

MARIA APARECIDA VIEIRA SALOMÃO

**O BINÔMIO CORPO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba 2013**

MARIA APARECIDA VIEIRA SALOMÃO

**O BINÔMIO CORPO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da UNIMEP, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Roseli Pacheco Schnetzler, área de concentração em Formação de Professores

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler

1^o membro: Prof^a. Dr^a. Ida Carneiro Martins

2^o membro: Prof. Dr. Emerson Luis Velozo

3^o membro: Prof^a. Dr^a. Cinthia Lopes da Silva

4^o membro: Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Cruz

Data da Defesa: 29\04\2013

DEDICO ESTA TESE...

Ao meu Deus,

que me orientou e me esteve comigo em cada minuto da elaboração deste trabalho, sem nunca falhar ou me deixar esperando!

*“Se clamares por conhecimento, e por
inteligência alçares a tua voz,
Se como a prata buscares e como a tesouros
escondidos a procurares,
Então entenderás o termos do SENHOR, e
acharás o conhecimentos de Deus.
Porque o SENHOR dá a sabedoria; da Sua boca
é que vem o conhecimento e o entendimento.
Provérbios 2:3-6*

À minha família...

Meu marido Tarcísio, tão parceiro e presente em todas as minhas empreitadas... Gustavo e Anna Flávia, meus filhos, presentes de Deus, que me movem em tudo!

Gostaria de poder explicar meu imenso agradecimento a todos vocês, mas não consigo definir o que eu só sei sentir... obrigada!

RESUMO

Este trabalho investiga o binômio corpo-formação de professores com a pretensão de compreender como ele vem sendo abordado na formação inicial em Educação Física. A trajetória histórica do corpo tem propiciado que os professores experienciem diferentes contextos em relação à sua atuação. Tais experiências vêm sendo obtidas em função das tendências e abordagens surgidas na área, que interferem diretamente nas concepções de corpo. O caminho para esta investigação compreende a realização de duas etapas que se complementam, quais sejam, a análise qualitativa do conteúdo de 39 artigos extraídos dos periódicos Movimento e Motriz e dos anais do ENDIPE, que tratam do referido binômio e a identificação de quatro sujeitos que foram posteriormente entrevistados, destacados por serem os pesquisadores mais referenciados nos artigos analisados. A organização desta tese compreende cinco capítulos: revisão sobre concepções de corpo, tendências e abordagens da Educação Física, estratificação dos artigos analisados e as entrevistas com os sujeitos definidos pelos articulistas. Estratificação dos artigos analisados e as entrevistas com os sujeitos definidos. Retomo a década de 80, onde as discussões se pautavam fortemente nas questões biologizantes do corpo, que era uma questão gritante. As pesquisas sobre esta problemática foram amplamente divulgadas nos anos 90 e, já na primeira década dos anos 2000, não há fortes evidências para este enfoque. Na sequência desta virada na Educação Física, não houve uma sistematização do que a área fez a partir da década de 80 e, esta tese contribui ao refletir, sob novas bases, sobre um fato antigo: a formação de professores continua tendo problemas, que vêm sendo carregados ao longo do tempo, agora com uma nova roupagem, fundamentado nos discursos das revistas, dos cursos de pós-graduação, mas que continuam existindo: a insuficiente formação do professor. É imprescindível a discussão de corpo na formação de professores, enquanto aspecto fundamental para a ação docente do futuro professor.

ABSTRACT

This thesis investigates the binomial body-teachers training in order to understand how it is being addressed in Physical Education initial formation. The historical trajectory of the body has provided different experiences to teachers relating to their performance. Such experiences have been obtained on the basis of emerging trends and approaches in the area that directly interfere in the conceptions of the body. The path to achieving this research comprises two complementary steps. The first one is a qualitative content analysis of 39 articles from *Movimento Review*, *Motriz Review* and the proceedings from ENDIPE that dealing with the binomial body-teachers training. The second one is the identification of the subjects interviewed by me, highlighted as the most referenced researchers by the analyzed articles. This thesis is organized in five chapters dealing with the review of body concepts, trends and approaches of Physical Education, stratification of the analyzed articles and interviews with the authors. I return to the 80s, where discussions were strongly linked on biologized concepts of body as a stark question, and to the 90s and the first decade of the 2000s when the researches on this problem have been widely publicized with this approach. This thesis contributes to reflect on new bases over an old fact: the continuing problems about insufficient teacher training on physical education. It is essential that teaching training discuss the concepts of body for the future physical education teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I O CORPO	19
1.1 Concepções de corpo e a Educação Física	29
1.2 Em questão, o conceito de cultura	44
1.3 Educação Física e o conceito de cultura	46
CAPÍTULO II NO EMARANHADO DA HISTÓRIA DO CORPO, CORRENTES, TENDÊNCIAS E ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	49
2.1 As Tendências	52
2.2 As Abordagens	58
2.3 Currículo dos Cursos de Educação Física	69
CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO ..	90
3.1 As questões de investigação e a natureza da investigação.....	90
3.2 Seleção de fontes	94
3.3 Análise das fontes	98
3.4 Etapa 1 da investigação: identificação e análise de artigos.....	101
3.5 Etapa 2 da investigação: entrevista com pesquisadores mais citados nos artigos sobre corpo-formação de professores.....	103
CAPÍTULO IV O BINÔMIO CORPO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	107
4.1 Concepções de Corpo	108
4.2 Concepções de formação de professores	117
4.3 Concepções de Educação Física Escolar	132
4.4 Os autores mais citados nos artigos.....	139
CAPÍTULO V ENCONTRO MARCADO	142
5.1 Os personagens das entrevistas	143
5.2 Concepções de corpo dos entrevistados	145

5.3 Concepções de formação de professores de Educação Física	148
5.4 Concepções de Educação Física Escolar	153
5.5 Como os entrevistados compreendem o binômio corpo-formação de professores	157
5.6 Sobre superar a visão biologizante de corpo na formação dos professores.	164
5.7 Tecendo a rede dos pensamentos.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXO	194

INTRODUÇÃO

Da bola à profissão: uma descoberta feliz!

Para Contreras (1994, p.19), escrever pode ser, em si mesmo, um processo ativo de aprendizagem e não só transcrição no papel de idéias previamente elucidadas. “Ao escrever nossas notas iniciamos um processo de exploração e clarificação de idéias e interpretações, conferindo sentido à nossa experiência”. Meu “ser professora” respalda-se em diversos fatores, entre eles a matriz cultural da qual provenho, como diz Sacristán (2002, p.85), para quem “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação [...] porque o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura”. Assim, num exercício de exploração interna, inicio minhas reflexões como professora de Educação Física¹

Tudo começou com a paixão desenfreada pela bola. Minha relação com ela sempre esteve condicionada ao meu desempenho escolar: para jogar, treinar, era necessário ter boas notas. A chantagem fazia efeito porque o que eu queria mesmo era estar na quadra. Momento mágico que tinha até mesmo o poder de me fazer prestar redobrada atenção na aula para não precisar estudar em casa e, assim, poder dedicar mais tempo ao esporte. Naquela época, essa redobrada atenção significava um enorme sacrifício porque algumas aulas eram realmente entediantes, inclusive, para meu próprio espanto, a aula de Educação Física.

Dona Naná², a professora de Educação Física, só sabia fazer a classe jogar queimada e pular pauzinho, o que, naquele tempo e para aquela professora, não era a mesma coisa que ‘saltar’. Enquanto “cumpríamos nossa tarefa” na aula de educação física, a professora aproveitava para fumar *como uma chaminé*

¹ Neste trabalho o termo Educação Física em letra maiúscula é utilizado em referência às sistematizações científicas que ocorrem relacionadas à área específica onde se desenvolvem as práticas de exercícios físicos, movimentos e práticas corporais em geral.

² Nome fictício identificando minha professora de Educação Física.

(expressão que usávamos para qualificá-la), escondida das freiras que provavelmente a expulsariam se a vissem fumegando na nossa frente. A aula era tão ruim que eu *arrumei* um atestado médico para ser dispensada. Isso me fazia pensar muito em como posso gostar tanto de esporte e odiar a aula da dona Naná chaminé? O fato é que ela não nos *encantava* em suas aulas. Queimada nós jogávamos na rua, (naquele tempo se brincava muito na rua e era bom). Pular pauzinho era sempre a mesma coisa: os que pulavam muito sempre ganhavam e, quem pulava pouco, nunca se empenhava em melhorar, não ia adiantar mesmo! Não havia prazer naquela aula, ou, como diria Assmann (1996), faltou criar pontes para ligar a questão do prazer com a própria intencionalidade do que estava proposto para ser feito.

Mas meu prazer era jogar e dona Naná não fazia parte deste universo. Eu ia para o clube e lá, sim, tudo fazia sentido para mim. Junto com minhas amigas e companheiras de time, corríamos, fazíamos exercícios de aquecimento e outras tantas atividades físicas que nossos corpos, pequenos ainda, nem imaginavam ser capazes de realizar. E essa era apenas a preparação para o momento de indefinível prazer que era jogar. No auge da alegria, era como se o suor e o cansaço das atividades de aquecimento nem existissem. Aquilo sim era algo que dava gosto.

Minha insaciável fome de bola foi crescendo a ponto de me garantir alguns privilégios. Já não precisava mais *fugir* das monótonas aulas de dona Naná, pois passei a fazer parte da equipe que representava o colégio das freiras dominicanas nos jogos oficiais. Ficava com pena de minhas amigas que iam pular pauzinho e fazer abdominais com o corpo completamente estendido (o que dava uma terrível dor na coluna), enquanto acompanhava o técnico rumo à quadra. Para mim, aquilo era um sonho que se realizava. Certamente gastava muito mais energia e me cansava muito mais do que minhas colegas na aula da dona Naná, mas o prazer em dedicar meu tempo com o que me satisfazia tanto era indescritível.

Nas minhas brincadeiras de rua usava o que aprendia nos treinos para ajudar meus amigos a “tocarem” a bola, mostrava como a mão deveria se posicionar, como deveria ser a inclinação do corpo e penso que, neste momento, percebi que tinha jeito para ensinar. Mas não era, ainda, uma descoberta relativa à profissão de ensinar. Meu interesse naquele momento era que meus amigos aprendessem as técnicas para que o jogo ficasse mais empolgante. A decisão de cursar Educação Física veio em outro momento, quando minhas amigas e eu conversávamos sobre o que cada uma de nós desejava fazer.

Os anos dedicados ao curso de Educação Física foram ótimos. É um curso envolvente, meus colegas e eu fazíamos o que gostávamos e, talvez por isso, o grupo apresentasse excelente resposta em todas as atividades, o que parecia motivar ainda mais nossos já bons professores. Nossa dedicação e entusiasmo contagiavam os professores que ministravam aulas para alunos que claramente gostavam do que estavam fazendo, já que entre meus colegas estavam alguns atletas com muita evidência no cenário desportivo da época. Enfim, era tudo o que eu desejava desde criança. A faculdade era uma extensão da minha paixão pela prática esportiva. Ainda não havia nada de muito claro para mim do que viria a ser minha vida profissional, quando minha própria satisfação deixaria de ser o foco e os futuros alunos sim, estariam no centro de tudo.

Meus anos de faculdade foram muito divertidos! Quando formada, muito nova e imatura, achava que possuía todo o conhecimento e capacidade necessários para realizar com facilidade qualquer atividade que se relacionasse com a Educação Física, que se resumia em reproduzir uma prática que eu trazia.

Chegou a hora da verdade! O trabalho com alunos reais não se parecia em nada com as aulas que eu tivera, eu precisava estabelecer o que fazer..., eles já sabiam alguma coisa? Meu passo seria dar sequência ao que anteriormente já tinha sido trabalhado com eles? De alguma forma, tinha consciência de que minhas primeiras experiências seriam as primeiras marcas da minha identidade profissional e elas foram bastante antagônicas, confirmando o que Mariano (2006) aponta a respeito do choque de realidade que o professor enfrenta ao iniciar sua

carreira. Em nome também da sobrevivência é preciso lidar com isso, descobrir a parte boa deste universo e aproveitar o momento da contradição e descoberta da realidade para construir a própria concepção de profissional.

