



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**CORPO E MOVIMENTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES  
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Júlia Capute Corrêa Pinto**

**Brasília, março de 2014**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**CORPO E MOVIMENTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

**NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Júlia Capute Corrêa Pinto**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino**

**Brasília, março de 2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1015122.

P659c Pinto, Júlia Capute Corrêa  
Corpo e movimento : concepções de professores na educação  
física escolar / Júlia Capute Corrêa Pinto. -- 2014.  
142 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação  
em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino.

1. Educação física. 2. Corpo humano e linguagem. 3.  
Psicologia do desenvolvimento. 4. Movimento - Psicologia.

I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. II. Título.

CDU 796:159.9

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Interno  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Alexandre Jackson Chan-Vianna – Membro Externo  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Física

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isolda de Araújo Günther – Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2014

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, por toda atenção dispensada durante essa jornada. Pela abertura ao diálogo, pela compreensão, pelo carinho e pelos direcionamentos. Por ter me ensinado pelo exemplo, com paciência e ternura.

Aos meus queridos amigos de mestrado (galera Funny) que me acompanharam desde o começo e comigo dividiram as doçuras e amarguras da pós-graduação. Gal, vocês são demais!

Aos professores das graduações em Psicologia e Educação Física da UnB que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente (Regina, Isolda, Beth, Alexandre, Alfredo, entre outros), e que me fazem olhar para a escola de uma maneira especial.

Aos meus amigos, que me apoiam tanto em todos os momentos e estão sempre aí, pro que der e vier!

À Deus, por toda força que dispõe em meus passos e toda luz que espalha em meu caminho.

Por fim, àqueles que foram minha primeira escola, meu porto seguro, meu doce lar! Agradeço à toda minha família pelo amor incondicional, especialmente:

à minha mãe, por todo cuidado, carinho e ensinamentos de vida. Minha melhor amiga hoje e sempre... o melhor cafuné, o melhor colo, os melhores conselhos, o melhor tudo.

ao meu pai, por todo amor, dedicação, incentivo e inúmeras lições. Sem ele meu caminho não seria o mesmo.

ao meu irmão, por todas as brigas e brincadeiras que me fizeram crescer. Sem ele... eu seria filha única (hahaha). Falando sério, sem ele eu não seria tão feliz ☺

*“Vivendo e aprendendo a jogar  
Nem sempre ganhando  
Nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar”  
(Guilherme Arantes)*

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de professores relacionadas à Educação Física escolar, em especial, as de corpo e movimento. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, com a participação de dois professores de Educação Física. A metodologia baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Para a construção das informações foram realizadas observações das aulas, entrevistas individuais com os professores e análise documental do projeto político pedagógico da escola. No procedimento de análise das informações foram identificados indicadores empíricos que sustentaram a construção de seis categorias, a saber: O professor, sua formação acadêmica e docência; A Educação Física escolar como cultura da prática esportiva; O lugar da Educação Física na escola; As relações entre professores e alunos e a consideração das singularidades; A deficiência nas aulas de Educação Física; Corpo como meio (físico), Movimento como fim (técnico). Considera-se que corpo foi concebido pelos professores como uma estrutura ou instrumento, e movimento como expressão corporal o que, em conjunto com os apontamentos da comunidade escolar, apresenta a ideia de meio (corpo) e fim (movimento) na prática da atividade física, notadamente o esporte. Apesar do destaque para o aspecto motor do desenvolvimento, as concepções dos professores não se resumiram a ele: elementos culturais foram atrelados ao movimento corporal, considerando aspectos da subjetividade individual e social, como a singularidade dos alunos, suas emoções, as relações interpessoais, condições de vida e o contexto de trabalho, revelando concepções dinâmicas e articuladas em relação ao desenvolvimento humano e à Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano, corpo, movimento, Educação Física escolar.

## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze teachers' conceptions related to Scholarship Physical Education, especially of body and movement. The research was conducted in a public school of Distrito Federal, with the participation of two Physical Education teachers. The methodology was based on the Qualitative Epistemology of González Rey. To construct the information were held classes observations, interviews with the teachers and the analysis of the Political Pedagogic Project of the school. In the procedure of information analysis, empirical indicators were identified and they supported the construction of six categories, namely: The teacher, his academic formation and teaching; Scholarship Physical Education as the culture of practicing sports; The place of Physical Education in the school; The relationships between teachers and students and the consideration of singularities; Deficiency in Physical Education classes; Body as mean (physical), Movement as goal (technical). It is considered that body was designed by teachers as a structure or an instrument, and movement as a body expression which, together with the notes of the school community, presents the idea of mean (body) and goal (movement) in the practice of physical activity, notably sports. Despite the emphasis on the motor aspect of the human development, teachers' conceptions were not restricted to it: cultural elements were linked to the body movement, considering aspects of individual and social subjectivity such as the singularity of the students, their emotions, interpersonal relationships, life conditions and the work context, revealing dynamic and articulated conceptions in relation to human development and Scholarship Physical Education.

**Keywords:** Human Development, Body, Movement, Scholarship Physical Education.



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT.....	viii
SUMÁRIO .....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	3
Movimento Corporal na Perspectiva do Desenvolvimento Humano e Educação .....	3
Corpo, Movimento e a Constituição da Subjetividade .....	7
Interfaces entre Cultura, Corpo e Movimento .....	9
Os Processos Educacionais em meio a essa Interface .....	12
Sobre a Educação Física escolar no Brasil .....	14
Concepções de Professores de Educação Física Escolar .....	19
As Concepções de Professores no Contexto da Educação Física Escolar: entre as experiências pessoais e a formação profissional .....	20
O Sentido Subjetivo das Concepções: o professor como sujeito da ação .....	22
OBJETIVOS .....	26
Objetivo geral .....	26
Objetivos específicos.....	26
METODOLOGIA .....	27
Método .....	29
Contexto de realização da pesquisa .....	29
Participantes.....	30
Instrumentos e Materiais.....	31
Procedimento de Construção das Informações .....	31
Procedimento de Análise das Informações .....	32
INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS .....	33
Sobre a escola.....	33
Sobre os documentos analisados .....	34

Sobre as observações.....	34
Sobre as entrevistas .....	35
As informações construídas e as categorias .....	35
O professor, sua formação acadêmica e docência .....	36
A EDF escolar como cultura da prática esportiva .....	42
O lugar da EDF na escola .....	46
A relação entre professores e alunos e a consideração das singularidades .....	53
A deficiência nas aulas de EDF .....	62
Corpo como meio (físico), Movimento como fim (técnico).....	67
DISCUSSÃO.....	74
Discutindo as categorias construídas.....	74
O sentido subjetivo das concepções dos professores.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
REFERÊNCIAS .....	103
Anexo 1 .....	111
Anexo 2 .....	112

## INTRODUÇÃO

A escola constitui espaço privilegiado ao desenvolvimento humano. Por se tratar de instituição voltada aos processos formais de ensino e aprendizagem, seu cotidiano é marcado por ações que visam gerar mudanças nos que participam das atividades escolares.

Corpo e movimento são elementos do desenvolvimento humano que podem ser contemplados pela educação. A Educação Física, em meio às disciplinas obrigatórias integrantes do currículo da educação básica, é entendida como momento particular na vivência dos alunos, no qual a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem inclusive, e especialmente, através do movimento corporal.

A história da Educação Física no Brasil apresenta o corpo e o movimento compreendidos predominantemente por visões higiênica, eugênica, militarista e biológica. Portanto, segundo esta visão histórica, o movimento corporal seria utilizado como um meio para o alcance da saúde, da moral, da defesa da pátria e da produção de capital, aspectos cujo controle era interessante para determinados grupos e pessoas com influência política, econômica e social na época.

No entanto, como essa compreensão sobre corpo e movimento estaria ainda presente, total ou parcialmente, no cotidiano de professores de Educação Física escolar nos dias atuais, participando, em alguma medida, de sua maneira de conceber a disciplina que ministram e, em última instância, de sua visão de educação e desenvolvimento dos estudantes? Tendo em vista que a Educação Física escolar é parte integrante e significativa das experiências dos alunos, percebe-se a necessidade de pesquisar sobre concepções que permeiam suas práticas.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, analisar as concepções de professores relacionadas à Educação Física escolar, em especial, as de corpo e movimento, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Esse estudo justificou-se pela percepção da relevância em explorar concepções inseridas no contexto educacional, pois elas são um dos elementos que podem direcionar o planejamento e a execução de práticas e políticas de ensino que estão, por sua vez, relacionadas às experiências e ao desenvolvimento de alunos e professores na escola.

Entende-se que os professores são essenciais no processo educacional, e que suas ideias e concepções são preciosas para o exercício de reflexão sobre concepções presentes no cotidiano das escolas, o que poderia auxiliar na transformação de planos e programas em realidades possíveis, social e individualmente relevantes.

Essa pesquisa pretendeu, ainda, fomentar discussões na área de investigação científica do desenvolvimento humano ligado à cultura e educação, problematizando concepções com o intuito de contribuir para a construção de uma Educação Física escolar comprometida com a melhoria da Educação no país, tendo em vista que esse avanço se faz por sujeitos em desenvolvimento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentadas considerações baseadas na literatura científica relacionada ao tema de pesquisa. O percurso teórico inicia-se com uma perspectiva sobre o movimento corporal em relação ao desenvolvimento humano e educação para, em seguida, relacionar corpo, movimento, cultura e educação, entendendo que o desenvolvimento humano e suas particularidades estão relacionados ao modo de vida humano e às instituições sociais, como a escola.

Na terceira parte desta fundamentação será apresentado breve histórico da Educação Física escolar no Brasil, compreendendo o papel central desta disciplina nas dinâmicas escolares que lidam com corpo e movimento. Por fim, será considerado o processo de construção de concepções por professores de Educação Física escolar em relação a aspectos da prática docente e a elementos constitutivos de sua subjetividade, explorando principalmente informações relacionadas às concepções de corpo e movimento.

As ideias dos autores apresentadas nesta seção foram selecionadas seguindo critérios relacionados à importância que têm nas áreas da Psicologia e Educação Física, pois são autores recorrentemente estudados e citados quando se trata do assunto em discussão nessas áreas e, ainda, porque foram apresentadas à pesquisadora como parte importante de sua formação profissional nessas duas graduações que cursou e que fazem parte, portanto, do arcabouço teórico de tantos outros estudantes e professores que lidam com corpo e movimento na escola. Assim, não representam a totalidade das ideias relacionadas ao tema, mas podem contribuir para a compreensão do que é proposto nesta pesquisa, uma vez que fazem parte de um universo relevante de teorias e reflexões sobre desenvolvimento humano, Educação Física escolar, cultura, corpo e movimento.

### **Movimento Corporal na Perspectiva do Desenvolvimento Humano e Educação**

Cada época, com os conhecimentos, práticas e valores que assume, constrói o cenário que esboça o comprometimento do indivíduo com as realidades sociais e físicas do seu tempo. Não se pode encarar a criança independentemente do meio em que se opera seu crescimento e sobre o qual ela atua desde que nasce. A atividade do homem é inconcebível sem o meio social, mas as sociedades humanas não poderiam existir sem o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos tais como a linguagem que, por sua vez, pressupõe uma conformação do cérebro diferente das de outras espécies e que possibilita a criação de sistemas de sinais únicos (Wallon, 1966).

O indivíduo não possui, desde que nasce, o equipamento de reflexos e percepções cujas combinações bastariam para explicar todas as suas condutas ulteriores. A maturação orgânica é indispensável à evolução funcional de agir no mundo. Por exemplo, o tônus muscular acompanha o movimento e, espalhado por todo o corpo, assegura a execução de cada gesto, realizando a atitude estável ou móvel adequada a cada ato (Wallon, 1966).

O corpo é o veículo do ser no mundo e é por meio dele que se tem consciência do mundo. O homem não é um psiquismo unido a um organismo, e esses elementos podem se entrelaçar porque não há movimento em um corpo vivo que seja um acaso em relação às intenções psíquicas, nem um só ato psíquico que não tenha seu germe ou esboço nas disposições fisiológicas (Merleau-Ponty, 1999/1945).

Segundo Matthews (2011), o sujeito que percebe tem de estar situado dentro do mundo – num lugar e tempo específicos –, e estar no mundo é ser um objeto que, como todas as outras coisas no mundo, é objeto físico, material. Os seres humanos são tanto objetos quanto sujeitos, essencialmente corporificados e, em certo sentido, identificados ao próprio corpo. Não poderíamos ser parte do mundo se não fôssemos criaturas corpóreas. No entanto, os seres humanos não são apenas organismos biológicos que respondem a influências externas, mas seres que agem sobre o mundo ao redor.

A experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento, mas nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e aos objetos. É pelo corpo que se compreende o outro e que se percebe as coisas. Não se pode apreender um objeto sem a mediação da experiência corporal (Merleau-Ponty, 1999/1945). Ainda, “não há movimentos em si como não há sensações isoladas. O movimento não se produz sem suscitar efeitos que se convertem em causas (...) um gesto modifica aquele que o faz e ao mesmo tempo modifica o meio.” (Wallon, 1966, p. 302-303).

Segundo Matthews (2011, p. 68), “Os movimentos do meu corpo são meus movimentos, realizados para alcançar algum propósito meu: minha experiência deles é parte da minha vida, não os observo da maneira distanciada como posso observar, digamos, os movimentos das bolas de bilhar sobre a mesa (...) os movimentos de todo o meu corpo e de suas partes têm um significado para mim”. O movimento corporal é, portanto, ao mesmo tempo, constituído e constituidor do homem.

O desenvolvimento humano é considerado qualquer processo de mudança progressiva que ocorre com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, englobando desde os processos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do tempo, do qual as trajetórias de vida dos indivíduos e as condições e mudanças presentes nas micro e macroestruturas dos sistemas sociais fazem parte. Por conseguinte, analisar o desenvolvimento humano constitui tarefa complexa, interdisciplinar e multimetodológica (Dessen e Costa Júnior, 2005).

Na busca pela compreensão de aspectos relacionados ao estudo do desenvolvimento humano, Fávero (2005) apresenta argumentos de rejeição à dualidade mente-corpo articulados ao longo da história na constituição da Psicologia como ciência. Algumas pesquisas apresentadas pela autora sustentam a ideia de que o conhecimento deve ser entendido não só pelas estratégias cognitivas, mas também por meio dos valores sociais que permeiam a informação.

Segundo Galvão (2004), Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal, toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. No entanto, este não lhe constitui razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social há uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado, ao mesmo tempo, fisiológica e socialmente.

Nesse sentido, Vigotski (2007) afirma que no desenvolvimento humano há processos elementares, que são de origem biológica, e funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas culturais de comportamento surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra. A comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (Vigotski, 2008/1934).

Segundo Vigotski (2008/1934), a concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e seu desenvolvimento social.

Ainda, Neves e Damiani (2006) afirmam que, de acordo com a teoria de Vigotski, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações. O que ocorre não é um somatório entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo que envolve trocas estabelecidas durante toda a vida entre indivíduo e meio.

De acordo com Vigotski (2007), a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. A

complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos.

Ruiz (2011) assevera que no início do desenvolvimento, na fase denominada infância, há a produção de um conhecimento conectado a práticas sociais e assuntos de poder, atravessado por experiências corporais. A experiência, como processo reflexivo, subjetivo e de transformação faz do corpo o lugar de primeiro contato com o mundo e cria saberes que não se desligam das vivências. Já que o desenvolvimento é um processo inerente ao ser humano, esses saberes e vivências continuam se constituindo ao longo da vida.

No que concerne ao estudo do corpo, Barbosa, Matos & Costa (2011) afirmam que a evolução da sociedade industrial propiciou elevado desenvolvimento técnico-científico e as novas possibilidades tecnológicas propiciaram um crescimento de técnicas e práticas sobre o corpo, acompanhado pelo aumento no acesso a informações que possibilita maior conhecimento sobre o assunto. Segundo este raciocínio, o mesmo ocorre para o movimento.

A criança reage corporalmente aos estímulos, adotando posturas ou posições de acordo com as sensações que experimenta. No entanto, essa reação tende a se transformar ao longo do tempo: “A gestualidade expressiva que resiste ao processo de objetivação crescente por que passa o movimento depende do ambiente cultural. Do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos.” (Galvão, 2003, p. 75).

O desenvolvimento de um sujeito se manifesta em sua história psicossocial e é através desta que ele acumula experiência, reflete e transforma a experiência reflexionada em um recurso para apreender novas experiências e agir no mundo (Zittoun e Perret-Clermont, 2009). Portanto, corpo e movimento, que são aspectos desse desenvolvimento, devem ser pensados na relação do sujeito com o contexto social e a cultura.

Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) afirmam que existem divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral. Assim, muitas práticas pedagógicas continuam enfatizando determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros. Nas práticas escolares, corpo e movimento estão eventualmente relacionados somente ao desenvolvimento motor, em prejuízo de outros aspectos do desenvolvimento integral. Essa relação, que enfatiza os componentes motores, pode se estender aos processos de aprendizagem, os quais fazem parte da constituição do sujeito.

O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que,



de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2007). Portanto, a aprendizagem escolar pode se configurar importante para o desenvolvimento dos alunos, incluindo a constituição da subjetividade, desde que seus conteúdos, objetivos, métodos e avaliações sejam significativos para eles.

### **Corpo, Movimento e a Constituição da Subjetividade**

A subjetividade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho afetando, no caso do professor, seus processos de aprendizagem, sua maneira de ver o mundo e pensar, e suas formas de atuação profissional. Se o professor não reconhece sua capacidade pensante, limita suas ações docentes e suas possibilidades de transformação (Mitjás Martínez & Tacca, 2009).

Segundo González Rey (1997, p. 102), a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e integra também os processos e estados característicos desse sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que esses momentos tem para ele. Simultaneamente, a subjetividade se expressa a nível social como constituinte da vida social, momento em que é designada como subjetividade social.

A subjetividade social expressa formas de organização, necessidades, conflitos e potencialidades próprios, que não podem ser analisados somente a partir do individual (...) A sociedade não é um fenômeno externo ao homem, mas constitui sua própria subjetividade e está sujeita a outras regularidades que a diferenciam de sua dimensão individual. A subjetividade individual é um elemento constitutivo da própria subjetividade social (González Rey, 1997, p. 42).

Segundo González Rey (1997, p. 107), a subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, que estão em constante desenvolvimento e que estão vinculados à inserção do sujeito em outro sistema igualmente complexo que é a sociedade. O sujeito tem de encontrar formas de relação e ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui.

A subjetividade é um sistema que se externaliza permanentemente, objetivando o sujeito cujas necessidades estão relacionadas com o processo de auto-organização de sua própria subjetividade. A influência do externo se define por um processo de relação em que o subjetivo se objetiva ao converter-se em parte da realidade social com a qual se redefine constantemente no processo cultural, condição que afeta o desenvolvimento (González Rey, 1997).

A subjetividade é um nível de produção psíquica inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Ela é, portanto, uma produção humana que resulta de nossas práticas e relações (apesar de não ser um resultado linear), e não um sistema determinista intrapsíquico situado apenas na mente individual (González Rey, 2007).

De acordo com Matthews (2011), a subjetividade humana necessariamente se expressa por meio do corpo: não poderia de modo algum responder subjetivamente ao mundo se não tivesse corpo e não poderia dar qualquer resposta subjetiva tipicamente humana se não tivesse um corpo tipicamente humano. Contudo, meu corpo não é um mero objeto no mundo, mas algo que eu vivo, veículo de minha experiência subjetiva. É tão verdadeiro dizer que meu corpo sou eu como eu sou o meu corpo.

Os seres humanos são sujeitos corporificados. No entanto, sua subjetividade não é algo meramente anexado a seus corpos, mas algo inconcebível sem um corpo com forma específica. Ser um sujeito incorporado é, portanto, ser ativo, com necessidades que motivam ações e em relação às quais elementos do ambiente ao redor adquirem significado. É ser no mundo que constitui, em parte, o mundo próprio. (Matthews, 2011).

Segundo Galvão (2003), Wallon admite que é pela interação com os objetos e com seu próprio corpo que a criança estabelece relações entre seus movimentos e sensações, experimentando a diferença entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao seu próprio corpo. Essa diferenciação entre o espaço objetivo e o subjetivo se inicia já no primeiro ano de vida. Ainda, todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o tônus se forma, e a modelagem do corpo realizada pela atividade do tônus muscular permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito.

No entanto, a subjetividade não é considerada uma variável ontologicamente preexistente que sofre a ação da cultura, mas, sim, que emerge a partir de sua relação com ela. Sujeitos e objetos são constituídos no fluxo da história, cultura e das relações, o que leva à rejeição da visão de que o fenômeno psicológico, marcadamente a subjetividade, seja atemporal, relativamente estático e descontextualizado, cuja natureza possa ser estabelecida de uma vez por todas (Kirshner, 2010).

Kirshner (2010) alega que aspectos psicológicos como a memória e a emoção emergem dos contextos sociais, culturais e históricos, e que estes processos estão associados ao que se denomina subjetividade. Assim, as abordagens que consideram o social e o cultural no desenvolvimento humano tendem a criticar aspectos “cartesianos” da caracterização do sujeito como uma entidade determinada, unificada e interiorizada.

Compreender e lidar com o desenvolvimento em sua multiplicidade continua sendo um exercício que exige dedicação e reflexão. Para pensar o sujeito em sua complexidade, pode-se

considerar a análise do corpo e do movimento em relação às dimensões culturais, as quais incluem os processos educacionais na escola.

### **Interfaces entre Cultura, Corpo e Movimento**

O desenvolvimento psicológico humano é culturalmente guiado e pessoalmente construído. Portanto, o que ocorre é uma coconstrução, pois o desenvolvimento das funções psicológicas é ao mesmo tempo uma construção pessoal e um direcionamento de seu mundo social (Valsiner, 2000).

De acordo com Merleau-Ponty (1999/1945), o corpo está enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo. O autor afirma que:

Não basta que dois sujeitos tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo (...) O equipamento psicofisiológico deixa abertas múltiplas possibilidades e aqui não há mais, como no domínio dos instintos, uma natureza humana dada de uma vez por todas. O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. (p. 256-257)

Nessa direção, Kojima (2003) propõe que para entender os cursos e processos do desenvolvimento, assim como a natureza e os achados da pesquisa em desenvolvimento humano, é necessário situá-los no contexto histórico das condições sociais e culturais das quais as pessoas fazem parte. Portanto, supõe-se que para melhor estudar e intervir no desenvolvimento humano há de se fazer da maneira mais completa possível que esteja ao alcance, o que é usualmente chamado de olhar para um desenvolvimento integral.

De acordo com Valsiner (2000), toda interação é coordenada por corpos e carrega diferentes funções. No mundo das espécies não humanas, essas funções podem ser de cooperação ou competição pela aquisição de comida, por exemplo. Mas a espécie humana foi a única que desenvolveu um elaborado sistema de significados para tais funções corporais. Na história da humanidade podemos observar o movimento gradual de uma apresentação não mediada do corpo para a mediação cultural desta.

Na psicologia do desenvolvimento dos últimos cinquenta anos, o lugar da “cultura” varia paralelamente ao das questões do sentido (privado) e da significação (partilhada) dos conhecimentos, ações e dos objetos de cultura (Zittoun, Mirza e Perret-Clermont, 2007). No

entanto, Jahoda (2012) salienta que “cultura” não é algo, mas um constructo social que se refere a um vasto e complexo conjunto de fenômenos. Assim, definir o significado do termo cultura é essencialmente uma tarefa de escolha teórica e argumentação, mais do que uma tentativa de impor um conceito definitivo em detrimento de outros.

Para Valsiner (2000), a cultura é entendida como uma mediação semiótica (signos) que é parte do sistema das funções psicológicas organizadas. Essas funções podem ser intrapessoais – processo do funcionamento psicológico pessoal quando envolvido com a experiência no mundo (sentir, pensar, memorizar, planejar) – e interpessoais – diferentes pessoas envolvidas em conversas, brigas, etc. Ainda, a cultura, vista como mediação semiótica, é uma ferramenta para as ações orientadas das instituições sociais, que tentam regular tanto as funções intra como interpessoais.

O mundo está em constante movimento e se alguém pudesse voltar na imaginação até a última vez que comeu morangos ou a primeira vez que andou de bicicleta, cada memória seria transformada de acordo com as diretrizes culturais, com o momento presente da pessoa e suas orientações para o futuro. As pessoas não podem ter duas vezes a mesma experiência, pois cada uma é única, emergindo de um aqui-agora para até mesmo modificar o presente (Zittoun, 2012).

Del Priore (1995) afirma que o corpo foi objeto da arte, literatura, moda, religião, música, de estudos e debates em diversas áreas, científicas ou não, ao longo da história humana. O Renascimento foi um período, por exemplo, em que as particularidades físicas foram intensamente exploradas e no qual houve uma série de tratados da medicina, dança, cosmética e representações do ser humano. No entanto, durante a década de 80 do século XX, o corpo passa a interessar ao historiador como espaço constitutivo de laços sociais. Seus atos, gestos e práticas passam a ser considerados elementos de uma cultura, retratando sistemas de valores específicos e organizando um modo de vida.

De acordo com Foucault (2011b), os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo e mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência. No entanto, o corpo também está diretamente mergulhado num campo político. As relações de poder têm alcance imediato sobre ele: elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.

O processo de desenvolvimento do movimento corporal perpassa, portanto, a cultura da qual a pessoa faz parte. Participam da construção do corpo e do movimento elementos característicos do modo de vida individual e das condições sociais nas quais a pessoa transita. Sobre a expansão dos conceitos de corpo para além dos limites biológicos, comenta Foucault (2011a):

Pensamos que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (p. 27)

Foucault (2011b) assevera que há um controle disciplinar que não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, mas impor a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro.

O corpo transformou-se em objeto capturável, mas em sua identidade ele é processo, resultado de gestões sociais e culturais, fruto de representações e imaginário, agente de movimentos. O uso do corpo é cercado de sistemas simbólicos cujos códigos estão em nossa vida cotidiana: nos textos de livros e revistas, nas conversas, na televisão. Todos esses meios são interpretações dadas pela cultura que as produziu (Del Priore, 1995).

Os eventos que vivenciamos deixam traços em nossos corpos e mentes – marcas às quais nós podemos nos referir. A cultura nos dá meios para consolidar ou complementar as marcas de nossas experiências, por exemplo, através de canções, tatuagens, palavras, frases e conceitos – através de meios semióticos (Zittoun, 2012).

O corpo deve ser entendido como uma produção histórico-política e não em uma perspectiva naturalizante característica de uma abordagem anatômico e fisiológica que desconsidera as questões sociais, econômicas e estéticas – esta mesma construída ao longo da história da formação dos saberes e práticas médicas. O corpo é sempre resultado de investimentos de poder e de enunciações por saberes, portanto, sua própria “natureza” é construída (Filho e Trisotto, 2008).

Estas formas de poder se dão em diversas direções e não significam necessariamente repressão, mas normatização e produção de práticas, inclusive as escolares. Foucault (2011a) expressa considerações acerca das relações de poder que se exercem no corpo:

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana. (p. 131)

Existem elementos no ambiente escolar que expressam essas relações de poder. Foucault (2011b) alega que a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, a colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, o alinhamento das classes de idade, a sucessão dos assuntos ensinados tratados segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, desempenhos, comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra, e elas marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades que traduzem no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos.

Aos que se ocupam da educação escolar é requerido que façam opções pedagógicas, assumindo um posicionamento sobre os objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais (Libâneo e Santos, 2010). Aos professores de Educação Física escolar, particularmente, é dada a tarefa de planejar e intervir especificamente no que diz respeito ao movimento corporal dos alunos.

De acordo com Pulino (2001), cada pessoa tem um corpo, uma história, uma família, um modo específico de sintetizar as influências externas e de se colocar no mundo. A educação, se não enxergar quem está na sua frente, a não ser como mais um, tendo olhos apenas para o ideal, desumaniza o homem já que ele é, não só um-da-comunidade, mas também um-único.

### **Os Processos Educacionais em meio a essa Interface**

Libâneo & Santos (2010) expressam a relação entre cultura e educação quando afirmam que a educação é sempre uma atividade intencional medida pela referência a uma finalidade ou projeto. Ela configura práticas sociais movidas por interesses inerentes à cultura. Essas práticas sociais apontadas pelos autores estão relacionadas ao contexto educacional que inclui a Educação Física.

De acordo com Branco e Oliveira (2012), a escola configura um contexto de desenvolvimento para crianças e adolescentes, e a educação escolar hoje constitui um direito garantido em bases legais. Sua função tem sido amplificada a cada dia como contexto gerador de mudanças sociais, e não apenas como instância de reprodução das desigualdades:

Conforme as famílias passam por importantes transformações e são atravessadas por crescentes exigências do mundo do trabalho, tendem a repartir com a escola uma parte significativa da tarefa de formação de valores das novas gerações. Dada essa nova

função, converte-se em importantíssimo mediador institucional para a construção de uma sociedade rumo à democracia e à justiça social. (p. 12)

Segundo Dessen e Costa Júnior (2005), a sistematização do conhecimento histórico-cultural que se ressalta na instituição escolar reflete os valores e a reorganização da sociedade, que se concretizam pela linguagem e símbolos embutidos na concepção de sociedade e de homem. Portanto, a escola, como instituição composta por pessoas em desenvolvimento, é marcada pela cultura em que se insere. Suas propostas pedagógicas estão relacionadas às formas de organização de vida em sociedade e aos sujeitos em ação, cujas relações se estabelecem por meio de poderes.

No entanto, em muitos casos, a aprendizagem é reduzida à reprodução de um saber dado pelo que se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva. É preciso superar a ideia de conhecimento como algo despersonalizado e a ideia de objetividade que se apoia na separação do objeto em relação à pessoa. O sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende (Tacca, 2008).

Sendo assim, o professor pode e deve utilizar todos os graus de liberdade disponíveis nos espaços sociais nos quais exerce sua ação e não deve se auto impor barreiras a priori, sem explorar ao máximo as possibilidades de ação que realmente tem. Como agente de mudanças, ele pode trabalhar intencionalmente para ampliar seu espaço de ação na necessária tensão entre sua ação intencional e os limites que o espaço social impõe (Tacca, 2008).

