção de conhecimentos sobre o homem em movimento, resultando em um “considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica”. Observou-se que o modelo de formação apresentado pelo curso estudado é constituído por uma combinação do modelo tradicional com o modelo técnico-científico.

Os autores ainda dizem que para que ocorra um ensino reflexivo na formação do profissional de Educação Física, a prática, isto é, a prática de ensino e o estágio supervisionado deveriam ser os eixos centrais do currículo.

Levando em consideração a sugestão desses autores, pode-se considerar que o curso já vem buscando a formação do profissional reflexivo, uma vez que a disciplina “prática como componente curricular” (antiga prática de ensino) está presente em todos os semestres do curso, além da carga horária destinada às disciplinas de formação prática.

Ao analisar os planos de aulas das disciplinas, verificou-se que muitas levam em consideração o ensino da Educação Física compreendendo conhecimentos sobre os fundamentos históricos, técnicos, táticos e pedagógicos da cultura corporal de movimento, ou seja, dos jogos, da dança, da ginástica, dos esportes, das lutas etc. Este fato pode ser observado nas ementas e objetivos de algumas disciplinas (D).

O ensino do atletismo nos diferentes níveis da educação básica: fundamentos históricos, técnicos, táticos e pedagógicos. Favorecer, orientar e dar bases didático pedagógicas ao acadêmico, possibilitando a oportunidade da apreciação pelas diferentes provas do atletismo, podendo com isto proporcionar condições de desenvolvimento entre outros da coordenação, lateralidade, velocidade, resistência, força, esquema corporal, temporal e equilíbrio. (D15)

O contexto de surgimento dos jogos e brincadeiras. A importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento humano. [...] Compreender a história dos jogos e brincadeiras, suas implicações no processo ensino aprendizagem [...] (D16)

Trabalhar o futsal, como caráter pedagógico educacional, valorizando o conhecimento que o aluno já traz consigo, possibilitando oportunidade igual

a todos, aprendendo a desenvolver gestos físico/técnico, táticos e habilidades físicas compatíveis com a idade da criança. (D19)

Funções da dança na sociedade e através dos tempos. [...] Compreender a história e o contexto das atividades rítmicas e dança e suas implicações no processo ensino aprendizagem. (D21)

As Lutas e Capoeira como elementos da cultura corporal, construídas ao longo da história e empregadas com vários sentidos e significados. Seus fundamentos, técnicas, táticas e dimensões pedagógicas. (D23)

É possível observar que nessas disciplinas, busca-se o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física a fim de compreender a cultura corporal de movimento, além do conhecimento dos sentidos e significados desses conteúdos.

As ementas e objetivos citados parecem estar de acordo com o que diz

Daolio:

Além de saber ensinar as técnicas e regras necessárias para a prática do basquetebol, por exemplo, o professor precisa entender e discutir com os alunos o sentido cultural deste esporte, em qual momento histórico ele foi criado, como chegou ao Brasil, o sentido de suas regras, as dificuldades que ele gera nos alunos, as exigências para a sua prática. Mais que isso, o professor deve incentivar os alunos a descobrir movimentos espontâneos que poderão ser úteis para a prática desse esporte. Portanto, o trabalho do professor deve ser muito mais efetivo e consistente do que a simples transmissão técnica dos fundamentos do jogo. (DAOLIO, 1997, p. 22-23).

Essas disciplinas parecem possibilitar ao formando a compreensão da influência da cultura e sociedade nos movimentos humanos. A partir desse conhecimento, pode-se pensar a Educação Física como cultura corporal de movimento como o Projeto Político Pedagógico do curso a conceitua. Além disso, verificou-se também que a bibliografia utilizada pelos professores é coerente com o que está proposto nos planos de aulas e conteúdos programáticos, isto é, bibliografia que trata das influências sociais, culturais e históricas no movimento corporal.

As representações sociais do corpo também são estudadas a partir de conhecimentos da Filosofia e da Antropologia Social que entende o homem como ser social e cultural e que, por meio do corpo, expressa e reproduz sua bagagem sociocultural como valores morais e éticos e experiências vividas coletiva e individualmente.

Os objetivos desta disciplina visam refletir, compreender e debater a educação a partir das principais linhas sócio-filosóficas clássicas contemporâneas (positivismo, liberalismo, marxismo); a motricidade humana como aspecto cultural, lingüístico e educacional na sociedade e na escola; a educação física no atual contexto social, econômico e cultural; fundamentos histórico-filosóficos e antropológicos sobre o papel da Educação Física para a formação educacional [...]. (D1)

Importância da Sociologia e da Antropologia na formação profissional em Educação Física. As principais teorias sociais como instrumento de compreensão da realidade em seus aspectos políticos, econômicos e sociais e culturais. O contexto sócio-cultural e o ensino da educação Física. Manifestações da cultura brasileira: cultura popular, cultura de massa e homogeneização da sociedade. A educação física e a construção da identidade corporal. (D2)

Essas disciplinas levam em conta a influência da cultura sobre os gestos humanos, entretanto, não desconsideram a dimensão biológica do corpo.

Observando a bibliografia indicada pelos docentes é possível perceber que são utilizados autores próprios da filosofia e da antropologia além daqueles que tratam da Educação Física a partir de uma visão antropológica e crítica.

Assim, a Educação Física é concebida no PPP como prática corporal de movimento, buscando trabalhar com seus alunos a concepção de corpo como social, cultural e fisiológico, ou seja, apresenta uma visão de corpo que ultrapassa aquela da Educação Física tradicional, o ensino do gesto motor e de técnicas esportivas com fins em si mesmas. O curso parece proporcionar aos alunos conhecimentos para que estes possam compreender as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, percebendo os sentidos e significações impregnadas nas práticas corporais.

6.2 Análise do Depoimento Escrito

No depoimento escrito, foi solicitado aos professores que escrevessem o que entendem por Corpo, pois acreditamos que as representações que o professor possui sobre o corpo, influenciam na forma como ele trata o corpo em sua disciplina, uma vez que as práticas pedagógicas são orientadas não só pelo conhecimento adquirido durante a formação superior, mas também pelas representações sócias.

Ao analisar o depoimento escrito dos professores, chegou-se a três categorias de representações sobre o corpo (Apêndice F): Corpo Biológico e

Sociocultural; Corpo Biológico, Sociocultural e Afetivo; Corpo Biológico; Corpo Biológico, Sociocultural, Afetivo e Técnico.

Observamos que a maioria dos professores pesquisados entende o corpo a partir de suas dimensões Biológica e Sociocultural. Estes possuem representações sobre o corpo, levando em consideração sua dimensão biológica, ou seja, matéria corpórea, reservatório de estruturas, estrutura óssea, sistemas biológicos, expressão pelo movimento. Mas esses professores também o consideram a partir de um referencial vindo da antropologia social, em que o homem, o corpo, é considerado um ser social, que se expressa de acordo com seus costumes, cultura, influências interna e externas a ele, ou seja, o corpo é representado a sociedade e a cultura em que vive.

Primeiramente somos seres humanos corpóreos, ou seja, possuímos um corpo, uma matéria, mas além desta matéria somos seres sociais, como disse seres humanos. Deste modo, o meu corpo representa para mim não somente a matéria, mas sim, aspectos amplos e complexos, pois, através do meu corpo em conjunto com minha mente, característica do ser humano, pois, somos seres pensantes, em constante emancipação, posso conviver, evoluir, enfim fazer parte ativa do processo de socialização. O meu corpo faz parte de algo complexo, que vai além da matéria corpórea. [...]. (P1)

Pensando fisiologicamente, o corpo seria o grande reservatório das estruturas que nos compõe. Entretanto, o “corpo” tornou-se objeto de estudo para várias áreas do conhecimento expandindo seu conceito e suas finalidades. O foco do cuidado em saúde está interligado com as questões do corpo, uma vez que os sujeitos do cuidado apresentam aspectos biopsicossociais manifestados pelo processo saúde-doença. Acredito que o corpo seja, o instrumento que essas várias manifestações utilizam para se expressar. (P2)

Acredito que vai além da estrutura óssea, anatomicamente falando. O corpo vem a ser a parte física da nossa relação com o mundo, e as pessoas que nos cercam, algo que passa pela nossa capacidade de viver e conviver com a vida. Eu sou um corpo, que está sempre em transformação, que faz parte da vida. (P3)

Corpo é o sistema biológico humano que assumi vários significados de acordo com a cultura e o tempo. (P4)

O corpo é nosso instrumento de comunicação e interação com o mundo. É com ele que expressamos e manifestamos nossos costumes, nossa cultura e nossa identidade social. Para o professor de Educação Física o corpo tem várias formas de ser entendido, no contexto didático do trabalho que desenvolvo com os alunos do curso de licenciatura em Educação Física o corpo é entendido como meio e forma de comunicação com o mundo e sua manifestação é entendida através do movimento. (P7)

Para esses professores o corpo é uma estrutura anatômica e fisiológica, mas é também objeto de nossa relação com o mundo e, de acordo com a

cultura e o tempo assume significados que são expressos pelo movimento. Assim, por meio do corpo (biológico), do movimento, expressa-se a cultura, a sociedade e o tempo onde esse corpo está inserido.

Segundo Gonçalves (1994, p. 13-14), as concepções que o homem desenvolve a respeito de seu corpo e as formas de comportar-se corporalmente são condicionadas social e culturalmente, e a forma com que o homem lida com sua corporalidade é uma construção social que resulta de um processo histórico. “Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social”. Dessa forma, a representação que os professores possuem sobre o corpo parece ser fruto de uma construção cultural, social e histórica sem desconsiderar sua dimensão biológica.

Outros professores possuem representações sobre o corpo que abarcam além das dimensões Biológica e Sociocultural, a dimensão Afetiva, como se pode observar nos depoimentos a seguir.