Comecei lecionando em duas escolas, uma municipal e outra estadual, com realidades completamente diferentes. Enquanto uma oferecia todas as condições de trabalho, a outra era muito precária, tudo improvisado, sem espaço para movimentação, mas com alunos ávidos pela aula de *física*.

Mas, como aponta Tardiff (2002), há a pluralidade dos saberes e a capacidade de mobilizá-los quando se faz necessário. Meus *saberes experienciais* foram decisivos. O resgate da minha vida de criança que brincou muito na rua, e que, através das brincadeiras, jogos, recreação, atividades físicas básicas, tão importantes naquela fase de desenvolvimento da infância e adolescência, me propiciou encontrar, como professora, um caminho de realização, reforçado pelo retorno positivo das crianças, em detrimento da diretora que gostaria que eu ensinasse as crianças a *marcharem*.

Apreendi muito! Como diz Paulo Freire (1996, p.25), "quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado". O aprender precede o ensinar, e assim, como a quase totalidade dos professores, descobri que os responsáveis pela grande lição no meu caminho de educadora eram os meus alunos.

A outra escola em que trabalhei possuía uma estrutura privilegiada, em termos físicos, em relação aos equipamentos e uma diretora que me deu liberdade de ação. Meu trabalho nesta escola, apesar de todas as facilidades de recursos, trouxe-me uma constatação juntamente com uma preocupação, um problema para o qual precisava de uma resposta acadêmica. Havia alunos que não gostavam da aula de Educação Física. Lembrei-me da dona Naná e passei a refletir sobre por que nem todos sentiam prazer nas aulas? Por que enquanto uns amavam tanto, outros não suportavam? Mudanças foram implementadas, porém sem muito sucesso. Este *grupo* passou a ser alvo da minha atenção, e passei a

fazer o que Contreras (1994) chama de “investigação na ação”, ou seja, converter minha prática em objeto de investigação. Precisava saber mais da minha prática, precisava saber mais sobre a prática docente e, assim, começou meu caminho em busca de respostas, estudando, buscando experiências que pudessem me ajudar. A busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional levou-me ao problema que investigo nesta tese de doutorado.

O PROBLEMA

Schnetzler (2002) fala sobre a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as específicas nos cursos de licenciatura, afirmando não haver diálogo entre elas. Recordo das matérias ligadas à área da educação no meu curso de Educação Física, que eram seccionadas do todo: didática, metodologia, prática de ensino, ou seja, aquilo que é dado no final do curso. Aulas que vêm preparadas, modelinhos desenhados, como se todos os momentos, todas as situações fossem iguais e a receita produzisse efeito. Reconheço esta situação como o modelo formativo pautado na racionalidade técnica que Pérez-Gómez (1992, p.96) combate, afirmando que, naquele modelo “a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

O citado autor destaca que a formação de professores tem se mostrado incipiente e que a sociedade ocidental tem reforçado a ideia de que o professor é o eixo primordial para a transformação ou consecução da qualidade da educação. Entretanto, constata-se uma preocupação com a formação técnica, instrumental, ignorando que no viés dessa racionalidade técnica existe um caráter moral e político dos fins, definindo a priori “soluções prontas” para uma prática inevitavelmente incerta da realidade do chão da sala de aula. Assim, normalmente, o professor é – não via de regra – formado numa visão positivista onde as definições externas orientam o seu fazer.

Percebe-se que a formação de professores dentro desse modelo da racionalidade técnica tem profundas lacunas e limitações, especialmente por considerar e centrar suas ações em aspectos específicos do desenvolvimento de competências e habilidades técnicas desvinculadas do político e histórico e “dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.99).

Com a crítica generalizada à racionalidade técnica emergiram novas visões sobre o papel do professor como profissional, sendo divisor de águas, no âmbito da sua formação, buscando superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Assim, autores como Schön (1995), Zeichner (1993) são destacados por valorizarem o conhecimento prático como um processo de ação-reflexão-ação com a situação problemática concreta, ou ainda, por afirmarem que a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito derivado dessa ação.

A formação de professores dentro da perspectiva reflexiva conduz a uma reconsideração radical da função do professor como profissional, bem como a mudanças de concepções teóricas, deixando para trás a dicotomia entre teoria e prática, diminuindo a distância entre realidade concreta e o conhecimento acadêmico. E, através da prática reflexiva, percebi que precisava de um novo caminho. Precisava respeitar a individualidade dos alunos dissociada do grupo. Precisava me preocupar com seu desenvolvimento físico como parte de um todo muito mais amplo, que é o próprio crescimento da pessoa como um ser biopsicossocial e seu corpo num contexto maior e mais significativo, que traz em si características muito próprias e particulares. Preocupações essas que não encontraram eco no meu curso de Educação Física.

Como professora de Educação Física, a preocupação com o corpo tomou uma conotação muito importante. A partir dos estudos na busca do aperfeiçoamento profissional, essa preocupação tomou forma e passou a ser foco de minha atenção. Assim, aprofundei-me através de leituras e estudos na

temática e percebi que este é um problema que tem despertado atenção e cuidado de um grande número de autores.

Uma gama significativa de pesquisas como as de Sant'anna (2001), Daolio (2001), Vaz (2005), Silva et al.(2009), Soares (1992, 2006), Richter e Vaz (2010), entre outras, discutem a necessidade de os profissionais que trabalham com o corpo voltarem seus olhares sobre os espaços, tempos, gestos, palavras e ações que se inscrevem no corpo, de forma a propiciarem que a educação não fique limitada a adaptações, mas que a formação do sujeito se dê de maneira concreta e plena e não se dilua no conformismo e na pura aceitação daquilo que está posto e imposto. Ou seja, que o trabalho corporal seja significativo de forma a garantir que o aluno se reconheça a partir do desempenho de ações significativas para si mesmo, e não seja mero repetidor de atitudes e práticas que não fazem sentido para si, que são repetidas a partir de um “comando” descontextualizado ou despersonalizado, em aulas que não fazem sentido, onde os professores mandam e os alunos obedecem, todos, sem distinção.

Tais constatações induziram-me a pensar que a formação dos professores de Educação Física esteja comprometida com uma prática desarticulada do conhecimento teórico e, este conhecimento, esteja ainda fortemente focado na visão biologizante do corpo na formação destes. Desta forma, há indícios de que a formação inicial não está conseguindo atender às necessidades de formação que consta na literatura da área, conjugando o binômio corpo-formação de professores.

Aliado a isso, há um significativo número de estudos, como apontado acima, tratando do assunto e, em detrimento disso, percebe-se que não há mudanças na formação inicial. Desta forma, o que pretendo saber é como **o binômio corpo-formação de professores tem sido compreendido na área da Educação Física? Como superar a concepção biologizante de corpo naquela formação?** Enfim, como se dá a discussão de corpo na formação de professores da área da Educação Física.

Falar em binômio corpo-formação de professor é falar de que forma a temática relacionada ao “corpo” é abordada na formação inicial dos professores de Educação Física, especialmente nos cursos de licenciatura, vez que o professor está constantemente envolvido com a cultura do corpo e com técnicas corporais. É fundamental investigar sobre como se dá a formação do professor frente a este binômio, pela natureza pedagógica de sua intervenção nas demandas corporais.

Meu objeto de estudo pauta-se em questões que estão inseridas em um problema que considero crucial, qual seja, o da compreensão do que a área da Educação Física tem discutido a respeito de concepções de corpo e suas relações com a formação dos professores, considerando-as como um processo cultural, através de seus estudiosos, num embate de proposições teóricas e práticas. Busco olhar a questão da concepção de corpo biológico enquanto principal referência, em detrimento do conhecimento do próprio corpo ou daquilo que para o corpo faz sentido, bem como a visão dual de corpo e como esta concepção pode ser desconstruída. Nesta perspectiva, junto-me ao grupo de pesquisadores que busca contribuir com a formação de professores de Educação Física ao me propor, neste trabalho, investigar as questões acima citadas, de forma que minha tese seja significativa, na medida em que tenta apontar os possíveis embates apontados pelos formadores entrevistados.

Respalhada pelo direcionamento apontado por estas questões, os primeiros passos para o desenvolvimento desta investigação foram: a elaboração de um amplo mapeamento das obras de autores que têm contribuído para a temática corpo e formação de professores, utilizando uma análise qualitativa de conteúdo, e um levantamento de dados por meio de publicações científicas mais relevantes na área da Educação Física, priorizando dois periódicos nacionais, classificados pela Qualis³ com indicativo A2⁴, as Revistas Movimento e Motriz,

³ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A classificação foi obtida pelo site <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>, acessado em abril de 2010.

⁴ A2 é a mais alta classificação para periódicos nacionais na Qualis, embora haja outras publicações relevantes não indexadas.

contemplando as publicações de 1995 a 2010 e também os anais do **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, do X ao XV, que correspondem aos eventos de 2000 à 2010.

Uma das propostas deste trabalho é fazer uma revisão bibliográfica sobre as críticas à concepção biologizante de corpo que permeia os currículos de formação de professores de Educação Física, pois ela, geralmente, determina sua atuação junto aos sujeitos do fazer pedagógico.

Para tanto, procuro, no **primeiro capítulo**, contextualizar um pouco da história do corpo desde a antiguidade. Ressalto, neste capítulo, as duas concepções – fenomenológica e antropológica - que preconizam a Educação Física no Brasil, ancoradas nas Ciências Humanas, buscando estabelecer relações entre o corpo e a humanidade, bem como suas influências na visão de corpo na Educação Física.

O **segundo capítulo** tem a incumbência de estabelecer a história das tendências e abordagens da Educação Física no Brasil e suas implicações em relação ao trabalho com o corpo, bem como suas repercussões nos currículos de formação de professores.

O **terceiro capítulo** traz a caracterização do caminho metodológico adotado neste trabalho, retomando as questões aqui investigadas e identificando os passos que permitiram a construção de possíveis respostas. Para tal, duas etapas foram consideradas:

1ª etapa – A análise de artigos publicados em dois periódicos, a **Revista Motriz** e a **Revista Movimento**, bem como dos anais do **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, para evidenciar como a área tem refletido sobre a temática do corpo na perspectiva da formação do professor de Educação Física.

2ª etapa – o desenvolvimento da primeira etapa, por sua vez, permitiu apontar os quatro pesquisadores mais referenciados naqueles trabalhos sobre tal temática, que foram entrevistados posteriormente.

O **quarto capítulo** trata de organizar o que os pesquisadores discutem sobre a temática do presente estudo, baseado na análise do conteúdo dos artigos, considerando para tal, o estabelecimento de três categorias temáticas: i) as concepções de corpo, ii) as concepções de formação de professores de Educação Física, iii) as concepções de Educação Física Escolar.

O **quinto capítulo** traz a análise das entrevistas com os quatro entrevistados, experts no assunto, suas concepções e estratégias de ação voltadas para a formação dos professores de Educação Física, em especial, para a questão da atenção com o corpo. Em seguida, faz-se uma discussão das propostas destes pesquisadores para a superação da problemática corpo na formação do professor de Educação Física.

Nas **considerações finais**, levanto algumas premissas, levando em conta que o foco central do meu trabalho é a questão do binômio-formação de professores, não o corpo por si só (que tem sido discutido amplamente), mas o corpo na formação de professores. Fica a constatação de que a formação dos professores não está dando conta desse aspecto tão importante na área, carecendo de um referencial que tente amenizar o hiato que está estabelecido.

CAPÍTULO I

O CORPO

*A igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: eu sou uma festa.
Eduardo Galeano⁵*

Um pouco de história...