É necessário, nesse ponto, considerar a formação do professor como aspecto fundamental de sua prática pedagógica. Segundo Pedroza (2003):

A formação dos professores necessária para uma prática educativa que contribua efetivamente com o desenvolvimento integral do aluno tem que passar por mudanças de concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O que se espera do professor em sala de aula deve ser condizente com o que ele recebeu em sua formação. Para exercer suas tarefas, portanto, o professor tem que estar sendo formado constantemente intelectual e pessoalmente. (p. 69)

Machado (2011) afirma que o corpo, objeto de intervenção dos professores de Educação Física, ganha outros contornos quando abordado pela perspectiva do movimento não apenas físico,

mas de estados, posições e compleição que indicam dispositivos de subjetivação, de constituição de si.

Portanto, a maneira como nos constituímos sujeitos, em contextos que incluem instituições como a escola, transforma-se também a partir das mudanças culturais. Dentro da escola, delega-se ao professor de Educação Física como papel principal tratar do corpo e do movimento. A maneira como ele concebe corpo e movimento traz marcas históricas e culturais que podem influenciar as tomadas de decisão durante as aulas.

Essas concepções estão associadas não só a aspetos do sujeito, mas também a aspectos sociais, culturais e históricos, como mencionado. A constituição da Educação Física escolar no Brasil fornece alguns indicadores para compreender o rumo dos processos de ensino e aprendizagem de professores dessa área ao longo dos anos, o que constitui uma influência expressiva nas concepções de corpo e movimento e na lida com o movimento corporal.

### **Sobre a Educação Física escolar no Brasil**

A Educação Física é responsável por grande parte das técnicas corporais e dos cuidados com o corpo nos ambientes educacionais. As aulas de Educação Física constituem espaços privilegiados para o ensino de um grande conjunto de técnicas corporais (Vaz, 2001). Assim, a Educação Física é a área do conhecimento que lida com a teorização e prática de atividades físicas na escola, intervindo diretamente no movimento corporal dos alunos, a partir de múltiplos objetivos.

O atual estado da Educação Física no Brasil pode ser compreendido em parte pela análise de seu desenvolvimento no país, principalmente a partir do século XIX. Alguns autores apontam que as ideias instituídas na Europa alcançaram o Brasil e tornaram-se referenciais para a constituição da Educação Física como uma prática social legítima. Soares (2007) afirma que o seguinte discurso incorpora a Educação Física e a percebe como um instrumento capaz de promover uma educação higiênica e moralizadora:

A moralização sanitária na Europa, em meados do século XIX, tratará de reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Seu discurso normativo veiculará a ideia de que as classes populares vivem mal por estarem impregnadas de vícios, de imoralidade, por viverem sem regras. O discurso das classes no poder afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. (p. 11)



Segundo a autora, esta visão fez parte da formação da Educação Física brasileira fazendo com que suas origens fossem marcadas por discursos morais de higiene e saúde. Aliados a estes, estariam ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, além de discursos militares de disciplina e serviço ao Estado que constituiriam uma política de controle das atividades físicas cristalizada nas relações estabelecidas por um novo modo de viver.

Castellani Filho (2010) considera que a Educação Física teve papel preponderante no projeto de constituição de uma sociedade eugênica: “O raciocínio era simples: mulheres fortes e saudáveis teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.” (p. 43). A partir do final do século XIX, a Educação Física alia-se também aos anseios de produção da sociedade industrial que estava em plena expansão neste período.

Com as pressões por melhores condições de trabalho e de vida, contudo, a urgência de controle dos movimentos sociais ganha força. De acordo com Soares (2007), nesse período a ginástica foi utilizada como elemento moralizante e conformador, transformando-se em expoente das práticas militares sobre a Educação Física no Brasil. As escolas de ginástica alemã, sueca e francesa influenciaram a disciplina à época e, apesar das particularidades do país de origem, possuíam finalidades semelhantes: regenerar a raça, promover a saúde sem, contudo, alterar as condições de vida, desenvolver a vontade, a coragem e a força para servir à pátria nas guerras e na indústria e desenvolver a moral.

Tendo em vista as influências das transformações das sociedades europeias na formação da Educação Física escolar no Brasil, Soares (2007, p. 109) afirma que “a escola é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver saudavelmente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada na escola – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – que vamos encontrar os exercícios físicos.” E continua alegando que a Educação Física desenvolvida no âmbito escolar, ou fora dele, acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos, seja do seu corpo, seja de sua moral, seja de seu espaço na sociedade.

Contudo, as críticas acerca da história da Educação Física, notadamente as denúncias às instituições higienistas e militares, não reconhecem o papel destas instituições, pois sem elas não haveria a possibilidade para a Educação Física ingressar na escola como uma disciplina, esquecendo também o papel dos higienistas como civilizadores. No entanto, esse reconhecimento não significa fazer hoje o que eles recomendavam no passado (Moura, 2012).

Essas recomendações limitavam a visão e atuação da Educação Física escolar, como a exposta por Freire (2009): segundo o Diagnóstico da Educação Física/Desportos no Brasil – Decreto Federal nº 69.450 de 1º de novembro de 1971 –, a composição das turmas de Educação

Física deveria ser de 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física. Regulamenta, ainda, que o espaço utilizado nas aulas deveria ser de dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e superior. Nesse espaço, um aluno do ensino fundamental não seria capaz de realizar um giro com os braços abertos.

Em linhas gerais, o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da Educação Física na escola sustentada pelo conhecimento médico-biológico, articulada discursivamente com uma ideia genérica de educação integral do homem. A partir da metade do século passado, a Educação Física escolar estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte ao ponto dessas práticas serem confundidas. Esse processo, conhecido como a esportivização da Educação Física escolar, passou a ser questionado principalmente durante a década de 1980, no que ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física brasileira (Fensterseifer & González, 2009).

Nesse mesmo período – década de 70 e início dos anos 80 –, com os cursos de pós-graduação e o retorno de professores que haviam estudado em outros países, inicia-se um movimento de construção de conhecimentos específico da Educação Física brasileira. Especialmente na década de 80 emergiu uma crise de identidade entre intelectuais acadêmicos da área sobre o papel social, o status profissional, os pressupostos teóricos e o objeto de estudo da Educação Física (Hunger, Neto, Pereira, Franco & Rossi, 2009).

Em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70 do século XX, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país. Esses movimentos deram origem a algumas abordagens, quais sejam: Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora, Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e a dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Todas elas apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar, mas a discussão e o surgimento destas tendências não significou o abandono das práticas anteriores (Darido, 2003).

No entanto, a despeito de todos os argumentos apresentados que analisam os problemas enfrentados na construção da Educação Física no Brasil, Moura (2012) afirma que as críticas direcionadas à Educação Física escolar e elaboradas principalmente durante a década de 70 e 80 do século XX não se basearam no “chão da escola”, desmerecendo o lugar central do professor no processo de reflexão sobre a docência e na tomada de decisões que cabe a cada um deles em seu cotidiano:

A produção da Educação Física distanciou-se do cotidiano da escola e começou a operar análises, como se existisse uma escola no vazio. Foram desconsiderados os questionamentos e dificuldades dos professores que estavam atuando no interior das escolas. Faltam pesquisas que apontem se realmente esses professores estavam preocupados com a luta de classes, a alienação, a influência da mídia, a violência dos sistemas capitalistas e outras denúncias anunciadas. (p. 24)

O autor segue afirmando que não quer proclamar os professores como mártires desse período, mas ratificar que eles atuavam como sujeitos concretos em realidades complexas permeadas de conflitos que tinham de ser resolvidos com as ferramentas pedagógicas que tinham em mãos. No entanto, o autor menciona, sobre isso quase nada foi investigado (Moura, 2012). Os debates sobre a Educação Física escolar, portanto, continuam atuais e ganham maior expressão quando as práticas pedagógicas começam a ser repensadas de maneira específica para a realidade da educação brasileira e, principalmente, mais conectadas a cada caso em particular.

A lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no capítulo destinado à educação básica, institui que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa em alguns casos específicos como quando o aluno cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou seja maior de trinta anos de idade, por exemplo. Portanto, a Educação Física escolar nesse período é um dever dos responsáveis pela educação e um direito dos alunos (Lei nº 9.394, 1996).

No Distrito Federal (DF), a estrutura para as aulas de Educação Física escolar possui distinções de acordo com as regiões administrativas e unidades escolares. Em Brasília, as aulas ocorrem nas dependências da própria escola ou nas chamadas Escolas-Parque. Segundo Wiggers (2011), até o fim de sua pesquisa haviam sido edificadas cinco das 28 unidades de Escolas-Parque previstas e estas se afastam do projeto original, – de ensino integral e currículo não fragmentado com vistas a uma educação completa – dando lugar ao ensino curricular de Educação Física e Educação Artística somente.

Alguns autores contemporâneos apresentam propostas para superar problemas discutidos no passado e ainda presentes na área. Freire (2009), por exemplo, afirma que o movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no ensino, propondo uma educação de corpo inteiro que é a de um corpo em relação com outros corpos e objetos. A intermediação entre os símbolos e a realidade concreta se daria, portanto, pela atividade corporal.

Freire (2009) assevera que espera-se que as crianças apresentem em cada período de vida uma boa qualidade de movimentos, de acordo com certos modelos teóricos apresentados. É desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de

estreitar a visão para o problema, destacando o motor como alguma coisa que ocorre unilateralmente.

Contudo, falar no desenvolvimento motor de todos os alunos pressupõe uma discussão sobre a educação para todos. Segundo Rodrigues (2003), a Educação Inclusiva é uma orientação dominante na maioria dos países que subscreveram a Declaração de Salamanca em 1994. Ao se definir a Educação Inclusiva como “para todos e para cada um”, procura-se desenvolver e construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras. De acordo com o autor, a Educação Física, enquanto parte do currículo, tem-se mantido à margem desse movimento inclusivo. O professor de EDF se encontra menos instrumentalizado para responder aos desafios da inclusão. O autor sugere que sejam melhorados os modelos de formação e apoio para possibilitar uma resposta mais adequada desse profissional.

A participação de alunos com deficiência nas aulas de EDF é, ainda, uma problemática. De acordo com o Ministério da Educação (1997), por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação desses alunos. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias.

Na maior parte dos estabelecimentos de ensino, os alunos são divididos por idade e/ou habilidade. Entretanto, por mais que se tente nivelar o nível da turma, no contexto segregado ou inclusivo sempre há uma grande diversidade nas características dos alunos. Quando se ensina alunos com deficiência em ambientes segregados, tem-se uma turma em que as características dos alunos foram aproximadas, existe maior previsibilidade de quem é o aluno. Quando se trabalha em ambiente inclusivo, a diversidade e a diferença no nível de desempenho dos alunos são acentuadas e isso acaba causando pânico entre os professores que não sabem lidar com as diferenças (Palla e Mauerberg-deCastro, 2004).

Entre os recursos pedagógicos que a Educação Física utiliza em sua tarefa de ensinar, ganham destaque as atividades corporais provenientes da cultura da criança, uma vez que nenhuma criança fica esperando chegar o momento de entrar na escola para começar a aprender (Freire, 2009). Esses recursos pedagógicos podem ser aproveitados pelo professor que, a partir de suas convicções, experiências e recursos, desenvolve as aulas.

Contudo, Lovisolo (2002) afirma que a Educação Física escolar só faz sentido quando articulada e integrada ao projeto da escola, e que esse projeto promove acordos que possibilitam a ação coletiva, necessária ao processo educativo. Para o autor, o professor de Educação Física tem obrigação de contribuir para a construção do projeto escolar, imprimindo as intenções e motivos específicos da área. A integração entre Educação Física e o projeto da escola implica sobretudo que

no trabalho específico com o corpo sejam inventadas formas e caminhos de como trabalhar com as emoções e o intelecto, pois essas três dimensões fazem parte da formação e do desenvolvimento do aluno.

Portanto, considerar-se-ão as relações entre as concepções e práticas do professor, uma vez que ele é um dos protagonistas da Educação Física dentro da escola, contribuindo diretamente para a realização das aulas e sua adequação aos objetivos pedagógicos propostos pela comunidade escolar.

### **Concepções de Professores de Educação Física Escolar**

O trabalho na área de Educação Física fundamenta-se, em grande medida, nas concepções de corpo e movimento. A área da Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com Vigotski (2008/1934), a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens ou à inferência. Todas são indispensáveis, porém, insuficientes, sem o uso do signo ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

As concepções podem se cristalizar em mitos, e os professores, presos a um cotidiano em que falta tempo para planejar e refletir, podem deixar de lado o encadeamento desejado entre o praticar e o teorizar para apoiar suas práticas em verdades absolutas que se tornam chavões e passam a expressar dogmas sobre aspectos do trabalho pedagógico. Assim, os sujeitos podem prender-se a concepções que dificultam o desenvolvimento e aprendizagem (Mitjans Martínez & Tacca, 2009).

Com os professores de Educação Física escolar pode acontecer o mesmo. Segundo Freire (2009), o movimento corporal que se vê não revela o homem. É preciso enxergar o movimento carregado de intenções, sentimentos, inteligência, erotismo. É ver o rumo do movimento, a direção que busca, pois não há por que desenvolver habilidades que não sejam significativas. As classificações e definições a respeito do movimento realizadas por autores que estudam o desenvolvimento motor acabam por inviabilizar o entendimento do ato de se movimentar para agir diante do mundo.

Segundo Gramorelli e Neira (2009), a reflexão acerca das práticas educativas e das concepções que norteiam as ações em Educação Física sinalizavam, à época da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, a adequação das concepções aos pressupostos da sociedade em que se vivia. Essas concepções eram construídas sobretudo com a intenção de influenciar a prática dos professores rumo a propósitos considerados socialmente adequados.

O tempo passou e a reflexão acerca das concepções de professores de Educação Física continua sendo relevante, sobretudo as de corpo e movimento. Em pesquisa realizada por Hunger et al (2009), quatro professores conceituaram corpo em uma visão biológica – identificado apenas em sua dimensão fisiológica, anatômica –, e outros quatro em uma visão integral – o corpo é visto como corpo-consciência-mundo que constitui um único todo. As concepções dos outros três professores participantes entraram nas categorias dualismo psicofísico – ser composto de duas partes inconciliáveis que são a material e a espiritual, cartesiana – o corpo visto como objeto passa a ser estudado de modo fragmentado – e segmentada-integradora – corpo tratado de modo segmentado em busca de uma integração –, segundo os autores.

Freire (2009) afirma que a afetividade do educador é colocada em evidência quando da realização de atividades de Educação Física. Segundo o autor, lidar com corpos em movimento não é o mesmo que fazê-lo quando os alunos são obrigados a permanecer imóveis. De acordo com Ruiz (2011), a Educação Física escolar continua promovendo a exclusão de corporeidades que se identificam com posições e modelos distintos dos da escola. A prática pedagógica não reconhece os projetos alternativos que os sujeitos constroem nas margens dos discursos e práticas escolares dominantes.

### **As Concepções de Professores no Contexto da Educação Física Escolar: entre as experiências pessoais e a formação profissional**

Toda imagem ou ideia consiste em fundir na simplicidade de um momento único da consciência um conteúdo múltiplo de impressões. Assim, todo pensamento é um sistema no qual uma diversidade de experiências adquire figura e unidade para a consciência (Wallon, 1966, p. 218).

Em geral, nos cursos de formação de professores tem-se a concepção de que oferecendo-se informações, conteúdos ou se trabalhando apenas a racionalidade haverá, com base no domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. No entanto, essa concepção não considera as condições sociais e afetivas, pensamentos e emoções que dificultam um envolvimento do professor em sua prática. Por trás dessa concepção pode estar a dificuldade do

sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano (Mitjans Martínez & Tacca, 2009).

Sanchotene e Neto (2010), em sua pesquisa com professores de Educação Física sobre a reflexão e reprodução de práticas pedagógicas, afirmam que as experiências vividas pelos professores se encontravam nas aulas, seja no sentido de reforçá-las ou na tentativa de modificá-las. E que o contexto exerce forte influência na organização das práticas dos professores, inclusive limitando os conteúdos a serem trabalhados ou interferindo nas relações interpessoais entre o professor e os alunos.

Em pesquisa sobre os aspectos pessoais e profissionais envolvidos na docência em Educação Física escolar realizada por Santos, Bracht e Almeida (2009), constatou-se que as experiências sociais, culturais e corporais dos professores participantes remontam às suas histórias de vida e são determinantes na escolha profissional e posterior envolvimento no curso de Educação Física. Essas experiências atuam como modeladoras de suas práticas pedagógicas, já que permanecem constituidoras do sujeito, e acabam por revelar suas concepções em relação à profissão.

Os professores participantes dessa pesquisa relataram ainda que se sentem despreparados para o exercício profissional por conta de um hiato que acontece entre os cursos de formação e a prática pedagógica. Segundo os autores, o mesmo ocorre na formação continuada e este despreparo está baseado na desvalorização das experiências e vozes do professor em formação por conta de três motivos: a formação recebida é muito teórica, está desvinculada das questões específicas do ensino ou funciona conforme a lógica do professor especialista (Santos, Bracht & Almeida, 2009).

De acordo com Sayão (2002), o relato dos acadêmicos de educação física, assim como de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as faltas decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa incapacidade momentânea de perceberem o movimento corporal para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento.

Em outro estudo, um dos resultados aponta que o papel do professor de Educação Física foi atrelado por alunos de graduação desta área essencialmente à orientação técnica com fins físico-esportivos, à promoção de saúde ou à estética. Essas são concepções de alunos que, eventualmente, exercerão o papel de professores na escola (Silva, da Silva e Lüdorf, 2011). A visão apresentada, apesar de se restringir aos participantes da pesquisa e refletir uma realidade específica, demonstra que é possível problematizar algumas concepções presentes no contexto da Educação Física escolar, pois estão limitadas a uma tradição histórica disseminada na área, e que os espaços de formação inicial e continuada são fundamentais para ampliação da reflexão, compreensão e atuação na área.

Um dos aspectos relevantes para se pensar a adequação da formação profissional ao contexto de cada professor e momento histórico em que atua é citado por Medina (2010), quando afirma que o currículo de uma faculdade de Educação Física deveria servir como referencial básico para a formação profissional, incluindo as disciplinas fundamentais consideradas de forma dinâmica e flexível. Isso significaria um currículo aberto às constantes transformações e à evolução do conhecimento científico e pedagógico.

Em pesquisa sobre a visão de corpo de docentes de graduação em Educação Física, os alunos de primeiro período apontaram uma visão técnico-biológica e fragmentada em contrapartida a uma compreensão mais integrada advinda de alunos dos últimos períodos. (Silva, Silva, Lüdorf & Oliveira, 2009). Esta diferença entre as concepções de alunos dos anos iniciais e finais indica a possível influência da formação acadêmica (teórica e prática) nas concepções apontadas, bem como a influência das experiências fora da graduação.

Freire (2009) afirma que na faculdade de Educação Física, a excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas desportivas impedem que o sujeito, uma vez no seu ambiente de trabalho, possa cumprir sua tarefa pedagógica. Ao realizar essa análise, no entanto, o autor desconsidera a possibilidade de intervenção criativa do sujeito e a capacidade de extrapolar a vivência acadêmica, uma vez que a faculdade não pode e nem serve para construir respostas a todos os problemas do contexto de trabalho.

Sendo assim, considera-se que a coexistência de diversos tipos de apropriação e resignificação da realidade por parte dos professores é um fator que deve ser estudado. Analisar essas apropriações pode contribuir para esclarecer as estratégias utilizadas em seus contextos de atuação que, por fim, contribuiriam para a elaboração e aprimoramento de novas maneiras de pensar a formação profissional destes professores, auxiliando-os na preparação para intervir no campo da Educação Física escolar.

### **O Sentido Subjetivo das Concepções: o professor como sujeito da ação**

O sujeito, em cada um de seus momentos de expressão, orienta-se por suas construções e decisões através de uma multiplicidade de emoções contraditórias provenientes de sua configuração pessoal e do próprio curso de sua ação. A elaboração de cada uma das representações e crenças por parte do sujeito marca um novo momento em sua produção emocional, com consequências posteriores para o seu desenvolvimento (González Rey, 1997).

Segundo González Rey (1997), as construções conscientes do sujeito, organizadas através de seus sistemas de representações e crenças, são processos dinâmicos constituídos na própria marcha de suas reflexões, através das quais ele permanentemente interroga seus sistemas atuais de



significação (...) A ativação da reflexão do sujeito sobre si mesmo durante o processo de investigação é uma das vias essenciais para a construção do conhecimento psicológico. As representações constituem um termômetro, não de como é a realidade em abstrato, mas do sentido que esta tem em cada um de seus momentos históricos para quem vive nela, o qual é um elemento decisivo das posições dos homens nesses momentos.

Assim, o sentido subjetivo é o momento constituinte e constituído da subjetividade como aspecto definidor desta enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados que tem formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante (González Rey, 2000, apud González Rey 2007).

A categoria de sentido subjetivo se afasta da relação imediata sentido-palavra, mas enfatiza a relação do simbólico com o emocional, e não apenas do intelectual com o afetivo. Ela expressa, em forma de produção simbólica emocional, a multiplicidade de registros objetivos que afetam o homem. O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de um evento social, pelo contrário, é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências que se expressam em produções psíquicas (González Rey, 2007).

O sentido subjetivo nos permite compreender a ação individual em seu caráter sistêmico e a sociedade em suas consequências sobre o homem e sobre a organização de seus diferentes espaços da vida social. Portanto, a categoria de sentido subjetivo enfatiza as vias de integração da experiência social do sujeito que não acontecem apenas por experiências objetivas e pontuais, mas representam novas produções em relação às experiências vividas as quais são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontecem sua vida social (González Rey, 2007).

Os docentes são profissionais deliberativos, que trazem consigo distintas concepções de educação e possuem um conhecimento que guia suas estratégias de ação em sala de aula (Hernández, 1999, apud Sanchotene e Neto, 2010). Os autores afirmam, ainda, que as mudanças na prática no que se refere à inovação passam, necessariamente, pela subjetividade dos professores.

A pesquisa realizada por Sanchotene e Neto (2010) aponta que os professores organizam suas aulas baseados em reflexões sobre a prática, geralmente sobre suas próprias aulas. Os autores identificaram, dentre os professores de Educação Física participantes, três tipos de prática pedagógica com seus diferentes modos de reflexão: práticas com padrão prático – a própria prática como meio de reflexão, com a organização da prática se dando pelas experiências do professor, sem muita abertura para mudanças –, as práticas com padrão reflexivo – busca-se adequação ao ambiente escolar, mas que deve ser fruto da reflexão e da experiência de todos – e as práticas como

padrão reflexivo aprofundado – o professor estuda para desenvolver sua prática, aceitando críticas e discussões com abertura da participação para o planejamento da aula.

A configuração dos sentidos, que está na base de cada ação humana única, é apreendida de forma total pelo sujeito (Mítjans Martínez & Tacca, 2009). Assim, as técnicas em geral só adquirem sentido na relação que se estabelece por meio delas e não podem ser consideradas neutras uma vez que sempre são usadas por alguém possuído de intenção. Mesmo que tal indivíduo não tenha consciência de seu referencial teórico, na sua prática educacional ele estará repassando um modelo de sociedade, reproduzindo o que existe, acriticamente, por meio do senso comum (Libâneo e Santos, 2010). Portanto, as concepções, que podem ser oriundas de teorias ou não, podem embasar a prática docente, ainda que não haja consciência disso por parte do professor.

Sendo assim, González Rey (2007) apresenta um conceito importante para a compreensão das concepções de corpo e movimento:

O sentido subjetivo é a forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social, assim como todas as condições objetivas de vida no mundo social, se organizam numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando ao homem e a seus distintos espaços sociais novas práticas que (...) constituem o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. (p. 20)

Libâneo e Santos (2010) afirmam que a dicotomia teoria e prática se verifica quando as autoridades, pressupondo que os professores não são capazes de formular suas próprias filosofias ou intencionalmente querendo controlá-los, retirando as discussões teóricas, elaboram os objetivos educacionais ou as competências a serem alcançadas.

O professor pode ser sujeito de sua ação. De acordo com González Rey (2003), a categoria sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está situado na região da prática social ao qual está comprometido de forma permanente. O sujeito, com base na confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas. Tomando o sentido e o significado como unidade, chega-se à conclusão de que, na organização subjetiva, integram-se o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos que não podem ser traduzidos em discursos.

O professor, na sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar pelas quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente a ação educativa. No seu trabalho pedagógico experimenta vivências emocionais diversas, suscetíveis de organizarem-se em sentidos subjetivos que, surgidos da ação, também a mediatizam (Tacca, 2008).

Quando o professor se defronta com sua subjetividade pode reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo pode entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de ensinar e aprender, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos (Mitjans Martínez & Tacca, 2009).

Percebe-se que existem inúmeras possibilidades de se conceituar corpo e que o movimento corporal precisa ser igualmente considerado. Explorar concepções de professores de Educação Física escolar sobre aspectos de seu cotidiano profissional pode indicar um caminho para analisar se e como elas estão envolvidas em suas práticas e se contribuem ou não para o exercício docente, no sentido de colaborar para o alcance dos objetivos pedagógicos e anseios educacionais do professor, da escola e da sociedade, no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Corpo e movimento, compreendidos a partir da história da Educação Física no país, estão vinculados a aspectos higiênicos, eugênicos, militaristas, de *fitness* e saúde. Apesar disso, os professores atuam em realidades únicas e possuem suas próprias concepções que podem estar relacionadas a essa visão cultural e histórica, ou não. Portanto, nesta pesquisa, as concepções de corpo e movimento foram analisadas no que diz respeito ao sentido subjetivo construído pelos professores participantes, na medida em que a pesquisadora dedicou-se a explorá-las e sobre as informações tecer construções teóricas.

Essa análise compreendeu considerar os sujeitos nas aulas de Educação Física escolar sem, contudo, desconsiderar o meio em que se inserem, levando em conta que a Educação Física escolar encontra desafios atuais para contribuir na educação dos alunos. Esses desafios se encontram nas esferas administrativa, política, econômica, cultural e social, mas estão diretamente relacionados àquele responsável pela docência no dia a dia: o professor.

As teorias e autores supracitados contribuíram para a ida à campo da pesquisadora, auxiliando na formulação de questões e observações que, por fim, constituíram a discussão e as considerações sobre o tema. Portanto, as ideias apresentadas na seção serviram como base para as etapas expostas a seguir.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Analisar as concepções de professores relacionadas à Educação Física escolar, em especial, as de corpo e movimento.

### **Objetivos específicos**

Identificar concepções dos professores participantes sobre Educação Física escolar, corpo e movimento, analisar essas concepções em relação às propostas da comunidade escolar expressas em seu Projeto Político Pedagógico e analisar os sentidos subjetivos dessas concepções.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa. De acordo com Polkinghorne (2005), as informações necessárias para estudar as experiências em uma pesquisa devem ser derivadas de intensa exploração com o participante. Essa exploração resulta de informações em forma de linguagem, que não são simplesmente palavras, mas palavras interrelacionadas cuja complexidade torna difícil sua transformação em números para fins de análise. Produzir achados a partir dessas informações requer ferramentas analíticas específicas que podem ser encontradas na pesquisa qualitativa.

Dentro da perspectiva de realizar uma pesquisa qualitativa em psicologia, esse trabalho inspirou-se na metodologia proposta por Fernando González Rey: a Epistemologia Qualitativa. Tratou-se, portanto, de buscar uma aproximação com as ideias do autor, construindo informações com auxílio de conceitos propostos por ele que ajudaram, igualmente, na reflexão sobre o processo de pesquisa. Sua compreensão do processo de pesquisa não se resume a uma perspectiva incluída na Pesquisa Qualitativa ou na Metodologia Qualitativa, mas se denomina Epistemologia Qualitativa, abarcando uma abordagem teórica para além de aspectos metodológicos, pois que os sustentam, construindo um campo teórico marcado pela valorização da subjetividade do pesquisador e dos participantes.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade. Segundo o autor, é impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas (González Rey, 2005a).

A Epistemologia Qualitativa tem caráter histórico e aberto, e implica numa forma simultânea dos processos de afirmação e interrogação que são complementares. Todo novo momento de conhecimento representa uma afirmação que, simultaneamente, gera novas interrogações que estão na base da continuidade do processo de construção do conhecimento (González Rey, 1997).

O conhecimento é um processo que encontra legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. A significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico, o qual está por trás desse ato de inteligibilidade (González Rey, 2005a).

O sujeito é uma unidade essencial para a pesquisa qualitativa, pois a singularidade é a única via que estimula os processos de construção teórica portadores de um valor de generalização perante o estudo da subjetividade. A dimensão de sentido dos processos psíquicos requer chegar ao geral a partir da compreensão de processos e de formas de organização que apresentem características singulares de expressão (González Rey, 2005a).

De acordo com González Rey (2005a), o sentido subjetivo não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações do sujeito em seus diversos tipos de expressão. Todas essas dimensões devem ser acompanhadas pelo pesquisador no curso do processo construtivo-interpretativo que caracterizará sua postura durante o momento empírico de uma pesquisa.

Sendo assim, a pesquisadora realizou observações de aulas, entrevistas com os professores e análise do projeto político pedagógico da escola como instrumentos capazes de auxiliar nesse processo de construção da informação sobre as concepções de corpo e movimento.

No que concerne à observação, a pesquisadora adotou a postura de situar-se, observar e descrever, ou seja, de andar, ver e escrever no sentido discutido por Silva (2009). Segundo este autor, o que leva o pesquisador a campo são suas incertezas, dúvidas e perguntas. Apesar de ter um problema de pesquisa teoricamente construído e clareza sobre a proposta da pesquisa, o exercício de observação é sobretudo um movimento para saciar a ignorância e o desconhecimento sobre o contexto estudado, exercício de interação que implica o diálogo e negociação com os participantes e demais presentes no campo de estudo. “O observador encontra-se em ação. Seu trabalho não é contemplativo, é interacional. (...) Interage na ação como interlocutor” (p. 186).

O desenvolvimento humano surge no espaço de tensões entre as significações partilhadas das coisas e o sentido único e constante de reinventar que lhes atribuem as pessoas. Consequentemente, o trabalho de construção de sentido ou de negociação de significações depende da complexidade de numerosas dimensões, podendo ser alcançado por diversos caminhos e sua evolução é, em parte, imprevisível. Assim, os pesquisadores, com frequência, renunciaram ao controle estrito de certas variáveis e procuraram estabelecer métodos compatíveis com sua compreensão do que pode ser a cultura, tomando principalmente em consideração as atividades cotidianas nas quais as pessoas estão envolvidas (Zittoun, Mirza e Perret-Clermont, 2007).