O corpo para mim é muito mais que algo físico, é uma linguagem de ver, falar, pensar, existir e amar. A cada estrutura social muda a postura do corpo, onde ele fala por nós e demonstra toda a aprendizagem de que somos frutos de onde vivemos, em qual cultura estamos inseridos através das expressões, gestos e sensações. Cada pessoa tem seu corpo de um jeito, alguns aprimoram para uma vida saudável, outros acabam destruindo com drogas, álcool, prostituição, etc. (P6)

Trata-se de uma constituição de sistemas na qual envolve uma série de órgãos, cada um possuindo funções específicas para manutenção da vida, onde pode-se interagir com o meio ambiente, demonstrando um conjunto de sensações e sentimentos extraídos de sua própria essência. (P8)

O corpo pode ter vários significados, conceitos e definições. Independente da sua forma magra, gorda, alto, baixo, bonito ou feio o corpo é formado por partes que não se diferenciam, o que diferencia nessa constituição final são as formas e a maneira como esse corpo histórica e culturalmente se constituiu e os valores e crenças que lhes foram transmitidos durante o seu desenvolvimento. As influências externas que ocorreram em sua formação vão direcionar suas ações no decorrer de suas vidas, teremos o corpo que chora, sorri, dança, canta, que se expressa nas mais diferentes formas. (P10)

Corpo é matéria. Mas corpo não se limita a um conjunto de órgãos, membros e movimento. Embora haja um padrão de movimentos comum à espécie, o corpo reage conforme as situações que lhe são colocadas: obstáculos físicos, sensações, o humor, hábitos, cultura. Dessa forma, corpo-matéria é o suporte de um complexo leque de reações humanas e dos outros seres ditos irracionais. Algo que não dissocia o chamado corpo-máquina das reações adversas dos seres. O corpo fala e, assim, é a leitura corporal do ser humano, a contraditória condição de expressar ao mesmo tempo seu limite e todo seu potencial. (P12)

Além do entendimento de corpo como estrutura biológica e sua relação com o contexto social, cultural e histórico, os professores compreendem que os sentimentos, ou seja, a dimensão afetiva do corpo, também são expressados por meio do corpo.

De acordo com Gonçalves (1994), o sentir, ou seja, a dimensão afetiva do homem também é reflexo da dinâmica social em que vive.

Portanto, a forma e o contexto que nos levam a chorar, sorrir, sentir raiva e afeto, resultam de um contexto sociocultural e o corpo nos possibilita viver e manifestar esses sentimentos.

Outra categoria a que chegamos foi a do Corpo Biológico. Esses professores representam o corpo unicamente como estrutura biológica que nos permite realizar movimentos e nos expressar. Esse corpo também funciona e se desenvolve de acordo com nossa alimentação e estilo de vida. Mas o movimento e a expressão, os hábitos alimentares e o estilo de vida, nesse caso parecem ser resultado unicamente de um mecanismo biológico sem relação com o contexto social e cultural.

É uma estrutura básica que contém componentes necessários para que ocorra movimento ou expressão. (P9)

O corpo é uma estrutura na qual depende de nutrientes para se desenvolver e funcionar, sendo que ele depende de uma alimentação adequada e um estilo de vida saudável para manter seu funcionamento integral. (P11)

Segundo Daolio (1997), pensar o corpo como puramente biológico seria um erro, pois há um conjunto de significados que cada sociedade imprime em seus corpos, e que vai além das semelhanças ou diferenças físicas. Assim, um trabalho com o corpo, seja em Educação Física ou não, que considere apenas a dimensão biológica, estaria desconsiderando que este organismo pode se expressar de diferentes formas nos diferentes grupos sociais.

Talvez esses professores até acreditem que o movimento, a expressão, os hábitos de alimentação e o estilo de vida sejam influenciados pela cultura, mas isso não ficou claro em seus depoimentos. Entretanto, vale ressaltar que esses docentes possuem formação na área biológica, o que provavelmente influencia a representação que possuem sobre o corpo, pois, as representações são

construídas a partir das relações sociais, mas também ao longo do processo de formação.

Interessante observar o depoimento um dos professores que entende o corpo em suas várias dimensões, ou seja, corpo Biológico, Sociocultural, Afetivo e Técnico. Analisando seu depoimento observamos que inicialmente o professor se refere ao corpo em sua dimensão afetiva, falando de sentimento como a paixão e desejo que podemos sentir por outro corpo.

É possível perceber o corpo com conceitos distintos: Posso percebê-lo sobre o olhar do homem que deseja, cobiça, cuja forma anatômica do outro te leva a malabarismos cognitivos de sentimentos que se estendem da paixão ao desejo carnal. (P5).

Em seguida o professor faz referência à dimensão biológica, fisiológica do corpo, falando de veias, artérias, órgãos e doença.

Posso percebê-lo como um sistema complexo na qual seu funcionamento é um labirinto com idas e vindas de veias e artérias, com órgãos espalhados por este labirinto, no qual os alimentos são ainda transportados e depois transformados em fonte de energia e o que não tem utilidade é relegada à exclusão desse corpo. Posso percebê-lo como algo frágil e surpreendente, pois, está sujeito às mais diversas doenças, independentemente da situação social ou econômica que este corpo possua. Surpreendente, quando rompe teorias, conceitos e diagnósticos e apresenta resultados sem explicação, na qual é atribuído milagre aos resultados alcançados. (P5).

Nesse trecho do depoimento o professor se refere à fé, um componente da dimensão afetiva do corpo.

Observamos, ainda, a dimensão técnica do corpo, quando o professor se refere a resultados alcançados enquanto atleta. Essa dimensão é característica das abordagens da Educação Física Competitivista, ou seja, o trabalho sobre a dimensão técnica do corpo que buscava o aprimoramento da aptidão física.

O corpo é também representado em sua dimensão sociocultural, podendo ser influenciado e manipulado pela história, cultura e sociedade em que se encontra. Esse corpo traz consigo a história da humanidade e da sociedade da qual faz parte.

Posso percebê-lo como dotado de toda uma construção histórica e que por isso transformou-se ao longo dos tempos e carregou consigo desdobramentos de toda uma pluralidade cultural enraizada nos mais diversos terrenos e transformações. Posso percebê-lo como pensante e dotado de extrema criatividade que atende aos mais diversos interesses que surgem e re-surgem nas mais diversas ocasiões e situações. Posso

percebê-lo como manipulável e carregado de intenções desde as mais nobres às maquiavélicas. (P5)

O professor finaliza seu depoimento dizendo que o momento, a situação, a ótica de quem analisa é que irá determinar a dimensão do corpo a ser representada.

Enfim, acredito que a situação apresentada em determinado momento é que me levará a conceituar o corpo, afinal para cada intenção desejada ou não, posso apresentar uma definição com precisão ou não. Definição certa? Ou definição errada? Depende da ótica de quem analisa!!! O Técnico de uma modalidade esportiva, por exemplo, conceituará o corpo diferentemente do professor de educação física (e precisa enxergá-lo com olhos biológicos), e estará ela errada uma vez que os laços genéticos associados a um treinamento ideal podem determinar o sucesso esportivo? (P5).

Dessa forma, o professor representa o corpo em suas várias dimensões, quais sejam, afetiva, biológica, técnica e sociocultural. O fato é que a cultura, a história e a sociedade podem influenciar as formas de expressão desse corpo. A concepção de corpo dependerá do contexto em que ele é analisado.

Podemos verificar que ao representarem mais de uma dimensão corporal, os professores mostram um conhecimento de corpo, abarcando referenciais vindos da psicologia, sociologia, antropologia e da biologia. Dessa forma, as representações sobre o corpo que os professores possuem podem influenciar na concepção de corpo que serão transmitidas aos futuros professores de Educação Física, no sentido de compreendê-la como cultura corporal de movimento.

6.3 Análise das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado contendo cinco perguntas. Os resultados obtidos para análise foram organizados em três eixos principais: O desenvolvimento do tema Corpo nas disciplinas (pergunta 1), influência do professor de Educação Física na construção da imagem corporal (pergunta 2) e o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física (perguntas 3). Dentro desses eixos as informações foram categorizadas e apresentadas em conjunto com sua análise.

6.3.1 EIXO I – O desenvolvimento do tema Corpo nas disciplinas

Neste eixo os professores falam sobre quais dimensões do corpo se trabalha nas disciplinas.

Ao analisarmos as falas dos professores sobre essa questão chegamos a um quadro de categorias que, posteriormente, foi organizado em forma de tabela (Apêndice G). As dimensões são: Corpo Biológico e Sociocultural; Corpo Biológico; Corpo Biológico, Sociocultural e Técnico; Corpo Biológico, Sociocultural e Afetivo.

Quando questionados sobre qual dimensão o tema corpo é trabalhado nas disciplinas, a maioria dos professores diz trabalhar as dimensões Biológica e Sociocultural do corpo. Esse resultado é semelhante ao encontrado nos depoimentos em que a maioria dos professores representa o corpo como biológico e sociocultural.