A história do corpo é cercada de um interesse especial por diferentes razões, mas, principalmente, por pertencer ao universo simbólico que compõe a base da linguagem, da arte, da religião, dos mitos, da cultura. O reencontro do homem com seu corpo é o que Daolio (1995a) considera uma das características mais marcantes do tempo atual, distante da concepção de uma entidade obscura que, no início do século XIX, levava corpos disformes a serem mostrados em feiras ambulantes (STIKER, 2009), expostos como “monstros”, ou ainda, à serviço do gosto pelo mórbido, que fazia os ociosos do domingo visitarem o necrotério. No entanto, ainda no século XIX, no contraponto do grotesco, surge a reabilitação, a passagem para uma corporeidade reparável sem que se estabeleça um modelo ou um contra modelo, mas considerando a identificação dos indivíduos entre si, em função de uma normalidade social. Era o momento de socializar o corpo “diferente”, no entanto, as repulsas persistiam e a estigmatização continuava desvalorizando o que não era “normal”, levando a ações extremas como o extermínio de deficientes pelos nazistas.

⁵ Do poema “Janela sobre o corpo”, em Galeano, E- As palavras andantes L&PM Editores, 1994.

A história do corpo corresponde a um mundo impregnado de sentidos e estados, mundo este que varia de acordo com a cultura, com as condições materiais, com a forma de viver, considerando o que se come, o que se fala, enfim, um mundo que determina até os menores gestos, através de normas coletivas. São muitas as vertentes às quais o corpo se submete, e em cada uma delas, há uma conotação específica que o caracteriza e o define.

É o processo cultural que, em muito, especifica e delimita as escolhas dos indivíduos quanto à forma como irão se manifestar em relação às questões ligadas ao seu corpo. Para Rodrigues (1986), conjunto de motivações orgânicas, cuja existência o autor afirma ser inegável, são fatores que conduzem os seres humanos a determinados comportamentos e atitudes, sendo que a significação atribuída a cada uma dessas motivações biológicas é que irá privilegiar determinadas atitudes ao invés de outras.

No que se refere ao sagrado, as crenças impactam significativamente sobre como se define e se trata o corpo. É o religioso interferindo no profano ou naquilo que é permitido, segundo o que se percebe como agradável, ou não, a Deus. O corpo de Cristo é celebrado com fé e devoção e esse se torna significativo na história. É o corpo magnificado, em contraposição ao corpo pecador, que a igreja da contra reforma chama de “esta abominável veste da alma” (GÉLIS in CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2008, p.20), alvo de condenação, se sob pecado que, por sua vez, contrapõe-se aos belos corpos de Adão e Eva, antes da queda.

O corpo da abordagem religiosa era concebido como efêmero e seu valor irrisório. Entretanto, o corpo de Cristo no sacramento da ceia é um corpo vivo, com presença real e significativa, que faz deste corpo o eixo do mundo, no “centro de um complexo no qual se julgam o alimentar, o sacramental e o escatológico” (GÉLIS in CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2008, p.43).

O corpo na vertente religiosa aponta que a morte já está na vida, desta maneira, domar a própria carne (corpo) evidencia uma disciplina acirrada e faz

denotar que os que desprezam o corpo rejeitam o mundo terrestre e suas concupiscências, tendo como mérito a recompensa da vida celeste. São inúmeras as formas de sacrifício da carne, que podem ser consideradas uma “anorexia santa”, através da qual qualquer abstenção promove a sensação de domínio sobre o corpo. Está em foco a relação ambígua do indivíduo consigo mesmo. A descoberta do próprio corpo é razão de conflito já que é no reino dos sentidos, onde está implícita a satisfação das sensações vertiginosas, em detrimento da rígida moral religiosa.

Considerando os indícios de religiosidade cristã, o corpo é senão o habitat temporário de uma alma imortal. No ato da morte refere-se ao falecido como “corpo”, tal seja, ‘o corpo está na capela’, ou ‘o corpo será sepultado em uma hora’, denotando a explícita falta de identidade de quem acaba de falecer. É apenas um corpo.

O avanço das Ciências, no final da Idade Média, foi uma afronta ao sacro, pois, a anatomia trouxe a dissecação de cadáveres humanos, uma prática contestada e proibida pela igreja católica. Apesar da proibição, a prática de se abrir cadáveres humanos acontecia, ainda que veladamente, permitindo que o conhecimento da anatomia ganhasse clareza entre os séculos XI e XIV, especialmente com a medicina árabe. O objetivo principal era conhecer as diferentes partes do corpo, incluindo os detalhes que as compunham, e determinar as possíveis conexões entre as partes do corpo, bem como os detalhes de cada uma delas. “A anathomia permite ler o corpo através de sequências das operações de cortagem do cadáver. [...] leitura do texto que se torna leitura do corpo” (MANDRESSI in VIGARELLO, 2009, p. 428).

Embora necessário, foi o estudo da anatomia que deu início à fragmentação do corpo. Dividindo-o em partes era possível conhecer seus componentes e entender a organização das partes entre si, ‘obtendo-se’ controle sobre funções vitais. A ciência médica, portanto, buscava estabelecer as estruturas objetivas do corpo e, com isso, esclarecer uma interioridade física invisível. De qualquer forma, é lícito argumentar que, até para se dar o devido

valor à integralidade do corpo, sua ‘fragmentação’ pela ciência médica teve importância histórica.

Com o avanço da medicina, o corpo recatado e sacro torna-se explícito e desnudado. Inovações o tornam cada vez mais desvelado e polêmicas são continuamente levantadas a partir de ações inusitadas como transplantes, por exemplo, onde partes de cadáveres são retiradas e reaproveitadas em outros seres vivos – uma troca material e simbólica entre corpos. É momento também onde os corpos são perscrutados por meio das radiografias, tomografias, ressonâncias, até a chegada ao corpo virtual. É o corpo sem limites, exposto, não mais administrado, mas agora modificável, moldável.

Embora o corpo fosse, então, perscrutado para satisfação da curiosidade científica, e conseqüente intervenção no tratamento de doenças, naquele momento da história ainda não havia estudos sobre a sexualidade, que permanecia obscura, incompreendida, sinônimo de pecado e lascívia.

Nas culturas primitivas, politeístas, não se tinha conhecimento de que a relação sexual era a responsável pela procriação e esse é um dos motivos pelos quais as mulheres eram as governantes nessas comunidades primitivas, já que eram as detentoras do ‘milagre’ da gravidez: só elas podiam gerar e dar a luz a um novo ser. Desconhecia-se a participação do homem neste processo que tinha, então, a função de responder pelos trabalhos braçais, mais adequados à sua força física, cuidando e protegendo a comunidade⁶.

No entanto, a partir do século XV, a compreensão da relação corpo-sexualidade toma novos rumos. As relações sexuais permitidas pela Igreja dentro do matrimônio eram para fins exclusivos de procriação, mas médicos ou autoridades eclesiais permitiam relações no período da gestação como forma de coibir o homem a buscar consolo sexual fora do lar e saciar seus desejos com outras mulheres (MATTHEWS-GRIECO, 2009, p.242). No geral, porém, era

⁶ Sobre o tema, ver, entre outros: KRISTEVA, Julia; CLÉMENT, Catherine. O feminino e o sagrado. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

indicada a abstinência sexual neste período, em função da crença de que, tanto na menstruação quanto na gravidez e aleitamento, a mulher se tornava fisicamente indesejada.

Interessante também era a relação estabelecida entre os seios e o útero. Acreditava-se que os dois eram intimamente ligados, o que impedia que a mulher gerasse e amamentasse ao mesmo tempo, portanto, a possibilidade de uma nova gravidez no período da amamentação era impensada. Associadas a esta ideia estão, também, as crenças de que o leite materno era uma versão purificada do sangue menstrual e que as relações sexuais envenenavam o leite materno (MATTHEWS-GRIECO, 2009, p.243). Desta forma, era irresponsabilidade do casal manter relações sexuais durante o período menstrual, já que se a concepção ocorresse, seriam gerados ‘monstros’, crianças com má formação física e mental. Nesse contexto, posições “incorretas” para o coito também eram responsáveis por fetos deformados, pois

[...] a posição legítima para a procriação era a posição alongada, a mulher deitada de costas e o homem sobre ela, atitude que não somente reproduzia a hierarquia dos sexos, mas ainda reforçava as convicções culturais quanto à maior ‘atividade’ própria do macho, em oposição à passividade da mulher. O nascimento de hermafroditas era atribuído [...] a uma inversão da posição ‘normal’ entre o homem e a mulher (MATTHEWS-GRIECO, 2009, p. 244).

Acreditava-se que o corpo da mulher era uma versão menos perfeita do corpo do homem e o clitóris, portanto, era uma espécie de membro masculino inadequadamente desenvolvido.

Fato também a ser considerado era a inexistência da autonomia da mulher em relação ao seu próprio corpo. Ela tinha obrigação moral e religiosa de ‘ceder’, ao marido, livre acesso ao seu corpo. A esposa era considerada culpada pela ‘escapadela’ do marido que, não encontrando nela a satisfação sexual desejada, buscasse alívio legítimo em outra mulher. Esta negação do feminino perdurou até

o final do século XVIII, quando teve início uma transformação da sexualidade conjugal.

Entre o fim da idade média e o final de século XVIII, o corpo feminino era objeto de interesse masculino para os prazeres lícitos ou ilícitos. Neste contexto, incluem-se o adultério e o estupro que era associado ao roubo, pois o corpo da mulher pertencia ao pai, se fosse solteira, ao marido, se casada e a Deus, se religiosa. O corpo da mulher era sempre posse de alguém que não ela mesma e, quando vítima, principalmente de estupro, seu valor no mercado do casamento era diminuído consideravelmente. A mulher ao perder a virgindade perdia também o direito de pertencer à sociedade “honesta”.

O corpo feminino, frente ao imperativo da pobreza, ganhava a conotação de ‘meio’ de sobrevivência. “O corpo de uma mulher e sua eventual beleza sempre constituíram capital fundamental, explorado no mercado do casamento ou no mercado do sexo comercial” (MATTHEWS-GRIECO, 2009, p.268). O comércio do sexo passa a ser institucionalizado no final da idade média e, em função da moralidade pública, as casas de prostituição foram sendo liberadas e localizadas bem longe do ambiente urbano, como forma de manter a ordem e o controle. Nesses locais, as mulheres, licitamente, eram responsáveis por receber todos os tipos de homens e, com isso, a parte “boa” da cidade ficava livre do ambiente promíscuo e mal afamado. Com a institucionalização da prostituição, a meretriz passou de especialista em prestações sexuais à ‘parceira’ no salvaguardar da moralidade pública.

Um dado curioso em relação à questão da sexualidade se relaciona ao cuidado com o corpo, alvo de atração. O banho era algo raro e visto por muitos como imoral, capaz de despertar o “desejo sexual” (VIGARELLO, 2009b, p.376). A partir do século XIX, o banho passa a acontecer como prática especializada no tratamento terapêutico, ainda sem o enfoque de limpeza, tanto que haviam recomendações quanto a temperatura adequada da água para cada tipo de

problema, assim como a frequência dos banhos. A água era tida como capaz de abalar o organismo se usada fora de controle⁷.

Com o desenvolvimento dos 'cuidados' com o corpo, no sentido de descobertas e, portanto, de otimização de suas funções, crescem os estudos relacionados às práticas de exercícios físicos, graças a observação que tais práticas potencializavam o desenvolvimento de partes específicas do corpo.

Ao longo da história das práticas destes exercícios e de competições começam a surgir regras de padronização dos movimentos corporais impostas em função do estabelecimento de atividades codificadas, movimentos geometrizados e resultados calculados. O movimento corporal começa a ser mais elaborado e as referências antigas como a destreza, a força, já não são suficientes e prioritárias. Estudos são realizados para implementar formas mais apuradas em relação a gestos mais precisos, assim como estabelecer novos e melhores padrões de análise para as antigas referências do movimento corporal.

No século XVIII, e mais incisivamente no XIX, na Europa, a ginástica começa a ser trabalhada nas escolas dirigindo um olhar ao corpo sob o enfoque conservador e utilitário, bem como o de um "território proibido pelo obscurantismo religioso, (SOARES, 2001 p.48). O corpo é encarado como instrumento da produção e completamente biologizado, dificultando a visão de humanidade inerente a ele.