O modelo como produção teórica em processo que acompanha a pesquisa é inseparável de uma posição ativa e produtiva do pesquisador que, ao assumir-se como sujeito da pesquisa, deve superar a imagem de coletor de dados. As ideias que vão se integrando em um tecido dinâmico

articulado pela reflexão do pesquisador, em que diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que é denominado modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos (González Rey, 2005a).

Toda pesquisa empírica pode ser fonte de vários modelos teóricos, cuja legitimidade não será dada pela evidência imediata da superioridade de um sobre os outros, mas pela capacidade que terão para manter sua viabilidade e seu desenvolvimento diante de novos sistemas de informação empírica, bem como diante do surgimento de novos modelos teóricos com capacidades diferenciadas para dar sentido a qualidades distintas sobre o estudado (González Rey, 2005a).

As categorias representam formas de concretização e organização do processo construtivo-interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de uma certa estabilidade. Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em cujo processo as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que se articulam entre si (González Rey, 2005a).

Segundo González Rey (2005a), os agrupamentos de informação devem representar momentos, unidades de uma análise integral, não podendo representar o objetivo final do trabalho. Elas representam, essencialmente, uma ferramenta interpretativa e um momento na organização do processo interpretativo.

A produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico, desafio que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico usado em sua significação. Dessa confrontação, dependerá tanto o desenvolvimento do modelo teórico, como o aumento de sua capacidade de gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada. Nessa definição de teoria como processo em desenvolvimento e confrontação permanente, não há espaço para dogmas que consideram as categorias um conhecimento preexistente invariável (González Rey, 2005a).

## **Método**

### **Contexto de realização da pesquisa**

A escola onde foi realizada a pesquisa é pública. A escolha por esse tipo de instituição se deu pela relevância de estudar aspectos relacionados ao desenvolvimento de sujeitos imersos em

contextos regulados por determinações governamentais que refletem, em certa medida, as intenções e ações do poder público sobre a educação brasileira. Assim, ao investigar as concepções de professores que trabalham em uma escola pública são reveladas as construções subjetivas dos participantes, analisadas em seu aspecto individual que, todavia, é indissociável do social.

A escola localiza-se no bairro da Asa Norte, em Brasília – DF. Apesar de não ser uma região considerada pelo Governo do Distrito Federal como um território de vulnerabilidade social, ou seja, um local cujas condições socioeconômicas dos habitantes justificam a atenção especial do governo, a escola faz parte da rede pública de ensino. Portanto, não se tratou de olhar para a escola como local socialmente desprivilegiado ou para sujeitos em condições desfavoráveis, mas olhar para os sujeitos que ali estavam nas condições em que se encontravam quando a pesquisa foi realizada, e para a escola como um local dinâmico, com as particularidades e similitudes que caracterizam qualquer ambiente de ensino.

Para realização do estudo, a pesquisadora entrou em contato com o diretor de uma escola da rede pública e explicou, pessoalmente, o projeto de pesquisa e o desejo de realizá-la na escola que dirige, entregando também o projeto de pesquisa impresso. Após aval do diretor, foi assinada a carta de aceite institucional, necessária ao procedimento de submissão à avaliação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília a fim de dar início à pesquisa. O projeto de pesquisa foi então aprovado, de acordo com o parecer número 243.026.

Após a regularização da pesquisa no Comitê de Ética, a pesquisadora foi até a escola para convidar os professores a participar da pesquisa, explicando o projeto e concretizando suas participações por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora esteve na escola realizando a pesquisa durante dois meses, no período de abril a junho de 2013.

## **Participantes**

Participaram da pesquisa um professor e uma professora de Educação Física do ensino fundamental, anos finais, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Eles tinham à época da pesquisa 26 e 25 anos, respectivamente, e possuíam contrato temporário para trabalhar na escola onde foi realizada a pesquisa. Ambos se graduaram na Universidade de Brasília e tinham um segundo emprego.



## **Instrumentos e Materiais**

A pesquisadora utilizou fichas para as observações das aulas dos professores nas quais registrou informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. Portanto, trechos de diálogos, ações, reações e verbalizações realizadas pelos professores e alunos que fossem relevantes em relação ao contexto da pesquisa foram anotadas na ficha para posterior análise. O modelo da ficha de registro de observação encontra-se no Anexo 1.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas individuais com os professores, com roteiros cujos temas estão apresentados no Anexo 2. O roteiro de entrevista foi construído a partir das leituras sobre o tema de pesquisa, cujos aspectos principais foram apresentados na fundamentação teórica, e foi dividido em dois blocos de perguntas. Além dessas perguntas, foram feitas outras tantas que pudessem esclarecer os temas pretendidos, relativamente às perguntas iniciais e de acordo com as respostas dos participantes durante o diálogo. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Além das fichas de registro das observações e dos roteiros semiestruturados de entrevista, os materiais utilizados foram gravador digital, computador, caneta, papel e dois documentos da escola – o Projeto Político Pedagógico (PPP) e um anexo intitulado “Vivenciando a escola”.

## **Procedimento de Construção das Informações**

A primeira etapa desse procedimento foi a análise documental, que consistiu em identificar nos textos do PPP e do “Vivenciando a escola” as concepções e propostas em relação ao corpo e ao movimento. Foram consideradas as orientações relacionadas ao corpo e ao movimento dos alunos, a utilização dessas palavras e o contexto de uso, bem como as relações entre as palavras corpo e movimento e aspectos relacionados à EDF e ao professor que estivessem relacionados ao objetivo da pesquisa.

Essa etapa justificou-se pelo fato de os professores fazerem parte da comunidade escolar. Portanto, suas concepções podem estar – ou não – relacionadas aos apontamentos da comunidade formalizados nos documentos analisados. A pesquisadora teve acesso ao PPP somente nas dependências da escola, mas pôde levar o “Vivenciando a escola” para analisar fora dali. A análise documental durou aproximadamente 18 horas.

A segunda etapa foi composta da observação e registro das aulas ministradas pelos participantes. Foram dez encontros (cinco com cada professor) que duraram de duas a três horas/aula (cada uma dura em média 50 minutos), totalizando cerca de 20h de observação. As

observações tiveram como objetivo a aproximação da pesquisadora com os participantes e seu contexto profissional, além do registro de informações relacionadas aos objetivos da pesquisa, servindo como um meio para a identificação e entendimento das concepções.

Duas entrevistas individuais foram realizadas com cada professor a partir da exploração do roteiro semiestruturado e das observações, servindo como outro meio para identificar e analisar suas concepções. Com a professora, a primeira entrevista (bloco I) foi realizada dia 20/05/2013 e a segunda (bloco II), dois dias depois. Com o professor, as duas entrevistas (blocos I e II) foram realizadas no dia 23/05/2013. As entrevistas foram realizadas na escola e a duração média foi de 1h04, totalizando aproximadamente 4 horas de entrevistas.

### **Procedimento de Análise das Informações**

As informações foram analisadas em quatro momentos. Primeiro houve a pré-análise das informações, com a leitura e apreensão do conteúdo registrado e transcrito em todas as etapas de construção da informação.

O segundo momento foi o da identificação de indicadores empíricos, os quais são elementos que adquirem significado a partir da interpretação da pesquisadora. Neste momento, foram destacadas frases e palavras-chave significativas e contextualizadas na leitura da pesquisadora. Segundo González Rey (1997, p. 99), os indicadores são as unidades essenciais da informação sobre as quais o investigador constrói e dá continuidade aos distintos caminhos da interpretação, atuando em determinados momentos do processo interpretativo como elementos que retroalimentam e corrigem o curso da interpretação.

No terceiro momento houve a construção de categorias, as quais sintetizam os indicadores empíricos identificados, agrupando-os por ideias que expressam seus significados e que criam zonas de sentido. De acordo com Gonzalez Rey (1997), as zonas de sentido são aspectos da realidade que se tornam inteligíveis somente perante o momento da construção da informação, nas quais o conhecimento se integra com novas formas do real, aumentando sua sensibilidade ao próprio espaço da realidade,

Por fim, uma construção teórica em formato de discussão foi realizada a partir da relação entre as categorias, a teoria apresentada na fundamentação teórica e a análise da pesquisadora sobre o sentido subjetivo das concepções de corpo e movimento dos professores participantes.

## INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS

Nesta seção, serão apresentadas as etapas de construção das informações e, em seguida, as categorias criadas durante este processo. Essas categorias foram construídas tendo em vista as relações entre os aspectos individuais e sociais envolvidos nas concepções pesquisadas. Para cada categoria serão apresentados os indicadores empíricos que constituem as informações concretas a partir das quais elas foram construídas. Por fim, as concepções de corpo e movimento serão apresentadas como relatadas pelos professores durante as entrevistas.

### Sobre a escola

A escola foi inaugurada em janeiro de 1964 e localiza-se no bairro da Asa Norte, Brasília - DF. Ela faz parte da Divisão Regional de Ensino do Plano Piloto, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Seu terreno é de 20.000 m<sup>2</sup> nos quais há um prédio com 10 salas que comportam satisfatoriamente 36 carteiras, segundo a Proposta Pedagógica. O item III deste documento – Histórico da Instituição (p. 15) – descreve os espaços e objetos da escola: além das salas, no prédio há um pátio coberto com cantina, banheiros, bebedouros, secretaria, depósitos, biblioteca, além das salas de leitura, de recursos, de mecanografia, da direção e da coordenação, a sala do Serviço de Orientação ao Estudante e a sala de informática. Não há menção à quadra poliesportiva que se localiza ao lado do estacionamento, conforme abaixo descrito.

No espaço externo, há mesas e bancos de concreto e um espaço ao lado do prédio que funciona como estacionamento. Há uma quadra poliesportiva descoberta, com marcações para futsal e basquete, dois gols e duas tabelas, além de uma marcação de quadra de futsal anexa que, no entanto, não possui alambrado, tabela ou gol. Há também duas mesas de pingue-pongue de concreto e um espaço gramado do mesmo tamanho da quadra, além de um depósito para materiais de Educação Física, em construção. Todo o espaço é cercado por um alambrado e possui um portão para entrada e saída de veículos e pessoas.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende as modalidades de ensino regular, escola inclusiva e ensino especial, conforme descrito no PPP, com um total de 16 turmas e média de 33 alunos matriculados por turma no ano de 2013. Todas as turmas têm três aulas de EDF por semana.

### **Sobre os documentos analisados**

O PPP analisado, intitulado Proposta Pedagógica, é de 2010 e encontrava-se em vigor durante a pesquisa, embora estivesse em processo de atualização. Ele possui 179 páginas que incluem um manual do aluno, além de doze projetos interdisciplinares anexados ao final (nenhum deles relacionados diretamente à Educação Física).

O objetivo da Proposta é “apresentar as metas gerais das esferas Administrativa, Pedagógica e Financeira da escola, para as quais são apresentadas estratégias” (p. 13). Além da Proposta Pedagógica, a pesquisadora teve acesso ao documento denominado “Vivenciando a escola”, com vigência de fevereiro a dezembro de 2013 e que constituía um resumo atualizado da Proposta Pedagógica para o ano em exercício, com um manual do aluno.

O PPP e o “Vivenciando a escola” apresentam elementos relacionados às concepções consideradas nessa pesquisa na medida em que possuem diretrizes da comunidade escolar em relação aos alunos, ao professor e ao trabalho pedagógico que devem nortear o ensino e a aprendizagem, e que são cobrados em alguma dimensão (refletem-se, por exemplo, nos métodos de avaliação, nas reuniões de coordenação, nas concepções e planejamento das aulas).

### **Sobre as observações**

Durante a pesquisa, havia dezesseis turmas na escola e todas foram observadas (cinco do 6º ano, três do 7º, quatro do 8º e quatro do 9º), sendo que as turmas de 6º e 7º anos tinham aula à tarde com o professor, e as de 8º e 9º anos tinham aula no turno da manhã com a professora. As observações contribuíram para a elaboração das categorias na medida em que possibilitaram a construção de informações sobre a dinâmica das aulas, principalmente no que concerne à relação entre os professores e os alunos.

Os professores apresentaram maneiras diferentes de manejar as situações durante as aulas observadas. A professora demonstrou muita pró-atividade, “jogo de cintura” para lidar com os questionamentos e problemas, conversando sempre com os alunos e buscando alternativas para as dificuldades encontradas, com liderança e voz de comando.

O professor mostrou-se mais introvertido e até tímido por vezes, além de ter demonstrado maior dificuldade para obter a atenção dos alunos. Em geral, havia dois grupos na aula: um que participava das atividades propostas pelo professor e outro que realizava atividades diversas. Contudo, ele buscou constantemente melhorar a dinâmica de suas aulas, propondo tarefas que

pudessem agregar o maior número de alunos. Além disso, manteve sempre o diálogo e a calma para lidar com as situações de conflito.

### **Sobre as entrevistas**

As entrevistas seguiram o curso do roteiro semiestruturado, pontuado por questões e comentários que surgiram a partir do diálogo com os professores, além de terem sido subsidiadas pela fundamentação teórica, observações e conversas. Os apontamentos estabelecidos no PPP também subsidiaram as entrevistas, sempre com relação ao objetivo da pesquisa.

Assim, as entrevistas possibilitaram a exploração de temas que trazem para primeiro plano diversas fontes de informação relacionadas às concepções de corpo e movimento dos professores participantes, contribuindo para a construção de categorias.

### **As informações construídas e as categorias**

A partir dos três momentos de pesquisa descritos anteriormente – análise do PPP, observações e entrevistas – foram construídas categorias subsidiadas por indicadores empíricos igualmente construídos no percurso da pesquisa e que se relacionam com as concepções de corpo e movimento dos professores. Sendo assim, os indicadores empíricos construídos em cada momento da pesquisa serão assinalados para cada categoria.

Foram seis as categorias elaboradas a partir dos indicadores empíricos: 1) O professor, sua formação acadêmica e docência; 2) A EDF escolar como cultura da prática esportiva; 3) O lugar da EDF na escola; 4) As relações entre professores e alunos e a consideração das singularidades; 5) A deficiência nas aulas de EDF; 6) Corpo como meio (físico), Movimento como fim (técnico).

## **O professor, sua formação acadêmica e docência**

### *Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

Conversando com a professora em uma aula, ela relatou que, na época em que era aluna de um colégio particular, os alunos eram “fominhas”, ou seja, queriam muito jogar, participar das aulas de EDF, que ocorriam no contra turno escolar. Em contrapartida, ela relatou que isso não ocorre na escola onde se desenvolve a pesquisa: “Eu tenho de implorar pra eles participarem”.

O professor também comentou sobre como vê as aulas de EDF em relação ao que eram: “Hoje os meninos não querem saber muito de fazer a aula... querem mais é jogar bola mesmo”. Apesar de jogar bola em sua época de escola, ele participava das atividades propostas pelo professor, o que nem sempre acontece em suas aulas.

Os dois professores falaram sobre a diferença entre a época em que eram estudantes e a atual no que se refere à relação professor-aluno: os alunos de então respeitavam mais os professores do que os de agora, ainda que isso significasse submissão. É como se os alunos de hoje não vissem no professor uma autoridade e, sim, um colega, o que acabaria gerando descompromisso com as propostas – ainda mais pelo fato de ambos os professores serem jovens.

Ressaltaram a diferença entre o que imaginavam e como é, efetivamente, o cotidiano da escola, sobretudo as dificuldades para colocar os planos de aula em ação. Em uma aula, o professor comentou: “Cheguei cheio de ideias, mas é difícil... às vezes, não consigo fazer nada que estava no plano de aula”.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas*

#### *Relatos da professora*

##### *Sobre sua época de graduação e a formação inicial:*

“Eu acho que a graduação é mais voltada pra licenciatura. É... mas uma coisa é na teoria! Uma coisa é você estudar todas as escolas... outra coisa é você chegar na prática! Eu acho que, de modo geral, me ajudou mais a parte das metodologias... porquê? Porque elas me ensinaram sobre esporte! Porque a parte de licenciatura me ensinou mais a lidar com aluno,

ter mais paciência, ser mais flexível, mas as metodologias me ensinaram mais porque você aprende algumas brincadeiras, você aprende alguns educativos<sup>1</sup>, essas coisas que você utiliza aqui na prática! Mas na minha graduação, o que mais me ajudou foram os estágios!”

“Sempre gostei muito da prática, né? Então eu gostava de metodologia do vôlei, basquete, handebol... eram as minhas prediletas que eram mais práticas. Eu não gostava muito das matérias da educação, tipo fundamento de não sei o quê (...) Eu gostava da prática e das matérias da FS<sup>2</sup>... anatomia, as coisas mais legais.”

*Por que escolheu EDF:*

“Eu achava que EDF era jogar bola. Eu gostava de praticar esporte... e eu escolhi Educação Física única e exclusivamente por isso. Eu não pensei no mercado de trabalho... não tinha essa visão futurista? Nossa, e quando eu formar?! Não! Que que eu vou fazer agora?! Educação Física! Porque é isso que eu gosto de fazer na escola, eu gosto de jogar bola, entendeu? Eu amo competição. Independente do que seja eu sou extremamente competitiva... até quando é jogo cooperativo eu vou dar um jeito de armar pra tornar aquilo lá uma competição.”

*Como chegou a ser professora de EDF numa escola pública:*

“Concurso... concurseiro faz todos os concursos. EDF, poxa, eu queria fazer alguma coisa na minha área... e antes de entrar na escola você não sabe como é a escola... eu ainda tinha a concepção de escola da minha escola! Lá no interior de X, uma escola particular muito bem estruturada, de pouquíssimos alunos, entendeu? Então eu achava lindo... se fosse como era na minha época eu certamente estudaria pra ser professora da Fundação<sup>3</sup>... mas você só sabe da realidade depois que você vem na escola. Foi um concurso fundamental porque me deu certeza: não é isso que eu quero pra minha vida! Eu não quero esperar chegar 40 anos com cara de 70 porque o sol é horrível, porque o material é pouco quando tem e não é de boa qualidade... essas coisas que vão desgastando, sabe?! Eu não quero passar por essas coisas durante a minha vida inteira!”

---

<sup>1</sup> Exercícios que visam o aprimoramento técnico de alguma habilidade motora, geralmente relacionada à prática esportiva.

<sup>2</sup> Faculdade de Saúde.

<sup>3</sup> Antiga Fundação Educacional e atual Secretaria de Educação do Distrito Federal.

*Sobre ser professora de EDF escolar:*

“Eu amo Educação Física, não quero abrir mão, mas eu tenho certeza hoje que não quero ser professor da Fundação... absoluta certeza! Quando você sai da graduação, mesmo que você não saiba tudo, você sai completamente empolgado. Você sabe coisas novas, você tem muitas estratégias que você fala: Ah, são infalíveis, vai ser um sucesso o trabalho! Mas quando você chega na prática... minha prática é com escola pública, né?! Quando você chega na escola pública você pensa: Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?! Porque eu não sou bem-vinda aqui?! Porque eles não querem um professor de EDF! Eles querem alguém que role a bola... (risos) Eu não estudei quatro anos da minha vida pra entregar uma bola! E eu realmente acho isso uma coisa muito frustrante!”

*Sobre sua relação com a atividade física:*

“Eu sou completamente apaixonada por atividade física! Eu sou amadora de todas as coisas... eu sou extremamente competitiva, então se tiver competição de qualquer coisa, independente se eu saiba ou não jogar, eu vou jogar! Você pode ter certeza que você pode me botar no time! (...) atividade pra mim é essencial... faz parte da minha vida! Independente que seja uma vez por semana ou todo dia... quando eu posso, quando eu tenho oportunidade eu vou fazer alguma coisa. Eu adoro, eu acho que cuidar do corpo é fundamental... não só pra estética, mas pelo todo?! Ainda mais que tem história de diabetes na família então eu me preocupo com alimentação e automaticamente eu me preocupo com a atividade física, entendeu? Então a atividade física pra mim é primordial.”

*Sobre seu gosto pela atividade física e a influência em suas aulas:*

“[Influencia] Muito! É uma coisa que não me faz desistir! Porque eu quero que eles aprendam! Eu fico indignada quando eles não aprendem! Sei lá... eu boto estação de jogo<sup>4</sup>, eu fico indignada quando eles erram! E quando eles nem querem ir na bola... eu fico assim: Menino, vamo!! Tenta pelo menos, entendeu? Você pode odiar... você pode ser uma pessoa sem habilidade, mas se você não tentar você nunca vai melhorar... eu acho que tem sim os talentos, as pessoas que nascem com aquela habilidade... Neymar, entendeu?! Tem... eu acho que tem as estrelas, mas eu acho também que têm aquelas pessoas que

---

<sup>4</sup> Jogos esportivos divididos no espaço da quadra.



nasceram, mas que foram... durante a vida tiveram tantas vivências, tantas oportunidades de prática que você melhorou. Então hoje você é muito bom, entendeu? Mas você nasceu [pausa] ruim e melhorou com o tempo! Eu sou a favor dessa linha de que você não nasce bom, você aprende de acordo com o seu ambiente...”

*Sobre seus gostos, sua rotina e como se descreve:*

“Minha rotina é chata porque eu estou condicionada a alcançar meu objetivo o mais rápido possível que é passar num concurso e aí começar a viver feliz novamente, entendeu?! Então enquanto eu não chegar lá eu to tipo me privando de todas as coisas na minha rotina. Eu sou realista, eu não fico reclamando! Eu to falando isso porque você tá me perguntando, estamos fazendo uma entrevista. Minha rotina é extremamente desagradável de segunda a sexta. Sábado, o dia que eu não estudo é lindo. Domingo eu quase nunca estudo então é lindo. É dia que você vai pro parque, pra cachoeira. Saio, danço... eu sou apaixonada pela dança... que é uma das nossas áreas... sempre quis ser dançarina! Desde criança... não é dançarina de funk, é dançarina profissional, entendeu? [risos]”

“Organizada, fala demais, grossa, bom integrante de família, boa amiga... Ah, eu sou uma excelente companhia de festa... sei disso também! É... são as coisas que mais sobressaem da minha personalidade [pausa] As pessoas falam que eu tenho personalidade muito forte! Eu não acho... eu acho que eu sou extremamente acessível, mas as pessoas falam que eu tenho personalidade muito forte! Isso é o que meio me proporciona a falar com convicção que eu sou assim... Ah! Lembrei de outra coisa: sou extremamente autoritária! No meu vínculo assim... amizade, familiar, essas coisas, eu sempre sou a líder! Sempre fui líder de turma, independente... na faculdade, na época de escola, sempre fui representante...”

*Relatos do professor*

*Sobre sua época de graduação e a formação inicial:*

“Metodologia do handebol, do vôlei, essas coisas assim com certeza ajudaram muito porque lá você tinha que dar aula, você já tinha que sair e, tipo, fazendo praticamente o que você faria aqui só que lá o público... você dava aula pros seus colegas de faculdade, aqui você dá aula pras crianças... acho que é a única diferença assim... você tem que aprender...”

o que você não via lá era... a bagunça que é aqui [risos] essas coisas aqui que são da escola mesmo, não tem jeito... você só vai aprender na prática e depois que você já tiver aqui!”

*Por que escolheu EDF:*

“Escolhi EDF porque eu sempre gostei de esporte, de todos os tipos de esporte, me interessei... sempre assisti na televisão tudo que é tipo de esporte e eu achei que isso era o que eu queria fazer da vida, mexer com esporte. Então EDF foi o curso ideal assim... a formação foi bem tranquila também... é... até não esperava trabalhar com esse negócio de escola né? [risos] Meio que apareceu de repente assim... surgiu a oportunidade do concurso, eu fiz aí e eu não deixei passar, né?”

*Como chegou a ser professor de EDF numa escola pública:*

“É, nunca foi meu objetivo, mas lógico que... assim, até por ser uma opção de emprego eu já tinha pensado nisso, né? Porque o curso é muito voltado pra licenciatura... era pelo menos, agora mudou, né? (...) Mas aí lógico que tinha que pensar como uma possibilidade de trabalho, né? Mas assim nunca tinha sido... nunca pensei assim com tanto... com afinco nessa possibilidade...”

*Sobre ser professor de EDF escolar:*

“É... em escola pública depende muito do professor (...) Eu imaginava que era difícil, assim... os meninos são muito agitados né... mas só entrando mesmo e vendo na prática pra ver como é que é... a rotina, é bem cansativo... mas as aulas mesmo... isso aí vai do professor... se tiver ânimo pra querer dar uma aula boa, pra uma turma boa... agora se for uma turma que não quer nada com nada, não quer participar então você não vai ficar lá se matando pra... debaixo do sol quente lá de duas da tarde... pra fazer uma aula boa, mas... acho que meio já to me acostumando com esse ambiente já... mas se as turmas, se os alunos quiserem fazer bem, eu vou fazer bem, entendeu? Não tem jeito não...”

*Sobre sua relação com a atividade física:*

“Desde pequeno eu jogo bola... tipo, fiz escolinha, né? Participei de campeonato... joguei por clube... quando eu tive problema de joelho, rompi ligamento, fiquei três anos parado (...) depois voltei, mas aí é só futebol com os amigos mesmo (...) Eu sempre fui muito magro, né? Até os 18 anos... aí eu comecei a fazer academia. Sempre joguei outros esportes também, mas mais na faculdade, na escola... depois comecei academia, correr de vez em quando... eu prefiro correr jogando bola [risos] Hoje em dia eu parei um pouco por causa da escola, você não aguenta... você chega em casa morto, querendo descansar, comer, tomar banho e deitar no sofá. Passo a tarde inteira em pé aqui... pra mim já é atividade física que eu to fazendo entendeu [risos] a coluna vai pro espaço!”

*Sobre seu gosto pela atividade física e a influência em suas aulas:*

“Ah, eu sempre gostei de futebol, né? Mais de futebol! (...) Aí eu sempre pensei em trabalhar em alguma coisa relacionada a isso, né? Com futebol ou futsal [rendimento]... nada diferente disso, assim...” (...) Ah, pode influenciar no sentido de eu lembrar de alguma atividade que eu tenha feito naquela época, ter gostado e passar pros alunos aqui, né? Mas aí seria mais relacionado ao futebol porque outros esportes só na faculdade mesmo...”

*Sobre seus gostos, sua rotina e como se descreve:*

“Ah, agora eu não to tendo tempo pra nada, né? Nada, nada, mesmo! É acordar, ir pro trabalho, almoçar, ir pro outro... chego em casa é descansar e preparar pro dia seguinte. Mas no tempo que dá, livre, eu gosto de sair com os amigos, ir no cinema, essas coisas assim mais tranquilas... não faço nada de mais não!”

“Ah, eu me definiria assim: uma pessoa muito tranquila, não estresso com nada... paciente... tento levar isso pra tudo que eu faço... no trabalho, em casa, nas outras atividades... ser bem tranquilo... não... entendeu? Não tem o que me estressar... até nas piores situações eu tento ver o lado positivo e seguir.”

## A EDF escolar como cultura da prática esportiva

### *Indicadores construídos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*

No item X tem-se que: “A presença participativa de todos os segmentos será imperiosa para fortalecer o Conselho da Escola, bem como na elaboração do planejamento de ensino, na organização de eventos culturais, atividades cívicas, esportivas e recreativas” (p. 34). O subitem 32 do item XVI contempla o esporte na “Promoção de atividades sociais para a interação de toda a comunidade educativa”: atividades desportivas/culturais dentro e fora do espaço da Escola (p. 47).

No item XVII – Organização acadêmica/interdisciplinar/física/administrativa – está expresso um plano da escola para a Educação Física: “é desejo que seja criado espaço para realização de atividades desportivas formando o espírito de equipe.” (p. 50).

No item XIX, está descrito que “As aulas de Educação Física e Arte serão no turno inverso na Escola Parque 304 norte (EP 304n)” (p. 59). No subitem 2 tem-se que: “acreditamos que a Escola Parque tem como objetivo desenvolver todas as habilidades e competências de Arte e Educação Física através das diferentes oficinas, trabalhando talentos, a formação de hábitos, atitudes, plateia e despertando o interesse do aluno pela música, pelo esporte em suas diversas modalidades (...)” (p. 61).

Ainda, a meta XIV do anexo I, relativa à parceria com a EP 304n, admite a seguinte estratégia: “Valorizar os trabalhos artísticos, culturais e esportivos realizados pelos alunos como representação de culturas e identidades através de exposições e torneios”. (p. 128). A parceria com a EP 304n acabou e as aulas de Educação Física voltaram a acontecer nas dependências da escola desde 2012.

No item XXI, sobre as Prioridades para 2010/2011, o subitem 28 dispõe que deve-se implantar no ano letivo “Times para representar a Escola em campeonatos e/ou partidas amistosas.” (p. 82). Na Proposta de Gestão – Planos de ação, estratégias e avaliação, anexo I – destaco a meta do item VI que “a fim de promover a integração família e escola” estabelece a seguinte estratégia “Realizar eventos culturais – esportivos onde a convivência social esteja contemplada” (p. 115).

No item 22 da seção sobre o trabalho que será realizado na escola do “Vivenciando a escola” há a descrição dos projetos e eventos culturais, nos quais estão colocados os tópicos “Gincana Cultural e Esportiva” e “Intercâmbio cultural – eventos artísticos, culturais e esportivos”.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

Durante as aulas os professores comentaram sobre a influência da estrutura física e dos materiais nas aulas: a falta de cobertura da quadra (relacionada com a exposição excessiva ao sol, sobretudo nos horários próximos ao meio dia) e falta de materiais como cones, coletes e, principalmente, bolas em boas condições, como fator limitante para a realização das atividades – predominantemente esportivas.

Em conversa com o professor, ele me contou que havia chegado o material pedido: “chegou bola de tudo aí, vôlei, handebol, basquete, futsal... são cinco de cada. Agora dá pra planejar melhor as aulas porque com uma bola fica difícil. Se vai fazer um exercício de toque, por exemplo, cada aluno toca na bola uma vez durante a aula toda”.

A professora utilizou uma estratégia para convencer os alunos da importância dos educativos. No início da aula, avisou: “Não vou dar palpite no jogo, hein?! Quero ver vocês jogarem!” Ela me explicou que na aula anterior, de introdução ao voleibol, passou alguns exercícios para a aprendizagem de toque e manchete<sup>5</sup> e os alunos reclamaram muito, disseram que não precisavam fazer aquilo, pois já sabiam jogar.

Assim, resolveu reservar três aulas só de jogo para ver o quanto eles sabiam (o que chamou de “aula diagnóstico”) e, de alguma maneira, mostrar que eles precisam daqueles exercícios considerados chatos (os educativos). Durante os jogos, os alunos não demonstraram o domínio esperado (técnico, tático ou das regras). Ao final da aula a professora comentou: “Tá vendo, o discurso já mudou: é professora, melhor treinar mesmo senão não dá jogo”, em referência ao que uma aluna disse para ela.