[...] Então em todo o período do semestre, em cada tema de aula, a gente tenta levar não só o problema fisiológico, mas também as outras concepções que o corpo tem, não só daquela estrutura de guardar a parte orgânica, mas a concepção do sujeito como um ser biopsicossocial. [...] quando a gente começa a discutir os conceitos de saúde, sobre o que a Organização Mundial de Saúde preconiza que seria saúde eu tento fazer com que os alunos entendam que hoje, o profissional precisa ter uma visão mais ampliada do que é saúde. Ele precisa detectar em cada indivíduo quais são as suas necessidades de saúde, e aí a gente trabalha essa questão do que hoje o mercado preconiza ou lança como ideal de beleza, de estética como o corpo magro, o corpo malhado, enfim, será que isso realmente é conceito de saúde ou alguma coisa que o mercado, a globalização, que o mundo coloca? [...] (P2)

Atualmente o MEC, os Parâmetros curriculares nacionais propagam a Educação Física como cultura corporal de movimento, mas nem sempre foi vista dessa maneira, ou seja, pensar o corpo como um todo, seus aspectos culturais, sociológicos e sua realidade com o mundo. A história da Educação Física diz que durante muito tempo se pensou o corpo apenas em sua dimensão fisiológica, a questão da força, e isso está explícito no militarismo, está explícito dentro da área da saúde e da medicina em que a Educação Física foi criada. Então essa visão de corpo, atualmente se modifica daquela do passado. Só que a experiência, o dia-a-dia nos diz que essa visão ainda não está acontecendo dentro da prática da Educação Física. [...] Mas a pesar de ter vários autores, de ter muitos estudiosos e o próprio PCN para dar essa nova visão à Educação Física, de cultura corporal de movimento que compreende o jogo, o esporte, a dança como conteúdo de todo esse processo que é a Educação Física, ainda existe uma grande dificuldade em realizá-la na prática. Então, enxergar a Educação Física dessa maneira, acredito que é o desafio nosso como formadores de professores de Educação Física. Eu costumo dizer aos alunos que não são duas Educação Física eu costumo dizer que são os olhares que vão se modificando através do tempo, até pela própria necessidade da sociedade. Então, o olhar da

Educação Física de hoje é diferente do olhar da Educação Física da década de 70, onde o esporte era o motivo principal, ou da década de 30 ou de 40 em que o corpo forte era o objetivo da Educação Física. Então o corpo forte, o esporte, ainda fazem parte da Educação Física, não é uma nova Educação Física, mas é uma visão de que tem que se pensar a Educação Física um pouco mais abrangente, não pensar o corpo e isolar ele, acho que a gente tem que transcender isso, ir além, pensar o corpo, o ser humano como um todo. Falando corpo eu sei que está implícito corpo e mente, mas você tem que pensar isso ai junto. Essa corporeidade que existe nesse processo. (P3)

A disciplina procura relacionar o corpo com o aspecto cultural, recuperando o processo de desenvolvimento antropológico humano. Então existe uma evolução biológica e cultural que estão diretamente ligadas e ai chega nas diversas formas de compreensão do corpo. Existem diferenças socioculturais que determinam a utilização do corpo, a questão da estética, existe uma exploração comercial da imagem do corpo, então depende do enfoque! É possível trabalhar o corpo de varias formas! [...] Essa disciplina está ligada à antropologia, o aspecto cultural está relacionado ao corpo e ao uso desse corpo. O movimento, a motricidade, os gestos, tudo isso é determinado pela cultura, embora exista um movimento de padronização cultural, global, difundidos pela mídia, pelos meios de comunicação de massa. Então essas diferenças culturais do corpo e do movimento tendem a diminuir, porque a sociedade global cria um padrão, um padrão estético que é copiado, imitado pelos jovens, mesmo assim, ainda existem diferenças. (P4)

[...] a gente trabalha em cima dos PCNs e lá tem os temas transversais, então fala-se muito do corpo, da imagem corporal, da construção da imagem corporal e da mídia, a influência que a mídia exerce sobre esse corpo. Por exemplo, o uso de esteróides anabolizantes, a corrida do jovem para a academia, a vigorexia, a gente trata isso. A concepção do corpo no jogo, por exemplo, no esporte como vai funcionar, bulimia, anorexia, que são questões mais presentes nessa fase que eles estão que é do ensino médio. (P7)

Nas disciplinas Educação física para crianças e Educação Física para adolescentes, que são disciplinas mais pedagógicas, nós abordamos o corpo como algo histórico e cultural. A criança e o adolescente que vêm para escola já vêm com esse corpo, com essa formação, com essas atitudes, valores, crenças, e isso tudo depende do contexto de onde ela vive, então a abordagem é diferenciada. Considera-se a influência histórica, social e cultural sobre os movimentos. (P10)

Analisando os depoimentos, é possível perceber uma grande preocupação em trabalhar a dimensão sociocultural do corpo sem excluir a dimensão biológica, pensando a Educação Física como cultura corporal, ou seja, que o movimento revela a cultura e sociedade em que estão inseridos os corpos.

Existe a preocupação em se entender os processos patológicos como resultantes também de hábitos e costumes, característicos de uma determinada cultura, por exemplo, a influência da mídia na estética corporal como um padrão de beleza e que, geralmente, é associado ao conceito de saúde. Vemos na fala de P2 a influência do contexto sociocultural sobre a saúde do indivíduo.

A partir do relato de um dos professores (P3), observamos que a história da Educação Física vem sendo trabalhada a fim de que os alunos compreendam como se chegou ao conceito de cultura corporal de movimento. É relevante a preocupação do professor em trazer para os alunos o conhecimento das diferentes correntes da Educação Física e seus olhares sobre o corpo e que se entenda que conteúdos como jogos e brincadeiras, dança, lutas e esportes não deixaram de fazer parte da Educação Física, mas que devem ser trabalhados a partir de um enfoque histórico, social e cultural.

Existe também a preocupação em trabalhar o corpo a partir de referenciais oriundos da antropologia social, buscando entender a evolução da espécie humana e a influência cultural sobre o movimento humano.

Sobre evolução biológica e social os cientistas, Humberto Maturana e Francisco Varela propuseram, na segunda metade do século XX, um novo conceito de vida que contraria a ideia de que existia um ser puramente biológico. Por meio da Teoria da Autopoiese, que entende que um organismo vivo é capaz de se autogerar ininterruptamente, passaram a estudar os seres vivos a partir de suas relações com o ambiente, “propondo o entrelaçamento entre as ações biológicas e os fenômenos sociais”. (MATURANA; VARELA, 2001 apud MENDES; NOBREGA, 2004, p. 126).

Dessa forma, os seres vivos passaram a ser estudados a partir de sua interação com o meio em que vivem.

O tema corpo também é trabalhado em sua dimensão biológica e sua relação com a cultura na contemporaneidade (P7), abordando a questão do uso de esteroides anabolizantes, a estética, a influência da mídia sobre o corpo etc. Essa discussão se torna importante uma vez que na atualidade a estética é uma das dimensões mais valorizadas do corpo e os meios de comunicação de massa, publicidade e mídia eletrônica vendem um estilo de vida saudável, estabelecendo uma relação de consumo e transformando o corpo em mercadoria.

A indústria cultural, estreitamente ligada à mídia, se encarrega de transformar o corpo em objeto de consumo, induzindo o consumidor a comprar produtos que prometem adquirir e manter o padrão de beleza “desejado” em curto espaço de tempo. (GOLDENBERG; RAMOS, 2002).

Assim, os corpos são controlados pela mídia por meio da cultura de consumo e do discurso da atividade física e saúde, impondo um padrão de beleza

que pode ser alcançado, entre outros métodos, pela atividade física. Além disso, relaciona saúde como sinônimo de beleza.

A biotecnologia também tem influenciado a imagem corporal pela diversidade de produtos e técnicas cirúrgicas que possibilitam o redimensionamento dos corpos. (FRAGA, 2001).

Tais influências fazem com que o homem se preocupe mais com o visual e muito pouco com afeto e respeito entre pessoas. O corpo representado como veículo de prazer se refletirá na percepção da vida e das relações humanas.

Segundo Santos (1997 apud NOBREGA, 2001), vive-se num mundo de imagens que atravessam fronteiras virtuais, gerando um processo de “desterritorialização” das ideias, das pessoas, o que tem ocasionado uma perda da cultura, da identidade e das referências.

Dessa forma, torna-se importante que essas influências sobre o corpo sejam discutidas no processo de formação dos professores de Educação Física.

Observamos também, que os professores trabalham o tema corpo apenas em seu aspecto biológico, não considerando sua dimensão sociocultural.

O foco mesmo é o corpo como estrutura. Foco muito aquela parte de estruturas, nomes, conhecer o corpo através das aulas práticas. (P8)

Como trabalhamos focados na criança e no adolescente, trabalhamos a avaliação antropométrica, então falamos de peso, altura, análise de diagnóstico nutricional, além, de trabalhar toda a parte de nutrientes que na verdade estão relacionados ao corpo. Falamos sobre a estrutura corporal. Trabalhamos com a nutrição buscando desenvolver um trabalho de nutrição na aula de Educação Física com crianças e adolescentes. (P11)

Interessante observar que estes professores são os mesmos que no depoimento escrito representam o corpo apenas em sua dimensão biológica. Dessa forma, confirmamos nossa hipótese de que o conhecimento adquirido durante o processo de formação, nesse caso na área biológica, influencia não só na representação que o professor possui sobre o corpo, mas também na ênfase que ele dá à dimensão corporal em sua disciplina.

Um dos professores trabalha além das dimensões biológica e sociocultural do corpo a dimensão técnica. Como podemos ver no relato a seguir.

No futsal abordamos o tema corpo porque existe a parte tática onde ocorrem movimentações, a famosa locomoção, por exemplo, partir do conceito de que você está num determinado ponto e precisa mudar bruscamente de direção é preciso trabalhar tanto a parte tática quanto a

parte técnica. É preciso desenvolver movimentos de equilíbrio, coordenação motora, propriocepção e assim por diante. Utilizo muito o livro “Futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica” que aborda não só a idade mas as diferenças de, por exemplo, alunos que tem a mesma idade, mas não tem os mesmos hábitos e costumes ou comportamentos, e aí você tem que ter métodos para trabalhar na mesma idade só que com técnicas e táticas de acordo com a necessidade de cada aluno. (P9)

Vê-se a preocupação do professor em trabalhar a parte tática e técnica dos movimentos. Podemos observar também que esse professor possui uma visão desenvolvimentista da Educação Física, uma vez que busca trabalhar técnicas e táticas de acordo com a idade e com a necessidade de cada aluno.

A visão desenvolvimentista acredita que as crianças precisam ser orientadas de acordo com os processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, ou seja, de acordo com a idade.

Outro professor trabalha o corpo a partir de sua dimensão afetiva, além das dimensões biológica e sociocultural.