Surge, no início do século XIX, a visão da postura física longilínea, fruto de exercícios modeladores e o bem-estar resultante da prática de exercícios físicos associados à magreza. Rapidamente amplia-se o conceito de dietética e de atividades físicas como projeto de manutenção e de aparência, "substituindo os valores de classe e de condição promovidos pela aristocracia tradicional por valor

⁷Balzac, após exaustivas semanas escrevendo "A mulher superior", sem se higienizar, comenta sobre sua vida voltar a normalidade: "Depois de vos ter escrito esta carta, tomarei meu primeiro banho, não sem pavor, pois tenho medo de distender as fibras ao último grau" (VIGARELLO, 2009b, p.377).

corporal inteiramente físico e pessoal” (VIGARELLO, 2009a, p. 405). É o início do culto a si mesmo,

A luta contra a decadência, a inquietação sobre a mistura das ordens sociais no começo do século XIX, o culto de si por um investimento na postura física e na saúde, estando as duas estreitamente misturadas. O dandismo⁸ consiste no gesto muito contemporâneo para nós de entregar o indivíduo apenas às exigências de sua afirmação pessoal: as qualidades de aparência e de corpo (VIGARELLO, 2009a, p.406).

Entre 1810 e 1820, há uma completa renovação dos exercícios, novas práticas são difundidas e a visão de corpo é totalmente renovada.

São inaugurados ginásios em Londres, Paris e Berlim que propõem um trabalho físico nunca antes visto, apresentando resultados mensuráveis e calculados. O resultado desta nova empreitada pode ser observado em pouco tempo, as “marcas” obtidas pelos alunos melhoravam consideravelmente. Começavam a correr maiores distâncias em menos tempo, conseguiam saltar maiores distâncias, sustentavam-se por breve tempo no ar com apoio somente dos dedos. É o momento em que se vai além do desempenho, as capacidades corporais passam a ser relevantes, bem como a análise do movimento. Há agora a consideração sobre a eficácia mensurável que incide sobre resultados (ORY, in CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2008). A ginástica passa a inventar gestos, recompõe e cria novos movimentos. É um momento inovador onde o corpo, por meio desta nova ginástica, transita do mais simples para o mais elaborado, o mais construído. Os movimentos passam a ser refinados, explorados parcialmente, ou seja, uma ou algumas articulações trabalhando isoladamente, segmentos (braços

⁸ Termo que deriva do inglês “Dandy” (galante). Já no século XIX apresentava um cuidado excessivo tanto com a aparência física quanto com as roupas. Retratava uma postura ideológica pró-aristocrática e, ao mesmo tempo, uma rejeição dos códigos de conduta e dos valores burgueses.

e pernas), tronco e cabeça em rotações e giros estudados, os exercícios localizados e o movimento humano decomposto.

Esta nova ginástica requer novas ações em termos de aprendizagem escolar, que seja adaptada ao espaço e às características do grupo em questão. Os princípios de fragmentação incitam uma pedagogia, onde os alunos obedecem a comandos determinados pela precisão e limitação dos movimentos, além da progressão dos elementos que se transformam em séries. Ações militarizantes são implantadas frente à necessidade de concentração dos alunos, não havendo espaço para desordem. “A ginástica inventou, no século XIX, uma arte do movimento, ao introduzir princípios decisivos do cálculo e da eficácia” (VIGARELLO, 2009a, p. 419).

O trabalho corporal intensifica-se à medida que propiciava suportar maiores impactos: corpos mais endurecidos são mais resistentes a dor e, desta forma, executavam bem as tarefas árduas, mesmo em condições difíceis. Os diferentes esportes que iam sendo criados, especialmente o futebol e o rugby, exigiam um corpo preparado, capaz de chutar, correr, lançar, saltar, etc (VIGARELLO, 2009b). Era necessário que o corpo fosse, ao mesmo tempo, eficaz e elegante. O prazer de sentir o corpo realizar exercícios difíceis provocava cuidado e dedicação constantes. Inicia-se, então, a aplicação de exercícios educativos à prática esportiva. Era possível aprender a praticar um esporte sem que o dom natural fosse o único condicionante. O aprendizado baseado no *treinamento* vai se consolidando.

Neste momento, e dentro deste contexto, as mulheres passam a elaborar suas versões para os esportes masculinos, acreditando cada vez menos em um corpo feminino fraco e passivo sem, contudo, esquecerem-se de suas identidades reprodutoras e de seu status de objeto decorativo, concepção imposta, que emperrou por muito tempo, a plena emancipação deste gênero no esporte.

O uso lúdico do corpo através do esporte, que valorizava as diferenças individuais, confrontava-se com a ginástica, que minimizava tais diferenças, e era

pensada como sendo a cultura regular do corpo, que se manifestava em diferentes protótipos. Era o corpo forte, ágil, reprodutor, além de outros, frutos de diferentes motivações que vêm se modificando ao longo do tempo. Esta indefinição de parâmetros provoca um inconformar constante consigo mesmo e leva o filósofo José Gil a indagar:

Que corpo podemos nós ter hoje? Que corpo “natural”, humano para uma alma que se tornou completamente artificial, antinatural, destruidora da natureza. Pomos à prova os limites da nossa “naturalidade”, procuramos pontos de referência por toda parte e é por isso que acolhemos todas as espécies de monstros (GIL in FRAGA, 2000 p.169).

No século XX, diz Castro (1998, s/p)⁹, que a explosão publicitária no pós-guerra foi a responsável pela difusão de hábitos relativos aos cuidados com o corpo, das práticas de higiene, beleza e esportivas, preconizadas por médicos e moralistas burgueses desde o início do século. Foi tão forte a ação dos profissionais da comunicação, que a autora afirma que eles “[...] difundiam uma nova maneira de lidar com o próprio corpo e um novo conceito de higiene, a tal ponto que, como afirma Prost, “os comerciantes contribuíram mais do que os higienistas para difundir os novos hábitos do corpo” (CASTRO, 1998, s/p).

São tantas as mudanças que atingiram o corpo nos últimos tempos, em termos de conceito, hábitos, que sobre isso Ory (2008) assim se manifesta:

[...] o século assistiu certamente a maior reviravolta que o corpo humano jamais tenha conhecido em tão pouco tempo, a tal ponto que pode propor a hipótese de que não há corpo potencialmente autônomo antes do século XX (ORY, 2008, p.192).

⁹ Há referências neste trabalho que não apresentam a página (s/p). São referências tiradas de textos disponíveis na internet, em modelos eletrônicos, não paginados.

Esta profusão de mudanças, às quais o corpo esteve sujeito ao longo do tempo, propiciou diferentes concepções e discursos sobre ele, que vale a pena serem destacados, pois historicamente interferem no seu trato, na forma como é pensado. Esta profusão, obviamente gera diferentes enfoques, bem como diferentes concepções, como se vê a seguir.

1.1 Concepções de corpo e a Educação Física

Uma das principais concepções de corpo, muito marcante nos estudos a seu respeito, está ligada ao pensamento de René Descartes (1596-1650), que ressaltou o dualismo corpo-alma. O corpo como sendo um composto mecânico e a alma, distinta do corpo, responsável pelo pensar. Esta forma mecanicista de pensar o corpo acentua a afirmação de que sua existência independe da existência da alma ou da consciência, embora considere uma interação entre as realidades física e espiritual.

Descartes foi o conceptor, com todo seu radicalismo, desta mentalidade fragmentária que marcou a história do Ocidente moderno, colocando alternadamente o universo objetivo aberto à ciência e o *cogito*¹⁰ subjetivo irresistível, irredutível, primeiro princípio da realidade (MORIN, 1990, p.60). Separou o corpo do espírito e reduziu a ideia de corpo à ideia de matéria, e este tornou-se substância do mundo físico coisificado, enquanto o espírito tornou-se um idealismo metafísico, desligado do universo físico.

O conhecido “Dualismo de Descartes”, traduzido na própria definição do autor retirada da quarta parte do *Discurso do Método*, publicado em 1637, na qual

¹⁰ *Cogito, ergo sum* significa "*penso, logo existo*".

ele define de modo muito claro a sua perspectiva acerca da natureza do seu próprio eu, apontando claramente o que pensava a respeito do ser:

Então, examinando atentamente aquilo que eu era e vendo que poderia presumir que não possuía corpo e que não havia mundo nem nenhum local onde eu estivesse, mas não poderia fingir que eu não existia; e que, pelo contrário, pelo fato de estar a duvidar da verdade de outras coisas, seguia-se com bastante evidência e certeza que eu existia; ao passo que se eu tivesse parado de pensar, embora tudo o que eu sempre pensei ser verdadeiro o fosse, eu não tinha razão para acreditar que eu existia; eu soube a partir disto que eu era uma substância cuja essência ou natureza era apenas o pensamento (DESCARTES, 2004, p. 46-47).

O pensamento cartesiano marcou, sobremaneira, o corpo com forte enfoque biologizante, em face à dicotomia corpo/mente. Esta visão esteve presente no trato com o corpo por muito tempo, influenciando a Educação Física e provocando questionamentos em relação ao objeto de estudo da área, que priorizava a natureza biológica, com enfoque maior nos conhecimentos acadêmicos da fisiologia do movimento e o controle motor como afirmam Hunger et al (2009). Esta situação fez com que, na década de 80, emergisse “uma profunda crise de identidade entre intelectuais acadêmicos dessa área, sobre o papel social, “*status*” profissional e os pressupostos teóricos e o objeto de estudo da Educação Física” (HUNGER et al. 2009, p.81).

As novas concepções que preconizam a Educação Física no Brasil, resgatam tendências advindas já do século XIX, ancoradas nas ciências humanas, buscando estabelecer relações entre o corpo e a humanidade. A conotação de corpo passa a ser mais subjetiva, começam as aproximações entre os aspectos físicos e psíquicos e a visão dicotômica/biologizante que imperou na história da Educação Física no Brasil é enfrentada por duas novas correntes que vêm sendo construídas na área desde 1980: a Fenomenologia e a Antropologia.

Com os novos referenciais, o tema *corpo* tem, então, suas principais publicações em Medina (1987, 1990) com os livros *O brasileiro e seu corpo* e *A educação física cuida do corpo... e “mente”*; Daolio (1995a), com o livro *Da cultura do corpo*; Soares (1998, 2001), com as obras *Educação Física: raízes europeias e Brasil e Imagens da Educação no Corpo*; Moreira (1991) com o livro *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*.

Estas produções marcam um momento, entre os anos 80 e 90, no qual a Educação Física passava por uma crise, como também “um momento de readequação das bases sociais ditas democráticas e estabelecimento de diferentes linhas de pensamento” (MARTINELLI e MILESKI, 2012 s/p).

Medina fundamenta-se na **Fenomenologia** resgatando a filosofia de Merleau-Ponty e trazendo a ideia de que “a consciência é um fenômeno que se aproxima muito mais do corpo orgânico concreto que das abstrações – enquanto considerações isoladas – de espírito, mente ou alma” (MEDINA, 1990, p.23, grifo do autor). O autor diz, ainda, que uma nova pedagogia do corpo deve partir de uma visão global e sistêmica de forma a dar à Educação Física uma nova sustentação, que “[...] busca a todo momento a humanização do próprio corpo, este pedaço de mundo tão carente de humanidade” (MEDINA, 1987, p.109).

Essas produções passaram a ser referência para estudos da Educação Física, bem como para a estruturação de cursos de formação de seus professores. Elas também suscitam a necessidade de compreender quais fundamentos teóricos subsidiam a concepção de corpo na área, uma vez que vêm de matrizes diferentes. Outros pontos a serem considerados a partir destas obras são a possível superação da dicotomia corpo/mente, tão criticada na área, e a possibilidade de uma transformação tanto pedagógica quanto social a partir destas bases.

O pensamento filosófico da fenomenologia traz uma visão de corpo que aparece com o preceito do ser integral, integrado, inteiro. A fenomenologia surgiu

trazendo uma nova metodologia para se pensar o conhecimento e, assim, se coloca sobre corpo e alma:

[...] é bom que se entenda desde já que nós não temos um corpo; antes, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento (MEDINA, 1990, p.98).