Em outra aula diagnóstico, a professora fez algumas intervenções: “Saca por baixo”, “Roda, galera!”, “Vai na direção da bola, fulano”. Ao que uma aluna se recusou a fazer o saque, alegando que não sabia, a professora foi até a linha de fundo, demonstrou a execução e elogiou seu esforço de fazê-lo, ainda que a aluna tenha errado.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas*

#### *Relatos da professora*

#### *Sobre a estruturação das aulas em relação à prática esportiva:*

---

<sup>5</sup> Gestos técnicos do voleibol.

“Pega a modalidade... vôlei... aí você separa X aulas pra toque, X aulas pra manchete, pra saque, bloqueio, entendeu?! As principais?! Agora uma coisa que eu não consigo trabalhar aqui de jeito nenhum é tática! Você pode fazer a técnica... eu praticamente obrigo os meninos a fazerem saque, tocar... agora se você fizer um treinamento tático: Não gente, vamos rodar assim... e você fica abaixado aqui, quando ele sacar você muda de posição... isso?! Eu não sei se eu tenho capacidade de desenvolver esse trabalho aqui na escola! No futsal eu não consegui... por exemplo, uma formação básica, do quadrado... dois, dois! Eu tentava fazer de tudo pros meninos rodarem na posição bonitinho... pivô, ala direita e esquerda, fixo... eu não conseguia! Porque quando eu falava... os meninos principalmente, eles têm os vícios deles... e as meninas não querem aprender, entendeu?! Então é muito difícil...”

*Sobre a influência da estrutura física e materiais:*

“Não sei, talvez o percentual esteja muito alto... você pode até me ajudar a decidir, mas 70% de uma aula de EDF é espaço físico e material! Eu só não vou botar mais porque se você tiver tudo e o professor não for criativo, o professor não tiver iniciativa, não incentivar os alunos... aí não vai ter aula de EDF, entendeu? (...) Quadra? Eu acho que é importantíssimo! Tudo bem que dá pra você adaptar... fazer umas atividades lá na terra... mas sem esse espaço... quando eles entram na quadra eles já se formam diferente! Eles já têm uma postura diferente... é um jogo... entendeu?! Quando a escola não tem uma quadra, não tem nada que possa fazer a parte física, a EDF nem é encarada como EDF! Os alunos mesmo acho que têm esse negócio: - Ah, não tem nem quadra professora, como é que vai ter aula? E não adianta você ter pouco material também porque com pouco material é muito difícil fazer uma boa aula. Como é que você atende 30 alunos com duas bolas?! Então material é fundamental... você pode ser o professor criativo que for que se você não tiver material vai ter um momento que sua criatividade vai acabar. Aqui você não tem muitas coisas pra fazer na estafeta, entendeu? Então como é que você quer que o menino passe por aquelas fases antes de chegar no jogo... o jogo realmente como ele é?! Se você não tem suporte pra proporcionar essas estafetas! Vou botar o menino pra correr todo dia? Ele vai querer morrer e me matar! (risos) É muito difícil fazer a parte anterior ao jogo, a preparação ao jogo se você não tem material...”

*Sobre a Educação Física como modalidade esportiva:*

“A primeira coisa que eu pedi pra escola foram os projetos internos. O que a escola pretendia com a EDF? Aí os objetivos... é mais ou menos assim a divisão: quatro bimestres, certo?! Um bimestre vôlei, o outro basquete, o outro futsal e handebol... lembrando que futsal tem que ter em todos os bimestres... e umas outras coisas, sei lá, higiene e saúde... uns topicozinhos assim pequenininhos?! (...) Ou seja, cada modalidade principal em um bimestre. Pra não ficar chato só a modalidade eu pensei em fazer um plano que tivesse outras coisas. Por exemplo, no meu primeiro bimestre eu trabalhei futsal e eu quis agregar alguns valores pros meninos... tirar esse negócio de EDF é só queimada<sup>6</sup> e futsal?! Sei lá, tentei passar filme... que levasse mais pro lado esportivo... pra gente falar sobre como é a postura de um técnico, a influência de um líder de turma, a importância dos alunos escutarem o que o professor tá falando... trabalhar esses valores?”

*Relatos do professor*

*Sobre a estruturação das aulas em relação à prática esportiva:*

“Se eu fosse ficar parando pra fazer uma coisa mais específica pra cada esporte acho que vai ficar muito pouco pra cada um (...) É, eu até tenho uma parte ou outra que é mais específica, né? Lógico que a gente tem que dar todos os fundamentos, por exemplo, agora é o vôlei... a gente vai separar as aulas de acordo com cada fundamento, mas a maior parte da aula é jogo mesmo pra todo mundo participar, né? Pra não ficar de fora, sentado lá...”

*Sobre a influência da estrutura física e materiais:*

“Ah, eu acho muito importante, né? Quando eu comecei aqui tinha uma bola de futsal toda rasgada! Ai você não tinha o que fazer praticamente! Era jogo, no máximo um jogo com uma regra diferente, alguma coisa assim, mas não tem o que fazer. Agora melhorou... chegaram várias bolas, aí dá pra fazer uma coisa diferente, uma aula mais específica... dá pra planejar... por exemplo, dividir em trio e fazer uma atividade, né? Porque com uma

---

<sup>6</sup> Jogo considerado popular ou de rua cujo objetivo é acertar a bola em todos os integrantes da outra equipe sem que eles possam segurá-la, mandando-os para a zona dos queimados. Ganha a equipe que atingir o objetivo primeiro, ou a que queimar mais durante o tempo estipulado.

bola só aumenta ainda mais aquele esquema do aluno pegar uma vez só na bola... no jogo, por exemplo, o aluno que é mais retraído não pega nunca... ele tá ali, mas não tá, entendeu? Ele fica lá, mas quase não participa. E aqui tem muito disso... dos alunos excluírem os alunos que não sabem jogar... já xinga ele falando que ele é ruim, aí ele não vai querer jogar nunca! Então tem que ter o material pra poder dividir os mais habilidosos e os menos habilidosos e poder trabalhar todo mundo...”

*Sobre a Educação Física como modalidade esportiva:*

“O movimento, eles tão começando a desenvolver agora, né? Principalmente nas modalidades esportivas... eles vão tá desenvolvendo agora diversas habilidades aí que a gente tenta trabalhar também porque daqui pra frente eles vão, sei lá, escolher uma atividade, uma modalidade pra seguir... vão gostar mais de uma, menos de outra e... [pausa] E é isso assim, pra mim... fazer eles perceberem que a atividade é importante... não pode ficar parado sem realizar nenhuma atividade física... a própria questão da saúde, sedentarismo, né... tem alguns alunos acima do peso, obesos e tal... então eu acho que essa questão toda deve ser trabalhada.”

## **O lugar da EDF na escola**

*Indicadores construídos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*

Na meta VII – “Proporcionar lazer educativo para promover a disciplina do nosso aluno. Oportunizar a prática de hábitos e atitudes saudáveis que favoreçam o seu crescimento pessoal, intelectual, convívio em grupo e ações que promovam o bem estar, preparando-se para ser o cidadão de hoje, fortalecendo-se para ser o cidadão de amanhã” –, encontra-se a seguinte estratégia: “Realizar atividades esportivas, campeonatos, mostra de talentos, feiras culturais e gincanas.” (p. 117).

Dentre as metas apresentadas no item VIII, destaco a oitava: “Proporcionar lazer educativo para disciplinar o nosso aluno e oportunizar a prática de hábitos e atitudes saudáveis que favoreça o seu crescimento tanto no campo pessoal, intelectual, quanto no convívio em grupo.” (p. 27).

No subitem 28, item XVI, é apresentado o Projeto “Educação e Saúde” que trata sobre o corpo: “O objetivo deste projeto é conscientizar os alunos para o direito à saúde, sensibilizá-los que o corpo humano é fonte de vida e que merece cuidados especiais como realizar a higiene bucal,



corporal e dos alimentos. Tratar do tema higiene e saúde exige a formação de hábitos e atitudes saudáveis com o corpo humano.” (p. 74).

Dentre os recursos materiais apresentados no anexo III – Plano de ação do Serviço de Orientação ao Estudante –, estão os jogos educativos e as gincanas. (p. 147). Na página 147 é apresentada uma ação chamada “Orientação sexual” cujo objetivo é promover atividades que facilitem o conhecimento do corpo humano. Outra ação, descrita na página 150 e denominada “Compreensão quanto às mudanças que estão ocorrendo no corpo”, tem por objetivo despertar a aceitação do próprio corpo, levando em consideração a transformação que está passando.

Ao final da Proposta Pedagógica estão descritos os Projetos Interdisciplinares pretendidos. Não há nenhum específico da Educação Física. No entanto, dois deles apresentam aspectos relacionados diretamente ao corpo e movimento. O primeiro é o projeto “Saúde do Adolescente”, com o subtema “Sexualidade, prevenção do uso de drogas, violência juvenil e transtornos alimentares”, que possui um objetivo específico assim descrito: “aprender a conhecer o próprio corpo e cuidar dele.”

O outro projeto é o “Educação e Saúde”, da disciplina de Ciências, que possui os seguintes objetivos específicos: “identificar cuidados com o corpo”, “discutir as formas de higienização do corpo” e “conscientizar sobre a importância do respeito com o próprio corpo e com o próximo, na escola e em casa”.

Ainda, “Acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente de forma que eles priorizem as seguintes metas: desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita; desenvolver o raciocínio lógico e matemático; desenvolver o tratamento crítico da informação (...).” (p. 32). Não há menção às dimensões corporal, emocional ou relacional do desenvolvimento. O item XX, subitem 3, que trata da Proposta de trabalho para cada área do conhecimento, não há menção de proposta para a Educação Física, apesar de haver para todas as outras disciplinas (p. 77-79).

O item 2 da seção seguinte descreve o uniforme necessário para a identificação escolar: camiseta branca (oficial) para uso diário, camiseta azul, para as aulas de Educação Física, bermuda azul ou preta para as aulas de Educação Física e/ou uso diário, calça jeans/saia para uso diário e tênis/sapato para uso diário.

No manual do aluno de 2013, o item 2 alerta que “o uso do uniforme é obrigatório” para segurança dos alunos e identificação, e que “por questões de convivência harmoniosa e respeito, não é permitido o uso de bonés, chinelos, sandálias, shorts, minissaias ou qualquer outro traje inadequado ao ambiente escolar.”

O item 4, sobre “Desentendimentos e brigas”, aponta que “Não é permitido, em qualquer situação, o uso da agressão verbal e/ou física no ambiente escolar. Em relação às agressões físicas, as famílias serão convocadas imediatamente para tomar conhecimento dos fatos”.

#### *Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

Apesar de os alunos estarem cientes quanto ao uso do uniforme, em todas as aulas observadas havia alguns em desacordo com essa regra: os meninos, em geral, com calça jeans e chinelo, e as meninas, com sapatilhas, saias e sandálias. A professora dava “negativo” para os alunos sem uniforme apropriado e, às vezes, não deixava que eles participassem das atividades, tendo de entregar um relatório sobre a aula. O professor não penalizou o não uso do uniforme, apenas alertou para sua importância.

Desde palavrões a apelidos pejorativos como “baleia” e “animal”, xingar era uma constante para alunos e alunas e, em alguns momentos, isso gerava discussões e agressões físicas. Não presenciei nenhum xingamento dos alunos em direção aos professores ou vice-versa. Todos os casos de agressão física presenciados foram protagonizados entre meninos, e os professores interferiram em alguns momentos, levando “lá para cima” (diretoria) os casos que não conseguiam resolver na quadra.

Observei uma prática corriqueira da coordenação de mandar as turmas que não tinham alguma matéria para “descer” (irem para a quadra), ficando sobre a supervisão dos professores de Educação Física que deveriam cuidar para que eles não criassem confusão (fizessem muito barulho, brigassem ou causassem danos à escola).

Além disso, muitos alunos de outras disciplinas “matavam aula” e iam para a quadra. A professora explicou que os alunos expulsos de sala têm autorização para ficar na quadra, mas os que estão matando aula não (esses são suspensos pela coordenação). Os professores não impediam que eles ficassem ali ou jogassem, desde que não atrapalhassem os alunos que estavam em aula (“só tenho que controlar quem é da turma e quem não é para os que estão em aula participem”, disse a professora).

Durante duas aulas livres<sup>7</sup> de uma turma (eles foram pra quadra jogar e ficar sob a supervisão da professora de EDF porque o de matemática havia se aposentado e a de artes havia faltado), dois alunos brigaram e a professora de EDF, cuja responsabilidade pela turma foi imposta e não estava prevista em sua grade horária, teve de conversar com a mãe do envolvido na briga e com a coordenação, tendo sua aula prejudicada.

---

<sup>7</sup> Quando o professor faltava os alunos tinham as chamadas aulas livres.

*Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas**Relatos da professora*

*Sobre o que deve ser a Educação Física e a relação dos alunos com essa disciplina na escola:*

“O que os alunos gostam não tem nada a ver do que é EDF. Educação Física pra mim é uma coisa que tem que ter metodologia, tem que ter sequencia, fundamento, você tem que falar de corpo, de bola, de prática, de teoria, você tem que falar tudo! Só que eles associam a EDF com “rola a bola”<sup>8</sup>! Ou é um rola a bola tipo... jogo de vôlei, queimada... e não é orientado, esse é o problema... porque se fosse um jogo orientado tudo bem. Você pode falar: Fulano, seu toque tá horrível, vamo melhorar nisso, essa mão tá aberta, isso é dois toques, enfim... Mas não, eles não gostam disso! Eles gostam de jogar do jeito deles...”

*Sobre o papel da EDF escolar:*

“Se você não é formado e chegar numa escola pra dar uma aula de EDF, você vai dar uma aula de EDF e ninguém vai perceber que você não é formado! Infelizmente as pessoas não exigem muito de você... elas não querem saber de nada, elas não se preocupam com a teoria. Quando tem teoria eles reclamam pra caramba... Pô, professora, a gente não ia jogar bola!? Quando a gente não dá futsal ou queimada eles reclamam demais, entendeu? Eles não gostam de fazer aula de EDF, eles gostam de jogar livremente, é diferente... não tem nada a ver!”

“Vou introduzir a dança, tentei com os oitavos. Foi extremamente frustrante! Até então eu não pensei em fazer outra prática de expressão corporal... vou trabalhar esse semestre. Tanto é que um dos itens lá é higiene e saúde... que eu quero falar um pouco esse semestre?! E dentro de higiene e saúde eu vou falar sobre corpo! E dentro de corpo eu quero puxar... isso já está no planejamento, tá?!”

---

<sup>8</sup> Expressão que designa o jogo realizado sem intervenções do professor de Educação Física.

*Sobre a metodologia utilizada pela professora:*

“Esse semestre a gente tá trabalhando vôlei, então à vezes eu divido a turma, sei lá... três aulas por semana... aula 1; só as meninas ficam comigo e os meninos podem ir pro futsal. Aula 2: as meninas podem ir pra queimada e os meninos ficam comigo.”

“A partir dessas primeiras semanas que eu consegui dominar a turma eu comecei a dar a parte técnica do futsal. É futsal que eles gostam? Então é com o futsal que eu vou começar! Aí na aula X, antes de dar o final que é o rola bola digamos assim, a gente fazia algumas estafetas<sup>9</sup>, alguns estágios antes. Ah, hoje vai trabalhar passe... então a gente vai trabalhar só passe. Vamos fazer isso e isso porque eu sei que vai melhorar o seu passe, mas lógico que sempre 15 minutos de jogo! Porque senão eles vão ficar com muita raiva de ter feito a aula todinha e de não ter jogado, entendeu? O dia que eles não jogam eles ficam indignados!”

*Sobre o uso do uniforme, participação e a avaliação desses itens:*

“O certo seria: sem uniforme não faz aula! Só que se eu deixar todo mundo que tá sem uniforme não fazer a aula... primeiro que eles vão vir sem uniforme só pra não fazer a aula! Então eu dei muito ponto em relação ao uniforme, atraso... tem gente que chega atrasado demais... pra perder a parte de aquecimento, só quer jogar?! Então pontualidade acho que é importantíssimo de ser pontuado... pontualidade, uniforme e participação... que é o essencial na EDF, né?! Não adianta nada o menino ir todo dia bonitinho e não fazer nada, ficar lá sentado”

*Relatos do professor*

*Sobre o que deve ser a Educação Física e a relação dos alunos com essa disciplina na escola:*

---

<sup>9</sup> Exercícios divididos por estações e realizados em uma sequência, geralmente associados ao desenvolvimento de habilidades para alguma modalidade esportiva.

“A gente pode ver que tem muitos alunos que são muito limitados! Provavelmente nunca brincaram na rua, sei lá, tão em casa o tempo todo, né? Ainda mais hoje em dia... o pessoal parou de descer pra brincar debaixo do bloco, tá só no computador, essas coisas... então mesmo aqui a gente vê claramente o aluno que faz, já fez, já brincou, já correu, se machucou... e os alunos que nunca... não sabem... tipo, vem uma bola e ele não consegue pegar... toma bolada na cabeça! Então eu acho que é importante todas essas habilidades motoras... é, tem que começar a serem desenvolvidas. Lógico que eles já vêm do Ensino Fundamental... inicial... deve ter visto alguma coisa lá... correr, saltar, mas agora eles vão desenvolver mais as habilidades no esporte mesmo.”

*Sobre o papel da EDF escolar:*

“Eu acho que principalmente nessas séries iniciais é o momento deles tomarem consciência mesmo do corpo que tem né... tão começando a ver essa questão do corpo do outro, como é que... meio que o padrão que a sociedade impõe, se o corpo tá feio, se não tá... então eu acho que eles tão começando essa fase assim... e na EDF é importante fazer esse trabalho com eles de salientar a importância de ter um corpo saudável, a mente saudável também, não só o corpo... mas é o momento que eles tão tendo de aprender a visualizar essa parte, né? Que eu acho que eles não vem com base nenhuma nessa questão... se você for lá perguntar pra eles sobre o corpo eles... a maioria ou quase ninguém vai ter pensado nisso alguma vez... então... acho que é importante a gente fazer essa reflexão com eles... de cuidar do próprio corpo... questão da higiene, da saúde, essas coisas...”

*Sobre a metodologia utilizada pelo professor:*

“Aqui tem um currículo de EDF pros 6os e 7os anos, ai eu vou desenvolvendo as atividades assim... pesquiso na internet também algumas atividades, algumas que eu já fiz lá na faculdade e vou adaptando pra idade deles, né? Pro tamanho deles... às vezes a turma é muito grande, muito pequena e não consegue desenvolver aquelas atividades, mas eu tento colocar atividades que dê pra todo mundo fazer, né? Pra todo mundo participar junto... não é aquele esquema de ficar fazendo fila e vai lá um e bate na bola uma vez e depois de um tempão vai lá e bate de novo na bola. Acho que é mais através do jogo que eu tento fazer pra todo mundo poder participar ao mesmo tempo até porque as aulas são curtas...”

“Ah, eu acho que nos jogos mesmo em si já... alguns né... trabalham essa parte do cognitivo, né? Você tem que pensar pra realizar determinada atividade... acho que tem que ser mais trabalhado, posso melhorar nisso... e... essa questão do respeito, né? Respeitar as regras, respeitar os colegas... é... ser um sujeito mais ético né... aqui isso... mas é uma dificuldade que todos enfrentam aqui, né... tipo, todas as disciplinas, não só a EDF. Eu acho que pode ser mais trabalhado sim isso daí durante as aulas... mas não é fácil! É bem complicado na verdade!”

*Sobre o uso do uniforme, participação e a avaliação desses itens:*

“Eu acho que é importante? É, mas eu não cobro uniforme... eu vejo muita gente que vem de chinelo, calça jeans, essas coisas e eu vejo que eles não vão mudar isso porque... [pausa] sei lá, eles já vem de casa assim, então... eles não trazem nem outra camisa pra trocar na EDF. Tipo, eu não sei da realidade de cada um, né? Então eu acho que muito provavelmente eles não vão trazer outra camisa pra aula, pra trocar depois. E... mas eu falo pra eles: oh, procurem vir com uma roupa adequada porque tem muito sol... mas não vou ficar olhando cada um que veio e que não veio... até porque quem não vem de uniforme às vezes participa mais do que o menino que vem, então eu não vou excluir o aluno só por isso...”

“Eu peguei mais ou menos o modelo do professor antigo que tava aí... dos dez pontos ele fez uma prova... três pontos, aí três pontos de participação e prática e aí sobram quatro... dois de um trabalho teórico e dois de uma prova interdisciplinar que tem na escola que vale pra todas as disciplinas... aí eu to fazendo assim também... to seguindo o que ele deixou. Não vou mudar muito não porque... também os alunos já estão acostumados... [Sobre se o critério para os pontos de participação era a presença] Ah, não, vai da minha análise mesmo... eu vejo o nome do aluno lá, eu lembro.... Esse aqui participou? Participou! Ai eu dou a nota. Se participar pouco, uma nota menor e se não participar... eu tenho aluno que por incrível que pareça não participa de nenhuma aula.”

## **A relação entre professores e alunos e a consideração das singularidades**

### *Indicadores construídos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*

No item II, encontra-se expressa a seguinte ideia: “A educação (ensinar e aprender) será um processo compartilhado. O educador coordenará, sensibilizará e organizará o processo, que será construído com as habilidades e tecnologias possíveis para cada grupo, de forma participativa. Será um processo apoiado na confiança, na comunicação autêntica, na interação, na troca, no estímulo, com normas e limites, mas sempre enfatizando o incentivo.” (p. 11).

No subitem 5 do item XVI – Processo de mudança – tem-se que: “Os professores terão autonomia (autoridade e responsabilidade) para desempenharem suas atividades de forma a atender seus alunos em suas necessidades específicas, e estes deixarão de ser avaliados apenas por suas respostas certas” (p. 48).

No item 16 da seção sobre o trabalho que será realizado na escola e que trata dos professores, há o seguinte tópico: “Equipe comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento político-social do educando através das competências e habilidades que serão desenvolvidas no dia a dia, transmitindo formas de comportamento, posturas morais, éticas e cívicas, através da reflexão e do diálogo”.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

De maneira geral, os professores propunham as atividades para os alunos que, mesmo reclamando muitas vezes, participavam. Em alguns momentos os professores negociavam as atividades (como seriam, quanto tempo, se haveria jogo) e, em outros, deixavam os alunos livres para decidirem qual atividade realizar (geralmente os meninos escolhiam o futsal e as meninas a queimada).

Os dois professores orientavam os alunos em relação aos xingamentos, pedindo que eles não o fizessem. Com relação as estratégias de avaliação, os dois professores aplicaram provas escritas que já estavam programadas antes de eles chegarem na escola. Em uma aula, por exemplo, a professora, além de ter dado instruções para a realização de uma partida de vôlei (“Alternem as posições”, “Se espalhem na quadra”), sinalizou várias vezes o uso de palavrões: “Ei fulano, sem xingar”, “Olha o palavrão, menino!”.

A professora me disse que só um mês depois de entrar conseguiu colocar o plano de aula em ação, pois antes só conseguia a atenção dos alunos se eles jogassem futsal ou queimada. Ela menciona o fato de eles terem ficado muito tempo sem ter aula de Educação Física: “alguns alunos nunca jogaram handebol, por exemplo”.

*A participação de meninos e meninas: “os meninos só querem futebol e as meninas, queimada”*

Em praticamente todas as aulas os alunos se dividiam em dois grupos: de um lado os meninos e, do outro, as meninas. A maioria dos meninos pedia para jogar futebol. Em alguns momentos, eles já chegavam com chuteiras e luvas, independentemente da proposta do professor, e já estavam com os times organizados, dizendo ter apostado um refrigerante. Outros meninos pediam pra jogar pingue-pongue: eram os que não queriam jogar futsal ou não estavam encaixados nos times da turma.

As meninas reivindicavam pela queimada e, às vezes, pelo vôlei. No entanto, em muitos momentos, elas não participavam de nenhuma atividade proposta e ficavam conversando até que os professores as chamassem para as atividades. Em algumas aulas presenciei-as se maquiando. Durante as observações, as meninas foram as que mais reclamaram sobre o fato de se suarem ou suarem em decorrência das aulas de EDF.

Os momentos em que meninos e meninas participavam juntos da aula eram durante o aquecimento conduzido pelos professores e durante os jogos de queimada e vôlei. Houve uma aula em que ambos realizaram exercícios específicos do futsal, mas com os meninos de um lado e as meninas de outro da quadra, dividindo apenas o espaço. Em outro momento, três meninas tentaram participar do jogo de futsal, mas logo desistiram alegando que os meninos usam muita força e não passam a bola.

Na primeira aula sobre vôlei, enquanto duas equipes jogavam na quadra que tinha a rede montada, os meninos jogavam bobinho<sup>10</sup> e as meninas recorde<sup>11</sup>. A professora me explicou que quando as meninas jogam ela coloca dois alunos para “dar jogo”, senão a bola cai toda hora e não há continuidade.

Um dia, uma professora de outra disciplina indagou o seguinte para a de EDF: “Professora, os alunos pediram pra falar pra você dar queimada pros meninos também porque tem menino que

---

<sup>10</sup> Jogo realizado em roda, geralmente com uma bola de futebol, cujo objetivo é tocar a bola entre os integrantes da roda sem deixar que o “bobo”(pessoa que fica no meio da roda) consiga tocá-la ou dominá-la.

<sup>11</sup> Jogo realizado em roda, geralmente com uma bola de vôlei, cujo objetivo é realizar o maior número de passes entre os integrantes da roda sem deixar a bola cair, contanto os passes até a queda da bola.



não quer jogar futsal! Só que as meninas não querem jogar com os meninos porque eles jogam a bola com muita força e acabam machucando elas”. A professora disse que iria montar uma tabela pra organizar os jogos de meninos e meninas. No entanto, ela me falou sobre a importância de colocar meninos e meninas para jogarem juntos: “eu comecei o bimestre separando meninos e meninas, mas vou começar a fazer jogos mistos semana que vem. Eles precisam jogar juntos”.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas*

#### *Relatos da professora*

##### *Sobre sua relação com os alunos:*

“Depois que eu peguei o ritmo da turma, de como realmente funcionava, os materiais que tinha na escola (...) Depois que conquista os alunos aí você vai pra segunda fase... não sei se é em toda escola, mas pelo menos aqui foi assim comigo... você começa a mandar na sua aula! Só que você tem que mandar, mas eles não podem... sabe...? Sentir que você tá mandando neles porque senão eles ficam assim: - Tá de sacanagem, né professora?... umas coisas assim?”

(Pergunta que a professora fez aos alunos) “Por que um professor de EDF não pode ter uma postura autoritária senão ele é considerado chato e tudo mais e um técnico pode e todo mundo obedece e entende a postura dele? Se você pegar os relatórios você vai ver assim: - Ah, porque no treino é mais sério e na EDF não, porque o treinador quer levar os meninos pra competir, o professor de EDF não... porque a aula de EDF é mais pra diversão, pra quebrar aquela rotina de teoria que a gente tem na escola.... o técnico não, o técnico é sério, ele quer que o time vença e tudo mais! Ou seja, olha a resposta do aluno? Então se eu for uma pessoa autoritária na escola pra exigir mais respeito, ou seja, que eles não briguem, não falem palavrão... eu certamente serei uma professora odiada! Isso porque eu conheço os alunos agora, então eu tenho certeza que se eu fosse autoritária tentando mudar essa parte de – Ah, vocês são muito indisciplinados, eles fariam um complô contra mim e ninguém faria a minha aula!”

“Minha relação com os alunos eu acho que ela é boa de acordo com o interesse dos alunos... com os alunos interessados a gente tem uma excelente relação, com os alunos desinteressados a gente tem essa dificuldade porque eu quero que eles façam e eles não querem, ou seja, eu sou chata perante esses alunos (...) Mas depois que eu me adaptei à realidade eu me sinto bem tranquila... extremamente confortável pra falar o que eu quiser e fazer as atividades que eu quiser... isso não quer dizer que elas vão dar certo, mas eu tenho autonomia, confiança de propor o que eu quiser. Agora entre dar certo e não dar certo é outra coisa!”

“Palavrão, por exemplo, é uma coisa que eu não gosto muito... eu acho que é uma coisa quando você tá com muita raiva aí você descarrega, você faz alguma coisa assim aí você xinga... agora, pra eles é comum, entendeu? Falar sobre isso foi uma coisa boa porque eu vou pensar numa estratégia tipo uma dinâmica de grupo pra falar sobre isso, sabia? Porque eu já notei e me incomoda... tanto é que eu chamo atenção, você já viu... mas fazer uma dinâmica específica sobre isso seria uma boa ideia (...) e sabe uma coisa que eu percebo? Às vezes é tão natural que é uma coisa da vida deles mesmo... que talvez aconteça em casa. Eu tenho quase certeza que entre irmãos é assim... não sei entre pai e filho porque daí tem um grau de hierarquia, tem aquele negócio de medo do pai... mas eu acho que... eu tenho quase certeza que é uma coisa da vida deles, que eles fazem em todos os ambientes, com todas as pessoas... os meus, como são maiores, eles pegam pesado... eles sabem qual é o defeito do outro então eles pegam pesado naquilo, naquele defeito, botam apelido e tudo mais... é muito chato isso...”

*Sobre como se enxerga como professora de EDF escolar:*

“Eu acho que os alunos poderiam me explorar mais! Mas como eles não fazem isso eu... não estou acomodada porque se eu tivesse acomodada eu estaria dando jogo, jogo, jogo, mas eu poderia fazer muito melhor o meu trabalho do que eu faço! 100%, 300% sabe...?! Melhor do que hoje minha atuação poderia ser?! Se eles tivessem interesse... entendeu? (...) Eu sei disso porque eu já fui professora em outros lugares onde o público era interessado. Onde o público é interessado você estuda mais... você prepara uma aula melhor, você quer diversidade! Aqui eu vejo que não tem interesse, tipo, você fica... chega fim de semana você fica: ah, nem vou programar muita coisa porque... vamo ver como eles vão tá essa semana, né?! Entendeu?! Eu juro que é assim... e é muito chato isso!”

“Sabe uma coisa legal do contexto escolar? As histórias! Tipo, você tem muitos fracassos, mas às vezes você tem um sucesso que você lembra dele assim você fica até feliz! Quem nessa história da queimada [fez com que os alunos pensassem e modificassem a maneira de jogar]? Eu fiquei feliz quando eu consegui! Entendeu? É uma coisa legal!”