Estou sempre abordando o tema corpo em todos os sentidos, no sentido da intenção, do cuidado que nós temos que ter com a questão de tocar o corpo, no cuidado que nós temos que ter da questão fisiológica do corpo, de causar alguma lesão, [...]. Na disciplina dança eu trabalho o corpo de dentro para fora. Lançamos uma proposta, geralmente um vídeo que passe alguma mensagem e o aluno desenvolve uma coreografia ou movimentos que representem o tema proposto. Então eu trabalho com a emoção, com os cinco sentidos, em determinada aula, eu provoço a raiva. Assim, a gente trabalha o corpo mais voltado para o lado emocional, para o lado afetivo do aluno. (P12)

Segundo Ghiraldelli Júnior (1989), o trabalho do professor de Educação Física como socializador da cultura vai além de pura e simples transmissão das técnicas da ginástica e do esporte. É fundamental que a aula de Educação Física se transforme num ambiente crítico, em que a riqueza cultural proporcione condições para a crítica.

Assim, ao propor um tema e pedir para o aluno criar movimentos ou uma coreografia que represente esse tema, o professor trabalha a partir de uma visão progressista e possibilita que o aluno compreenda a Educação Física como cultura corporal de movimento.

Percebemos assim, que as várias dimensões do corpo são trabalhadas pelas disciplinas, ainda que alguns professores trabalhem o corpo a partir de uma

visão exclusivamente biológica, a maioria deles parece ter consciência da importância de se pensar a cultura corporal de movimento buscando superar a visão da Educação Física tradicional.

6.3.2 EIXO II - Influência do professor de Educação Física na construção da imagem corporal

Neste eixo buscou-se saber se os docentes do curso, portanto, professores que formarão professores de Educação Física, acham que poderão influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal de seus alunos no ambiente escolar. Os resultados dessa pergunta foram organizados em forma de tabela e podem ser observados no Apêndice H.

Todos os professores pesquisados acreditam que o professor de Educação Física pode influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal no ambiente escolar. Essa influência pode ocorrer de várias formas, que segundo os professores, pode ser através da vivência prática do movimento, discutindo questões relacionadas ao corpo na atualidade, relacionando atividade física e esportes com a saúde e desenvolvendo o senso crítico dos alunos.

A vivência prática do movimento parece ser a forma como o professor de Educação Física pode influenciar a imagem corporal no ambiente escolar na visão da maioria dos professores.

[...] Então eu acredito que nas aulas práticas é onde mais eles possam estimular, onde eles mais possam trabalhar aspectos sobre o corpo nas aulas práticas. (P1)

Trabalhando as dificuldades de habilidades apresentadas pelos alunos. No jogo de basquete, por exemplo, eu tenho que trabalhar com as mãos direita e esquerda, mesmo que eu escreva com a direita! Se eu vou jogar vôlei, tem hora que eu preciso cortar com a mão esquerda e se eu não treinar isso automaticamente eu não consigo. Então eu acho que a gente tem que treinar independente se a minha habilidade maior é com a mão direita. (P6)

Porque a partir do momento você adota estratégias para que o aluno aprenda a estar num determinado espaço, se locomover, mudar de direção, você aplica determinadas técnicas de acordo com as várias modalidades, acho que a partir daí você está passando novas imagens corporais para ele. (P9)

Quando trabalhamos a parte prática, se você não souber direcionar essa aula, dando oportunidade para que todos participem, realmente fica o aspecto da imagem do aluno, eu não posso, eu não consigo, eu sou diferenciado dos outros que são mais habilidosos, que sempre têm uma

capacidade maior de fazer a aula e ter êxito. Então, se nós não dermos oportunidade para todos fazerem da mesma forma, o aluno sai da aula com essa imagem corporal de que ele não pode, de que ele não consegue. O aluno fica com a estima baixa e, todas as vezes que você tenta fazer com que esse aluno participe da aula, ele vai acabar não participando, porque ele tem medo de não conseguir de não ter êxito. (P10)

Eu trabalho o tema “a literatura do movimento”, eles criam uma história e dentro dessa história eles vão desenvolver a movimentação e ai eles criam uma coreografia sem saber que eles estão criando uma coreografia. Numa outra aula eu trago todos os alimentos e eles ficam de olhos vendados, então isso vai fazendo com que eles conheçam o seu próprio corpo. Então isso pode influenciar, e bastante, a auto-estima. (P12)

Observamos que a vivência de atividades práticas que possibilitem ao aluno melhorar suas habilidades motoras ou desenvolver aquelas que apresentam dificuldades parece ser a forma como os professores podem influenciar a imagem do aluno, isto é, melhorando sua imagem corporal fazendo com que o aluno supere suas dificuldades. Um professor (P12) ainda propõe uma atividade em que o movimento expressará na prática significados histórico e social.

Essa forma de trabalho parece estar de acordo com a teoria Desenvolvimentista, uma vez que busca desenvolver habilidade mais simples para alcançar as mais avançadas. Mas também está de acordo com a teoria Crítico-emancipatória, pois ao permitir a vivência do movimento o “Se-Movimetar”, possibilita que os sentidos/significados do movimento sejam pensados e repensados.

Ao darem oportunidades para que todos participem das aulas, esses professores possibilitam ao aluno a vivência de experiências do “Se-Movimentar, onde poderá dar significado a novas experiências, ressignificar as que já conhece, desenvolvendo uma autonomia em relação à práticas corporais.

Outros professores acreditam que, discutindo com os alunos questões relacionadas ao corpo na atualidade, poderão influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal no ambiente escolar.

Porque as funções sociais, elas tem uma forma própria de movimento, motricidade e de estética, pode ver que surgiram tribos na sociedade que se definem pela estética, pela roupa, pela forma de andar, então o professor de educação física pode induzi o aluno a uma série de comportamentos relacionados a qualquer grupo cultural que exista na sociedade discutindo isso com ele. (P4)

Identificando, por exemplo, quando há sentimentos negativos com relação ao outro e nós vimos com a questão atitudinal dos conteúdos, mostrando para esses alunos o que é correto e não é correto. Quando se questiona:

por que ele é mais magrinho ou ele é gordinho? Ah! Não quero que ele jogue no meu time porque ele não é bom etc. A questão da discriminação por questão de habilidade, por questão técnica, então eu consigo ver isto na aula de educação física, a questão de anorexia, bulimia, tudo envolve a questão do corpo, e são conteúdos que são pertinentes na aula de educação física! (P5)

O professor pode trazer as questões pessoais dos alunos ou não, por exemplo, você pode identificar alunos que tenham bulimia ou vigorexia só observando o comportamento deles. Então se você tem uma atitude ou uma fala muito preconceituosa ou muito fechada para o assunto, pode ser que ele não tenha liberdade para discutir esses assuntos e não mude o ponto de vista dele. De outra forma existem alunos que chegam perguntando, então se o professor está preparado para discutir as questões sem preconceito, eu acho que ele consegue influenciar nessa imagem. (P7)

Ao discutirem as questões relacionadas ao corpo na contemporaneidade, os professores possibilitam que os formandos compreendam as influências socioculturais e históricas sobre o corpo. Acreditamos que essas discussões são de grande importância para que o aluno construa uma autonomia crítica e autocrítica em relação à cultura corporal.

Outros acreditam que é relacionando atividade física e esporte com saúde que se pode influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal do aluno.

Então eu acho que deve trabalhar sobre a concepção do que é saúde, mas não sobre os preceitos estéticos que a sociedade prega como sendo saúde. Ele pode influenciar através da aula, mas fazendo com que o aluno entenda que ter um bom preparo físico, um bom condicionamento físico seria bom para sua saúde, não só para ele entrar dentro de algum padrão. Essa influência é importante. Então, eu acho que deve trabalhar sobre as concepções do que é saúde, mas não sobre os preceitos estéticos que a sociedade prega como sendo saúde. Se for um grupo de alunos onde existam crianças obesas seria interessante que o professor orientasse sobre algum tipo de exercício físico, que fizesse com que a criança se movimentasse mais, que ela perdesse peso. (P2)

[...] apresentando a atividade física, os esportes como promoção à saúde e não como competição. Dessa maneira ele pode influenciar o obeso ou aquele que simplesmente não gosta de esportes. Trabalhando a atividade física, o exercício, tirando essa parte de competição, mas promover a saúde para o aluno que está ali e está precisando muitas vezes. (P8)

[...] mostrando que a atividade física serve para todos sim e que o gordinho não está ali porque ele tem que perder peso, mas porque a atividade física é importante para sair do sedentarismo. (P11)

O professor de Educação Física pode influenciar a imagem corporal de seus alunos relacionando a atividade física com saúde como a importância dessa

prática para os obesos, por exemplo. Isso mostra que a aula de Educação Física é pensada de acordo com a dimensão biológica do corpo, ou seja, a atividade física, o esporte são meios para se obter uma boa saúde, não tendo uma finalidade em si mesma. Percebemos nessas falas uma visão característica da abordagem Higienista da Educação Física.

Talvez esses professores precisem repensar a relação atividade física, esporte e saúde.

Um dos professores acredita que é desenvolvendo o senso crítico do aluno que se pode influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal desse aluno. Veja que o professor propõe a utilização dos movimentos apresentados pelos alunos e, a partir do que ele já conhece, pode avançar. Assim, por meio do conteúdo trabalhado o professor estaria formando cidadãos.

Se esse aluno já vem com uma história de como é o esporte então, ele sabe como é o futebol, ele sabe como é o vôlei, e você avançar em cima daquilo que ele já conhece que é o grande desafio do professor de EF, avançar nesses conteúdos da EF, de acordo com a história que esse aluno tem, mas que ele possa realmente ir além, então esse é o papel do professor, em fazer com que o aluno possa, ele mesmo tomar essas decisões através do conteúdo mostrado pelo professor e ele mesmo possa tirar proveito em cada aula, em cada momento de ensino. (P3)

Dessa forma, o professor parte da experiência do aluno, incentivando sua criatividade e capacidade de exploração. Essa forma de pensar vai ao encontro da abordagem Construtivista-interacionista, uma vez que leva em consideração o conhecimento que o aluno possui sobre os conteúdos da cultura corporal.

As respostas dos professores de como a imagem corporal do aluno pode ser influenciada, demonstram que os mesmos levam em consideração as influências socioculturais e históricas, mas na prática, ainda concebem o corpo como biológico. Talvez esse seja como dizem Rangel-Betti e Betti (1996) os problemas da relação teoria-prática dos currículos dos cursos de formação em Educação Física.