A fenomenologia objetivando apresentar as coisas mesmas, descrevendo os fenômenos tais como são experienciados pela consciência, num lugar onde sujeito e objeto se inter-relacionam na construção do conhecimento, ratifica que este se dá a partir da própria experiência do sujeito que encontra sentido na intersubjetividade. A consciência é definida como percepção aliando dados sensíveis e racionais no momento de apreender algo, dando sentido ao mundo.

Há restrições quanto ao uso do termo consciência por esta ser considerada parte do ser humano, e, sob o enfoque fenomenológico, o corpo é visto como o lugar da consciência, em se pensando a corporeidade como sendo a inserção do corpo humano num mundo significativo, à medida que adquire sentido. A dialética vem atribuir maior dinamicidade à consciência, privilegiando a dimensão histórica da existência humana.

Quando se fala no binômio corpo/fenomenologia é impossível não recorrer ao filósofo Merleau-Ponty (1994, p.122) que diz que o “corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo, é para um ser vivo juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Este mesmo autor diz que “a experiência do corpo” é por si mesma uma representação, um “fato psíquico” resultante de uma série de acontecimentos físicos e fisiológicos, atribuídos ao “corpo real”, o “corpo próprio”. Este corpo próprio remete à possibilidade do ser engajar-se em uma existência. É diferente pensar que me aproprio do meu corpo como me aproprio de um objeto, “ao

contrário, é o meu corpo que, no movimento intencional de dirigir-se ao mundo, apropria-se dele, traz para si objetos, *incorporando-os*" (FREITAS, 1999, p.52).

Em contraposição ao pensamento cartesiano-mecanicista, a fenomenologia, por meio do pensamento de Merleau-Ponty, traz considerações significativas:

[...] a fisiologia moderna dá uma resposta muito clara: o acontecimento psicofísico não pode ser concebido a maneira da fisiologia cartesiana e como a contiguidade entre um processo em si e uma "*cogitatio*". A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência. Foi a existência que encontramos no corpo aproximando-nos dele por uma primeira via de acesso, a da fisiologia" (MERLEAU-PONTY, 1994, p.131)

Ele apresenta uma nova concepção de consciência, na qual a realidade do *cogito* e a realidade corporal compõem uma unidade. Para ele, a subjetividade tem forma incorporada e cultural, ligada ao *habitus* social¹¹ e, desta forma, o corpo tanto age quanto é passivo de ação, é tanto alvo quanto agente de poder. Este fato ratifica que o corpo não pode ser separado da alma, por ser o corpo fonte da percepção e da subjetividade, percepção de si mesmo. Merleau-Ponty (1994) retrata que a "incorporação" é a base da experiência, ou seja, experienciamos através da incorporação sensível e sensorial que o corpo é o nosso modo de ser e estar no mundo, ressaltando a dimensão histórica da existência. Pode-se dizer que não somente o intelecto se expressa, ao contrário, o corpo o faz numa linguagem muito sensível.

Para Merleau-Ponty (1994), a apreensão de algo gera conhecimento e daí a apreensão de mundo. Esta ação de apreensão se dá na motricidade,

¹¹ Habitus como uma noção que se assemelha à de hábito foi generalizada por Maurice Merleau-Ponty (1947) em sua análise sobre o "corpo vivido" como o impulsor silencioso do comportamento social (WACQUANT, 2007, p.65).

responsável pelo engajamento do ser no mundo e, a partir disso, dá-lhe sentido. A motricidade engloba tanto a significação intelectual quanto motora, aliando o dado e o entendimento do mundo. É com o corpo que as coisas que cercam os seres humanos são apreendidas e expressas de diferentes maneiras.

O homem deve possibilitar-se o aprendizado que as novas experiências propiciam, não se limitando ao que já é existente. É a sua presença num mundo repleto de oportunidades, ineditismo, rico em acontecimentos que requer que tenha uma ampla gama de possibilidades motoras para poder explorar e realizar o que se lhe oferece.

O corpo que aprende, que cria significados, que se desdobra intencionalmente no espaço e no tempo, é um corpo que não pode estar rigidamente fixado nos movimentos necessários à sobrevivência do organismo e da espécie (FREITAS, 1999, p.55).

É a corporeidade se manifestando nas mais diferentes formas, na dialética do real e do virtual, do concreto com o abstrato, no necessário e no possível. Na realidade, a motricidade e a corporeidade são indissociáveis diz Freitas, “expressando o ser cultural no mundo social, ou mais amplamente, o ser intencional no mundo fenomenológico” (FREITAS, 1999, p.55).

Merleau-Ponty (1994) apresenta o conceito de “corpo-próprio” a partir da ideia de *todo*, desconsiderando a necessidade de apresentar “existência como coisa” e a “existência como consciência”, iniciando a noção de estrutura que é a “junção de uma ideia e de uma existência”, necessárias para se compreender a totalidade de um ser, do comportamento deste ser, superando o dualismo corporeamente. O autor ressalta, com veemência, que o mundo fenomenológico não trata do ser puro, mas do imbricar de suas experiências com as experiências dos outros, o que caracteriza o caráter indissociável entre subjetividade e intersubjetividade. Ele aponta que, através do corpo-próprio, tem-se consciência

do corpo do outro como sujeito. É basicamente esta experiência vivida, a “objetivação do corpo-próprio” e a “constituição do outro em sua diferença” que faz possível a diferenciação do indivíduo frente a outros indivíduos (LEITÃO, 1992, p.47).

A fenomenologia de Merleau-Ponty contribui para dar intencionalidade ao mundo exterior, caracterizando a presença do homem no mundo como um passo decisivo para nele se reconhecer no mundo, e falando de uma “consciência perceptiva”, a partir da compreensão de que ser consciente é “estar” por intermédio do corpo.

Merleau-Ponty (1994), ao longo de sua obra, começa a substituir consciência por percepção, por representar uma ideia mais ampliada, sinônimo de inconsciente, “inconsciente é o sentir mesmo”, indicando que não é necessário pensar para compreender, isto porque o corpo, para ele, é um todo que pressupõe entre suas partes uma estrutura, não apenas uma soma de partes, mas possuidor de uma organização que permite ao homem compreender o modo de relação que ele (corpo) tece *com* o mundo e *no* mundo. Além das ações vitais, o corpo nos permite compreender as suas relações de sentido e de significação.

A fenomenologia Merleau-Ponty (1969) apresenta verdadeiros tratados clássicos e preciosos sobre o corpo, dizendo que união da alma com o corpo se realiza a cada instante, no movimento da existência, e, advogando que o pensamento da ciência deve se colocar no lugar, “no solo do mundo sensível e do mundo lavrado tais como são em nossa vida, para nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 1969, p.29). Aqui não se reporta ao corpo máquina de informação, mas “o corpo atual que digo meu, a sentinela que se posta silenciosamente por sob minhas palavras e por sob meus atos”(idem). Desta forma, vê o corpo como algo significativo, com visão, com movimento, sede de articulação de significados, e não apenas um executor de funções, sem vida própria ou sem considerações que o fazem sujeito.

Há, ainda, que ressaltar o que Moreira (1995, p.14) diz ao tratar da corporeidade em relação à fenomenologia, “ver é entrar num universo dos seres que se mostram, ou melhor, registrando, olhar o fenômeno da corporeidade é habitá-lo e daí buscar a compreensão segundo as perspectivas possíveis de espaço e tempo”.

Moreira (1995, p.17-18), de forma perspicaz, faz as seguintes afirmativas pertinentes: “desvendar os olhos para olhar atentamente o fenômeno corporeidade é adentrar o domínio do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo real”, de modo a não somente “iluminar o visível, mas tão somente exercitar o invisível, ou melhor, revelar as possibilidades do sensível, que normalmente está do outro lado do corpo” complementando, ainda, com a assertiva de que, “o homem é um ser predominantemente visual, [...] e olhar exige a direção da mente para um foco de significação”.

A segunda corrente a embasar vários estudos atuais na Educação Física é a **Antropologia**, ciência social surgida no século XVIII, cujo objeto de estudo são os diferentes comportamentos sociais e culturais dos distintos grupos humanos. Somente no século XIX se organizou como disciplina científica, compreendendo quatro áreas: a Antropologia Física ou Biológica, a Antropologia Cultural, a Antropologia Social e a Arqueologia.

Os estudos antropológicos possibilitam conhecer o homem e sua interação com o seu meio, onde ele produz e reproduz sua cultura. Propiciam também, uma visão mais ampla de ser humano “[...] na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (GEERTZ, 1978, p. 56). O referido autor procura conceber estes fatores como inerentes a um todo humano indissociável, expressando seu pensamento da seguinte forma,

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela

forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (GEERTZ, 1978, p. 64).

A contribuição da antropologia para a educação está presente a partir da compreensão da necessidade de uma construção própria para as ações humanas e a relação delas com a vida cotidiana das pessoas. Também, a compreensão de fenômenos naturais específicos relacionados ao corpo quando compara culturas, auxiliando a extrapolar o fazer e induzindo a uma comparação das próprias concepções e pensamentos culturais relacionados ao corpo. Neste contexto, parte-se da visão de corpo como construção social e cultural e não como um simples dado natural, ressaltando a importância de sobrepor-se a ideia de que o corpo muitas vezes é considerado genericamente como o reduto da natureza, obedecendo a normas físicas (necessidades biológicas) e relegado enquanto produto e produtor de regras e valores culturais.

O corpo é a nossa representação viva no mundo e ele esconde e revela nosso modo de ser. Em outras palavras, o ser humano *vivo*, cuja estrutura tem sua concretização, realização e expressão no corpo e nele a cultura imprime suas marcas.

Tratar do corpo na perspectiva antropológica cultural é considerar Marcel Mauss (1974) e seu legado que afirma que toda a expressão corporal não é somente aprendida com os outros, mas também, descoberta através dos outros e que o corpo humano nunca pode ser encontrado num qualquer suposto "estado natural".

Mauss (1974), antropólogo francês, foi o pioneiro a sistematizar a pesquisa sobre o corpo como um dado, concluindo que não somente os aspectos biológicos interferem na constituição do corpo, mas também, a cultura, mediante os vários usos e significados que cada grupo confere a ele.

Em *As Técnicas Corporais*, Mauss (1974) introduz, ineditamente, a discussão sobre o tema 'corpo' no âmbito dos estudos antropológicos, e, entrando na área das ciências biológicas (desculpando-se por isso), estabelece uma comparação intercultural utilizando as técnicas corporais para isso.

Analisar as técnicas corporais específicas e tradicionais de uma sociedade propicia consolidar certas especificidades de determinada cultura. Também, através desta análise, é possível observar que uma série de atos são montados sobre o indivíduo pela educação, pela sociedade e pelo papel que ele ocupa nela. Com tais técnicas, amplia-se a compreensão de nossos gestos, a causa de adotarmos determinadas posturas corporais características e específicas de determinada cultura, de determinado meio. Para ele, as técnicas do corpo correspondem a mapeamentos socioculturais do tempo e do espaço. Educar as técnicas está relacionado ao adaptar o corpo a aquilo para o qual será empregado.

Mauss aponta que há diferença na forma de andar, de comer, de falar, de ficar parado para uma conversa, e as variações de uma cultura para outra podem ser abordadas como um "fato social total", isto é, como um fenômeno que permeia as dimensões da experiência social e individual, nos âmbitos psicológicos, sociais e biológicos. Mauss (1974, p. 214) define isso com o conceito de "natureza social do *habitus*", produto da "razão prática, tanto coletiva quanto individual" que acontece social e historicamente. O *habitus* varia não só com os indivíduos mas, principalmente, com a sociedade, educação, convivência, moda, entre demais fatores inerentes à cultura. Desta forma, justifica que determinadas posturas corporais adotadas por um grupo de pessoas podem até influenciar em suas estruturas fisiológicas, como por exemplo, o hábito de ficar de cócoras em determinadas culturas interfere na conformação muscular dos membros inferiores. Elas são modificáveis conforme o momento e, também, são passíveis de aperfeiçoamento.