*Sobre as diferenças entre meninos e meninas:*

“...ainda mais agora que a gente tá sacando, por exemplo, é uma coisa que a gente sempre pega... mão aqui, bola aqui, flexiona um pouco mais... a gente fala... por exemplo, flexiona o tronco, aí a pessoa senta. Não, tronco é o quadril! Isso flexiona isso, faz isso, entendeu? E isso eu sempre falo... principalmente com as meninas porque às vezes elas visualizam eu fazendo o movimento, mas não conseguem fazer o movimento espelho... eu falo: Não, é o tronco, desce! Aí elas ficam tortas, sabe? Agora os meninos não... eles têm mais facilidade de olhar e fazer igual. Menina tem um pouco mais de dificuldade. Talvez a menina seja um pouco mais dependente... ela pede pra você: professora, me ajuda aqui! Menino não pede... se você não falar: Fulano, deixa eu te ensinar... ele não fica tipo solicitando: professora, vem cá, professora... não!”

“Os meninos são muito mais dispostos do que as meninas, os meninos são muito mais ativos... isso no meu contexto, né?! Pode ser diferente em outros lugares... os meninos reclamam muito menos que as meninas! Às vezes a mesma atividade que é passada pra um e pra outro... as meninas reclamam um milhão de vezes! Os meninos reclamam, mas muito menos! É... deixa eu ver... os meninos têm muitos mais facilidade de vir uniformizados do que as meninas. Ahm... os meninos por querer fazer as coisas, por sempre se submeter a fazer as coisas, eles gostam muito mais de desafio do que as meninas, então eles aprendem muito mais rápido do que as meninas... porque os meninos, se eles não tão conseguindo, você põe um desafio aí eles ficam: Ai, meu Deus do céu, eu tenho que conseguir! As meninas não... “ah, eu não vou conseguir mesmo...” Entendeu? Então essa vantagem dos meninos, essa pré-disposição que eles têm faz com que eles realmente se destaquem muito mais do que as meninas! Talvez seja diferente em outros lugar, mas aqui na escola é assim! É nítido! Acho que não tem nenhuma turma que o grupo de meninas é mais animado do que o grupo de meninos (...) Meninos participam muito mais que meninas!”

“Menina, tem problema demais nessa idade... na idade que eu trabalho... com o corpo! Ai tem umas meninas que são um pouco mais evoluídas, digamos, um corpão... hoje pra ela

isso é horrível porque tem gente que é magrinho, sei lá, que não tem seio, tem gente que tem seio menor, então... com a mesma idade... então as meninas têm muito problema com relação ao corpo! Muito mais que os meninos! Meninas... ah, eu sou gorda... ah, sou magra demais! Entendeu? Então esses problemas de corpo atrapalham demais a sua aula! Até no uso do uniforme... “não gosto de usar calça de malhar porque eu sou magra demais!”, “não gosto de usar calça de malhar porque eu sou gorda demais!”. Os meninos não, usam short... gordo, magrinho... tão nem aí, entendeu? Eles são mais tranquilos quanto a isso. Os meninos que não são tranquilos, sei lá, gordinho demais... ah, ele não tá nem aí! Isso é a nossa realidade aqui na escola! As meninas não... elas... ah, as gordinhas não gostam, as magrinhas demais não gostam, entendeu? Então eu tenho muito problema com o corpo nessa idade.”

“Menino não tá nem aí... eles vão lá, molham a cabeça, não tão nem aí, entendeu? Menina, tipo... cabelo é uma coisa importantíssima! É corpo! Cabelo faz parte do corpo? Faz! Mas é um acessório [risos] tipo... importantíssimo! Elas se limitam por causa do cabelo! Quantas e quantas meninas têm o movimento, tipo... atrapalhado, digamos assim, porque elas não prendem o cabelo! Então elas vão atrás da bola e o cabelo voa no rosto, e elas não conseguem ver e fazem tudo errado! Prende o cabelo! Não professora, eu fico feia de cabelo preso! Não professora, vai marcar! (...) Uma vez especial a menina virou pra mim e falou assim: professora, eu posso ficar sem fazer EDF hoje? Eu falei: por quê? Porque eu fiz progressiva, não posso suar! Isso é coisa importante, tá? Que você só aprende quando você tá na prática... que você fica assim: ã? [risos]”

#### *Descrição dos alunos:*

“... meus alunos, de forma geral, independente do sexo, são muito bagunceiros! Parece que eles tão descobrindo o mundo, que eles nunca vivenciaram nada! E eles querem fazer tudo ao mesmo tempo, e não tão nem aí se agora é a hora da EDF, não... se eles quiserem ver o face<sup>12</sup> eles vão abrir o celular e vão ver o face, se tiver que fazer dever de outras disciplinas eles vão fazer, eles são muito dispersos! Acho que duas coisas... três coisas: conversam demais, são muito dispersos (...) e indisciplinados! Eu acho que eles são na vida... não sei se é uma carência que eles têm familiar, de não ter disciplina, de não seguir regras... aqui eles fazem a mesma coisa, eles são completamente indisciplinados.”

---

<sup>12</sup> Rede social.

“Eu acho que a gente tem essas quatro classes que são típicas: o aluno faz tudo, o aluno que não quer nada com a vida... com a EDF então muito menos... aí tem o aluno que é o inteligente, que só faz quando tá sendo avaliado e esse que é o pior pra mim porque parece que ele não quer nada com a vida em geral... porque o segundo tipo não quer nada com a EDF porque ele não gosta da EDF, mas ele se interessa por outras coisas (...) e esse quarto tipo que você quer ir lá sacudir o menino pra vida?! Que não quer nada com a vida inteira assim, sabe?! Que não tem perspectiva?! Então eu acho que esses seriam os quatro tipos [de alunos].”

“Na minha visão de professora, um aluno legal é um aluno participativo... que tá ali na EDF e quer fazer as coisas. Lógico que tem dia que você tá, sabe... hoje eu não quero! Tudo bem, você respeita... isso não quer dizer que você é um mau aluno, mas você tem que olhar... no contexto geral, um bom aluno é um aluno participativo! E um mau aluno é... seria aquele que não participa, que não quer nada! É essa a diferença, lembrando... isso é muito importante deixar, tipo, claro: nem todo aluno que na EDF é um péssimo aluno é uma pessoa chata, entendeu? Às vezes são pessoas muito legais, mas que não gostam de EDF, entendeu?”

### *Relatos do professor*

#### *Sobre sua relação com os alunos:*

“Às vezes eles xingam muito de brincadeira... aí não vou fazer nada, mas se eu ver que é sério eu tento chamar atenção do aluno, falar pra ele não xingar, mas aqui muitas coisas que a gente fala não adianta nada, né... você vira pro outro lado, dá dois minutos depois o aluno já tá lá batendo no outro de novo. Mas essa questão do xingamento eu já conversei com alguns alunos assim... pessoalmente, só eu e ele pra ver se diminui, né? Porque não adianta nada se... aqui os alunos no futebol, se o cara toca errado pra ele e ele não pega a bola ele xinga o outro até a última geração da mãe dele [risos] Aí eu falo pra ele: vai adiantar alguma coisa você xingar? Não vai! Tipo, tem que incentivar pra da próxima ele acertar, né? Fazer melhor! Mas tem aluno que não tem jeito não! A questão da briga também... se eu for levar toda briga lá pra cima... aqui pra direção né... eu vou tá toda hora. Ai eu tento trazer só os casos mais graves mesmo... tipo, se der pra resolver ali... lá

embaixo mesmo... eu resolvo lá, até porque não dá pra ficar saindo... deixando o resto da turma toda sozinha lá embaixo... porque comigo lá já é complicado, imagina sem eu tá lá [risos] os alunos vão se bater até eu voltar! Mas eu acho que tem que ter a punição pra quem briga porque se deixar sem punição eles vão querer fazer toda hora!”

“Eu tento lidar com todo mundo da mesma forma, né? Eu sou amigo deles, da maioria, né? Tem um ou outro que é muito fechado, não dá muito espaço pra gente conversar... até pra fazer as atividades... como a gente não conhece a vida de cada um, né? Não sabe o que eles passam em casa... então eu tento ser o mesmo pra todo mundo... se tiver que chamar atenção eu chamo atenção de todo mundo e se tiver que elogiar eu vou elogiar qualquer um, assim... não tem nenhuma distinção de tratamento. Mas eu tento ser o melhor possível com todos (...) Você vai se acostumando... [pausa] vai sabendo lidar mais com os alunos... você já sabe quem é o mais encrenqueiro, mais baderneiro... aí você vai aprendendo a lidar com eles... porque o resto é tranquilo, a maioria dos alunos é bem tranquilo... te escuta quando você tá falando, respeita, faz o que você pediu, mas tem os alunos mais complicados, né? Mas tem que ir aprendendo a lidar com eles... então eu acho que hoje eu já to mais a vontade em relação a isso... não tenho problema com nenhum aluno assim específico não.”

*Sobre como se enxerga como professor de EDF escolar:*

“Eu acho assim que eu tento passar o conteúdo pros alunos de acordo com o currículo, né? Meio que seguir... no primeiro semestre aí eu meio que continuei o trabalho que o outro professor tava fazendo, né? Então não teve assim muito problema, só dei continuidade no conteúdo que ele tava passando, mas... [pausa] Assim, eu acho que a gente tem quem melhorar sempre... procurar melhorar as aulas, o que que não tá dando certo, analisar... ver o que que deu certo com essa turma porque que não deu certo com a outra turma... e tá sempre melhorando... por isso que tem que tá pesquisando, estudando pra achar alternativas né... metodologia diferente pra poder ver o que que dá certo e o que que não dá...”

*Sobre as diferenças entre meninos e meninas:*

“É, a maior parte dos que não querem participar são meninas, né? Porque elas tão numa idade assim... bem... de ficar se cuidando, passando maquiagem, então muitas não querem suar no sol, não querem correr... e os meninos, a maioria participa, quer jogar bola, quer... jogar vôlei, essas coisas assim. Pode ver que a maioria é menino, não tem jeito não! Mas tem muita menina que participa também, que não tá nem aí pra esse negócio e... [pausa] É isso.”

*Descrição dos alunos:*

“De uma forma geral, meio complicado [risos] Porque, tipo, tem alunos muito diferentes aqui! Até por ser uma escola inclusiva, né? Então tem aluno que não respeita esses alunos inclusos, não... até mais difícil trabalhar com isso porque já vem né... eles já vem de outras escolas juntos, tipo toda turma junta praticamente aí já se conhece há um tempão aí o aluno que zuou<sup>13</sup> o outro há um tempão não vai parar agora assim só porque você tá falando, né? [risos] Mas é muito relativo assim... tem muito aluno que é bem tranquilo... que chega na EDF pra praticar o esporte mesmo, pra fazer a aula... e tem aluno que não tá nem aí, não quer fazer, só sabe brigar com os outros... então, de uma forma geral assim é tranquilo, mas tem um ou outro que é meio complicado...”

“Acho que são esses [tipos de alunos] que participam de tudo que você propõe, tipo... você pode pedir pra ele fazer qualquer coisa que ele vai fazer, né? [pausa] Aí tem os alunos que não participam de nada, que não querem fazer nada... que a EDF pra eles, sei lá, não quer dizer nada, né? Mas isso já deve vir de um tempão também, por algum problema, sei lá, que ele teve na infância... tipo, teve aluno aqui que quando eu cheguei não queria jogar futebol de jeito nenhum porque tinha tomado uma bolada na cara há um tempão aí ficou com trauma! Aí nunca mais pisou num campo de futebol [risos] Aí eu fui trabalhando isso com o aluno e tal... fui jogando sozinho, só eu e ele... aí hoje em dia ele joga no meio dos outros sem problema, toma uma bolada e tá tudo certo, entendeu? E... tem os alunos que reclamam de tudo, mas fazem também... você não pode passar uma atividade diferente que eles reclamam... tem aluno que só quer fazer o que ele quer mesmo, não faz o que você pede... [pausa] é bem variado assim...”

---

<sup>13</sup> Caçoar, zombar.

“Ah, um bom aluno é o aluno que participou de todas as aulas... que não... que segue as regras, né? Do jogo, da aula em si mesmo... é, que não discute com os outros, não xinga, não briga e que tenta aprender, tenta desenvolver as habilidades dele... é... pergunta se tá certo, se tá errado, como é que é... e o mau aluno é o totalmente ao contrário disso, ele não quer saber... não participa, não quer aprender, só quer jogar bola... não procura um desenvolvimento assim... corporal, físico, psicológico, essas coisas assim... tem muito disso aqui... eles não veem a importância da atividade física... não querem saber disso... a gente tem que tentar melhorar isso, esse lado... da saúde, essas coisas assim...”

### **A deficiência nas aulas de EDF**

#### *Indicadores construídos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*

A meta XVII do anexo I – Planos de ação, estratégias e avaliação – de “incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em todos os projetos pedagógicos e culturais da escola” tem como estratégia “Envolver os alunos especiais em atividades lúdicas, esporte, música e dança em parceria com os demais alunos da escola” (p. 133).

No anexo II – Proposta pedagógica para o currículo funcional do ensino especial –, o eixo 3, no subeixo d) (funções psicomotoras) são listadas como objeto de avaliação: esquema corporal, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, coordenação motora, orientação espaço-temporal e lateralidade. (p. 140). Os professores devem levar em conta a expressão dos sentimentos, desejos e necessidades, além do desenvolvimento integral/global, articulação do corpo, dos movimentos e da mente. (p. 140).

O subeixo f) corporal/cinestésico apresenta subsídios para essa avaliação: danças (ritmadas), gestos associados às situações apresentadas, jogos esportivos, caminhadas livres/lazer, brincar-selecionado, controle corporal, movimentos articulados para atendimento de objetivos pessoais, sugeridos ou solicitados. (p. 142-143).



*Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

Sete alunos com deficiência participaram das aulas observadas, sendo cada um de uma turma. O primeiro com quem tive contato tinha, aparentemente, Síndrome de Down. O aluno participou dos jogos de futsal e, em alguns momentos, gritava ou xingava sem receber por isso qualquer tipo de tratamento diferenciado do professor ou dos próprios alunos. Outro aluno tinha “problema mental”, segundo o professor, mas ele não soube me dizer com precisão. Na queimada, seus colegas diziam uns para os outros: “Não queima ele não, ele é café com leite”. Isso porque durante a brincadeira, o aluno não se protegia dos lances para não se queimar, sendo um alvo considerado fácil, mas ao mesmo tempo proibido justamente pela percepção de que o aluno tinha uma capacidade reduzida de perceber e agir conforme as regras do jogo.

O terceiro aluno com quem tive contato estava em cadeira de rodas. Ele recebia ajuda de outros alunos para se deslocar e participou da roda de alongamento promovida pelo professor. No entanto, depois desse momento, quando a turma se dividiu entre os meninos que jogavam futsal ou pingue-pongue e as meninas e meninos que jogavam recorde, ele ficou na sombra, sem participar de nenhuma atividade. Então, ele permaneceu sozinho contando para ele mesmo quantos toques eram realizados.

Em outra situação duas alunas, identificadas com algum problema no desenvolvimento, que também não ficou claro, foram jogar queimada com a maior parte da turma. No entanto, elas apresentaram dificuldades para se locomover com velocidade a fim de desviar das bolas. Já próximo ao final da aula, uma delas perguntou se podia jogar pingue-pongue com sua colega que apresentava a mesma dificuldade. A professora consentiu e as duas passaram o resto da aula jogando sozinhas.

Em outra aula, uma aluna andava com auxílio de um andador, apresentando um lado do corpo parcialmente paralisado. A professora explicou que ela teve uma paralisia muito nova, mas que a família apoia a menina nas atividades necessárias a sua melhoria, como fisioterapia, natação, etc.: “Até botox ela já aplicou na mão”. A professora contou que o sonho da aluna era pular corda, então, durante uma aula, enquanto os outros alunos jogavam vôlei, ela propôs uma atividade para ela: “Amarrei uma corda no poste e pedi pra ela passar de um lado para o outro. Primeiro só passar e depois com um salto, flexionando a perna. Ela disse que estava com medo, mas conseguiu e acabou passando uns 20 minutos fazendo a atividade”. Depois, a aluna observou os colegas jogarem.

Outro aluno, com “problema mental”, tinha fama de ser muito agressivo e os alunos disseram ter medo dele. A professora disse: “Eu não consigo dar aula quando ele fica perto dos outros alunos porque eles saem. Aí eu tenho que pedir pra acompanhante ficar com ele em algum

lugar afastado. É chato porque ela não entende, acha que eu tenho que incluir o aluno, mas fica difícil se os outros alunos têm medo dele”.

A professora relatou que a acompanhante passada saiu da escola depois de tanto apanhar desse aluno: “Eu questionei isso na direção! Ele vai continuar batendo em todo mundo e ninguém vai fazer nada? Eu sei que a escola é inclusiva, mas o caso dele é diferente. Ele precisa de um lugar com mais estrutura, que tenha atendimento exclusivo pra ele e aqui não é assim”. De fato, notei que por onde ele anda os alunos se afastam e que a função da acompanhante é praticamente evitar que ele bata nos outros.

Por fim, havia um aluno que, segundo a professora, tinha apenas algum grau de comprometimento cognitivo, sem nenhum problema físico. De acordo com ela, esse aluno adora as aulas de Educação Física, sempre participa e vai muito bem: “Ele faz tênis fora da escola e joga futsal muito bem. Ele tem talento e porte para ser atleta”.

#### *Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas*

##### *Relatos da professora*

##### *Sobre a relação com os alunos com deficiência:*

“Independente se tem uma deficiência ou não o tratamento é o mesmo. Agora as atividades não são mesmo! Porque, por exemplo, quem tem uma deficiência física... que não consegue fazer... essa pessoa realmente na minha aula fica um pouco largada. Eu assumo e assumo perante todo mundo porque é impossível controlar uma turma de 33 alunos que é a média de pessoas por turma, né?! Uma turma de 33 alunos sendo que um deles tem uma deficiência física! É muito difícil! Porque quando você está lá com ele, você está lá com ele! Você não pode estar com ele e com todos... não tem como! Você tem que tá ali do lado dele, ajudando ele a fazer X coisas e aí o grupo tá completamente largado! Entre... infelizmente... entre um e 32, 33 eu fico com 33... porque senão eu perco completamente o controle, o domínio da turma! Então geralmente as pessoas que tem uma deficiência física, alguma coisa motora que compromete a execução da atividade, essa pessoa é completamente... não completamente porque a gente tenta dar uma atenção, mas ela é parcialmente abandonada...”

*Dificuldades encontradas para incluir os alunos com deficiência:*

“Quantidade de alunos, materiais... [pausa] uma segunda pessoa, um monitor, né? Seria muito importante se tivesse essa segunda pessoa pra auxiliar nas turmas inclusivas... que daí a gente dividiria o trabalho então a atenção ficaria mais divididinha... eles não ficariam tão... sabe, ali no cantinho deles porque não conseguem jogar, porque não conseguem participar das brincadeiras, porque não consegue correr, entendeu? Ah, outra coisa... a estrutura também, né? Não só em relação aos materiais, mas estrutura física, os espaços físicos, entendeu? Por exemplo, não tem um lugar que eu possa... não, vamos fazer isso hoje... porque sentar nesse sol no meio da quadra é um pouco inviável, entendeu?”

*Como se prepara para lidar com alunos com deficiência:*

“Eu aprendi com o professor X falando: fulana, eles precisam às vezes só de carinho! Entendeu? E se você tá lá do lado e quer ensinar alguma coisa técnica, se você tiver do lado eles vão fazer... se você não tiver do lado talvez eles não façam: - Olha como eles realmente só precisam de carinho? Entendeu? O professor falava muito isso ainda mais que eles eram muito carentes. Aqui na escola não! Acho que a maioria dos alunos que têm algum problema, graças a Deus, têm tipo algum suporte familiar... então aqui não é assim, eles não precisam tanto de carinho... aqui eles precisam mesmo de: - Venha cá, fulano, para com isso! Reage! Vamo lá! De poucos mimos porque eles já têm muito em casa e precisam realmente de técnica (...) Na faculdade eu não tive orientação nenhuma! Eu falo isso com absoluta certeza que tipo... nada me preparou pra receber esses alunos aqui! Tudo que eu vivi assim foi na prática e... isso é um detalhe importantíssimo... cada aluno é diferente! Não tem nada a ver... às vezes dois alunos diferentes tem a mesma deficiência, mas cada um se porta de um jeito! Eu acho que você tem que ter uma noção geral das coisas da vida, digamos assim, ter muita criatividade... e pronto, mais nada! Eu não tive instrução na faculdade... se eu consigo fazer com que eles aprendam, com que eles façam alguma coisa, mesmo que seja pouquíssimo... só com, sei lá, experiência, vivência, observação, mais nada!”

*Relatos do Professor**Sobre a relação com os alunos com deficiência:*

“Então... aqui a gente tem um aluno que é cadeirante, né? E os outros têm problema de TDH, essas coisas, autismo... então esses participam da aula tranquilamente. Tudo que eu pedir eles vão fazer junto com os outros, então eu não faço essa distinção com eles porque eles fazem tudo que os outros fazem, não tem problema nenhum. Às vezes dá um probleminha ou outro, mas eles praticam tudo normalmente, né? Então não tem porque separá-los da turma... mas o cadeirante é mais difícil. A turma dele é bem tranquila também né... já sabem da situação dele, então muitos já incluem ele em todas as atividades...”

*Dificuldades encontradas para incluir os alunos com deficiência:*

“Então eu não sei... e ele [aluno cadeirante] é bastante limitado assim... nos movimentos... e... ele tem meio que uma dificuldade assim de se movimentar rápido, sabe? Negócio da percepção corporal assim dele é bem lento mesmo, e aí às vezes eu tento trabalhar individual ali com ele, por exemplo, no vôlei eu pego uma bola e vou jogar com ele ou peço pra algum aluno jogar com ele, entendeu? Porque se eu botar ele no meio do jogo, dependendo do jogo vai ser meio complicado... porque ele não tem assim, não movimenta muito... o membro dele é bem restrito, mas eu tento incluir ele o máximo possível no que der pra fazer, eu coloco ele pra participar junto com os outros... porque também é ruim deixar ele sozinho o tempo inteiro, né? Mas é o único caso assim mais complicado...”

*Como se prepara para lidar com alunos com deficiência:*

“É, no começo é mais difícil porque a gente não conhece, né? A gente chega sem informação nenhuma, a escola não passa... fala assim: Oh, você tem um aluno cadeirante ali naquela turma! Aí não te dá preparo nenhum assim... acho que na faculdade deveria ter uma atenção maior a esses casos... até tem, mas eu nem fiz a disciplina que tem... necessidades especiais lá... até porque eu nunca achei que ia trabalhar com isso [pausa]

mas a gente vai ter que aprender, né? Vai se preparando no dia a dia, vai vendo o que é possível fazer, vai pesquisando, vai estudando também... tentar trazer atividades que eles possam fazer e os outros possam ver que eles conseguem fazer, né? Tentar incluir mais eles nas aulas...”

### **Corpo como meio (físico), Movimento como fim (técnico)**

#### *Indicadores construídos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico*

Do documento “Vivenciando a escola”, destaco um aspecto relacionado ao movimento corporal: “Informamos que o trabalho realizado neste Estabelecimento prioriza os valores éticos, estéticos, políticos, econômicos, sociais, ecológicos e espirituais, voltados para a formação do homem em todas as suas dimensões afetiva, cognitiva, sensório-motora, artística, de forma globalizada e harmônica...” (pg.1).

No subitem 11 tem-se um aspecto relacionado ao corpo, qual seja: “Trabalhar de forma pessoal cada aluno conhecendo a sua identidade, faixa etária, variações socioeconômicas, culturais, condição psicológica e física para apoiá-lo no seu desenvolvimento, permitindo-lhe a integração e o respeito a sua individualidade por todos do ambiente escolar.” (p. 51)

#### *Indicadores construídos a partir da análise das Observações*

Um dia, durante o alongamento conduzido pelo professor em roda, em meio a risos e conversas dos alunos, o professor procurou demonstrar e explicar a maneira correta de executar os movimentos e realizar as posições. Uma aluna questionou um movimento (“meu professor de judô me mostrou um jeito diferente”), ao que o professor respondeu que a maneira que o professor dela explicou “não é necessariamente” a única maneira de realizar o movimento.

Durante um aquecimento conduzido pela professora, quando os alunos tinham dificuldade para realizar algum movimento ou realizavam de maneira diferente da demonstrada, ela sugeria outras maneiras de realizá-lo. No exercício de abdução do quadril, ela deu o seguinte comando: “todo mundo agora de lado na roda, afastem a perna direita e volta” e demonstrou como deveria ser feito. Percebendo que muitos alunos flexionavam o tronco para a lateral a fim de obter equilíbrio, ela dizia que eles deviam manter o “tronco reto” e demonstrava a posição correta.

Durante a realização dos jogos de recorde de uma turma, o professor explicou e demonstrou maneiras de manter a bola em jogo, como “jogar a bola pra cima e não pra frente” na hora do toque, além de orientar a organização da roda para que todos os espaços fossem ocupados. Durante a partida, o professor exclamava: “No vôlei não pode isso não, é carregada”, “No vôlei não pode sacar assim não”. Segundo a professora, alguns alunos não consideram que os educativos façam parte do esporte.

### *Indicadores construídos a partir da análise das Entrevistas*

#### *Relatos da professora*

##### *Sobre o porquê da demonstração dos movimentos:*

“Aqui na escola eu sempre demonstro! Por dois motivos: primeiro porque eles são muito distraídos então eles não prestam atenção no que você tá falando muitas vezes... é muito difícil você conseguir que o grupo todo preste atenção em você! A pessoa tá conversando, mas se você demonstra e ela te olha ela pelo menos sabe o que tá acontecendo, entendeu? Sabe que é assim que faz! Ela pode não prestar atenção, mas ela viu como é que você fez e tenta fazer igual. Como eu não consigo que todos prestem atenção no que eu falo, eu demonstro! Porque senão eu vou passar a aula inteira falando, entendeu? Poucas coisas eu não demonstro... e essas coisas que eu não demonstro ou é porque eles realmente sabem ou pegam facinho ou porque teve um momento, sei lá, uma luz divina, eles tavam prestando atenção e não precisei demonstrar porque eles entenderam, me ouviram e fizeram o que eu falei. Caso contrário eu faço a demonstração”

“Eu acho que [pausa] o meu público alvo... talvez, uma ausência de cultura anterior sobre prática e exercício físico... muitas coisas eles nunca viram, entendeu? (...) Não é nem querendo falar em termos técnicos (...) essa linguagem técnica você não utiliza, mas como as minhas turmas não tiveram EDF o ano passado inteiro... acho que nunca tiveram EDF na vida escolar, ou seja, até aqui... eles tão no 8º e 9º ano... nunca tiveram nada parecido com EDF de “saca assim, flexiona assim, faz isso...” Então é muito difícil falar termos técnicos, ainda mais sem demonstração! Quando você demonstra, mesmo que ele não entenda nada do que você tá falando ele tá vendo, ele sabe que é assim. Eu acho que a demonstração é fundamental! Porque como eles não tem um histórico, uma bagagem, um

conhecimento anterior, técnico, demonstrar é mais fácil! Além de agilizar todo o processo, né? Porque pra você explicar muitas coisas é difícil... é difícil escrever um plano de aula, é difícil você descrever a atividade! Eu acho que demonstração é importantíssimo pra ajudar na técnica nessa fase inicial, agora eu sei também que se eu tivesse trabalhando com atleta eu ia falar, eu não ia fazer, entendeu? Porque ele tem uma bagagem muito grande anterior!”

*Sobre se existe preocupação com a execução do movimento correto:*

“Nossa, completamente! Como na escola eu não penso quase nunca na tática, eu penso mais na técnica... se eu vou ensinar a técnica eu vou ensinar a fazer certinho, certo? Por exemplo, eu tenho muitos alunos viciados... vai dar um saque por cima. Nossa, o menino faz uma hiperextensão que você fala assim: meu Deus, vai sair todas as vértebras do local! Aí pra esse você fala: joga a bola mais na frente e dá progressão... não precisa fazer essa hiperextensão, entendeu? Ah professora, o que é hiperextensão? Aí você não fala, você demonstra... não faz isso que você fica quase sem ar... aí você demonstra (...) Como aqui eu penso sempre em técnica e nunca em tática, já que só tô fazendo uma das coisas sendo que minha obrigação seria fazer todas, mas infelizmente eu não consigo alcançar todas, eu vou fazer um bem feito, entendeu? Então eu vou ensinar... é assim que saca por baixo, tem que bater no braço, não é na mão... então certamente eu me preocupo muito com a parte técnica, de como faz certinho.”

“E como eu gosto de trabalhar com estafetas... tipo, educativo... eu acho que educativo é fundamental e ele te ajuda demais a aprender a parte técnica certinha! E eu gosto bastante de técnica! Eu acho que tem que fazer bem feito... não sei se é porque, sei lá, quando faz errado eu fico quase morrendo [risos] Ainda mais quando eu boto em situação de jogo e vejo que as coisas não acontecerem... aí que eu fico: meu Deus, eu tenho que pegar na técnica, tenho que ir lá e demonstrar direitinho. Outra coisa, quando os alunos estão comigo eles estão sob minha responsabilidade. Se alguém se machuca porque, sei lá, dá um problema de coluna porque eu ensinei o movimento errado, eu acho que é minha culpa... porque ele não sabia e eu ensinei uma coisa errada?!”

*Relatos do Professor*

*Sobre o porquê da demonstração dos movimentos:*

“Ah, eu acho que é importante passar pra eles a técnica correta, né? Você não vai deixar que eles façam... por exemplo, nessa idade que é a idade que eles tão começando a ver esses esportes... que o aluno chega aqui dos anos iniciais do ensino fundamental, tal... então ele tá começando a ver agora isso... e se você já não colocar a técnica correta eles vão fazer errado e vão levar isso pro resto da vida deles! Então a gente tem que mostrar direitinho como é que é o movimento e mesmo que eles não façam logo de cara eles vão sempre perguntar... aí você vai mostrar... mostrando que tem o movimento correto eles vão sempre querer fazer! Daqui alguns anos se eles vão jogar ou continuar jogando esse esporte eles vão lembrar sempre do movimento correto, eu acho que é importante!”

*Sobre se existe preocupação com a execução do movimento correto:*

“... eles vão levar pro resto da vida deles, então é mais difícil você mudar uma coisa que você já fez um tempão do que uma coisa que você já aprende certo. Vai aprender no 6º ano já o movimento correto de uma manchete, por exemplo, ele vai fazer daí pra frente sempre tentando melhorar, né...”