6.3.3 EIXO III - O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física

As Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física definidas pelo Parecer CNE/CES 58/2004 e Resolução CNE/CES

7/2004 constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior.

A resolução acima citada exige que a própria instituição determine o perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação.

Diante de tais determinações, percebe-se o quanto é importante cada instituição construir um plano adequado que possa servir de base para o estabelecimento de sua organização curricular e determinar o perfil do profissional que deseja formar.

Nesse sentido, este eixo teve como objetivo saber se os professores conhecem o perfil do profissional que o curso de Licenciatura em Educação Física pretende formar e como suas disciplinas contribuem para a formação desse profissional. Os resultados foram organizados em forma de tabela e podem ser vistos no Apêndice I.

Ao analisarmos a fala dos professores observamos que metade deles entende que o curso pretende formar um profissional capacitado para trabalhar com a docência na Educação Física escolar.

Um profissional formado para atender a demanda da educação infantil e adolescente. (P2)

Prevê que o professor esteja habilitado para trabalhar na Educação Física escolar. Assim, a crítica que se tem sobre essa formação na licenciatura, é que dentro das escolas também tem as turmas de treinamento. Então, o que precisa ficar claro para o profissional que está sendo formado é que ele é formado como professor de Educação Física, e que ele pode desenvolver o esporte na escola, mas o esporte não pode ser a Educação Física como um todo, ele tem que tratar as questões do corpo a partir da cultura corporal de movimento. Então ele tem que estar preparado para essa atuação e não só para o esporte. (P7)

A princípio o objetivo é formar professores, o curso é licenciatura, para trabalhar desde o ensino fundamental e médio. (P8)

Está querendo formar um professor apto para a área escolar dentro da licenciatura, mesmo por que as matérias fogem bastante da área competitiva e passam muito para a área escolar, área da educação física como um aspecto mais social e cultural e não competitivo. (P9)

Formar profissionais habilitados para trabalhar com a docência, dentro das escolas de um modo geral. (P11)

O educando tem que sair com um perfil coerente e consciente para conseguir trabalhar nas escolas, maduro e que entenda qual é sua responsabilidade com a formação do indivíduo dentro da escola. (P12)

A outra metade entende que além da docência, o profissional deve ter competências pedagógica, ética e habilidade para lidar com uma sociedade em transformação, resolver problemas e articular conhecimentos teórico-práticos.

O perfil de um profissional ético, um profissional polivalente, Um profissional que tenha condições de fazer análise entre a teoria e a prática. Que ele consiga fazer todo um resgate da graduação e levar para a prática. Para que ele possa atuar no contexto escolar. (P1)

Bem, o curso de licenciatura em Educação Física hoje, acredito que ele pensa em um profissional que tenha a capacidade de ser um educador. [...] Então, eu acredito que antes de mais nada, que esse educador, esse professor tenha uma boa formação geral e uma formação específica na área da Educação Física para que ele possa com esses dois conhecimento - que eu acredito ser agora a questão mais importante do educador - que ele possa ter a capacidade de resolver problemas. [...] Evidentemente que eu acredito que a graduação é apenas um passo na formação acadêmica, acredito que na área que você escolher, você deve se aprofundar, acredito que esse é o caminho a seguir. (P3)

O curso quer formar um professor de Educação Física que saiba lidar com uma sociedade em transformação, então existem mudanças socioculturais que vão refletir na escola. (P4)

Um profissional que seja comprometido com suas funções e obrigações, que atenda os preceitos legais e éticos da profissão e que seja comprometido com uma nova visão de uma educação física escolar, que seja comprometido com a cultura corporal de movimento e a sua pluralidade. (P5)

Formar um professor que saiba da parte pedagógica, tanto teórica quanto a prática para desenvolver com seus alunos. (P6)

O perfil que estamos procurando é do profissional educador, totalmente pedagógico e é o que vai sair daqui. Porque a nossa grade está totalmente pedagógica. Nós não temos nenhuma disciplina que consegue abordar a parte técnica ou aprofundamento em qualquer tipo de esportes e simplesmente só a base. Então, se a grade está dessa forma não tem como eles saírem com outra visão da Educação física a não ser essa, pedagógica, estar respeitando a cultura do movimento e sem pensar no aspecto técnico. (P10)

Todos os professores entendem que o compromisso principal do curso é com a docência, formar o professor para atuar na Educação Física escolar, seja no setor público ou privado. Dessa forma o perfil, as competências e as habilidades citadas pelos docentes estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e com o projeto do curso estudado. (BRASIL, 2004A; BRASIL, 2004B; FACULDADES..., 2011).

Após serem questionados sobre o perfil do profissional que o curso pretende formar, os professores pesquisados discorrem sobre a função das disciplinas (Apêndice J) que trabalham em relação ao perfil do egresso.

Verificamos que a maioria dos docentes diz que as disciplinas com as quais trabalham contribuem para o perfil do profissional, desenvolvendo competência pedagógica, crítica, reflexiva, técnica, lúdica, articulando conhecimentos teórico-práticos e estabelecendo diálogo com outras disciplinas.

Especificamente na disciplina “Prática como componente curricular I e II” nós estamos trabalhando a possibilidade de um projeto novo agora. Trabalhamos uma didática que tenta alcançar a didática que Gasparin chama de “catarse”, que é a prática refletida, ou seja, nós colocamos o aluno na prática, depois nós fazemos uma reflexão dessa prática e depois voltamos para a prática novamente para aplicar uma prática refletida, uma reflexão do que ele vivenciou. (P5)

Na disciplina “Atividades aquáticas” eu não trabalho especificamente nos estilos da natação, mas como trabalhar através da natação o desenvolvimento motor, o desenvolvimento de equilíbrio, a força dentro da piscina, a parte lúdica. Não foco só a parte técnica dos nados, mas o desenvolvimento de habilidades até chegar no nado. (P6)

A disciplina “Prática como componente curricular III” é mais focada na formação para que o professor em formação consiga estabelecer relação entre os conteúdos dos PCNs e a forma como ele vai desenvolver isso dentro da escola. Então, ela é uma disciplina focada para a prática. O nome prática, muitas vezes dá a impressão de aula prática, e não é isso. A prática como componente curricular vai além, ela vai trabalhar com registro, ela vai trabalhar com elaboração de planos de aula, elaboração dos projetos, identificar uma necessidade da escola para desenvolver um projeto. (P7)

Eu procuro mostrar para eles parâmetros para que eles possam trabalhar o esporte dentro da escola. Nunca trazer, por exemplo, a competição para a escola. (P9)

Na disciplina “Educação física para criança” o trabalho é mostrar de que forma você vai direcionar o conteúdo para a criança do ensino infantil até a primeira fase do ensino fundamental. A disciplina “Educação física para adolescente” é a continuação, mas continua ainda no ensino fundamental. Então eu acho que a base da escola hoje está dentro dessas duas disciplinas. Então eu trabalho a base, só que sempre mostrando o elo que existe com as outras disciplinas e como elas podem influenciar. Dentro da Educação física para adolescente você trabalha o esporte, é um dos conteúdos, então eu não tenho como desvincular o basquetebol dessa disciplina. Então existe um elo entre as disciplinas. (P10)

Vale ressaltar que um dos professores (P5) busca desenvolver uma formação reflexiva ao levar os alunos para a prática, em seguida pede aos alunos que pensem sobre a prática executada ou observada e, posteriormente, voltam à prática, ou seja, o formando é levado a refletir sobre a ação. Entretanto, o professor

não disse se pede para os formandos uma reflexão na ação. De qualquer forma, este professor está buscando formar um profissional reflexivo, mas será que uma ação isolada é suficiente para a formação desse profissional?

Talvez esse seja o momento para se pensar o modelo de formação adotado pelo curso.

Outros professores dizem que as disciplinas contribuem com o perfil do egresso trabalhando conhecimentos específicos.

Como eu trabalho com “Educação física e saúde” eu fico mais na fase da teoria, para que eles tenham noções básicas de primeiros socorros e assim possam atender os alunos com quem eles trabalharão depois. Então a função, o objetivo da disciplina é de informar, de orientar em relação aos primeiros socorros. (P2)

A minha disciplina tem como objetivo principal mostrar para o aluno como será o curso que ele enfrentará ao longo desses três anos aqui na faculdade. Ela mostra um pouco da história da Educação Física que eu acredito que é importante a gente ver a história da Educação Física, principalmente para futuros professores. [...] Conhecendo um pouco dessa história o aluno terá condições de enfrentar os novos desafios da Educação Física. (P3)

Passar o conhecimento de anatomia e fisiologia humana para esses futuros professores, para que eles tenham o conhecimento do corpo humano. Buscar formas para se trabalhar esses conteúdos na escola. Observamos que dentro da escola o professor de Educação Física é uma referência na área da saúde, então ele pode passar para os alunos o conhecimento tanto da anatomia quanto da fisiologia para que ele possa conhecer o corpo, e procurar transmitir esse conteúdo de forma menos complexa, de forma básica, onde o aluno possa se auto-conhecer e tirar dúvidas. (P8)

Saber o básico da nutrição, saber como o corpo é constituído. É importante que eles saibam que para que eu fique em pé eu preciso de alimento e esse alimento é composto por nutrientes. Na verdade, quem dá esse suporte para o corpo são esses nutrientes. Então eu tento mostrar para eles que a alimentação é fundamental para o desempenho de qualquer atividade física, independente se é para perder peso ou simplesmente desenvolver qualquer atividade. Porque se você não tem uma boa alimentação você não consegue desenvolver nada. (P11)

Alguns professores dizem que é preparar o formando para compreender a realidade social e a partir disso desenvolver sua aula, possibilitando a formação de cidadãos. Fazendo com que os formandos compreendam a cultura corporal e sua importância na formação de cidadãos.