Para Mauss, as técnicas corporais são "as maneiras como os homens sabem servir-se dos seus corpos" (1974, p.217) e elas fazem parte de

representações coletivas que usam o corpo, “o mais natural instrumento” do qual dispomos, para inscrever a vida social, sendo prerrogativas que fazem parte de etapas do processo de crescimento e desenvolvimento humano.

Os gestos corporais que o homem desenvolveu ao longo da história são fontes indiscutíveis para estudo das sociedades por serem encharcados de signos sociais que se reproduzem através das gerações e as marcas que eles imprimem nos corpos variam de acordo com o gênero, idade, entre outros aspectos. Os homens, por exemplo, têm posturas corporais diferentes das mulheres no que tange ao andar, os gestos, a forma de atirar coisas, entre outras, que caracterizam o sexo masculino. Em relação a idade não é diferente, as crianças têm facilidades para determinadas posturas corporais que adultos não apresentam mais em função de modificações posturais acarretadas ao longo do tempo, vícios de postura, (des)aprendizagens, o que Mauss (1974, p.220) considera como “inferioridade da nossa raça humana”, fato que não acontece com a maioria dos animais que têm hábitos posturais praticamente perenes. Nosso corpo aprende com a sociedade em que está inserido, nos diversos momentos históricos e, também, com a experiência acumulada.

Mauss fala, também, de algo muito importante que caracteriza a “arte de utilizar o corpo humano” (1974, p.215), que é a educação, como predominante nesta ação, superando a imitação. Em que pese a existência de pessoas com mais tendência a imitarem que outras, aponta o que chama de “imitação prestigiosa” que está ligada à imitação de atos que foram bem sucedidos. Desta forma, intui-se que o prestígio legitima o ato, dá a ele aprovação em relação ao imitador, e, neste ato imitado estão embutidos elementos tanto psicológicos quanto biológicos.

Para Mauss (1974), o corpo é ao mesmo tempo a ferramenta através da qual o ser humano molda o mundo, bem como a substância original responsável pela moldagem de si mesmo. “O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração” (DAOLIO, 1995a, p.39) e, desta forma, aprende a cultura.

Os dados corporais são conteúdos conotativos que contêm princípios estruturados da visão de mundo, de uma sociedade e das atitudes dos indivíduos em relação a seus corpos e os corpos dos outros. Isso nos faz entender porque os corpos se expressam desta ou daquela maneira, bem como os princípios, valores e normas que os impulsionam a expressarem-se de determinada forma, o que se caracteriza como símbolos culturais. Este pensamento refuta a ideia do corpo como sendo apenas um dado biológico dando a ele maior amplitude.

É importante ressaltar que, apesar da constituição do corpo humano ter um padrão em seus aspectos comuns, independente da cultura, o corpo tem natureza necessariamente cultural e à medida que a cultura é passível de ser reinventada, recriada, é possível pensar em novos usos do corpo a partir disso.

Ratificando a importância de considerar o contexto social do corpo e sua totalidade, reporto-me, novamente, a Mauss, citando importante contribuição legada por ele no que tange a características mais amplas do corpo e suas relações.

Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se pode imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos da totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material (MAUSS, 1974, p.198).

Outros antropólogos contribuem para a importância de considerar o conceito de cultura e sua ação sobre o corpo. Kofes (1985) apresenta em seus estudos a antropóloga cultural norte-americana, Margaret Mead, que estuda o corpo e como as comunidades nativas o expõem, o representam e se comportam em relação a ele. Mead aponta que o corpo “é expressão da cultura”, o que faz

com que “cada cultura expresse diferentes corpos, porque se expressa diferentemente enquanto cultura”(MEAD in KOFES, 1985 p.52), corroborando com o que diz Mauss.

Kofes (1985) apresenta outro antropólogo, o francês Pierre Clastres, que desenvolveu estudos com os indígenas, e traz importantes considerações dizendo que

[...] as sociedades sem escrita escrevem no corpo as suas leis. Imprimem suas marcas nos corpos, porque o corpo é uma memória: espaço e tempo. Quando, nos rituais de iniciação, um jovem passa à idade adulta, é no corpo e através de seu corpo que se marca a passagem. [...] o ethos tribal é escrito nos corpos individuais para que definitivamente não se esqueça que o indivíduo é membro da comunidade. [...] a sociedade dita suas leis aos seus membros, ela inscreve o texto da lei na superfície do corpo, porque a lei que funda a vida social da tribo a ninguém é pressuposto esquecer. As cicatrizes do corpo seriam as escrituras sobre o corpo (KOFES, 1985, p. 48).

Seguindo nesta vertente, é um erro pensar a Educação Física tradicionalmente agindo sobre o corpo físico sem considerar a questão cultural como constitutiva da dinâmica humana, pois não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social e psíquica, como nos diz Daolio (2007).

Podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerar, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugaram e excluíram pessoas da prática de educação física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área (DAOLIO 2007, p.12).

Cabe dizer que Daolio, em seu livro “Educação Física e o conceito de cultura” (1998a), tece considerações sobre os significados do conceito de cultura que diferentes autores expressam ao abordá-lo. Ao tratar, então, sobre cultura, a partir dos diferentes autores, reconheço a diferença existente entre eles em relação a seus posicionamentos, assumindo, neste trabalho, uma argumentação referente ao eixo sócio-cultural destacado na citação acima.

A contribuição do Coletivo de autores¹² (1992, p.62) é bastante pertinente em relação à discussão cultural num processo educativo quando diz que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

Os estudos de Valter Bracht indicam a Educação Física como uma “[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999, p.16). Este movimento que o autor trata não é um movimento qualquer, sem significado, mas um movimento que é uma forma de comunicação com o mundo.

É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da educação física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, etc (BRACHT, 1992, p.16).

Mauro Betti (1991, 1992, 1994), por sua vez, utiliza o conceito de “cultura física” de forma a superar a dicotomia existente na Educação Física em relação à educação *do* e *pelo* movimento, definindo o seu objetivo da seguinte forma:

¹² O Coletivo de Autores foi organizado por um grupo de autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Eles lançaram o livro “Metodologia do ensino de educação física”, que representou uma das obras de maior repercussão na Educação Física na década de 1990.

[...] a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...) (BETTI, 1992, p.285).

Betti avançando seus estudos, diz que o conceito de “cultura física” é substituído por “cultura corporal”, ampliando seu sentido. Ele aponta dois tópicos relevantes entre os estudiosos da área: o primeiro é que a Educação Física tem nas atividades corporais de movimentos seus meios e fins, e o segundo é que o objeto da Educação Física Escolar é a integração da personalidade¹³ do aluno nessa esfera da cultura, através do acesso à cultura corporal do movimento, dizendo que “[...] integrar a personalidade na cultura corporal implica em consciência dos motivos-fins como valores incorporados à personalidade e conhecimento/compreensão dos meios (atividades da cultura corporal - jogo, dança, esporte, ginásticas que realizam os valores escolhidos)” (BETTI, 1994, p. 19).

Os citados autores utilizam caminhos diferentes para discutirem o conceito de cultura, no entanto, todos ressaltam a dinamicidade e a individualidade do ser humano e o fato dele estar inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico, o que requer a importância de considerar o equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, bem como a subjetividade. Em comum, criticam ao racionalismo científico e ressaltam a importância da dimensão simbólica no comportamento humano.

Quanto ao conceito de cultura na área da Educação Física, destacam sua tarefa de mediação simbólica e a necessidade de considerar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer. A visão da área toma uma

¹³Personalidade aqui é vista como fruto de constante produção ao longo de toda a vida da pessoa, que se dá através das relações sociais.

conotação mais ampliada, vez que vê o ser humano como a totalidade indissociável entre as dimensões física, psicológica e social.

Considerando o exposto, cabe a importância de se estabelecer o conceito de cultura e suas implicações no eixo sócio-cultural.

1.2 Em questão, o conceito de cultura

A cultura, essa organização social marcada pelas relações sociais de poder, em seu movimento dinâmico, muitas vezes é palco de processos de apropriação da experiência relevante de alguns grupos sociais na intenção de expropriá-los de sua força. Por isso, é importante compreendê-la como processo dinâmico, plural, transitório, marcado por continuidades e descontinuidades (SAMPAIO, 2006, p.78).

Linhaes (2010, p.278) diz que nos últimos 30 anos, a Educação Física brasileira tem referenciado muito a cultura. Afirma que nos avanços e recuos da história recente, vale advertir que noções tais como as de cultura corporal de movimento, cultura lúdica, cultura da infância, cultura esportiva, etc. oferecerão melhores contribuições para o campo pedagógico se compreendidas, criticamente, na historicidade que as constitui.

Para Laraia (2007), o termo cultura surgiu atrelado à idéia de civilização, de modo a explicar o estágio evolutivo de uma dada sociedade e define: “*Culture*, que tomado por seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2007, p.25). É o modo, o estilo de vida de cada grupo social, de cada realidade cultural, que leva em consideração questões como hábitos, costumes, expressões linguísticas, alimentação, valores, estrutura familiar, lazer.

Laraia recorre ao esquema elaborado por Keesing para tratar de teorias sobre a categoria cultura. Nesse esquema classificatório proposto por Keesing (apud LARAIA, 2007, p.33) há duas abordagens de cultura: a **primeira** compreendida como um “Sistema Adaptativo” em que as “culturas são sistemas de padrões de comportamento que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos”. Saneto e Anjos (2011) comentam esta abordagem dizendo que ela sofre forte influência da biologia, pois mesmo que o processo de adaptação seja possível através da cultura, todo o processo é regido por leis biológicas. A **segunda** abordagem proposta por Keesing (apud LARAIA, 2007) explicada pelas “Teorias Idealistas” são ancoradas em Goodenough, Lévi-Strauss e Clifford Geertz.

Atenho-me aqui à abordagem de Geertz (1978), que considera cultura como sistema simbólico e propõe uma antropologia interpretativa, tornando-se uma referência para estudos contemporâneos que envolvam a categoria. Ele busca entender o homem a partir da definição de *cultura* compreendendo-a “não como um complexo de comportamentos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento” (GEERTZ, 1978, p.62). Para o autor, cultura é operada coletivamente, no entanto o homem adquiriu a capacidade de ser construtor de sua própria história, indo da utilização de ferramentas, passando pelo convívio social, pela linguagem, chegando a formas mais complexas de significar o fazer humano.

É importante compreender cultura como sistema de significação, pois conforme Geertz afirma, que seu conceito

[...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a *cultura* como sendo essas teias e a sua análise [...] como uma ciência à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 10).

1.3 Educação Física e o conceito de cultura

O sentido de Cultura Corporal que utilizamos parte da definição ampla de Cultura e diz respeito ao conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico. É nessa concepção que se pode afirmar que não existe um discurso puro do corpo. O corpo não fala sobre o corpo, será apenas mais um discurso sobre o corpo. Em uma dada época, num determinado contexto, um discurso prevalece sobre o outro. Em outros termos, não há corpo livre, mas discursos sobre corpo livre; não há corpo consciente, mas discursos sobre corpo consciente (DAOLIO, 1995b, p.27).

Na Educação Física, a antropologia coloca também sua marca, na medida em que sustenta que só é possível compreender um povo enquanto se considera a tradição coletiva, seus costumes, valores, e tudo o que se faz a ele e à sua constituição. Este entendimento propicia inferir que as aulas de Educação Física são realizadas em situações específicas, com significados próprios a cada grupo que dela tem acesso. Neste sentido, a noção de construção cultural é fundamental para a compreensão de como devem ser desenvolvidas as aulas, reforçando a importância de se discutir qual a influência que os aspectos culturais têm sobre elas. Esta abordagem, então, provoca uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a ideia de que existe um “centro no mundo, e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo” (DAOLIO, 1995a, p.25).

As contribuições do conceito de cultura na Educação Física estão em estudos de diversos autores, como Daolio (1995a, 1997, 1998b, 2001, 2007, 2009) que se ancora na antropologia social. Também contribui com o conceito de cultura o livro que ficou conhecido como Coletivo de Autores (1992), inspirado no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, em Mauro Betti (1996), por via da sociologia, e Valter Bracht (1992), que se apóia mais na antropologia filosófica, entre outros, que buscam um embasamento científico para compreender a área.