[Sobre se essa é a função do professor de EDF na escola]: “Ah, eu acho que sim! Porque a gente conhece todas as mod... todas não, mas a maioria das modalidades pelo menos a gente tem condições de passar o conhecimento pra eles, né? Da técnica correta... e eles nunca viram, então... é... ninguém mais vai pra eles qual é a técnica correta a não ser a gente! Se a gente tá passando o conteúdo daquela modalidade acho que a gente tem que ensinar a forma correta de fazer, né? Até porque essa forma correta é a melhor, é a forma mais apropriada... que ele vai ter mais sucesso em realizar aquele movimento...”

*Relatos da professora sobre o que é o movimento*

“Expressão corporal... movimento pra mim é uma expressão corporal, uma expressão do corpo, digamos assim... essa expressão corporal você pode usar de diversas formas! Na



EDF, por exemplo, movimento pra mim é... caminhar é um movimento? É... [hesitação] mas movimento pra mim é realização de gestos técnicos... isso é movimentar! Tipo, mexer o corpo de alguma forma, isso pra mim é movimentar! Independente de que área. Expressão corporal pra mim, ao meu ver é a definição ideal para movimento! Uma expressão corporal... entendeu? Que você pode, sei lá... pra tudo você faz movimento! Pra falar você faz movimento... tem gente que fala com muito gestos, isso é movimento... é... tem movimento... qualquer atividade física independente de qual seja tem movimento... não existe uma atividade estática! Não existe! Entendeu? Então movimento é simplesmente tudo! EDF é movimento! É sinônimo de movimento... se for falar: ah, define EDF... movimento! É... essa vai ser uma nova, tipo... um adjetivo.. EDF pra mim é movimento, movimento é tudo!”

*Relatos do professor sobre o que é o movimento*

“Deixa eu ver... [longa pausa] Hum... complicadinho [risos] Não é fácil não... ia pensar em alguma coisa ia falar movimento de novo [risos] Hum... [pausa] Ah, eu acho que é... sei lá, uma maneira de se expressar corporalmente assim... é... [pausa] um... ah, é movimento [risos] você faz... correr, saltar, sei lá... meio complicado [risos] Quase tudo que você faz você tá se movimentando...”

*Relato da professora sobre o que é o corpo*

“... é uma estrutura que realiza o movimento... pra EDF. Corpo é estrutura... entendeu? Sem o corpo, sem a matéria... não tem como haver o movimento. Por isso, voltando às perguntas iniciais, que a deficiência dificulta demais! Porque a deficiência ela limita alguma coisa do seu corpo. Se ela limita alguma coisa do seu corpo, ela limita o seu movimento... se movimento é EDF, ela limita a sua EDF... tipo, muito nerdz esse intercâmbio de informações [risos] mas é isso, entendeu? Eu nunca tinha nem pensado nisso... acabei de pensar nisso, mas é realmente uma verdade! E é um pensamento, sei lá... foi espontâneo porque foi agora que eu bolei isso, mas é uma verdade! [pausa] Corpo é a estrutura... que te proporciona realizar um movimento (...) se o seu corpo tem uma limitação, então automaticamente seu movimento vai ter uma limitação. Se o seu movimento tem uma limitação e EDF pra mim é sinônimo de movimento, então você vai ser limitado na EDF pra fazer algumas coisas, entendeu? Então é completamente relacionado movimento com corpo! Sem o corpo você não tem movimento! Se você tem

uma paralisia você não tem movimento. Se você não tem movimento você não tem EDF. Tipo, é profundo isso, sabe? Mas é uma verdade... corpo pra mim é estrutura! Sinônimo... corpo, estrutura!”

“Movimento, corpo, EDF! É um triângulo amoroso, digamos [risos] Sério, são os ápices do triângulo assim... os vértices! É realmente... tudo! É... [pausa] não sei qual é a palavra pra eu juntar os três num só, entendeu? Mas é completamente relacionado!”

*Relato do professor sobre o que é o corpo*

“É, acho que corpo é o meio que você tem pra realizar todos os movimentos, né? É meio que o seu instrumento ali, né... [pausa] É complicado [risos]”

*Percepção da professora sobre o corpo e movimento dos alunos:*

“O corpo e o movimento de quem participa é um corpo e um movimento que já teve inúmeras oportunidade de fazer várias coisas, entendeu? Fora da escola eles já vivenciaram, já subiram em árvore, já fizeram várias coisas... então o corpo que já teve mais vivência, o movimento que já foi vivenciado mais vezes, digamos assim, ele é muito melhor! Então se você teve muitas vivências, muitas oportunidades às vezes você sabe adaptar melhor, você conhece o seu corpo... quem conhece o corpo sabe a limitação que tem e sabe o que pode e o que não pode, entendeu? As pessoas que não gostam muito de EDF geralmente elas não gostam de esporte, não gostam de praticar muitas coisas... então elas não tiveram muitas vivências... então realmente o movimento delas é mais no início, sabe?”

“O corpo e o movimento da pessoa hoje depende do estímulo externo que ele já teve anteriormente. Esse é o fato um. Fator dois: genética! Importantíssimo! O corpo da pessoa... sei lá... independente de ter a mesma idade... eu tenho menino de 14 anos que tem 2 metros e pouco, eu tenho menino de 14 anos que é muito baixinho, entendeu? Então isso influencia o movimento? Claro que influencia! Isso influencia demais! Estrutura corporal em relação a genética de... forte, fraco, gordo, magro... influencia demais na realização do movimento! Entendeu? Vou dar um exemplo bem tranquilo, mas que é óbvio: um bloqueio no vôlei. A pessoa que é mais alta certamente terá muito mais facilidade de bloquear do

que o pequenininho! Assim como a pessoa que é mais leve, que tem uma estrutura, tipo, menorzinha, mais magrinha certamente terá mais facilidade de pular, de impulsão vertical do que um mais pesadinho. Então o corpo tem esses dois fatores: estimulação... tipo, os estímulos, as vivências anteriores... e a genética!”

“Meus alunos tão numa faixa etária, tipo, que tem muito problema com o corpo. Meninas: gordinha, magrinha, feinha, bonitinha. Meninos: fraco... ah, olha o tanto que ele é frango<sup>14</sup>, olha o tanto que ele é gordo, olha o tanto que ele é feio... tipo, isso características do corpo que você escuta os meninos falando (...) Como a gente tem essa faixa de idade que eles não aceitaram o corpo ainda, tem muita dificuldade com o corpo... isso lógico que não é a maioria... tem gente que não tá nem aí... mas como a grande maioria não é bem resolvido com o corpo eles ficam limitados no movimento! Por exemplo, a menina que tem, sei lá, um seio grande, ela corre com a mão no seio... ela fica meio apreensiva... você vê, é nítido! Se você olha pra postura da pessoa durante o jogo, olha pro corpo dela, você vai ver que ela tá ali se escondendo pelo corpo, entendeu? Por causa do corpo! Não gosta de botar uniforme, enfim, não gosta de fazer N coisas porque acha que não consegue porque é gordinha. E, independente de ser gordinho ou magrinho... todo mundo tem essa fase de complexo... eu consigo muito mais levar as magrinhas a esquecer que elas são magrinhas... deixar isso de lado... do que as gordinhas esquecer que são gordinhas e fazer a atividade. Porque que eu to falando sempre no feminino? Porque menino é mais fácil!”

*Percepção do professor sobre o corpo e movimento dos alunos:*

“É, de maneira geral assim é meio difícil de dizer, mas dá pra ver que tem aluno que não teve aquela base assim, né... tipo, não tem conhecimento do próprio corpo, do que ele pode fazer, do que ele não pode... é... aquele esquema, a bola vem e ele não consegue segurar uma bola assim... você joga na mão dele e ele não tem aquela noção de profundidade, né? Se a bola tá longe, se tá perto... tem muito disso aqui! Mas eu acho que é pela questão de não ter vivido isso antes assim... né, não jogou bola na rua, não brincou, essas coisas assim... mas da pra ver claramente o aluno que tem mais habilidade e o aluno que... tem aluno que não tem habilidade nenhuma com o corpo! Não consegue fazer movimentos básicos, seja com a bola ou seja sem.”

---

<sup>14</sup> Fraco, magro.

## DISCUSSÃO

Nesta seção será apresentada a análise das categorias construídas por meio da discussão dos indicadores empíricos relativos às concepções, identificados ao longo das observações, entrevistas e apreciação dos documentos. O objetivo geral, portanto, está contemplado ao longo desta seção. A discussão que envolve os objetivos específicos é apresentada da seguinte maneira: na análise de todas as categorias aparecem as relações entre as concepções dos professores e as propostas da comunidade escolar; na discussão da última categoria são identificadas as concepções dos professores sobre corpo e movimento e o último tópico desta seção retoma o último objetivo específico, analisando o sentido subjetivo das concepções dos participantes.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessas concepções apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva presentes nos corpos das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (Ministério da Educação, 1997). A fim de proceder a uma análise das concepções de corpo e movimento dos professores participantes, apresenta-se a seguir a discussão sobre as categorias apresentadas na seção anterior.

### Discutindo as categorias construídas

A categoria denominada **“O professor, sua formação acadêmica e docência”** foi construída a partir de indicadores empíricos relativos aos participantes no que concerne às suas relações com a EDF, suas experiências na formação inicial e suas vivências como docentes.

Sobre sua época de graduação e formação inicial, os dois professores destacaram a importância das aulas práticas, salientando que as metodologias desportivas auxiliaram muito em suas aulas. O professor fez uma ressalva sobre as diferenças encontradas entre a prática nas aulas da faculdade e as aulas ministradas na escola, mencionando a dificuldade de obter a atenção dos alunos. A professora falou sobre sua preferência por matérias da área da saúde em detrimento das matérias da faculdade de educação – aquelas são eminentemente práticas enquanto estas apresentam apenas a teoria, em sua visão –, além da relevância dos estágios para professores de

EDF escolar e o fato deles ocorrerem apenas no final da graduação. Estas observações estão de acordo com a análise de Pedroza (2003):

De modo geral, a formação se dá em cursos com uma estrutura curricular organizada de forma fragmentada, com disciplinas compartimentalizadas. Além disso, podemos acrescentar a essa estrutura a grande distância que existe entre a teoria e a prática, sendo esta situada no final do curso, desvinculada de todo o conhecimento adquirido. (pp.54-55)

Segundo Pedroza (2003, p. 26), “a formação do educador não se restringe às questões teóricas das disciplinas curriculares nos cursos preparatórios de professores. No entanto, essas questões têm sua relevância e, juntamente com as eminentemente práticas, compõem a exigência da formação do professor”. O professor, em sua formação para ser um profissional de educação, deve passar por experiências que façam sentido e aumentem seus recursos para exercer suas funções. A psicologia pode contribuir para essa formação a fim de que o professor possa agir com autonomia, segurança e criatividade, segundo a autora. A formação pessoal é ressaltada como aspecto fundamental da formação do educador.

É importante ressaltar que além da prática existem outros aspectos importantes para a formação inicial e continuada. De acordo com Pulino (2005), na formação do professor, assim como na do aluno, não se deve considerar a aprendizagem como um processo puramente cognitivo, de aquisição de conteúdos a serem transmitidos, desconsiderando os componentes afetivos. É necessária uma formação global do educador, que leve em conta sua sensibilidade. Dessa maneira, o professor poderá compreender que na sua ação pedagógica, as relações estabelecidas são complexas e, portanto, não são passíveis de total controle.

Sobre o motivo da escolha pelo curso de graduação, os dois professores relataram que escolheram EDF porque gostavam de praticar esportes, sendo que a professora falou sobre seu gosto pela competição, presente desde sua infância na escola. Os participantes destacaram, ainda, que se tornaram professores de EDF na escola porque essa oportunidade de trabalho surgiu: saiu o edital para o concurso e como eles tinham habilitação para tal, resolveram se candidatar a uma vaga. Não foi mencionado o desejo de se tornar professor como motivação para entrar na escola, mas sim a possibilidade de trabalhar e ganhar algum dinheiro.

Esses aspectos são corroborados pela pesquisa de Santini e Molina Neto (2005). Segundo os autores, a escolha por uma profissão é sempre cercada de dúvidas e emoções. A maioria dos professores participantes da pesquisa não aspirava ser professor de Educação Física. São ex-atletas ou pessoas que tinham contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de

escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar reduzindo, assim, as incertezas. Esse modo de escolha pode levar a falta de motivação e, ao longo do percurso profissional, a situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais, de acordo com os autores.

Os dois professores contaram que ser professor em escola pública é muito difícil, que o desgaste é muito grande. Apesar de terem noção de como seria o cotidiano na escola, disseram que ele difere do esperado, em um sentido negativo, pois os problemas são maiores do que os imaginados. Nesse ponto, a professora ressaltou que ter passado no concurso e assumido o cargo deu a ela a certeza de que não quer trabalhar com EDF escolar.

A carreira docente possui etapas que vão desde o ingresso até a aposentadoria ou o afastamento do cargo. De acordo com Huberman (2000, *apud* Porath et al), o desinvestimento na carreira docente é marcado pela libertação progressiva do investimento no trabalho, substituindo-o pela dedicação a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Este momento pode ser vivido de forma positiva, correspondendo a um 'desinvestimento sereno' ou de forma negativa, que corresponde a um 'desinvestimento amargo'.

A professora, apesar de ter ingressado há pouco tempo na escola, encontra-se analogamente em uma fase de desinvestimento amargo, ou seja, apesar de não se encontrar próxima à última etapa da carreira que seria a da aposentadoria, expressa o desejo de se afastar do cargo, ansiando por passar em outro concurso público e dedicando seu tempo a estudos com essa finalidade. Por sua vez, o professor encontra-se analogamente em uma fase de desinvestimento sereno uma vez que o afastamento das atividades na escola parece ser uma perspectiva encarada sem preocupação, já que ele exerce outra profissão e o abandono do cargo na escola se daria ao seu tempo, sem tanta consternação.

Sobre a relação dos professores com a atividade física e a influência em suas aulas, os participantes afirmaram que o gosto por esse tipo de atividade influenciou tanto a escolha pelo curso como pelo trabalho. No entanto, a prática pedagógica estava longe das pretensões e desejos profissionais e pessoais dos dois, conforme relato, o que os fez desejar outros caminhos precocemente – no início da carreira. Para a professora, a atividade física influencia a maneira como ela encara as aulas no sentido de não querer desistir nunca de seus objetivos e de seus alunos: sentimento próximo ao seu gosto pela competição. O professor destacou sua vivência no futebol como aspecto que transporta para suas aulas, evidenciando muita paixão e conhecimento pelo esporte.

Ao falar sobre suas rotinas e gostos, os dois professores incluíram o cansaço advindo do trabalho na escola como algo limitante no dia a dia. A professora destacou a dança como área da EDF pessoalmente importante, pois gosta muito de dançar, e ressaltou a liderança e autoridade

como características próprias – fato notado em sua iniciativa para resolver problemas durante as aulas observadas. O professor se descreveu como uma pessoa tranquila e, de fato, durante as situações de briga e confusão presenciadas pela pesquisadora, ele se manteve discreto, com uma postura serena quanto às suas ações e observações, buscando mediar pacificamente os conflitos.

As informações construídas nessa categoria indicam que os participantes, em meio às suas vivências e experiências na Educação Física, como estudantes e professores, possuem uma identificação clara pelo esporte e esse gosto motivou seu trabalho pedagógico. Suas concepções de corpo e movimento, apresentadas e analisadas nas próximas seções, possuem um vínculo com conceitos relacionados ao universo esportivo: a importância do gesto técnico e a consequente necessidade de um movimento e corpo adequados. Contudo, a maioria dos alunos não se encaixa nesse perfil esportivo, e é nessa diferença entre o desejado e esperado pelos professores em relação ao possível e realizável pelos alunos que os participantes relataram aspectos sociais, culturais e pessoais envolvidos nos corpos e movimentos dos sujeitos, em especial, de seus alunos.

A possibilidade de enxergar a EDF escolar de maneira mais ampla do que quando eram alunos e atletas pode ter alterado a maneira como os professores falaram sobre corpo e movimento, possibilitando à pesquisadora a seguinte observação: corpo e movimento foram e estão sendo concebidos dinamicamente pelos participantes. Portanto, na medida em que eles vivenciaram o cotidiano escolar, suas concepções passaram por transformações que acompanharam as experiências e reflexões realizadas ao longo do tempo. Ainda, o fato de se sentirem desgastados pelo cotidiano escolar não diminuiu suas intenções de transformar a EDF em uma disciplina mais valorizada dentro da escola, buscando principalmente o reconhecimento dos alunos, conforme foi observado e relatado pelos participantes.

A categoria denominada **“A EDF escolar como cultura da prática esportiva”** foi construída a partir de indicadores empíricos relativos à Educação Física escolar como representativa de um elemento predominante da cultura corporal de movimento – o esporte –, ideia que é compartilhada pela comunidade escolar.

Sobre a estruturação das aulas em relação ao esporte, foi observado que os professores lecionaram de acordo com um parâmetro esportivo: os objetivos, conteúdos, métodos e avaliações analisados durante a pesquisa foram todos orientados para a prática do esporte, em detrimento de outras práticas da cultura corporal. Em seus relatos, os participantes também indicaram que alguns aspectos específicos do esporte são alvo de suas aulas – a professora, por exemplo, deixou clara sua intenção de trabalhar não só a técnica, mas a tática esportiva –, com a preocupação de fazer com que todos joguem, não excluindo ninguém.

Para que o esporte exista é preciso “treinar” o corpo de um modo específico e inédito, quando comparado à ginástica, e é justamente como atividade excitante, que causa vertigem, que

mobiliza emoções e sensações que o esporte se afirma no fim do século XIX (Soares, 2006). Durante a pesquisa, ficou clara a intenção da comunidade escolar em manter o esporte como elemento privilegiado em meio aos demais conteúdos que podem ser abordados nas aulas de EDF, pois além dos apontamentos da escola e dos professores havia o pedido dos alunos.

No entanto, essa ênfase não impossibilita a implantação de outras práticas desde que o professor e demais membros da comunidade levem adiante estas ideias, modificando a padronização esportiva nas aulas. Diversificar a prática nas aulas de EDF pode ser um meio para aumentar a participação dos alunos, principalmente daqueles que não gostam de esporte, e de oferecer aos que gostam outras atividades interessantes, às vezes novas, que podem contribuir para os objetivos educacionais da disciplina.

A preocupação com a estrutura física e material foram comuns. De fato, a exposição ao sol e as condições materiais não eram das melhores – nem das piores. Em pesquisa realizada por Santini e Molina Neto (2005), os professores participantes questionaram a falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física. A crítica mais acentuada diz respeito à falta de espaços fechados para a prática. Nas precárias condições de trabalho oferecidas, o professor vê-se abrigado a trabalhar sob constantes variações climáticas em um mesmo turno de trabalho, afora os sintomas físicos (dores de cabeça e problemas nas cordas vocais) e emocionais decorrentes da estruturação do espaço.

Para os participantes da pesquisa, a estrutura física e os materiais se tornaram um problema ainda maior, pois não foram suficientes para garantir que o esporte se desenvolvesse em seu aspecto técnico e tático: aspiração de ambos os professores e da comunidade escolar como um todo.

Sobre a EDF como modalidade esportiva, foi observado que no PPP, esporte e cultura são apresentados como sinônimos: campeonatos e torneios esportivos são denominados eventos culturais-esportivos. Essa ideia expõe o destaque dado ao esporte dentro da cultura corporal de movimento na escola estudada. Sobre a finalidade das práticas corporais, o Ministério da Educação (1998) afirma que algumas práticas possuem motivos de caráter utilitário, relacionadas à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, produção de bens, resolução de problemas e, nesse sentido, são conceitualmente mais próximas do trabalho. Outras, com motivos de caráter eminentemente subjetivo e simbólico, são realizadas com fim em si mesmas, por prazer ou divertimento, e estão mais próximas do lazer. Com caráter predominantemente utilitário ou lúdico, todas visam, ao seu modo, combinar aumento de eficiência dos movimentos corporais com busca da satisfação e do prazer na sua execução. A rigor, o que define o caráter lúdico ou utilitário não é a atividade em si, mas a intenção do praticante.



De fato, os alunos dessa pesquisa fizeram da EDF escolar um momento de divertimento e prazer, predominando o caráter lúdico, o que tornou essa disciplina distante do mundo do trabalho. Os professores, apesar de terem buscado constantemente o gesto técnico como objetivo, não negaram a seus alunos momentos de vivência prazerosa do esporte, abrindo mão do compromisso com a perfeição motora por diversas vezes.

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana (Ministério da Educação, 1998). Na escola estudada, não há proibição quanto a realização de outras práticas, mas o esporte aparece como opção número um da comunidade escolar e, portanto, de prioridades de investimento pedagógico e financeiro.

Professores e alunos corroboram essa ideia ao primar pelo esporte durante as aulas, apesar da diversidade com que corpo e movimento podem ser explorados. O professor também ressaltou a saúde como fator importante e que pode ser trabalhado pela prática esportiva. A professora buscou trabalhar valores relacionados à esse tipo de atividade, como a relação atleta-técnico e a liderança.

Aqui, a questão não é de criticar e suprimir o ensino do esporte na escola, mas de alertar para o reconhecimento de suas possibilidades e limites, a fim de que ele contribua para o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 57), “apesar da ideia muito comum de que ensinar um esporte é apenas ensinar a praticá-lo, já existe a compreensão e a necessidade de que a teoria/prática esportiva, enquanto parte do conteúdo a ser ensinado na escola, deve ser mediada por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno socialmente produzido”.

As informações construídas nessa categoria indicam um caminho preferencial da EDF na escola para as práticas esportivas em detrimento de outras práticas, reduzindo, assim, as vias de exploração do movimento corporal. Esse caminho, para a instituição, está previsto no PPP e não deixa de expressar um desejo da comunidade escolar – seja por consentimento ou omissão.

Por parte dos professores, essa restrição pode ser ampliada através da inclusão de outras práticas que, em sentido amplo, podem significar outras vias de exploração do corpo e do movimento como, por exemplo, a luta, a ginástica e a dança, que demandam outros tipos de movimentação e atitude corporal, ou a inclusão de jogos com combinação de regras adaptadas e a invenção de outras atividades – se possível, menos prescritivas –, chegando ao ponto de classes mais livres nas quais o objetivo seja mesmo o da exploração do corpo e do movimento segundo cada aluno, cabendo ao professor apenas o acompanhamento e organização do espaço e materiais.

Além disso, o ensino do próprio esporte pode ser aproveitado como possibilidade de exploração do movimento corporal por meio de outros elementos que não sejam apenas o de uma

prática fragmentada presente na lógica dos educativos e estafetas que visam o gesto apenas. Por exemplo, um jogo de vôlei cujo objetivo seja passar a bola em gestos próximos ao de toque e manchete até realizar uma cesta aproveita elementos do esporte, mas os distribui de maneira mais próxima das regras de um jogo, diminuindo as formalidades do gesto esportivo perfeito e trazendo o divertimento como parte da atividade.

No entanto, a própria formalidade esportiva pode auxiliar no trabalho de ampliação do sentido do movimento corporal cabendo, por parte do professor, conduzir as aulas nesse sentido, em diálogo com os alunos, uma vez que o esporte também representa a possibilidade de exploração de aspectos emocionais, sociais, culturais, físicos, enfim, de desenvolvimento do sujeito. Os participantes dessa pesquisa traçaram comentários que sinalizam que o esporte não é sinônimo de EDF para eles – apesar de suas práticas terem sido pautadas, no momento da pesquisa, por isso –, o que indica abertura para outras práticas e vivências do movimento corporal.

A categoria denominada **“O lugar da EDF na escola”** foi construída a partir de indicadores empíricos relativos à proposta da comunidade escolar para a Educação Física, bem como do entendimento dos professores sobre os objetivos, conteúdos, métodos e tipos de avaliação para essa disciplina na escola.

De acordo com o relato dos professores, a EDF deve servir principalmente para o desenvolvimento motor dos alunos. Conforme suas percepções, os alunos da escola onde lecionam são muito limitados: ou querem jogar sempre as mesmas coisas ou não possuem a bagagem motora necessária para realizar os movimentos esportivos de maneira satisfatória.

Segundo concluiu Neto *et al* (2004) em artigo sobre fatores ambientais e habilidades motoras, o ambiente social e as práticas diárias adotadas estão relacionados à performance motora. A permanência diante de aparelhos eletrônicos e a casa como lugar exclusivo de brincadeira são fatores do cotidiano que pareceram limitar o desenvolvimento motor dos participantes da pesquisa. Segundo os autores, é primordial que, tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar, exista a preocupação em estruturar possibilidades para que a criança seja estimulada amplamente a dominar padrões fundamentais de movimento.

Os professores demonstraram preocupação quanto a limitação motora de seus alunos, percebida por eles, e buscaram meios para aumentar suas experiências motoras. Ressalta-se a importância do professor em oferecer possibilidades de estimulação e desenvolvimento sem que para isso limite o desempenho motor como único fim da EDF escolar. No caso dos participantes, a preocupação com o desempenho motor dos alunos era predominante, mas não única.

No PPP, fala-se em formação de hábitos e disciplina, sem aprofundamento da questão. Não é possível concluir se a ideia desse tipo de formação condiz com os movimentos presentes na constituição da EDF no Brasil, mencionados na introdução deste trabalho. Não foi observado ou

relatado nenhum fato que pudesse corroborar a ideia de retorno aos ideias eugênicos, militaristas ou higiênicos que deram origem a algumas concepções de corpo e de movimento dentro da EDF. No entanto, como destacam Castellani Filho e Ferreira (2012), a disciplina militar e a eugenia médica construíram uma visão de cidadão: forte, saudável, dócil e eficaz. Essa visão, considerada necessária ao final do século XX e início do século seguinte, traduzia-se na repetição infundável dos movimentos calistênicos entre outras iniciativas que moldaram a EDF para a busca do cidadão desejado. E “se isso era feito na época, por que não considerar possível transformar a educação física dos dias atuais para a busca de outro determinado tipo de cidadão?” (p. 148), questionam os autores.

Essa questão abre espaço para discutir o papel da EDF na escola. Em relação à ideia de que os professores tomem conta dos alunos que matam aula e das turmas cujo professor tenha faltado, as aulas de EDF são o lugar (tempo/espaço) para controle dos alunos que estão fora da supervisão de outros profissionais da escola a fim de que estes não atrapalhem ninguém, tarefa que, além de comprometer a aula do professor, não condiz com a ideia de utilizar o tempo/espaço da escola para conduzir os objetivos educacionais propostos pela comunidade escolar e pelo sistema educacional. Castellani Filho e Ferreira (2012) defendem que as aulas de educação física devem auxiliar o desenvolvimento da cidadania, mas destacam que se trata de uma determinada cidadania: que não esteja atrelada ao consumo, e nem à garantia de amplos direitos para poucas pessoas. Uma cidadania caracterizada pela confirmação e ampliação dos direitos coletivos em seus três âmbitos - civis, políticos e sociais. Ou seja, não é possível conduzir a EDF rumo à cidadania se essa disciplina na escola servir de tempo de controle e vigília dos alunos.

Sobre o papel da EDF na escola, ambos os professores ressaltaram a importância de trabalhar questões corporais com os alunos. A professora falou sobre a importância das atividades rítmicas e expressivas, e o professor salientou a relação entre aprender a cuidar do corpo e da saúde. Segundo Lovisolo (2002), a educação de modo geral, e a escolar em particular, tem por objetivo a formação de disposições intelectuais, emotivas e corporais da pessoa. Intelecto, emoção e corpo são dimensões da formação. A discussão do esporte permite inserir a educação física escolar além do aprendizado do movimento ou do desenvolvimento da força, coordenação, etc. Lembrando que esses objetivos são singulares na formação corporal e que não deveriam ser abandonados, o aluno deve pular barreira, mas deve, também, pesquisar a melhor forma de fazê-lo. Deve praticar os fundamentos, contudo, deve pesquisar por que esses e não outros são fundamentos. Assim, é sobretudo no como fazemos, para que se aprendam as singularidades da Educação Física, que se deve desenvolver um projeto em conjunto com a escola.

De fato, a EDF constitui-se, a partir da análise das informações encontradas no PPP da escola, como lugar de aprender a cuidar da saúde, da higiene, do corpo, e de respeitá-lo. Contudo, não há menção ao tipo de cuidado que se espera, nem ao respeito em seu aspecto relacional. Tem-

se apenas que o esporte é importante e que cuidar do corpo também o é. Segundo o Ministério da Educação (1998), a prática de jogos e esportes é considerada, no senso comum, como sinônimo de saúde. No entanto, essa relação de causa e efeito não é necessariamente verdadeira e precisa ser questionada – por trás dela existe o reforço de valores e conceitos sobre dieta, forma física e modelos de corpos ideais de toda uma indústria do lazer e da saúde e seus interesses econômicos. Assim, é necessário fazer um contraponto ao incluir outras interpretações sobre os elementos e possibilidades que se abrem ao educando, como:

A mobilização de afetos e sentimentos de medo, vergonha, inclusão e exclusão; as sensações de prazer, dor, preguiça, exaustão e satisfação; a negociação de interesses pessoais e grupais; a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, os riscos de contusão a curto e longo prazos (...) é responsabilidade da Educação Física escolar diversificar, desmistificar, contextualizar e, principalmente, relativizar valores e conceitos da cultura corporal de movimento. (p.37)

Sobre a metodologia utilizada pelos participantes, o professor relatou sua preocupação em utilizar meios que favoreçam a participação de todos nas atividades esportivas. Segundo Barbieri (2001), o Esporte Educacional pode ser compreendido como um dos sentidos atribuídos ao esporte que, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano, de sua individualidade e de sua socialização, da preservação de sua saúde, do desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e do fazer-se no mundo, se manifesta nos sistemas formais de ensino e fora deles, tendo como princípios a totalidade, a cooperação, a participação, a coeducação, o regionalismo e a emancipação, e como última finalidade a formação do homem e da cidadania.

Já a professora se ateve mais à metodologia como meio para alcance da técnica esportiva. Sobre isso, Tubino (2011) afirma que a dimensão social educativa do esporte pode ser um caminho para a superação da chamada reprodução compulsória do esporte-performance na educação. O método da professora não deve ser considerado errado, mas o trabalho da dimensão social do esporte talvez trouxesse benefícios até para a própria prática dos alunos.