Na disciplina “Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” eu trabalho questões da relação entre seres humanos, que eles estão formando cidadãos, que eles vão trabalhar com crianças e adolescentes e que eles têm que observar além das aparências, que eles irão lidar com um ser humano, uma pessoa com aspectos econômicos, sociais, políticos,

culturais e que tudo isso, toda essa bagagem a criança trás para aula. É importante que o professor consiga compreender e analisar todos esses aspectos durante a aula para trabalhar a sua aula, sabendo respeitar as diferenças culturais, sociais, econômicas. (P1)

Entender qual a natureza da dinâmica da sociedade atual, do capitalismo. O que esse capitalismo está fazendo com as pessoas, o que ele exige no mundo do trabalho, da questão existencial, da questão de classes, da questão cultural. Então, tentar compreender esse processo, que é um processo histórico secular, mas que atinge na atualidade uma dinâmica intensa e, compreender a natureza dessa dinâmica. Fazer com que o professor de Educação Física, o formando, entenda qual é o objeto que ele está lidando que é o ser humano, como lidar com o ser humano, qual o mundo que ele está inserido? Então o desafio da minha disciplina é esse. (P4)

Apenas um professor diz que é fazendo com que o aluno tenha conhecimento sobre a importância da cultura corporal para a vida social.

Acredito que a dança é uma disciplina global, que utiliza a música e o ritmo envolvendo o educando como um todo. Assim, esses alunos poderão trabalhar dentro da escola o social, o cognitivo por meio da dança. Nessa disciplina a gente tenta fazer com que o aluno tenha esse conhecimento da dança como agente social e cognitivo e que ele consiga, por meio da dança, ajudar o indivíduo na vida social. (P12)

De maneira geral as disciplinas buscam desenvolver competências e habilidades propostas pelas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, bem como aquelas citadas no projeto político pedagógico do curso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas relacionadas ao corpo têm-se apresentado como um novo objeto de estudo no âmbito da educação e especificamente da Educação Física. Há muito, este é tematizado pela Religião, pela Filosofia, pelas Ciências Humanas e pela Arte, estando presente no pensamento e na cultura de um modo geral.

Falar do corpo é uma tarefa um tanto complexa, haja vista as várias dimensões a serem exploradas, desde corpo físico que representa a existência material do ser humano até suas formas de se relacionar com o mundo e a sociedade na qual está inserido.

Como representante da existência humana, o corpo é afetado por símbolos que são expressos na religião, na profissão, na família e nos sentimentos. Dessa forma, torna-se impossível pensar o homem dividido em dimensão biológica e a dimensão sociocultural, não podendo existir natureza humana sem cultura e vice-versa.

O corpo humano é construído socialmente e historicamente determinado, ou seja, tem uma história e conta uma história. Nele estão inscritas todas as regras, normas e valores específicos de uma sociedade. Portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos.

Nessa perspectiva, a Educação Física ao trabalhar sobre o corpo do aluno está atuando na cultura, entretanto, nem sempre foi concebida como uma prática cultural.

Neste contexto, encontra-se a presente pesquisa, que teve como objetivo principal verificar quais dimensões do corpo tem sido tratadas no processo de formação de professores em Educação Física.

Buscando responder às questões propostas, ou seja, saber se a formação superior em Educação Física tem acompanhado as mudanças de cunho sociocultural e conhecer quais representações do corpo têm sido abordadas nesse processo de formação, apuramos um conjunto de resultados que nos permite as seguintes considerações:

O projeto político pedagógico do curso leva em consideração as transformações de cunho sociocultural pelos quais passou a Educação Física brasileira, concebendo-a como cultura corporal de movimento, ou seja, desenvolvendo as dimensões biológica, social, cultural, política e afetiva do corpo.

Nas ementas e nos planos de aulas, observou-se que o corpo tem sido estudado a partir de sua relação com o contexto sociocultural específico, sem desconsiderar a dimensão biológica do corpo. O estudo da bibliografia indicada pelos professores mostrou que são utilizados referenciais da Antropologia, da Filosofia e autores da Educação Física que discutem a cultura corporal de movimento a partir das ciências sociais e humanas, ou seja, utiliza-se dos autores das atuais abordagens da Educação Física. Isso confirma o que revelam as ementas em relação ao corpo.

O estudo da matriz curricular revelou que a maior parte da carga horária está destinada às áreas de formação específica básica e formação prática. A matriz curricular parece utilizar-se do modelo de formação tradicional-esportivo, pois, é composta por um grande número de disciplinas esportivas. Ao mesmo tempo apresenta disciplinas relacionadas às ciências humanas e sociais, característica do modelo de formação técnico-científico. Isso nos leva a entender que o modelo de formação adotado pelo curso é uma combinação dos modelos tradicional-esportivo e técnico-científico. Além disso, a presença da disciplina “prática como componente curricular”, já no primeiro semestre do curso, revela que já se pensa uma formação reflexiva. Entretanto, é preciso que maiores mudanças ocorram para que o curso forme um profissional reflexivo, capaz de refletir-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Sugerimos que o curso considere as propostas de Rangel-Betti e Betti (1996) para se pensar um modelo de formação que privilegie o ensino reflexivo.

Pelo depoimento escrito, verificou-se que os professores representam a corpo a partir de suas dimensões Biológica, Sociocultural, Afetiva e Técnica. Acreditamos que tais representações foram construídas a partir de experiências vividas individualmente, na relação com o outro, no convívio social e também por meio de conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica e na prática profissional. As representações que os professores possuem sobre o corpo possivelmente influenciarão a forma como concebem o corpo em suas disciplinas.

Por meio da entrevista, verificamos que as dimensões mais discutidas nas disciplinas são a biológica e sociocultural e essas são trabalhadas a partir de uma visão antropológica do corpo, isto é, priorizam o estudo do corpo e sua relação com a cultura e sociedade em que está inserido, entendendo que, ao se expressar e se movimentar, o corpo revela a cultura em que se encontra inserido. Entretanto, as

dimensões técnica e afetiva, ainda que em menor escala, também são abordadas no processo de formação dos professores de Educação Física.

Em relação à influência do professor de Educação Física na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal no ambiente escolar, todos os docentes acreditam que o professor de Educação Física pode influenciar na imagem corporal de seus alunos e essa influência acontece principalmente por meio da vivência do movimento nas aulas. Outra forma de influenciar a imagem corporal referida pelos professores, é a realização de discussões acerca do corpo na atualidade e também relacionando atividade física e esporte com saúde. Percebe-se que esses professores levam em consideração a realização do movimento na aula de Educação Física, mas não como única forma de trabalho, acreditam que por meio de discussões sobre o corpo também é possível influenciar no desenvolvimento da imagem corporal de seus alunos.

Em relação ao perfil do egresso que estão formando e como suas disciplinas podem contribuir para esse perfil, os professores dizem que o curso pretende formar o professor, o docente que vai atuar na Educação Física escolar. Metade deles compreende que o curso visa à formação de docentes e a outra metade entende que se pretende formar o docente, mas com competências e habilidades específicas. A partir dessas respostas, observamos que os docentes pesquisados possuem conhecimento do perfil do profissional que o curso pretende formar, uma vez que o perfil citado pelos docentes está de acordo com o proposto pelo projeto político pedagógico do curso. Os professores ainda dizem que suas disciplinas contribuem para o desenvolvimento de competência pedagógica, crítica, reflexiva, ética, técnica, lúdica, formando um profissional que saiba articular conhecimentos teórico-práticos e que estabeleça diálogo com outras disciplinas.

Por meio dessa pesquisa, observamos que a dimensão sociocultural do corpo, bem como a cultura corporal de movimento tem sido privilegiada no processo de formação de professores em Educação Física do curso pesquisado. Percebe-se que os docentes possuem conhecimento sobre as mudanças pelas quais passou a Educação Física, compreendendo que o papel desta disciplina é possibilitar, por meio do movimento realizado e estudado dentro de um contexto histórico, social e cultural, a formação de sujeitos críticos. Acreditamos que este resultado se deva ao fato de serem professores jovens, formados a partir da década de 1988.

Entretanto, é preciso que mais atividades como as citadas pelo professor (P5) que diz trabalhar com uma prática reflexiva, e pelo professor (P12) que a partir de um tema solicita aos alunos que criem movimentos ou coreografias que representem o tema proposto, sejam proporcionadas pelas disciplinas. Dessa forma, as dificuldades na relação teoria-prática, referida por Darido (1995) e Rangel-Betti e Betti (1996) poderão ser superadas e os futuros professores de Educação Física tenham condições de conceberem na ação pedagógica a cultura corporal de movimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar.1994.

AMIM, V.; FURTADO, N. R.; PROFICE, C. C. Representação corporal: um olhar possível a partir do imaginário de meninos em situação de risco. Produção de subjetividade e representação social familiar entre meninos de rua In: JORNADA INTERNACIONAL 3. e CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1. 2003, Rio de Janeiro. **Anais eletrônico**. Disponível em: <http://www.uesc.br/viverbrincando/representacao_corporal.htm>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa e educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 7 Educação Física, Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004A**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces058_2004.pdf> Acesso em: ago. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004B** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-04.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano 19, n. 48, ago. 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CODO, W.; SENNE, W. A. **O que é corpo(latria)**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, E. M. de B.; VENÂNCIO, S. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Rev. Pensar a Prática**. 7, n.1, p. 59-74, mar. 2004.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 13 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Cultura: educação física e futebol.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez, 1995.

DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. **Regulamento 7: método Francês.** 1934. Disponível em: <www.cev.org.br/biblioteca/regulamento-7-metodo-frances> Acesso em: 25 set. 2012.

FACULDADES ESEFAP. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação física.** Tupã, 2011.

FRAGA, A. B. Anatomias emergentes e o bug muscular – Pedagogias do corpo no limar do século XXI. In: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 61-77.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

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

GARNICA, A.V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. v. 34, n. 3, sept./dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lang> Acesso em: 20 fev, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 19-40.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KUNS, E. Educação física: **ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAFOURCADE, P. D. **Planejamento, conduccion y avaliación en la enseñanza superior**. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPD/EDUSP, 1974. v. 2.