É importante ressaltar a riqueza que tais estudos trazem para a área, pelo teor dos textos que apresentam, bem como pelas instigantes discussões suscitadas em função de diferenças nas interpretações dos autores e preceitos da antropologia, como no caso de Moura e Lovisolo (2008) e Daolio (2009), que embora tratem da mesma episteme, apresentam diferentes entendimentos¹⁴. Estas situações contribuem, ainda mais, para a compreensão e crescimento da Educação Física, à medida que lançam novas interpretações ou proposições.

Daolio (2007) considera a cultura como eixo principal para se pensar a Educação Física, que durante muito tempo se ateve, exclusivamente, nas ciências naturais, em detrimento do sentido de *educação*, implícito no seu nome, abstendo-se de discussões e produções científicas das ciências sociais. Dentro de uma perspectiva baseada nas Ciências Naturais, a Educação Física, durante muitos anos, apropriou-se apenas de conhecimentos de cunho biológico em que,

O corpo era somente visto como um conjunto de ossos, músculos e não expressão da *cultura*; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada [e analisada] pelas ciências humanas (DAOLIO, 2007, p. 02).

A ideia de mencionar as concepções de corpo, através das correntes, bem como dos estudiosos que entendem o ser humano como não dual, está posta, no sentido de reforçar que, há muito, se apresentam alternativas para o trabalho com o corpo, especialmente por meio da Educação Física, que o perceba parte de um todo maior, ligado indissolivelmente a aspectos mais complexos e completos do homem.

¹⁴Recomendo a leitura dos artigos MOURA Diego Luz; LOVISOLO Hugo R. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, maio 2008 e Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar: Considerações a Respeito do Artigo de Moura e Lovisolo. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 179-192, setembro 2009.

Nesse sentido, o capítulo que se segue tem a incumbência de abordar a história das tendências e abordagens da Educação Física no Brasil e suas implicações em relação ao corpo, bem como suas repercussões nos currículos de formação de professores.

CAPÍTULO II

NO EMARANHADO DA HISTÓRIA DO CORPO, CORRENTES, TENDÊNCIAS E ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Ao longo do tempo, as mudanças impostas ao corpo propiciaram e influenciaram, tanto as concepções a seu respeito, quanto o tratamento que lhe era devido, o que, por consequência, atingiu a área da Educação Física, delimitando sua história e sua constituição. Desta forma, é importante ter uma visão destas interferências e suas consequências.

Na história da Educação Física muitos fatos são marcantes, com destaque, inicialmente, breves considerações para as escolas que despontam no século XIX, na Europa, especialmente as cinco principais correntes estabelecidas na área, como cita Oliveira (1985).

A **corrente alemã** apresentou um notável impulso pedagógico aos exercícios físicos. Especialmente pela influência de Rousseau, a ginástica passou a ser incluída aos deveres da vida humana de tal forma que os exercícios físicos não apenas faziam parte da educação escolar, mas também da educação do povo. Ressalta-se a importância do físico preparado para a defesa da pátria, aliado a um espírito nacionalista arraigado, por meio de corpos fortes e saudáveis.

A **corrente nórdica**, especialmente na Dinamarca, metrópole intelectual dos países nórdicos, fortificou-se com as ideias pedagógicas da corrente alemã. Na Dinamarca foi criada em 1804, a mais antiga estrutura especializada do mundo, o “Instituto Militar de Ginástica”. Quatro anos mais tarde foi inaugurado um Instituto Civil de Ginástica, para formação de professores de Educação Física,

disciplina que passou a ser implantada nas escolas de forma obrigatória, colocando a Dinamarca bem à frente dos outros países europeus, nesta visão conceitual. No entanto, apesar de pioneira, não foi na Dinamarca que houve o reconhecimento internacional da ginástica, mas sim na Suécia, a terceira corrente.

A **corrente sueca** utilizou-se da ginástica como forma de elevar a autoestima do povo que acabava de ser massacrado, pela Rússia, na guerra. O objetivo era também que os índices de alcoolismo e tuberculose diminuíssem. Fundou-se, em 1813, o “Real Instituto Central de Ginástica de Estocolmo” que hoje existe com o nome de “Escola Superior de Ginástica e Esporte”. A tônica da ginástica sueca repercutiu fortemente em todo o mundo e seu foco principal era um trabalho analítico, bastante rígido, com um desenvolvimento harmônico de todo o corpo. Eram priorizados os exercícios simétricos com intensidade moderada e de fácil compreensão, realizados com dificuldade progressiva. Os exercícios também refletiam uma finalidade corretiva.

A **corrente francesa** é a mais influente no alicerce da Educação Física brasileira, pois foi dela que chegaram os primeiros estímulos que vieram a construir sua base. Ela era caracterizada por um marcante espírito militar e uma preocupação básica com o desenvolvimento da força muscular.

Os militares introduziram a ginástica no Brasil e tiveram uma atuação predominante na Educação Física. Fundaram em 1918 o primeiro “Instituto de Ginástica para o Exército”, com característica inapropriada para as escolas por sua forte ênfase na força muscular, entretanto, segundo Soares (2001, p.60) houve também uma preocupação com o exercício físico enquanto elemento indispensável à educação do “Homem Universal”. Mesmo assim, a despeito de sua exacerbada exigência para corpos ainda infantis, foi introduzida nas escolas pelos próprios militares.

A **corrente inglesa**, traz a orientação não ginástica, em detrimento das correntes cuja base estava na ginástica como prática de atividades físicas. A corrente inglesa era

[...] concebida para envolver a prática esportiva numa atmosfera pedagógico-social, a escola Inglesa incorporou, no âmbito escolar, o esporte com uma conotação verdadeiramente educativa, haja vista a importância que era dada ao *fair-play* (OLIVEIRA, 1985, p.43).

Saindo do âmbito escolar, foi na Inglaterra que o esporte atingiu o ápice, sendo disseminado para a Europa e posteriormente para o restante do mundo, o que despertou, no início do século XX, a retomada dos Jogos Olímpicos por Pierre de Frey, o Barão de Coubertin. Ele conseguiu a adesão de diversos países que se reuniram na Universidade de Sorbonne em 1896, para arquitetarem o renascimento dos jogos.

Este fato marca a Educação Física que passa a ter o esporte como um dos seus elementos. No campo da ginástica ocorrem os maiores avanços, através da contribuição da dança, do teatro e da música, que a ela acrescentaram movimentos mais livres, espontâneos e naturais, com significativa dose de emoção. “Podemos entender que as primeiras décadas do século XX marcaram uma reação aos movimentos estereotipados e analíticos preponderantes até a 1ª Guerra Mundial” (OLIVEIRA, 1985, p.47).

Os fatos que marcam a história da Educação Física são relevantes e seu conhecimento é imprescindível, porque neles estão implícitos fatores que determinam ações e atitudes na área. Dentre desses fatos estão as tendências e as abordagens da Educação Física e, é mister conhecê-las, de forma a estabelecer objetivos na tarefa do ensino. Este estudo, por parte dos professores é fundamentalmente importante, pois ajuda na compreensão e nos questionamentos que norteiam sua prática, uma vez que são, a teoria e o método,

que constroem os discursos e as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade.

As tendências e perspectivas ligadas à Educação Física expressaram as necessidades relacionadas ao corpo em alguns momentos históricos, partindo da elaboração de um modelo corporal específico, de acordo com a ideologia do momento de forma a corresponderem aos interesses da sociedade capitalista, e quando uma tendência já não é mais interessante ao sistema, ela dá espaço para que outra se estabeleça.

As tendências mais discutidas na Educação Física, e cronologicamente situadas de acordo com o próprio desenvolvimento da área ao longo do tempo, conforme Ghiraldelli Jr. (1992) são, a Tendência Higienista (até 1930), a Tendência Militarista (de 1930 a 1945), Tendência Pedagogicista (de 1945 a 1964) e a Tendência Competitivista (após 1964). O autor ressalta a importância de se compreender que os períodos definidos precisam ser vistos com cautela, porque “tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras” (GHIRALDELLI JR, 1992, p.16).

2.1 As Tendências

Tendência Higienista

No início do século XIX uma nova sociedade começa a se consolidar, o capitalismo e, com ele, a necessidade de um novo homem, que fosse apto a esta sociedade, homem este que deveria ser mais ágil, mais forte. Há neste momento muita influência da medicina e do militarismo,

A partir de conhecimentos e teorias gestadas no mundo europeu, os médicos desenharam um outro modelo para a

sociedade brasileira e contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. Nesta nova ordem, na qual os médicos higienistas iriam ocupar lugar destacado, também colocava-se a necessidade de construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade [...] a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e direcionar de modo decisivo a educação física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira (SOARES, 2001, p.70-71).

A Educação Física, que então se utilizava do método sueco, passou a ter o papel de formar homens e mulheres saudáveis, dispostos e com condições de agir. A Educação Física também protagoniza, neste momento, o papel de “assepsia social” conforme diz Ghiraldelli Jr (1992, p.16), pois priorizando a saúde contribui para uma sociedade livre dos problemas como doenças, bem como cuida das coisas que a classe dirigente define como padrão de conduta, sejam estabelecidas para todas as classes sociais. Esta tendência traz a concepção do *corpo saudável* e, desta forma, a ginástica, os jogos, o desporto, a recreação, devem “disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral [...] (GHIRALDELLI JR., 1992, p.17).

O conjunto de pensamentos quanto à constituição da Educação Física, especialmente no que se refere à eugenia tinha nítida preocupação em fortalecer as pessoas,

[...] destinava-se, portanto, a Educação Física, nessa questão de eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias 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 tomarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988, p: 56).

A Educação Física, no início do século XX conquistou seu reconhecimento social enquanto disciplina, por ter sido a responsável pela determinação da base

da visão de corpo do ser humano, “[...], no entanto, gerou também uma visão mecânica e fragmentada desse mesmo corpo por causa da influência positivista, o que deixou as pessoas estranhas em relação a sua própria concepção corporal”, apontam Chagas e Garcia (2011, s/p).

Tendência Militarista

No início dos anos 30 o modelo econômico brasileiro estava baseado, quase que exclusivamente, no modelo agrícola (república do café com leite), no entanto, com a queda das bolsas ao redor do mundo, o Brasil foi obrigado a diversificar sua economia, deixando de ser somente um país produtor de matéria prima (agrícola e mineral) e obrigando-se a industrialização, trazendo multinacionais como a Coca-Cola, por exemplo, (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992).

Como já foi dito, a história da Educação Física inicia-se no Brasil de maneira fortemente ligada ao militarismo, e a Criação do Centro Militar de Educação Física em janeiro de 1922, visava, como afirma Castellani Filho (1988, p.34), “dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas”. A Educação Física passou então a ter uma identidade relacionada à ordem moral e cívica, em função da desestruturação da ordem política, econômica e social daquele momento.

A escola, aparelho ideológico do estado, foi ajustada para reproduzir a ideologia dominante, iniciando com o ensino cívico e a Educação Física, que até o momento estava ancorada no método sueco, passou a utilizar o método francês, que focava no desenvolvimento das atividades corporais, de modo a fortalecer o corpo e o espírito dos militares que davam a vida pela pátria como dever (CASTELLANI FILHO, 1988).

Esta tendência tinha também preocupação com a saúde individual, tal como a tendência higienista, uma vez que o corpo precisa estar pronto, apto para a guerra, para a luta, porém com este enfoque especificamente. É a concepção

do *corpo guerreiro*, que requer uma educação física rígida, que seja capaz de servir e defender a Pátria.

Esta tendência não é abrangente, uma vez que tem o caráter restritivo, excluindo mulheres e os mais fracos, a Educação Física funciona como “[...] selecionadora de “elites condutoras [...]”. O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça” (GHIRALDELLI JR, 1992, p.18). Desta forma, a ginástica, os jogos, as atividades, assumem a incumbência de eliminar os incapazes físicos, ressaltando os habilidosos e fortes.