Ainda, o lugar da EDF para a comunidade escolar configura-se majoritariamente como o de praticar esportes a fim de desenvolver habilidades motoras e competir. Não se nega, mais uma vez, a relevância do esporte escolar, mas há aparentemente uma subestimação de outros aspectos tão importantes quanto a prática, como sugerido por Darido (2001): o papel da Educação Física ultrapassa o de ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas e conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também

quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal), buscando garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Já que o esporte é tratado como prioridade, igualmente importantes são as discussões sobre suas finalidades (competir, cooperar, confraternizar, recrear, etc.), sobre as relações interpessoais em treinos e competições, respeito à regras, aos adversários, espaços e materiais, etc. Segundo Bracht (2000), o esporte na escola, ou seja, o esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico desta escola. Como consequência, é necessário analisar as concepções pedagógicas e fazer opções. Para o autor, é preciso tratar criticamente do esporte na escola, o que não significa abandonar o movimento em favor da reflexão, mas de fazer com que esta acompanhe aquele. Para isso, não é preciso ir para a sala de aula, mas também é preciso não reduzir a mudança apenas ao ato de acrescentar a reflexão à prática, e sim entender que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo, precisa ser reconstruída.

Os dois professores se mostraram atentos e sensíveis em certa medida à fase de desenvolvimento ou momento de vida de seus alunos quando mencionam que as condições de vida, o contexto em que estão inseridos, contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, de seus movimentos, de seus corpos e a percepção sobre estes aspectos, deixando clara a ideia de que o aluno ideal só existe em condições ideais, o que não se traduz na realidade dos sujeitos daquela escola (ou seria de qualquer escola?).

Sobre o uso do uniforme, a participação e a avaliação desses itens, os professores destacaram a participação como elemento essencial à avaliação dos alunos nas aulas de EDF dizendo, inclusive, que os melhores alunos são os que participam. Segundo Moura (2012), na Educação Física existe uma tendência à utilização dos indicadores de frequência e participação para a avaliação, mas que estes não são indicadores do aprendizado nas aulas. Isso revela que a Educação Física, no espaço curricular da escola, está preocupada com o cumprimento da frequência compulsória e com o disciplinamento dos alunos, o que não pode ser considerado como avaliar a participação qualitativa do aluno.

Com relação à obrigatoriedade do uso do uniforme apontado no PPP, a professora deu maior importância à pontuação desse item que o professor, embora ambos saibam que impedir os alunos de realizar as aulas por estarem sem o uniforme seria inviável, pois restringiria a aula a poucos. O não uso do uniforme, afora poder ser motivado por impedimentos objetivos de falta de uniforme, pode se traduzir na negação em participar das aulas de EDF ou na tentativa de fuga, que transparece no ato de literalmente não ‘vestir a camisa’.

Moura (2012) afirma que a utilização de uniforme específico para as aulas de EDF é uma norma que vincula a participação, criando efeitos negativos. A norma diz que os alunos que não

possuem ou esquecem o uniforme não podem realizar as aulas. Em pesquisa conduzida pelo autor verificou-se que, de um lado, o professor permite que alguns relatem esquecer o uniforme como argumento para faltar à aula, pois os alunos que não querem participar poderiam atrapalhar os demais, mas o professor não pode assumir esse fato publicamente. Por outro, os alunos administram sua participação alegando a falta de uniforme, e contam as faltas permitidas para não prejudicar a nota final. Existe um jogo consentido entre as partes, cada uma utilizando estratégias para seu benefício.

A categoria acima apresentada identifica basicamente a ênfase do PPP, no que concerne ao trabalho pedagógico nas aulas de EDF, em disciplinar os alunos e ensinar hábitos saudáveis – ideia que condiz com a introdução da EDF escolar no país, mas que não se efetiva dessa maneira, pois os sujeitos que participam dessa disciplina não a conduzem dessa maneira (professores e alunos).

Os professores realizaram as aulas de forma a seguir as orientações da escola (em relação ao ensino do esporte e à disciplina para uniforme e participação) tentando, contudo, não torná-las momentos de mecanização do movimento corporal – a reprodução do gesto técnico era considerada importante e estava presente nas atividades, mas as aulas não se restringiram a isso. Apesar do uso de estafetas e outras práticas direcionadas ao esporte de rendimento, o diálogo com os alunos e os jogos adaptados – que integram e agradam mais alunos – apontam caminhos de abertura para outras possibilidades (o parâmetro esportivo é importante para os professores, mas isso não os torna sujeitos de uma prática só, pois eles sabem e podem fazer mais, como ficou demonstrado). Apesar de fazer parte de suas atribuições como docentes, essa abertura não depende só deles e a professora, por exemplo, deixou clara a necessidade de “conquistar” os alunos para que as aulas aconteçam, enfatizando a importância das relações interpessoais para a EDF escolar.

A categoria denominada “**A relação entre professores e alunos e a consideração das singularidades**” foi construída a partir de indicadores empíricos relativos à dinâmica que envolve a política da escola, a atuação dos professores e a participação dos alunos. Segundo o PPP, o professor deve ter autonomia para desempenhar suas atividades, mas isso se torna difícil quando a escola delega a ele a função de cuidar ou controlar uma turma que está no mesmo espaço e na mesma hora em que ele conduz sua aula. O lugar da EDF na escola atravessa de alguma forma as relações que se estabelecem ali.

Transmitir formas de comportamento através do diálogo, como apontado pelo PPP, configura uma contradição que se relaciona com a ideia de Paulo Freire (1996) sobre a “corporificação da palavra pelo exemplo”, na qual é preciso substituir discursos por ações. Logo, impor o conhecimento por meio da transmissão vai de encontro ao exercício necessário do diálogo ou, nas palavras do autor, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

Com relação à participação de meninos e meninas, foi observada a preferência da maioria dos meninos pelo futebol, e da maioria das meninas pela queimada. Os professores também relataram isso, alertando para as dificuldades de implantar outras práticas. Segundo o Ministério da Educação (1998), o acesso à informação não se restringe aos procedimentos, mas está intimamente ligado a eles e à possibilidade de vivenciar o maior número possível de práticas da cultura corporal de movimento. Na pior das hipóteses, o contexto escolar dispõe de um tempo e de um espaço que, mesmo quando inadequados, precisam ser bem aproveitados. A Educação Física escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a queimada deve viabilizar o vôlei, o tênis com raquetes de madeira, os jogos pré-desportivos, a dança, a ginástica, as atividades aeróbicas, o relaxamento, o atletismo, entre inúmeros outros exemplos.

Sobre a relação entre meninos e meninas nas aulas de EDF e a participação diferenciada deles, Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) afirmam que um dos desafios pedagógicos é refletir sobre as diferenças e promover a equidade, sem estigmatizar os envolvidos. Sobre isso, alegam que em muitas pesquisas na área da EDF escolar, o argumento de que o gênero seria o único fator de exclusão é frágil, pois a disponibilidade e a competência na prática esportiva foram definidoras da condição de inclusão de algumas meninas e exclusão de alguns meninos, e a participação feminina foi considerada como desvio em algumas das pesquisas sobre gênero.

Os professores expressaram nas entrevistas algumas ideias de senso comum sobre gênero, como a de que meninos são fisicamente mais ativos e meninas, mais passivas. No entanto, eles mesmos associaram alguns aspectos sociais e culturais envolvidos nessa diferença. A associação apareceu, por exemplo, na ideia de que a menina ‘tem que ser bonita para seduzir, atrair’, e o menino, ‘forte, corajoso, para conquistar’, durante as aulas de EDF. Assim, a participação de meninos e meninas foi relacionada pelos professores, ao menos em parte, a aspectos da subjetividade social, e não só da individualidade. De acordo com o Ministério da Educação (1998), jogar, lutar e dançar podem efetivamente representar para os jovens a possibilidade de expressar afetos e sentimentos, de explicitar desejos, de seduzir, de exhibir-se.

Apesar da participação diminuta das meninas em relação aos meninos, observada durante a pesquisa, e da ideia dos professores de que a participação das meninas é prejudicada por conta de disposições fisiológicas como menstruação, cólica e presença dos seios que limitam os movimentos, da falta de habilidade, etc., é preciso considerar que os meninos também possuem questões que podem afastá-los da prática nas aulas, como a competição imposta por meninos mais fortes, a exposição do erro e a falta de habilidade ou gosto por futebol. De acordo com Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010), talvez se abandonarmos temporariamente a crença de que existem barreiras para a participação de mulheres, concentrando-se nas meninas que participam das

atividades consideradas de retificação do domínio masculino, poderíamos ter uma maior compreensão sobre os fatores que aproximam e afastam cada pessoa da prática esportiva.

Em relação às diferenças entre meninos e meninas, os dois professores relataram o fato de que as meninas não participam tanto quanto os meninos: nem em quantidade nem em qualidade. Os motivos para tanto não foram relatados, dando a impressão de que seria algo inerente ao sexo. A professora ainda destacou aspectos do corpo feminino como sendo limitantes à prática esportiva, dizendo que “problemas de corpo atrapalham demais”, ou seja, que o fato dos alunos estarem muito preocupados com seus corpos limita seus movimentos - se são gordos demais ou magros demais não querem se expor, etc.

Evidenciou-se, ao longo da pesquisa, a construção de limites na relação entre os alunos: a distinção eu/outro, a comparação e a atração ficaram caracterizadas durante as aulas de Educação Física observadas, principalmente nas distinções necessárias para manter a identidade própria e a identificação com o grupo de meninos ou meninas. Segundo o Ministério da Educação (1998), a posse e o uso de conhecimentos da cultura corporal de movimento possibilitam o cultivo de um sentimento de pertinência ao grupo, desde o sociocultural mais abrangente até os grupos de convivência cotidiana. Podem constituir-se em valioso instrumento de relacionamento social pois, ao jogar, lutar, dançar ou fazer ginástica, o aluno pode revelar intenções, expressar sentimentos, construir estratégias e criar códigos de comunicação.

Para o adolescente, as práticas da cultura corporal de movimento podem constituir-se num instrumento interessante de comunicação e construção de auto imagem, mas podem também constituir-se num contexto ameaçador para essa mesma auto imagem. O ambiente sociocultural, permeado de valores preestabelecidos de beleza, estética corporal e gestual, eficiência e desempenho, se não for objeto de uma postura crítica e reflexiva, pode estabelecer padrões cruéis para a maioria da população, abrindo espaço para a tirania dos modelos de corpo e comportamento. Nesse sentido, a valorização do estilo pessoal e do interesse de cada pessoa em aperfeiçoar-se numa ou noutra modalidade contribui para o cultivo da cultura corporal de movimento como instrumento de sociabilidade e convivência saudável (Ministério da Educação, 1998). Faz-se necessário, portanto, um olhar para a subjetividade.

O processo de entrada na vida social do adulto parece influenciar a maneira como os alunos adolescentes expuseram seus corpos, se movimentaram e se relacionaram. Os xingamentos, por exemplo, podem servir como um tipo de linguagem interessante naqueles momentos: além da influência de experiências em ambientes fora da escola, há também uma imagem pública sendo construída, que pode estar relacionada à ideia de não ser submisso, de desafiar a autoridade, de ser descolado e utilizar os termos próprios daquela geração e grupo.



A emergência da sexualidade reveste as vivências corporais pessoais e de interação social, onde ver e ser visto, expor-se ou retrain-se, escolher e ser escolhido são caminhos que implicam consequências reais, vividas de maneira mais ou menos satisfatória. Em muitos momentos, a pergunta ganha outro sentido: Como ser, para ser desejável? A afirmação pessoal passa pela necessidade de inserção social. Ser reconhecido pelo grupo é subsídio para o auto reconhecimento e, em alguns momentos até, negar-se a participar pode ser uma forma de ser percebido por ele. Pertencer a um determinado grupo significa experimentar um estilo diferenciado de ser, onde, paradoxalmente, comportamentos, posturas e valores padronizados contribuem para a construção da identidade pessoal. Os conceitos e procedimentos da cultura corporal de movimento atuam de maneira significativa como referência para o adolescente, através das inúmeras possibilidades de identificação com estilos e formas de buscar satisfação (Ministério da Educação, 1998).

Sobre a relação dos professores com os alunos, a heterogeneidade destes fez com que a prática docente tivesse de ser constantemente pensada para o todo e para um – esforço relatado pelos participantes. Uma possibilidade para construir um ambiente nas aulas de EDF de respeito às individualidades sem perder de vista o objetivo proposto para o grupo (a proposta pedagógica, a intenção didática e as exigências curriculares), seria o professor agir como mediador das atividades. De acordo com Pulino *et al* (2005), espera-se que o professor aja como um mediador, como alguém que introduz os alunos a uma nova linguagem, refazendo com eles, teórica e praticamente, o caminho da construção do conhecimento. Nesse processo, em que se busca a cooperação, cada um em seu papel está ligado ao conteúdo a ser explorado:

A escola é o lugar do encontro entre pessoas que entram em contato com o conhecimento construído historicamente e assumido pela comunidade científica. Professores e estudantes, guiados por interesses, além dos pessoais, culturais e políticos, e por diretrizes governamentais, exploram os conteúdos construídos, contextualizando-os, decifram seus significados, dão-lhe sentido – grupal e pessoal – e o reconstruem. (p. 22)

Assim, os alunos também produziram, organizando, por exemplo, as atividades propostas pelo professor de acordo com os objetivos da aula, a partir de um cronograma em que os papéis seriam escolhidos pelos alunos e se alternariam: de juiz, de jogador, de auxiliar técnico, de organizador dos eventos da escola (gincanas, torneios, etc.), de mediador-auxiliar (propondo atividades para o grupo), e assim por diante. Essa possibilidade talvez trouxesse à tona a autonomia e independência que muitos adolescentes almejam na transição para a vida adulta. Os papéis e

tarefas também poderiam ser atribuídos a grupos, estimulando o processo de tomada de decisão e trabalho coletivo.

De acordo com Cárdenas (2000), a adolescência é um momento evolutivo em busca e construção da identidade do indivíduo que não se reduz à soma ou ao acúmulo de identificações anteriores. Na consolidação da sua identidade, o adolescente é convidado a participar, dinamicamente, na construção de um projeto seu, projeto de sua vida.

Sobre a relação com os alunos, a professora fez uma comparação, como se a relação entre aluno-professor fosse análoga à relação técnico-atleta, o que corrobora a visão de que a EDF na escola deve preparar para o esporte de rendimento. O professor mencionou o fato de olhar para os alunos com atenção a suas particularidades, respeitando as diferenças. Ambos destacaram, ainda, os palavrões e xingamentos como aspectos desagradáveis do cotidiano. Betti (1999) alerta para o processo de ensino-aprendizagem do esporte:

Se o aprendizado dos esportes restringir-se ao processo ensino-aprendizado de técnicas, gestos automatizados, onde somente o professor-técnico as conhece ou domina, ou seja, seu sentido/significado é compreendido somente pelo professor e cabe ao aluno executá-las da melhor forma, não será possível um questionamento sobre essa prática, a qual pode parecer natural. Isso não quer dizer que se queira negar totalmente o esporte, mas sim levantar questões sobre sua orientação. (p. 27)

Em relação à maneira como os participantes se enxergam na função de professores, a professora relatou que sua capacidade não é utilizada 100% porque o meio não favorece, a comunidade escolar não se interessa, mas pela primeira vez na pesquisa mencionou sua alegria de conseguir realizar algo de importante em sua opinião: fez com que eles pensassem para jogar ao invés de simplesmente jogar, o que está ligado à sua preocupação tática. O professor destacou a necessidade de pesquisar e melhorar sempre, buscando alternativas para os problemas, aspecto que também está presente na fala da professora, relacionado com sua vontade de dar aulas melhores que, no fim, se traduz em se relacionar melhor com os alunos.

O fazer compartilhado entre o educador e o aluno é a garantia para que ele mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento. Isso não significa que o educador se iguale ao aluno no processo de ensino, mas que, ao coordenar e dirigir esse processo para o desenvolvimento de qualidades humanas, compartilhe os passos dos procedimentos didáticos, a divisão de tarefas possíveis e provoque a iniciativa do aluno no processo de execução e avaliação da atividade desenvolvida. A participação do aluno não desqualifica o trabalho intencional do educador, mas possibilita níveis cada vez mais elevados de internalização das habilidades e capacidades pelo

aprendiz. O que não se pode perder de vista é a atividade principal específica que caracteriza as diferentes etapas do desenvolvimento humano (Carrara, 2004).

Com relação às dificuldades dos professores em concretizar as ideias planejadas para cada encontro – os planos de aula –, considera-se que, diminuir esse impacto quase inevitável deve ser uma tarefa compartilhada, e não apenas responsabilidade do professor que, muitas vezes, segue uma orientação teórico-metodológica sem a devida contextualização. Como afirma Carrara (2004), escolher bem aquilo que será proposto aos alunos é essencial. Para isso, conhecer a prática social – a vida – em que eles se inserem, os temas que atraem inicialmente sua atenção, os interesses e necessidades, muito ajudará no trabalho do educador. Por isso, na escola, além de oportunidades diversificadas de contato com a cultura acumulada histórica e socialmente, os alunos precisam dar a conhecer sua identidade, isto é, o que acontece quando a escola está aberta à vida que acontece antes, durante e depois do horário escolar.

Apesar das dificuldades apontadas por eles, os dois professores demonstraram reconhecer as especificidades dos alunos e das turmas, relatando a importância de agir conforme as demandas específicas, buscando aprimorar-se e aprendendo a lidar com cada um e cada turma de maneira a melhorar suas aulas. Portanto, eles se esforçaram para contemplar as subjetividades dos alunos e turmas, construindo sua ação pela experiência, orientando-se pelo currículo e, às vezes, pelos interesses dos alunos, tentando trabalhar com eles na base do respeito e da justiça.

A professora mencionou a conquista dos alunos como algo que possibilita a proposição e execução das atividades planejadas ou, em suas palavras, para que seja possível “mandar na aula”. O professor destacou o vínculo como algo necessário à mediação. Cada professor, com seu estilo de ensino e à sua maneira, buscou se relacionar com os alunos do modo que achava melhor para o desenvolvimento das aulas. De acordo com Pulino (2005), é importante que o professor esteja seguro da sua prática e de si mesmo para que, ao se sentir ameaçado, não ameace. Só assim poderá ocupar o lugar de autoridade – de detentor do conhecimento sim, mas não o único – e, nesta condição, ser reconhecido pelo aluno. Na interação proporcionada pelo diálogo e pela escuta, a educação será uma relação de respeito à pessoa do adolescente. Respeito e compreensão ao seu comportamento e ao momento de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Uma sugestão para o aumento da participação dos alunos nas aulas de EDF é que ela fosse articulada em um projeto anual que envolvesse outras turmas da escola e até outras escolas da cidade, se possível, em gincanas e campeonatos. Assim, os exercícios e jogos realizados isoladamente poderiam adquirir um sentido amplo para os alunos (da convivência social, do respeito ao espaço alheio, da reflexão sobre as regras, da distinção de papéis como o de juiz, técnico e jogador, etc.). Incluir passeios a equipamentos públicos de esporte e lazer, a eventos esportivos, e a palestras de jogadores ou outros profissionais envolvidos no esporte poderia fornecer espaços e tempos de diálogo sobre o universo da Educação Física escolar, como

corroborado pelo Ministério da Educação (1997). Sem negar as burocracias e impedimentos possíveis advindos de várias instâncias, essas ações poderiam contribuir, caso concretizadas mediante esforço da comunidade escolar, para a expansão das aulas de EDF a outros aspectos do desenvolvimento humano tão importantes quanto o desenvolvimento motor.

Ao descrever os alunos, ambos os professores consideraram aspectos individuais que contribuem para o modo de ser e para a participação deles nas aulas – seus comportamentos. A professora disse respeitar o dia em que os alunos não queiram participar, pois cada um tem seus motivos, e o professor acredita que os alunos que não participam devem trazer isso da infância, de suas experiências anteriores, apesar de ambos considerarem que um bom aluno é sempre participativo. Durante as aulas, a compreensão dos motivos pessoais de participação e comportamento foi observada por parte de ambos, principalmente pela tolerância com os atrasos na entrega de trabalhos e no horário das aulas, e nas conversas como tentativa de entender ou resolver a falta de participação de alguns alunos.

Essa categoria ressalta a importância da relação entre alunos e professores para as aulas de EDF: a concretização do plano de aula depende do diálogo, da negociação, do reconhecimento dos limites e possibilidades de cada um e de todos (da turma). Da mesma forma, os professores entendem que não basta ter uma ideia geral sobre os alunos para se relacionar bem com eles e lecionar, mas é preciso considerar os alunos em suas singularidades e seus momentos de vida (não só a adolescência em si, mas o que ocorreu antes e o que acontece no dia a dia de cada um).

A participação de meninos e meninas foi um ponto delicado no cotidiano dos professores, pois o hábito da separação por gênero dificultou a participação de todos em determinadas atividades, além de ter sido um assunto envolto por ideias (dos alunos, professores e da escola) que reforçam a compreensão de que há atividades para meninos e atividades para meninas. Todavia, essas ideias não impossibilitam a transformação das aulas por meio da experiência que os próprios professores e alunos têm nas aulas, principalmente nos conflitos que precisam ser solucionados e que podem modificar entendimentos, práticas e relações.

A categoria denominada “**A deficiência nas aulas de EDF**” foi construída a partir de indicadores empíricos relativos aos desafios encontrados pelos professores nas turmas inclusivas, relacionados à limitações pessoais e sociais. De acordo com o estudo de Palla e Mauerberg-deCastro (2004), professores e estudantes de EDF podem ter vontade e estar motivados a ensinar alunos com deficiência, mas muitas vezes essa predisposição é barrada quando se defronta com as reais condições e oportunidades de trabalho.

Durante a pesquisa, um aspecto intrigante foi observado: os professores falaram sobre as singularidades dos alunos com deficiência, relatando particularidades de cada um. No entanto, os alunos que não tinham nenhuma deficiência foram retratados “no bolo”, ou seja, suas

singularidades, particularidades, não foram destacadas como feito para os alunos com deficiência – a limitação motora trouxe à tona a necessidade de saber mais sobre os alunos com deficiência, pois os que não tinham dificuldades nas aulas de EDF, mesmo que tivessem algum grau de deficiência, não eram mencionados como os demais.

A professora relatou que o tratamento dos alunos com deficiência é o mesmo do que com os outros, mas as atividades não – por conta das especificidades e dificuldades encontradas para incluí-los (o tamanho da turma, principalmente). O professor considerou que seus alunos fazem tudo igual aos outros, com exceção do cadeirante, a quem tem mais dificuldade de incluir.

Durante as observações foram notadas dificuldades da comunidade escolar para lidar com os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Ficou evidente que as propostas apresentadas nos documentos da escola para promover a inclusão, no que concerne ao movimento corporal, se mostraram diminutas frente ao fato de que as turmas são heterogêneas e de que o planejamento não dá conta de uma inclusão efetiva.

Interessante notar que o PPP pormenoriza os aspectos relacionados ao corpo e ao movimento somente para os alunos com deficiência. Será que o desenvolvimento dos demais alunos não precisaria ser igualmente considerado a partir de outros aspectos que não só o cognitivo, como prevê o documento?

O professor relatou que sua dificuldade em incluir os alunos está relacionada com as limitações físicas, ao passo que a professora citou a falta de material, estrutura, quantidade de alunos e a falta de apoio de um especialista como elementos que dificultam a inclusão. Os alunos que não conseguiam se incluir ou serem incluídos ficavam isolados durante as aulas.

De acordo com os resultados encontrados na pesquisa de Alves e Duarte (2013), os participantes (três estudantes com deficiência física de uma escola pública do município de São Paulo) eram excluídos das aulas de Educação Física principalmente pela falta de adaptação às atividades – desencadeada pelos materiais e espaço físico inadequados – isolamento social – e falta de interação com os colegas na classe, desencadeada principalmente pela dificuldade de locomoção e sentimento de inferioridade – associada com situações de indiferença, negligência, rejeição e *bullying* pelos colegas. Segundo os autores, esses aspectos estão relacionados como num ciclo: a falta de adaptação tem como consequência a não participação e, assim, o isolamento. Ao se isolar, o aluno pode ser julgado pelos colegas como inferior ou incapaz de realizar as mesmas tarefas.

A professora considerou aspectos afetivos e sociais para falar sobre como lida com os alunos com deficiência. Demonstrou, sobretudo, que olha além dela: considerou a história de vida dos alunos, suas experiências prévias, suas condições atuais. O professor trouxe à tona a importância da observação do dia a dia e do estudo para se preparar para lidar com a deficiência

nas aulas. Ambos mencionaram a falta de preparo na graduação como algo sentido mais tarde na prática escolar.

Assim como na pesquisa de Gorgatti e Rose Júnior (2009), ficou evidente no contexto pesquisado que os professores se sentiam despreparados para dar aula a alunos com deficiência, e que essa falta de preparo trazia dificuldades para eles ao terem de lidar com a inclusão em suas aulas. Em algumas situações, os professores não interferiram na participação dos alunos com deficiência. Ou seja, aqueles que conseguiam jogar com os demais jogavam e os que não conseguiam realizavam outro tipo de atividade isoladamente.

Apesar de ser um cenário pouco inclusivo, pois as atividades parecem não ter sido pensadas inclusive para os alunos com deficiência, os professores se esforçaram durante as aulas para trazer os alunos à prática de alguma forma: propondo atividades em separado, por exemplo, o que demonstra que eles não ignoraram os alunos com deficiência, mas também não conseguiram incluí-los – fato atribuído às condições de trabalho e ao despreparo na formação inicial, principalmente.

As informações construídas nessa categoria permitem considerar que, apesar da preocupação da comunidade escolar com a inclusão nas aulas de EDF, ainda falta preparo de todos para lidar com a situação. De acordo com os professores, por exemplo, sua formação inicial não contemplou concretamente essa realidade. Além disso, a estruturação da escola para receber estes alunos não contribuiu efetivamente para que os alunos fossem incluídos. Apesar das propostas, não havia meios como material ou encontros para instrumentalização, auxílio de monitores especialistas ou mesmo informações sobre os alunos com deficiência.

O corpo e o movimento dos alunos com deficiência foram considerados relevantes ao desenvolvimento mais do que o corpo e movimento dos alunos que não tinham deficiência – supõe-se que a dificuldade nos movimentos e/ou as diferenças no corpo daqueles alunos chamam atenção para a importância do movimento corporal. Contudo, as tentativas e a inclusão efetiva dependeram basicamente dos professores que se esforçaram por tentativa e erro para auxiliar na participação de todos.

A categoria denominada “**Corpo como meio (físico), Movimento como fim (técnico)**” foi construída a partir de indicadores empíricos que se referem ao olhar da comunidade escolar, principalmente dos professores, para corpo e movimento, sendo aquele compreendido predominantemente como estrutura – mais material e menos emocional ou relacional – e este como um fim relacionado ao alcance da excelência motora.

Com relação à demonstração dos movimentos e a preocupação com a execução do movimento correto, o corpo foi relatado como algo adquirido pela genética e construído pelas experiências de estimulação e vivência motoras, e os aspectos culturais e pessoais foram

compreendidos como complementares, e não como aspectos que fazem parte igualmente da construção e transformação do corpo. O movimento deve ser, então, moldado para uma finalidade motora, aspecto relacionado à importância que a demonstração dos gestos técnicos tem nas aulas EDF. Segundo Soares (2006), talvez seja o esporte a atividade humana que mais revela um conjunto de conhecimentos, técnicas e discursos legitimados e desejados para o controle do corpo.

É importante notar que os professores se preocupam com que os alunos adquiram um repertório motor que lhes dê condições de praticar esportes da melhor maneira possível ao longo da vida, de realizar o gesto técnico com acuidade. Essa preocupação é importante e deveria se converter em um dos objetivos nas aulas. No entanto, expandir a concepção de corpo e movimento para outras dimensões que não só a motora talvez possibilitasse uma dinâmica diferente, que facilitasse a participação de todos, pois não haveria um jeito certo de fazer, mas a possibilidade de, a partir de um parâmetro esportivo, ser e agir como quiser e como for possível, dentro das limitações e possibilidades de cada um.

De acordo com o Ministério da Educação (1998), em paralelo com a construção de uma melhor coordenação corporal, ocorre uma construção de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente. Essas práticas constituem um espaço de desenvolvimento da subjetividade na medida em que permitem ao sujeito experimentar e expressar diversas formas de ser e estar no mundo, contribuindo para a construção de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar. Mais ainda, de sua maneira pessoal de aprender a jogar, a lutar, a dançar e a brincar. Nessas práticas, o aluno explicita para si mesmo e para o outro como é, como se imagina ser, como gostaria de ser e, portanto, conhece e se permite conhecer pelo outro.

Parece existir para os professores, em certa medida, a ideia de que o movimento entra no corpo. Isso decorre também da ideia de que as vivências passadas e a genética determinam o agora, dando pouco espaço para o desenvolvimento de alunos com menor vivência motora prévia. Assim, sobra pouco espaço para aquele que não desenvolveu habilidades na infância desenvolvê-las na adolescência, seja porque seus colegas o inibem com comentários e exclusão do jogo, seja porque o próprio professor deixa de enxergar as possibilidades em meio a dificuldades e limitações, seja porque o próprio aluno, em meio a esse cenário, se esquiva das experiências que poderiam auxiliar seu desenvolvimento. Essa ideia pode decorrer também do fato de os professores terem aprendido, na faculdade e em suas vidas como praticantes de esporte, a importância do desenvolvimento motor acima da importância do desenvolvimento do ser.

Com relação a essa busca pela melhoria do desempenho motor, Soares (2006) afirma que a grande sistematização científica e pedagógica de adestramento do corpo, de inscrição de novos gestos, de “qualificação do movimento” e de governo das vontades permite não só a visibilidade

das performances corporais, mas também dos efeitos do exercício sobre o corpo em sua totalidade ou em suas partes.

Contudo, os professores, imersos na contradição entre ensinar o esporte como lhes foi ensinado e adequar suas aulas a um contexto diferente – que se traduz na tentativa de rever os processos de ensino e, por que não, suas próprias concepções sobre ensinar e aprender – buscaram diariamente conciliar obrigações e interesses para cumprir com o papel de professores de Educação Física escolar. Segundo Pulino (2005), muito da prática do professor reflete suas concepções de mundo e da vida. Reflete, ainda, de que forma ele elabora e constrói a sua concepção sobre infância, adolescência, desenvolvimento, aprendizagem.

Com relação aos relatos dos participantes sobre o que é corpo e sobre o que é movimento, tem-se o seguinte: corpo é uma estrutura, um instrumento; movimento é expressão corporal – essas foram as ideias expostas pelos professores. Representam, em parte, suas concepções sobre esses dois aspectos do desenvolvimento. Revelam, novamente, a ideia de meio e fim na prática da atividade física, notadamente o esporte.