MENDES, M. I. B, de S.; NOBREGA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Rev. Brasileira de Educação**. n. 24, p. 125-137, set./out./nov./dez. 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOBREGA, T. P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 7, n. 16, p. 53-68, mar. 2001.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun., 1996.

RIOS, D. R. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2010.

SANTOS, W. dos. **Dicionário de sociologia**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do professor**: educação física, ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008A.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do professor:** educação física, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008B.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 48, ago. 1999.

SIMARD, D. O renascimento e a educação humanística. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A **pedagogia**: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIMÕES, M. R. R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo**: a ciência e a formação profissional em educação física. 1998. 327p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a); _____

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física”, que tem como objetivo investigar se a temática “Corpo” tem sido abordada no processo de formação do professor de Educação Física e suas representações.

Esta pesquisa refere-se a um projeto desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, pela aluna pesquisadora Érica Milena Hakamada (RA: 62.10.0684.0) sob a orientação da Professora Dra. Helena Faria de Barros.

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa.

Sua forma de participação consistirá em fornecer um depoimento escrito sobre o que entende por “Corpo” assim como participar de uma entrevista semi-estruturada, em data e horário pré-agendado de acordo com a sua e a minha disponibilidade, respondendo questões referentes à abordagem da temática “Corpo” em sua disciplina. A entrevista será gravada e transcrita e após a transcrição passará pelo processo de textualização que será revisado pelo entrevistado.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com o propósito científico, mantendo resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo, não haverá pagamento, remuneração e/ou benefícios imediatos não haverá benefícios imediatos na sua participação.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Érica Milena Hakamada pelo telefone: (14) 34962399 ou pelo e-mail: em.hakamada@uol.com.br e com a orientadora Prof^a. Dra. Helena Faria de Barros pelo telefone: (18) 32234467 ou pelo e-mail: helenabarros@uol.com.br.

Ainda poderá entrar em contato com a presidente do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE, Prof^a. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira pelo telefone (18) 32292077 ramal 219.

Este termo de consentimento livre e esclarecido será elaborado em duas vias sendo que uma ficará de posse do pesquisador e outra será entregue ao participante.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

A assinatura no termo de consentimento formaliza a sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____

RG: _____, fui esclarecido (a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física”, realizada por Érica Milena Hakamada, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Autorizo a utilização das informações obtidas através do depoimento e da entrevista semi-estruturada, com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado (a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente de que a minha participação é voluntária e que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, ____ de _____ de _____.

Helena Faria de Barros (Orientadora)

Érica M. Hakamada (Pesquisadora)

Participante

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Idade: _____

3. Graduação: _____

4. Titulação:

() Especialista

() Mestrando

() Mestre

() Doutorando

() Doutor

5. Há quanto tempo trabalha como docente no curso de Licenciatura em Educação Física das Faculdades ESEFAP? _____

6. Com quantas disciplinas você trabalha? _____

7. Há quanto tempo você trabalha com a disciplina? _____

Perfil do docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição pesquisada.

PERFIL DO DOCENTE		
Sexo	Nº	%
Masculino	6	50
Feminino	6	50
Idade	Nº	%
De 30 a 39 anos	8	66,66
De 40 a 49 anos	4	33,33
Formação	Nº	%
Licenciatura em educação física	7	58,33
Outras áreas	5	41,66
Titulação Máxima	Nº	%
Mestre	8	66,66
Mestrando	2	16,66
Especialista	2	16,66
Tempo de serviço no curso de Educação Física da Instituição	Nº	%
Até 5 anos	6	50
De 6 a 10 anos	5	41,66
Mais de 10 anos	1	8,33
Quantidade de disciplinas trabalhadas no curso	Nº	%
Até 3	9	75
Mais de 3	3	25
Tempo de trabalho com a disciplina	Nº	%
1 a 5 anos	8	66,66
6 a 10 anos	3	25
Mais de 10 anos	1	8,33

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, pesquisa de campo, 2012.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO.

1. Sobre qual dimensão o tema corpo é trabalhado em sua disciplina?
2. Você acha que o professor de Educação Física pode influenciar na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal no ambiente escolar? (se sim) Como?
3. Qual é o perfil do profissional previsto pelo curso de Licenciatura em Educação Física e qual a função da sua disciplina em relação a esse perfil?

APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR ÁREAS DE FORMAÇÃO.

ÁREAS DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA / ÁREA
Formação político-social	Fundamentos sócio-antropológicos da Educação Física - 40h Fundamentos sócio-antropológicos da Educação - 40h Políticas educacionais - 40h	120h
Formação geral	Anatomia humana - 40h Anatomia do aparelho locomotor - 40h Fisiologia humana - 40h Fundamentos da cinesiologia - 40h Fisiologia do exercício - 80h Fundamentos de nutrição - 40h	280h
Formação específica básica	Fundamentos histórico-filosóficos da Educação Física - 40h Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem / 80h Atletismo / 80h Jogos e brincadeiras / 80h Ginástica I e II / 80h Futsal / 80h Atividades aquáticas / 80h Atividades rítmicas e dança / 80h Voleibol / 80h Lutas e capoeira / 80h Handebol / 80h Basquetebol / 80h Ensino de libras / 40h Introdução à Educação Física / 40h Ensino da Educação Física para crianças / 80h Ensino da Educação Física para adolescentes / 80h Ensino da Educação Física para jovens e adultos / 80h Didática da Educação Física / 40h Fundamentos histórico-filosóficos da Educação / 40h	1320h
Formação prática	Metodologia da pesquisa I e II / 80h Prática como componente curricular I, II, III, IV, V e VI / 400h Estágio supervisionado I, II, III e IV / 400h Trabalho de conclusão de curso / 100h	980h
Formação específica orientada	Educação Física inclusiva / 40h Leitura e redação de textos / 40h Seminários de trabalhos acadêmicos / 40h Educação Física e saúde / 40h Atividades acadêmico científicas / 200h	360h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		3060h

Fonte: dados trabalhados pelo autor de acordo com Lafourcade (1974)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA POR ÁREAS. (LAFOURCADE, 1974).

ÁREAS	CARGA HORÁRIA	%
Formação específica básica	1320h	43,13
Formação prática	980h	32,02
Formação específica orientada	360h	11,76
Formação geral	280h	9,15
Formação político-social	120h	3,92

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, pesquisa de campo, 2012.

APÊNDICE F – REPRESENTAÇÕES DO CORPO PARA OS PROFESSORES.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	%
Corpo Biológico e Sociocultural	5	41,66
Corpo Biológico, Sociocultural e Afetivo	4	33,33
Corpo Biológico	2	16,66
Corpo Biológico, Sociocultural, Afetivo e Técnico	1	8,3

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, pesquisa de campo, 2012.

APÊNDICE G – DIMENSÕES DO CORPO TRABALHADAS PELOS PROFESSORES.

CATEGORIAS	Nº	%
Corpo Biológico e Sociocultural	8	66,66
Corpo Biológico	2	16,66
Corpo Biológico, Sociocultural e Técnico	1	8,33
Corpo Biológico, Sociocultural e Afetivo	1	8,33

Fonte: Dados trabalhados pelo autor.

APÊNDICE H – INFLUÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO E/OU DESENVOLVIMENTO DA IMAGEM CORPORAL NO AMBIENTE ESCOLAR.

INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO E/OU DESENVOLVIMENTO DA IMAGEM CORPORAL	Nº	%
Sim	12	100
Não	0	0

Fonte: Dados trabalhados pelo autor.

COMO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PODE INFLUENCIAR NA CONSTRUÇÃO E/OU DESENVOLVIMENTO DA IMAGEM CORPORAL NO AMBIENTE ESCOLAR?

COMO?	Nº	%
Através da vivência prática do movimento	5	41,66
Discutindo questões relacionadas ao corpo	3	25
Relacionando a atividade física e esportes com a saúde	3	25
Desenvolvendo o senso crítico dos alunos	1	8,33

Fonte: Dados trabalhados pelo autor.

APÊNDICE I – PERFIL DO PROFISSIONAL QUE O CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PRETENDE FORMAR.

PERFIL DO PROFISSIONAL	Nº	%
Atuar como docente na Educação Física Escolar.	6	50
Atuar como docente na Educação Física Escolar e com Competência pedagógica, ética, Habilidade para lidar com uma sociedade em transformação, resolver problemas e articular conhecimentos teórico-práticos.	6	50

Fonte: Dados trabalhado pelo autor, pesquisa de campo, 2012.

APÊNDICE J - FUNÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM RELAÇÃO AO PERFIL PREVISTO.

PERFIL	Nº	%
Desenvolver Competência pedagógica, crítica, reflexiva, técnica, lúdica, articular conhecimentos teórico-práticos, estabelecer diálogo com outras disciplinas.	5	41,66
Desenvolver conhecimento específico	4	33,33
Preparar o docente para entender a realidade social e a partir disso desenvolver sua aula, possibilitando a formação de cidadãos.	2	16,66
Fazendo com que os formandos compreendam a cultura corporal e sua importância para a vida social	1	8,33

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, pesquisa de campo, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)

[Imprimir](#) | [Fechar](#)

Parecer Projeto

Informações do Projeto

Título do Projeto: Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física

Tipo do Projeto: PPG

Protocolo do Projeto: 570



[Arquivo do projeto \(Download\)](#)

O arquivo de sugestões do parecerista não foi anexado.