Se a subjetividade é uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também corpo construído pelas relações. Ou seja, o corpo envolve o encontro com as coisas, ficando subentendido que uma coisa pode ser um outro corpo, orgânico ou inorgânico, uma ideia, uma imagem, etc. (Cardoso Jr., 2005). Sob essa perspectiva, corpo e movimento não seriam só meio e fim, seriam também relação.

O caso do esporte é paradigmático porque as técnicas desenvolvidas para ele são fundamentais para um melhor desempenho, fazendo com que dominemos melhor o próprio corpo em movimentos eficientes. No esporte, o instrumento técnico por excelência é o próprio corpo, de forma que é ele que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos devem facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento (técnico) é ele próprio expressão da natureza dominada (Vaz, 2001). Essa percepção, que relaciona corpo, movimento e esporte, isola esses aspectos do desenvolvimento humano em relação à consciência, volição e desejo, apresentando a ideia de uma estrutura sem sujeito, um organismo feito objeto mais do que um corpo propriamente dito. De fato, não é essa visão que a pesquisadora apresentou para a EDF escolar, tampouco foi a concepção apresentada pelos professores participantes desta pesquisa, mas representa uma visão extrema do que seria o corpo como instrumento que serve ao movimento esportivo.

Ao falar sobre o corpo e o movimento dos alunos, os professores revelaram uma compreensão mais ampla sobre suas concepções. Na medida em que foram capazes de falar sobre as diferenças existentes entre os corpos dos alunos e a qualidade de seus movimentos, ficou claro



que eles não desprezam os aspectos emocional e social – mas não os colocam no mesmo patamar do aspecto motor. Almeida Prado, Caldas e Queiroz (2012) afirmam que, atualmente, nossa sociedade promove uma relação com o corpo na qual o utilizamos para mostrar ao mundo quem gostaríamos de ser. Essa relação indica uma dicotomia entre ser e aparência, mostrando nossa relação fragmentada com o mundo. Todo gesto só acontece segundo as possibilidades expressivas do corpo e, ao mesmo tempo, constitui um mundo de significados que expressam intenções e disposição emocional, logo, vivenciá-lo como algo externo ou aparente faz parte da lógica de desfragmentação da vida. De acordo com os autores, o tempo exerce, ainda, influência inevitável nos corpos e movimentos das pessoas:

Durante a vida, o corpo vai existindo, passando com o tempo. Quando nascemos, nossa mobilidade é extremamente limitada, e nossa existência/corpo depende do cuidado do outro em todos os sentidos. Quando aprendemos a andar, ganhamos liberdade, passamos a conquistar um mundo. Na adolescência, o corpo vive as metamorfoses da infância para a idade adulta (...) Na idade adulta, somos um corpo que trabalha, que procura o sustento da família e as realizações pessoais. Na velhice, ele vai perdendo a autonomia no mundo e volta a necessitar de cuidado – fase em que nos voltamos mais para nós mesmos e, aos poucos, nos desligamos do mundo. Corporalmente, nossas possibilidades no mundo vão restringindo-se. O passado e o futuro presentificam-se no corpo. Quando determinado acontecimento do passado me atormenta e sofro por ele, meu corpo se agita, esquenta, a visão turva, a cabeça dói, no presente. Se me preocupo demais com um compromisso futuro, meu corpo não dorme, a preocupação é vivida corporalmente. O aspecto biológico do corpo não tem autonomia para dormir sozinho enquanto estou preocupado. (p. 781)

Ao comentar sobre os problemas e dificuldades dos alunos com seus próprios corpos e movimentos, os professores falaram de sujeitos do movimento e corpos transformados na relação: sujeitos que corporificam-se no movimento, que se expressam conforme seus desejos, suas possibilidades, seus limites genéticos, seu contexto histórico, cultural. De acordo com Scorsolini-Comin e Amorim (2010), o ser humano se faz presente no mundo pelo seu corpo, este último representando uma dimensão construtiva e expressiva do ser, sendo denominado corpo vivente – uma forma de estar no mundo em relação com os outros e com as coisas. Esta noção centraliza a alteridade na medida em que a construção e vivência corporais se dão na relação com o mundo, na qual o outro nos constitui e nós o constituímos continuamente.

Nesse momento da pesquisa, os participantes reconheceram e relataram a diferença não só do deficiente, mas de todos, quando atentaram para o eu-outro na relação. Nas dificuldades motoras, os alunos foram entendidos predominantemente sob o aspecto fisiológico, genético e de estimulação, mas quando os professores olharam para as dificuldades que estão além do movimento – a restrição de acesso a diversos elementos e experiências da cultura corporal, as brigas, o palavrão, a falta de participação, etc. – o corpo e o movimento dos alunos revelaram aspectos culturais, portanto, tipicamente humanos: a razão, a emoção e a contradição expressas pelo corpo, o sentido simbólico dos movimentos, a perspectiva de integração entre corpo e movimento num sujeito que é único, não fragmentado.

As informações construídas nessa categoria se referem principalmente à complexidade das concepções de corpo e movimento, pois envolvem aspectos emocionais, sociais, culturais, históricos, enfim, aspectos da subjetividade individual e social que não se apresentam linearmente nem no cotidiano pesquisado, nem na fala e nas ações dos professores. As concepções dos participantes não se limitaram a uma consideração mecânica do ser humano, mas a centralidade do esporte e suas exigências técnicas auxiliou a pautar as concepções e as aulas por um parâmetro que se aproxima mais da dimensão motora e menos de outras dimensões do desenvolvimento dos alunos. Portanto, as concepções apareceram atreladas principalmente a um aspecto – motor – do que a outros.

### **O sentido subjetivo das concepções dos professores**

As concepções expostas pelos professores possuem uma dimensão simbólico-emocional que configura-se no sentido subjetivo que corpo e movimento têm para eles. Assim, cada participante expressou ideias desenvolvidas não só pelo aspecto cognitivo, mas também emocional, relacional, cultural. Ambos demonstraram grande preocupação com o gesto técnico, que é inclusive característica da formação inicial que tiveram e aspecto considerado importante na constituição das aulas de Educação Física por muitos teóricos. Contudo, cada um apresentou maneiras distintas de falar sobre corpo e movimento e de concebê-los. Concepções que não podem ser consideradas estáticas, conforme as ideias de González Rey (2005b):

Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos. Um mesmo sentido subjetivo pode ser, de forma simultânea, parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas, em um processo que sempre escapa à consciência do sujeito. (p. 44)

Não se pode falar em uma linearidade entre concepção-ação, pois entre o desenvolvimento de uma concepção, processo complexo do sujeito, e a realização de uma prática pedagógica, que envolve outras tantas dimensões individuais e sociais, existem aspectos que escapam a ele e a própria pesquisadora. Importante lembrar que esses sentidos subjetivos não são conscientes e que as relações são tão importantes na tomada de uma decisão e na ação quanto suas configurações subjetivas, conforme exposto por González Rey (2005b):

A subjetividade constitui-se a partir de redes (relações) comunicativa-dialógicas que se estabelecem entre as pessoas. Por isso, um estudo com professores não pode deixar de considerá-los como sujeitos e de buscar compreendê-los na relação com grupos e subgrupos da escola: alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia a dia dessa instituição. (p. 210)

Ainda, González Rey (2005b) afirma que “o sentido é uma verdadeira produção subjetiva, uma vez que não se define pela ação direta de um evento social; ele não é resultado de uma causa que está situada fora, mas de uma produção sistêmica da subjetividade, envolvida de forma constante com a experiência do sujeito. A tensão entre a ação do sujeito e as suas configurações subjetivas dominantes marca, de forma permanente, o desenvolvimento humano.” (p. 45). Portanto, associar a totalidade da prática pedagógica a uma concepção tomada em algum momento da configuração subjetiva do professor não é a única via de conhecimento para as ações na escola, mas um recorte que pode ser analisado de acordo com o momento e o lugar em que foi recortado.

Embora as ressalvas feitas até agora apontem para o afastamento de uma relação de causalidade, pode-se afirmar, a partir da análise das informações construídas, que as concepções contribuíram para a orientação da prática pedagógica. Isso significa dizer que uma vez que corpo e movimento são considerados como meio e fim, respectivamente, há implicações na condução das atividades, que tendem a priorizar o corpo como instrumento de realização do movimento (gesto técnico) nas aulas de Educação Física, com o esporte sendo o cenário dessa relação. Contudo, isso não quer dizer que a prática dos professores se reduziu a isso.

Durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra de inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para os que com ele convivem. O sentido subjetivo não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante responsável pelos seus múltiplos deslocamentos na organização da subjetividade individual. O sentido subjetivo não tem uma racionalidade inerente que implique comportamentos lógicos dirigidos às diferentes

experiências implicadas com a sua aparição (González Rey, 2005b). Assim, corpo e movimento passam a assumir tantos sentidos e a implicar em tantas ações quantas forem os processos implicados na construção da subjetividade – considerada em seus aspectos individual e social.

O professor é sujeito de vários movimentos de reflexão-ação-emoção que acontecem de variadas maneiras e conduzem a resultados diversos. É importante lembrar que os modos de funcionamento e os significados das interações são resultados relativos de diferentes configurações subjetivas e sociais (González Rey, 2005b). Logo, o que se tem é uma possibilidade de ação direcionada pelas concepções apresentadas, considerando a dinâmica envolvida na própria construção e transformação das concepções.

Esta pesquisa pode contribuir para o entendimento das concepções e ações dos professores, mas não pode ser tomada como única verdade em relação aos sujeitos que dela participaram. De acordo com González Rey (2005b), a legitimidade de uma construção teórica não se produz pela sua relação linear e imediata com os sistemas de indicadores, mas pela possibilidade de essa construção se desenvolver, abrindo novas zonas de sentido sobre o problema pesquisado e permitindo inteligibilidade sobre o problema estudado, bem como a continuidade dos eixos teóricos em construção. Esse processo implica a produção constante de novas categorias e interpretações. Os indicadores não podem ser utilizados como eram os dados dentro da pesquisa empírica tradicional: como garantia de conclusões.

De fato, as informações desta pesquisa apontam para a complexidade que envolve as concepções de corpo e movimento dos professores. Investigou-se estas concepções em busca de compreendê-las, buscando não isolá-las durante a análise, mas procurando manter um diálogo constante entre elas e outros aspectos da realidade estudada, como foram percebidos pela pesquisadora.

Durante a pesquisa, esses aspectos giraram em torno de temas como gênero, estética, relações interpessoais, deficiência, formação profissional, entre outros, que não poderiam ter sido ignorados, sob pena de tornar as concepções entidades destacadas do contexto em que foram estudadas, da subjetividade social. Como afirma González Rey (2005b):

As diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, são como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação do sujeito acontece. (p. 41)

Investigou-se as concepções de corpo e movimento dos professores, aspecto central desta pesquisa, mas foi preciso compreender que sempre haveria uma relação com a história, a cultura e a sociedade em que emergem. São construções dinâmicas, pessoais, culturais, que supõem um olhar igualmente ativo e produtivo para que não se caia na ideia de criar uma receita sobre como mudar concepções para uma EDF melhor.

É preciso olhar para as concepções e seus sentidos subjetivos tendo em vista o impacto delas no fazer cotidiano do professor, sim. Isso não significa dizer que identificá-las e analisá-las possibilite transformar todo um contexto, mas pode efetivamente contribuir para que cada um reflita e seja sujeito de mudanças em seu contexto de trabalho, afinal, as próprias concepções e práticas se constroem a partir das experiências e reflexões dos sujeitos.

Por fim, o professor, figura em torno da qual esta pesquisa se construiu, aparece mais uma vez como sujeito central nas relações e práticas dentro da escola. Isso porque a ele cabe de maneira mais concreta a possibilidade de criar, manter, reproduzir, reduzir, ampliar e modificar os horizontes da Educação Física escolar – uma vez que as concepções, culturalmente concebidas e transmitidas, podem ser transformadas ao longo da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar sobre a história da Educação Física no Brasil, incluindo sua inserção no ambiente escolar, revela que o corpo se apresentou no início dessa história, segundo a visão de estudiosos da área, relacionado a aspectos que foram denominados higienistas, eugênicos e militaristas. Da mesma forma, o movimento foi entendido como um meio para controlar e direcionar as atividades físicas rumo aos interesses dos que detinham o poder na época: que o movimento corporal servisse, então, para conformar os sujeitos frente às más condições sociais e dulcificá-los em meio às injustiças praticadas, para ajustá-los aos interesses políticos e para a integração de forças nacionais, erradicando doenças e os considerados, à época, desvios de conduta.

Alguns teóricos ainda assumem esse posicionamento e criticam o fato de corpo e movimento terem sido e sejam utilizados, moldados, conformados para cumprir interesses de determinados grupos e pessoas. Outros sugerem que se considere, na teorização acerca das concepções sobre corpo e movimento, a justificativa e a importância desse tipo de visão para a época. Outros há que quase se opõem à ideia de que o corpo ao longo da história da Educação Física foi tratado majoritariamente como esse instrumento higiênico, eugênico, militar.

A presente pesquisa pretendeu olhar para o professor de Educação Física escolar participante dessa história e, portanto, para o sujeito que constrói suas concepções de corpo e movimento. Olhar para esse sujeito significou considerar o sentido subjetivo de suas concepções.

O papel de professor dos participantes foi destacado, pois esta posição tem valioso interesse social para a educação e, portanto, para o desenvolvimento humano. Esse papel, no entanto, não está isolado no sujeito: levou-se em conta que o professor, compreendido com auxílio da Teoria da Subjetividade, é esse sujeito que produz culturalmente ao longo da história, transforma e é transformado, que não está dissociado do contexto social do qual participa.

Os sentidos subjetivos não são fixos ou independentes do momento de sua construção, mas podem indicar a maneira como os sujeitos da aprendizagem e do ensino, neste caso, o professor, refletem e expressam suas concepções acerca de aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, em meio à docência nas aulas de EDF escolar.

As informações construídas ao longo dessa pesquisa permitem afirmar que as concepções de corpo e movimento dos professores participantes são, de fato, elementos constituídos pelos sujeitos e ao mesmo tempo constituidores destes. São formas de saber, de fazer, de ser. No entanto, essa afirmação não é estática e independente da análise e vivência da pesquisadora, que apreendeu o problema de pesquisa desde suas possibilidades simbólico-emocional, cognitiva, relacional.

Destaca-se a colaboração dos professores participantes, sentida pela vontade que demonstraram em contribuir para o entendimento das questões, apresentando o contexto em que atuam e as ideias que têm. Tudo isso fez parte de uma relação essencial à construção das informações. Pesquisa realizada com sujeitos (professores) por outro sujeito (a pesquisadora).

De fato, tanto a professora como o professor apresentaram concepções diversas, produções singulares sobre o tema, mas que possuem em comum o fato de estarem relacionadas àquelas citadas na história da Educação Física no Brasil – ainda que essa relação seja de transformação quanto ao pensamento inicial que se estabeleceu na história dessa disciplina contada no país. Apesar de terem apresentado concepções de corpo e movimento majoritariamente atreladas à dimensão motora, tendo como pano de fundo o esporte, os professores demonstraram claramente ideias que apontam para um corpo e um movimento que têm outras dimensões – afetiva, cognitiva, social, cultural, histórica.

Essas ideias sugerem uma visão de corpo e movimento que não está restrita aos apontamentos fisiológicos, mas que se traduz em práticas ainda permeadas pela busca do gesto técnico acima de outras intenções. Não se pode negar a proposição individual dos professores para isto, assim como não se pode negar que suas formações acadêmicas e o contexto em que atuam contribuem para que a prática pedagógica ainda esteja limitada a certos fazeres.

No entanto, a Educação Física escolar tem o privilégio de ser responsável pelo desenvolvimento motor dos alunos e, ainda que os objetivos do professor para as aulas dessa disciplina sejam determinados por apontamentos estritamente motores, o aluno sempre é mobilizado integralmente. Portanto, não se trata de sugerir que os professores trabalhem outras dimensões do desenvolvimento humano, mas que eles estejam atentos para elas, pois o aluno participa das aulas como sujeito integral – ele está inteiro ali, em pleno processo de constituição de sua subjetividade. Que o professor, então, identifique situações em que possa aproveitar o afeto e convívio social, por exemplo, para orientar as aulas de acordo com princípios e valores que são caros aos alunos e à comunidade escolar como um todo.

A sociedade, com sua velocidade de mudança, exige que a EDF escolar também mude para acompanhar esse processo de transformação constante, atendendo as demandas sociais e pessoais de todos os envolvidos no contexto escolar – tarefa nada fácil. A escola pública carece, aparentemente, de uma EDF que situe o desenvolvimento humano como base de sua ação, pois os sujeitos, alunos e professores, ali estão nessa condição: falíveis, criativos, curiosos, motivados, impacientes, solidários, enfim, humanos.

É necessário ressaltar que a responsabilidade por uma EDF mais próxima dos anseios de uma educação pública melhor não é apenas do professor: é de toda comunidade escolar. Alunos, familiares, especialistas e assistentes, gestores, professores e todos os que anseiam por uma

educação dita de qualidade são centrais para que essa disciplina contribua efetivamente para o alcance dos objetivos da instituição, do sistema de ensino, dos indivíduos que dela fazem parte e da própria sociedade.

Como uma das limitações da pesquisa, considera-se que mais encontros com os professores e o uso de outras estratégias metodológicas (encontros para discussão de ideias relacionados à pesquisa ou sobre as próprias ideias apresentadas pelos participantes e o preenchimento de lacunas, por exemplo) poderiam enriquecer o processo de construção das informações. Para tanto, o planejamento deveria ter contemplado desde o início essas etapas caso fosse possível incluí-las dentro do tempo disponível, de modo que o prazo para realização da pesquisa fosse cumprido.

Como sugestão para outros estudos, seria interessante pensar sobre o acompanhamento do processo de transformação das concepções ao longo do tempo. Com o passar dos anos, como os professores participantes desta pesquisa falariam sobre os mesmos assuntos e realizariam suas aulas (como estariam lidando com o processo de inclusão, por exemplo) e como estaria o PPP da escola em relação ao tema estudado. Destaca-se, ainda, que a pesquisadora tem um encontro marcado com os participantes para tratar sobre assuntos explorados na pesquisa agora finalizada, buscando continuar a discussão e, quem sabe, contribuir com suas práticas e aprender com suas vivências.

Considero que o desafio de pesquisar as concepções de dois professores de uma escola pública do Distrito Federal não foi esgotado, mas que este trabalho constitui uma peça do quebra-cabeça das ações indispensáveis ao desenvolvimento e transformação da educação em busca de relações onde haja mais respeito ao outro e a si.

Agora me permito a primeira pessoa do singular. Retomando o objetivos propostos para esta pesquisa, considero que eles foram atingidos: as concepções foram investigadas. Procurei não perder de vista que o desenvolvimento humano e, portanto, o ser humano, é central na educação e vice-versa. Acredito que o leitor precisa considerar também a subjetividade da pesquisadora. Meus interesses, preocupações e desejos sofreram transformações durante o processo de construção das informações apresentadas ao longo dessa dissertação, e tudo isso está exposto no trabalho que aqui termina.

Desconstruí concepções, abri novas noções, embaralhei ideias, refinei pensamentos, reabri caixinhas, fui intensamente tocada por esse trabalho. E considero, finalmente, que o processo de produção do conhecimento não tem fim, mas um ponto final.



**REFERÊNCIAS**

- Almeida Prado, R. A., Caldas, M. T. & Queiroz, E. F. (2012). O corpo em uma perspectiva fenomenológico-existencial: Aproximações entre Heidegger e Merleau-Ponty. *Psicologia: ciência e profissão*, 32(4), pp. 776-791.
- Alves M. L. T. & Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: Fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), pp.117-137.
- Barbieri, C. A. S. (2001). *Esporte educacional: Uma possibilidade para a restauração do humano no homem*. (1ª ed.). Canoas, RS: Ulbra.
- Barbosa, M. R., Matos, P. M. & Costa, M. E. (2011). Um olhar sobre o corpo: O corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), pp. 24-34.
- Barrios, A., Marinho-Araújo, C. M. & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: Desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), pp. 90-99.
- Betti, I. C. R. (1999). Esporte na escola: Mas é só isso, professor? *Motriz*, 1, pp. 25-31.
- Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 6(12), pp. 14-24.
- Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (Eds). (2012). *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Cárdenas, C. J. (2000). *Adolescendo: Um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cardoso Jr., H. R. (2005). Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), pp. 343-349.

- Carlan, P., Kunz, E. & Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: Estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". *Movimento*, 18(4), pp. 55-75.
- Carrara, K. (Eds.) (2004). *Introdução à psicologia da educação: Seis abordagens*. São Paulo: Avercamp.
- Castellani Filho, L. & Ferreira, F. C. (2012). Escola e formação para a cidadania: Qual o papel da Educação física? *Movimento*, 18(4), pp. 135-154.
- Castellani Filho, L. (2010). *Educação física no Brasil: A história que não se conta* (18ª ed.). Campinas: Papirus.
- Chan-Vianna, A. J., Moura, D. L. & Mourão, L. (2010). Educação Física, gênero e escola: Uma análise da produção acadêmica. *Movimento*, 16(2), pp. 149-164.
- Darido, S. C. (2001). Os conteúdos da educação física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, 2(1), pp. 5-25.
- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Del Priore, M. L. M. (1995). Dossiê: A história da corpo. *Anais do Museu Paulista*, 23, pp. 9-26.
- Dessen, M. A. & A. L. Costa Júnior., A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Fensterseifer, P. E. & González, F. J. (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I. *In Colégio Brasileiro de Ciências do esporte. Cadernos de formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.*, pp. 9-24. Campinas: Autores Associados.

- Filho, K. P., Trisotto, S. (2008). O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. *Psicologia em estudo*, 13(1), pp. 115-121.
- Foucault, M. (2011a). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2011b). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (39ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, J. B. (2009). *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física* (5ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, I. (2004). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (19ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F (Ed.) (2005b). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, pp. 155-179.

- González Rey, F. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Gorgatti, M. G. & Rose Júnior, D. (2009). Percepção dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, 15(2), pp. 119-140.
- Gramorelli, L. G. & Neira, M. (2009). Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: A prática da educação física na visão dos seus atores. *Movimento*, 15(4), pp. 107-126.
- Hunger, D., Neto, S., Pereira, J. M., Franco & F. C., Rossi, F. (2009). Formação acadêmica em educação física: “Corpos” (docente e discente) de conhecimentos fragmentados. *Motriz*, (15)1, pp. 79-91.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture”. *Culture Psychology*, 18(3), pp. 289-303.
- Kirshner, S. R. (2010). Sociocultural subjectivities: Progress, prospects, problems. *Theory and Psychology*, 20(6), pp. 765-780.
- Kojima, H. (2003). Historical contexts for development. In J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.). *Handbook of development psychology*, pp. 72-87. Londres, Sage.
- Lei nº 9.394 (1996). Diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 05 de junho de 2013 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Libâneo, J. C. & Santos, A. (Eds.). (2010). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinariedade*. (3ª ed.). Campinas: Alínea.
- Lovisoló, H. (2002). Da Educação Física Escolar: Intelecto, emoção e corpo. *Motriz*, 8(3), pp. 99-103.

- Machado, D. O. (2011). *Movimentos na educação física: Por uma ética dos corpos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.
- Matthews, E. (2011). *Compreender Merleau-Ponty* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Medina, J. P. S. (2010). *A educação física cuida do corpo... e "mente": Novas contradições e desafios do século XXI* (25ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1999/1945). *Fenomenologia da Percepção* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação física*. Brasília: Autor.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: Autor.
- Mitjás Martínez, A. & Tacca, M. C. (2009). *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea.
- Moura, D. L. (2012). *Cultura e educação física escolar: Da teoria à prática*. São Paulo: Phorte.
- Neto, A. S., Mascarenhas, L. P. G., Nunes, G. F., Lepre, C., & Campos, W. (2004). Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3), pp. 135-140.
- Neves, R. A. & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *Unirevista*, 1(2), pp. 1-10.
- Oliveira, M. A. T. & Linhales, M. A. (2011). Pensar a educação do corpo na e para a escola: Índícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), pp. 389-408.

- Palla, A. C. & Mauerberg-deCatro, E. (2004). Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 9(1), pp. 25-34.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *Psicologia na formação do professor: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), pp. 137-145.
- Porath, M., Jochem, P., Folle, A., Farias, G. O. & Nascimento, J. V. (2011). Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. *Movimento*, 17(4), pp. 203-222.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: Uma reflexão. *Em aberto*, 18(73), pp. 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z., Barbato, S., Oliveira, M. C. S. L. & Pedroza, R. L. S. (2005). *Aprendizagem e a prática do professor*. São Paulo: Moderna.
- Ruiz, M. A. (2011). El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil: Un estudio desde la perspectiva narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), pp. 37-50.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física de Maringá*, 14 (1), pp. 67-73.
- Sanchotene, M. U. & Neto, V. M. (2010). Práticas pedagógicas: Entre a reprodução e a reflexão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 31(3), pp. 59-78.

- Santini, J. & Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), pp.209-222.
- Santos, N. Z., Bracht, V. & Almeida, F. Q. (2009). Vida de professores de educação física: O pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), pp. 141-165.
- Sayão, D. T. (2002). Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 23(2), pp. 55-67.
- Scorsolini-Comin, F. & Amorim, K. S. (2010). "Em meu gesto existe o teu gesto": Corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), pp. 261-269.
- Silva, H. R. S. (2009). A situação etnográfica: Andar e ver. *Horizontes antropológicos*, 15(32), pp. 171-188.
- Silva, A. C., Lüdorf, S. M. A., Silva, F. A. G., & Oliveira, A. P. (2009). A visão de corpo na perspectiva de graduandos em educação física: Fragmentada ou integrada? *Movimento*, 15(3), pp. 109-126.
- Silva, A. C., Silva, F. A. G. & Lüdorf, S. M. A. (2011). Formação em Educação Física: Uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. *Movimento*, 17(2), pp. 57-74.
- Soares, C. L. (2006). Pedagogia do corpo: Higiene, ginásticas e esporte. In Rago, M. & Veiga-Neto, A. *Figuras de Foucault* (2ª ed.), pp. 75-85. São Paulo; Autêntica.
- Soares, C. L. (2007). *Educação Física: Raízes europeias e Brasil* (4ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Tacca, M. C. (2008). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (2ª ed.). Campinas, SP: Alínea.
- Tubino, M. J. G. (2011). *Dimensões sociais do esporte*. (3ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.

Vaz, A. F. (2001). Técnica, esporte, rendimento. *Movimento*, 7(14), pp. 87-99.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008/1934). *Pensamento e linguagem* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1966). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia.

Wiggers, I. D. (2011). Educação física escolar em Brasília na década de 1960. *Movimento*, 17(1), pp. 137-157.

Zittoun T., Mirza, N. M. & Perret-Clermont, A. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar*, 30, pp. 65-76.

Zittoun T. & Perret-Clermont, A. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), pp. 387-403.

Zittoun, T. (2012). On the Emergence of the Subject. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46, pp. 259-273.



**ANEXO 1**

Modelo de ficha de registro das observações

Observação nº \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local:

Turma: Professor:

**ANEXO 2**

## Roteiro de entrevista semiestruturada

## Bloco I

Data:

Local:

Professor:

Duração:

- ( ) Me conte um pouco sobre a sua formação... quando, onde, como foi? Por que escolheu esse curso de graduação? Fez algum outro curso, especialização, etc.?
- ( ) A graduação serviu como preparação para o trabalho na escola? Tem alguma teoria específica que serve de base para sua prática?
- ( ) Como eram, na sua época de aluno, as aulas de Educação Física? Como era o professor de EDF?
- ( ) Você se imaginava como professor de EDF escolar? Foi isso que o levou à profissão? Algo mais?
- ( ) Teve outras experiências profissionais? E na escola, como foi que começou (quando, onde, por que)?
- ( ) Como você imaginava a EDF escolar antes de começar? Teve diferença com a realidade?
- ( ) Como você prepara suas aulas? Quais objetivos? Conteúdos? Métodos?
- ( ) Qual a importância dos materiais para as aulas de EDF? E da estrutura física?
- ( ) Como é feita a avaliação de seus alunos? Quais são os critérios para ser promovido (passar de ano)?
- ( ) Pra você, qual é a função/importância do uniforme nas aulas de EDF na escola?
- ( ) Qual é sua postura, em geral, com relação ao comportamento dos alunos (principalmente em relação a xingamentos, não participação nas aulas, brigas, insultos)?

- ( ) Como você acha que é visto (no papel de professor(a) de EDF) pelos alunos? E pelos diretores e coordenadores? E pelos outros professores?
- ( ) Como você se enxerga como professor(a) de EDF escolar?
- ( ) Existe algum projeto específico da EDF na escola ou algum em que ela participe? Você já foi chamado a organizar outras atividades (gincanas, festas)?
- ( ) Agora me conte um pouco sobre você: qual é a sua relação com a atividade física? É (era) praticante regular? De qual (is) atividades? Você acha que isso influencia suas aulas de alguma maneira?
- ( ) Como você é no dia a dia? O que gosta de fazer? Como você se definiria?

## Bloco II

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Professor: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

- ( ) Me conte um pouco sobre sua relação com os alunos... como é? Como você se sente em relação a eles?
- ( ) E a relação com os alunos com deficiência? Percebe dificuldades para incluir? Se sente preparado para lidar com eles?
- ( ) Como você descreveria seus alunos? Você identifica tipos de alunos? Quais seriam?
- ( ) Você percebe diferenças entre meninos e meninas durante as aulas? Quais?
- ( ) Pra você, o que seria ser um bom aluno e um mau aluno nas aulas de EDF escolar?
- ( ) Percebi que você demonstra os movimentos (gestos técnicos como a manchete, o toque) e explica-os durante as aulas... por quê? Qual a importância disso?
- ( ) Qual a relevância do gesto técnico para a EDF escolar? E do desenvolvimento de habilidades motoras?
- ( ) Existe alguma preocupação com a execução correta de movimentos na EDF escolar?
- ( ) Além da técnica, existe outra dimensão que você gostaria de trabalhar/que você acharia importante desenvolver durante suas aulas?

- ( ) Bem, agora peço que você defina “movimento”? O que é?
- ( ) Peço agora que você defina “corpo”? O que é?
- ( ) Agora em relação a sua visão sobre os alunos... como você descreveria seus corpos?
- ( ) E com relação a seus movimentos corporais, como você os descreveria de acordo com o que vê durante as aulas?
- ( ) No seu ponto de vista, qual a relação entre EDF escolar e corpo? E entre EDF escolar e movimento?