Informações do Parecer

Data do Parecer: 15/12/2010

Data do Envio: 01/12/2010

Situação do Projeto: Aprovado

Comissão: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Consideração:

O PRESENTE PROJETO TEM COMO OBJETIVO INVESTIGAR COMO A TEMÁTICA "CORPO" TEM SIDO ABORDADA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS REPRESENTAÇÕES QUE POSSUE. A ABORDAGEM SERÁ QUALITATIVA E UTILIZARÁ COMO MODO DE INVESTIGAÇÃO O ESTUDO DE CASO. O GRUPO A SER PESQUISADO SERÁ COMPOSTO POR 17 SUJEITOS, 16 PROFESSORES E 1 COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE DETERMINADA INSTITUIÇÃO PRIVADA NA CIDADE DE TUPÁ, ESTADO DE SÃO PAULO. COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA SERÃO UTILIZADOS DEPOIMENTO ESCRITO, ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO. AS ENTREVISTAS SERÃO GRAVADAS, TRANSCRITAS E EM SEGUIDA PASSARÃO PELO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO. AO FINAL OS DADOS SERÃO SUBMETIDOS À ANÁLISE DE CONTEÚDO. OS RESULTADOS ESPERADOS SÃO QUE OS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA APRESENTEM REPRESENTAÇÕES SOBRE O CORPO NO ASPECTO DA ESTÉTICA CORPORAL E SAÚDE ASSIM COMO DO ASPECTO SOCIOCULTURAL, ALÉM DE PERMITIR DISCUSSÕES SOBRE ESSA TEMÁTICA PARA QUE OS FUTUROS PROFESSORES POSSAM REFLETIR CONSTANTEMENTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFERENTES AO CORPO.

SEGUNDO PARECER:

FOLHA DE ROSTO: CAMPOS DE NÚMERO 28 E PATROCINADOR FORAM PREENCHIDOS.

OS DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO APRESENTADOS NOS MODELOS DISPONÍVEIS NO SGP FORAM PREENCHIDOS A MÃO E NÃO DIGITADOS, PARA O QUE NÃO VEMOS IMPEDIMENTOS IMEDIATOS.

A ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA FOI APRESENTADA NOS ANEXOS E AS QUESTÕES NÃO APRESENTAM QUALQUER ITEM QUE SE DIRECIONE DE MANEIRA A FERIR OS PRINCÍPIOS ÉTICOS E OU MORAIS DOS SUJEITOS.

TCLE: O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCARECIDO FOI REFORMULADO, ESCRITO EM FORMA DE CONVITE E FINALIZADO COM LOCAL PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES A SEREM PESQUISADOS. TAMBÉM FOI INSERIDO ESPAÇO PARA NÚMERO DE DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO E FOI INSERIDO NO TCLE NOME DE MEMBRO DO CEP COM TELEFONE DE CONTATO, BEM COMO TELEFONE DE CONTATO DOS PESQUISADORES. FOI ADEQUADA A ESCRITA DO PARÁGRAFO SOBRE AUSÊNCIA DE PAGAMENTOS. O TCLE FOI IMPRESSO EM FOLHA ÚNICA, PORTANTO FRENTE E VERSO, EM DUAS CÓPIAS, DE IGUAL TEOR, ASSINADAS : UMA DE POSSE DO PESQUISADOR A SER ARQUIVADA POR PERÍODO NÃO INFERIOR A CINCO ANOS E OUTRA , QUE DEVE SER ENTREGUE PARA O SUJEITO.

INDICAMOS QUE O PRESENTE PROJETO SEJA CONSIDERADO APROVADO.

Itens Gerais Considerações/Recomendações:

Relevância e importância do tema a ser pesquisado

Coerência interna dos conteúdos que compõem a estrutura do projeto

Adequação científica e correção gramatical da linguagem escrita

Pertinência do referencial bibliográfico

Adequação da abordagem teórica

Itens Específicos Considerações/Recomendações

Título

Resumo

Introdução e justificativa

Objetivos

Material e Métodos

Forma e Análise dos resultados

Plano de Trabalho e Cronograma

[Imprimir](#) | [Fechar](#)

ANEXO 2 – PARECER DA COMISSÃO DE PESQUISA (CAPI)



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)

[Imprimir](#) | [Fechar](#)

Parecer Projeto

Informações do Projeto

Título do Projeto: Corpo: suas representações na formação do professor de Educação Física

Tipo do Projeto: PPG

Protocolo do Projeto: 570



[Arquivo do projeto \(Download\)](#)



[Arquivo de sugestões do parecerista \(Download\)](#)

Informações do Parecer

Data do Parecer: 25/11/2010

Data do Envio: 28/10/2010

Situação do Projeto: Aprovado

Comissão: Comissão de Pesquisa (CAPI)

Consideração:

O TEMA A SER INVESTIGADO APRESENTA GRANDE RELEVÂNCIA PARA A ÁREA DE PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PODE CONTRIBUIR COM AS RECENTES DISCUSSÕES QUE ABORDAM O TEMA "CORPO" NA ATUALIDADE, ESPECIALMENTE NO QUE TANGE A SUA VALORIZAÇÃO MASSIVAMENTE EXPOSTA POR MEIO DAS DIFERENTES MÍDIAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO.

NO QUE TANGE ESPECIFICAMENTE AO CONTEÚDO DO TEXTO DO PROJETO EM PAUTA E A PROBLEMÁTICA QUE SE PRETENDE INVESTIGAR, NOTA-SE QUE:

(A) O RESUMO APRESENTA-SE BEM REDIGIDO NECESSITANDO APENAS DE UMA PEQUENA REVISÃO CONSIDERANDO ALGUNS ASPECTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA (VIDE SUGESTÕES NO TEXTO). COMPLEMENTARMENTE, SUGERE-SE A ALTERAÇÃO NO QUE SE REFERE ÀS EXPECTATIVAS DOS RESULTADOS ESPERADOS (VIDE SUGESTÕES NO TEXTO).

(B) DE MODO GERAL, O TEXTO ENCONTRA-SE BEM REDIGIDO E ADEQUADO AO QUE SE ESPERA DE UM PROJETO DE PESQUISA. É IMPORTANTE, PORÉM ESTAR ATENTA AO LONGO DA REDAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DOS PARÁGRAFOS, QUE EM ALGUNS CASOS SÃO COMPOSTOS DE APENAS UMA FRASE.

(C) O PROBLEMA DE PESQUISA ESTÁ ANUNCIADO DE FORMA CLARA E COERENTE COM O TÍTULO.

(D) OS OBJETIVOS ESTÃO CLAROS E BEM DEFINIDOS.

(E) OBSERVAR QUE HÁ REFERENCIAS QUE CONSTAM NA BIBLIOGRAFIA FINAL, MAS NÃO FORAM UTILIZADAS NO CORPO DO TEXTO.

(F) FAR-SE-Á NECESSÁRIO ADEQUAR O CRONOGRAMA CONSIDERANDO O PERÍODO DE APROVAÇÃO DESTE PROJETO, PARA INÍCIO DA COLETA DE DADOS.

DIANTE DO EXPOSTO, RECOMENDO A APROVAÇÃO DO PROJETO COM A OBSERVÂNCIA DAS PEQUENAS SUGESTÕES QUE SE ENCONTRAM NO PRÓPRIO MATERIAL.

Itens Gerais Considerações/Recomendações:

Relevância e importância do tema a ser pesquisado

Coerência interna dos conteúdos que compõem a estrutura do projeto

Adequação científica e correção gramatical da linguagem escrita

Pertinência do referencial bibliográfico

Adequação da abordagem teórica

Itens Específicos Considerações/Recomendações

Título

Resumo

Introdução e justificativa

Objetivos

Material e Métodos

Forma e Análise dos resultados

Plano de Trabalho e Cronograma

ANEXO 3 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO ESTUDADO
FORMAÇÃO AMPLIADA

Tabela 4 – Disciplinas e cargas horárias das disciplinas que compõem a formação ampliada

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	RELAÇÃO SER HUMANO-SOCIEDADE	BIOLÓGICA	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO	Fund. Hist.-filosóficos da Educação Física 40h	Anatomia Humana 40h	Leitura e Redação de Textos 40 h
	Fund. Sócio-anthrop. da Educação Física 40h	Anatomia do aparelho locomotor 40h	Metodologia da Pesquisa I e II 80 h
	Psicologia do Desenv. e Aprendizagem 80h	Fisiologia Humana 40 h	Seminários de trab. Acadêmicos 40 h
	Educação Física Inclusiva 40 h	Fundamentos da Cinesioterapia 40 h	
		Fisiologia do Exercício 80 h	
		Fundamentos de Nutrição 40 h	
Carga horária Total	200 h	280 h	160 h

FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Tabela 5 – Disciplinas e cargas horárias das disciplinas que compõem a formação específica

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	CULTURAIS DO MOVIMENTO HUMANO	TÉCNICO INSTRUMENTAL	DIDÁTICO PEDAGÓGICA
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO	Atletismo 80h	Ensino de Libras 40h	Introdução à Ed. Física 40 h
	Jogos e brincadeiras 80 h	Educação Física e Saúde 40 h	O Ensino da Ed. Física para Crianças 80 h
	Ginástica I e II 80 h		O Ens. da Ed. Física para Adolescentes 80 h
	Futsal 80 h		O Ens. da Ed. Física para Jovens e Adultos 80 h
	Ativ. aquáticas 80 h		Didática da Ed. Física 40 h
	Atividades rítmicas e Dança 80 h		
	Voleibol 80 h		
	Lutas e Capoeira 80h		
	Handebol 80h		
	Basquetebol 80h		
	Carga horária Total	800 h	80 h

CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO NO CAMPO EXCLUSIVO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tabela 6 – Disciplinas e cargas horárias das disciplinas que compõem os conhecimentos no campo exclusivo da Educação Física

DISCIPLINAS	Carga Horária
Prática como componente curricular I, II, III, IV, V, VI.	400 h
Estágio supervisionado I, II, III, IV	400 h
Fundamentos sócio-antropológicos da Educação	40 h
Políticas Educacionais	40 h
Fundamentos histórico-filosóficos da Educação	40 h
Carga Horária Total	920h

CARGA HORÁRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DISCIPLINAS DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICAS DO CURSO	1960 HORAS/ AULA
ESTÁGIO SUPERVIONADO	400 HORAS/ AULA
PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR	400 HORAS/ AULA
ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICAS (ATIVIDADES COMPLEMENTARES)	200 HORAS/ AULA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	100 HORAS/ AULA
CARGA HORÁRIA TOTAL.....	3060 HORAS/ AULA

Fonte: Faculdades..., 2011, p. 23-24.