A influência dos militares no campo da Educação Física é tão forte que Castellani Filho (1988) traz um artigo de Hélio Póvoas, publicado em novembro de 1938 na “Revista Educação Física”, que merece ser citado,

[...] Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor de educação Física, ponha em prática em todo território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação. Para nos pôr a salvo das tormentas, organizando nossa defesa, o exército glorioso precisa de um ‘Homem Brasileiro’, com todas as letras maiúsculas, bem maiúsculas. Confiantes, entreguemo-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil todo ele, no tocante à educação física, uma Escola de Educação do Exército [...] (in CASTELLANI FILHO, 1988, p.87).

Tendência Pedagogicista

O fim da Segunda Guerra Mundial (1945) aponta para o momento em que a Educação Física deixa de ser apenas promotora da saúde para ser uma disciplina comum aos currículos escolares, com prioridade de uma prática eminentemente educativa, que “[...] vai advogar a “educação do movimento” como

a única forma capaz de promover a chamada “educação integral” (GHIRALDELLI JR, 1992, p.19). Aqui são consideradas, nas grades curriculares, as habilidades essenciais para a saúde física e mental, através de atividades que incluíssem o lazer de forma a contribuir com o controle emocional, bem como o caráter dos alunos¹⁵.

Esta tendência foca-se no aluno que está na escola, é o corpo educacional (educável), capaz de, através da Educação Física, aprimorar a sociabilidade, por meio da aceitação de regras de convívio, despertar o altruísmo, desenvolvimento de hábitos saudáveis, uso racional das horas de lazer. Enfim, a Educação Física passa a ser encarada como

[...] algo útil e bom socialmente, devendo ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou classes. Assim, é possível forjar “um sistema nacional de Educação Física”, capaz de promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas (GHIRALDELLI JR., 1992, p.19).

Tendência Competitivista

O novo momento no país, com a chegada de grandes e muitas indústrias, aumenta ainda mais a desigualdade social, conflitos ficam mais intensos e, politicamente há o golpe em 1964. Os militares, respaldados pela elite econômica assumem o controle, reprimindo tudo e todos que se opusessem ao regime.

Neste momento a Educação Física mais uma vez serve à ideologia dominante, com seu caráter lúdico esportivo, contribuindo para o esvaziamento de

¹⁵ Neste momento são acrescentados aos currículos das Faculdades de Educação Física, disciplinas como “prática de ensino”, “recreação e lazer”, “didática”, etc. que visavam formar, no futuro profissional, um olhar mais direcionado ao ato educativo, levando o professor a pensar a atividade física não só como meio de desenvolver a eficiência e o rendimento (CASTELLANI FILHO, 1988).

qualquer tentativa de articulação política do movimento estudantil no contexto universitário (CASTELLANI FILHO, 1988).

O esporte torna-se norteador da Educação Física e, as demais práticas corporais, como ginástica, jogos recreativos, etc. passam para o segundo plano e, as escolas são como prolongamentos de clubes, onde o rendimento atlético é prioridade. O esporte passou a determinar o conteúdo da Educação Física, onde a relação entre professor e aluno passa a ser de um professor “treinador” e um aluno “atleta” (SOARES, et al. 1992). Este foi o momento em que o desporto tornou-se paradigma na Educação Física brasileira, tornando-se também a base do processo de formação profissional da área. Também neste momento advém a ideia do professor atleta, ou seja, o bom professor de Educação Física deveria ser aquele que já tivesse praticado a modalidade análoga à que fosse ensinar e, quanto melhor o atleta tivesse sido, melhor professor seria considerado (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992).

Foi tão forte a presença do esporte neste momento no país, que ficou altamente marcado que o esporte de competição passou a ser visto como um modelo de propaganda política, desviando os olhos da forte repressão na década de 1970, para um programa federal chamado “Esporte Para Todos” - EPT, cujas bases ideológicas assentavam-se na popularização da prática esportiva como uma espécie de analgésico para a consciência das pessoas (CASTELLANI FILHO, 1988). O esporte de alto nível passou a ser usado como espetáculo, distração e orgulho nacional.

A tendência competitivista nas escolas revelou o seu objetivo de desenvolvimento do gesto técnico nos estudos biomecânicos¹⁶. Nas primeiras séries escolares eram trabalhados os grandes jogos¹⁷, já visando os esportes e as competições. As crianças participavam de jogos e brincadeiras que atuassem sobre todo esquema corporal, de forma a desenvolver as habilidades necessárias para a prática de algum desporto, visando obter as habilidades básicas para a

¹⁶ Mais adiante neste trabalho tratarei desse assunto, quando apresentar o gráfico que traz a prioridade dos trabalhos acadêmicos nesta vertente, em detrimento de outras vertentes na área.

¹⁷ Exercícios preparatórios e introdutórios para uma modalidade propriamente dita, com regras e fundamentos oficiais adaptados.

futura prática de algum desporto (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992). Nesta tendência é o corpo atlético, preparado para determinados fins - desporto, objetivando a desarticulação e o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil no contexto universitário.

Em Ghiraldelli Junior (1992, p.20) há uma afirmação que merece ser citada, “a Educação Física Competitivistaz faz parte, como as outras concepções que precederam esta exposição, daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante”.

O conjunto das tendências possibilita observar uma diversidade conceitual no conhecimento da área, que por sua vez reflete na prática pedagógica da Educação Física, o que respalda o necessário conhecimento sobre elas.

2.2 As Abordagens

Desde os primórdios do século XX, a Educação Física Escolar no Brasil sofreu influências de correntes filosóficas, tendências políticas, científicas e pedagógicas como ditas acima e, na década de 1980 houve também profundas mudanças na área. Até então, a Educação Física que se voltava prioritariamente aos alunos de faixa etária maior – acima de 14, 15 anos, passa a considerar com mais atenção as crianças da pré-escola em diante, em função do desenvolvimento psicomotor destas. Surgem novos movimentos na busca de romper com o modelo mecanicista e esportivista tradicional, especialmente com o aumento do contingente de mestres e doutores na área, que começaram a combater tal modelo hegemônico vigente, na tentativa de rompê-lo (DEBIEN e CANTANHEDE, 2010). São muitos os pesquisadores que passam a tratar desse assunto na área, tanto como propositores de abordagens como os que tratam das abordagens, entre eles o Coletivo de Autores (1992), Souza Júnior (1999), Azevedo e Shigunov (2000), Darido (2003), Betti (2004), entre outros.

Esses novos movimentos são as abordagens pedagógicas, também conhecidas como modelos ou teorias, buscam a renovação da teoria e da prática, com foco na reestruturação do campo de conhecimento da Educação Física (DARIDO, 2003).

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais apontam as abordagens pedagógicas, afirmando que estes movimentos surgem

Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da EF, passando por operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p.20-21).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p.22-27) são quatro as grandes abordagens pedagógicas: Psicomotora; Construtivista; Críticas e Desenvolvimentista. Estas são as mais representativas.

Abordagem Psicomotora

Relaciona-se com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, de forma a garantir o desenvolvimento integral da criança. Utiliza-se de meios que possibilitem a integração, reabilitação e readaptação que valoriza a aquisição do esquema motor, da lateralidade e da coordenação viso-motora. Esta abordagem está integrada à proposta pedagógica da Educação Física, no entanto, não foca os conteúdos específicos da disciplina, uma vez que substitui os conteúdos predominantemente esportivos.

Importante dizer que esta abordagem tem respaldo vindo do final da década de trinta, onde, através de um intercâmbio pedagógico-cultural, fruto de congressos internacionais, inicia-se uma mudança no panorama na área da

Educação Física. Com a contribuição da escola francesa, os professores iniciam um aprofundamento nos estudos da psicomotricidade e isto veio a enriquecer os programas de Educação Física, principalmente na pré-escola.

Abordagem Construtivista

Esta abordagem sofreu influência da psicomotricidade na busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. Considera a construção do conhecimento construído pelo próprio indivíduo, ao longo de toda a sua vida. Aqui, o objetivo da Educação Física é respeitar o universo cultural dos alunos, explorar as inúmeras possibilidades educativas das atividades lúdicas e, aos poucos, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras objetivando a construção do conhecimento. Quem defende esta abordagem é Freire (1994, 2003), que enfatiza que o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança, e que “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (FREIRE 1994, p.13).

Aqui se parte da interação da pessoa com o mundo. Para cada indivíduo, a construção do conhecimento exige uma elaboração, uma ação sobre o mundo. Nesta abordagem, a principal ênfase está em considerar o conhecimento prévio que a pessoa detém, bem como, a importância do professor em considerar a participação do aluno na solução de problemas.

Para melhor compreensão desta abordagem, Darido (2008) apresenta uma citação do próprio texto da Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física no 1º grau,

No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender...Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização" (CENP,1990, p. 9 in DARIDO 2008, s/p).

Uma importante consideração a respeito desta abordagem, é que ela desconsidera a especificidade da Educação Física, levando à possibilidade de “ocorrer com certa frequência, é que conteúdos que não tem relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento” (DARIDO 2008, s/p).

Abordagens Críticas

Estas abordagens também se opõem ao modelo mecanicista, sendo consideradas como umas das principais, conforme Darido (2008). Elas despertam o questionamento em relação às atitudes alienantes da Educação Física na escola, uma vez que sugerem que as aulas constem de conteúdos que propiciem, por parte dos alunos, uma melhor leitura da realidade, de maneira que possam interferir de modo transformador no meio em que estão inseridos.

Conforme Coletivo de Autores (1992), estas abordagens caracterizam-se por uma reflexão pedagógica e desempenham um papel político-pedagógico, porque possibilitam reflexões sobre a realidade humana, bem como encaminham propostas de intervenção para tal. Elas são embaladas no discurso da justiça social e buscam levantar questões de poder, interesse e contestação, fazendo uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2000, p.4).

Os PCNs ressaltam nestas abordagens os questionamentos feitos ao caráter alienante da educação Física na escola:

As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 1998, p.25).

Importante ressaltar que nestas abordagens a Educação Física é tida como uma disciplina que compreende o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, como um conhecimento da cultura corporal de movimento. Elas entendem que ensinar não se limita a transferir ou repetir conhecimentos, antes, cria possibilidades de uma construção crítica sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (Idem).

Abordagem Desenvolvimentista

Um dos maiores nomes que representa esta abordagem no Brasil é o autor Go Tani (1988), com o livro *“Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”*, Tani et al. 1988.

Ela foi elaborada visando uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar, especialmente para as séries iniciais do ensino fundamental. “Entendeu-se que esse esforço deveria preceder a elaboração de um currículo de roteiro completo para a disciplina, isto é, uma proposta com objetivos, conteúdos

e métodos devidamente delineados por faixa de escolarização” (TANI, 2008, p.315).

Ela aponta a importância da Educação Física nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, cujo conceito de habilidade motora fundamenta que as pessoas se adaptem aos problemas cotidianos. Aqui o aluno deve ter condições para que seu comportamento motor desenvolva-se pela interação entre o aumento da variação e a complexidade dos movimentos. Dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, “busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar, [...] na tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora” (DARIDO, 2008, s/p).

Outra consideração importante acerca desta abordagem diz respeito à separação da “aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento ser apenas possível a nível do conceito e não do fenômeno, porque a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo” (DARIDO, 2008, s/p), o que contribui para um melhor controle do próprio movimento. Aqui, portanto, a habilidade motora pode ser vista como o principal conceito, pois ela possibilita que o sujeito se adeque ao meio.

Estas abordagens definidas pelos PCNs desdobram-se em novas propostas pedagógicas, sob orientação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, para que a Educação Física esteja integrada à Proposta Pedagógica da escola, o que dá autonomia a ela, bem como ao professor, para adaptação da ação educativa escolar. Desta forma, atualmente, na Educação Física há ainda outras abordagens que buscam romper com o modelo mecanicista, segundo Darido (2003), como principalmente, as abordagens Crítico Superadora; Crítico Emancipatória e Sistêmica.

Abordagem Crítico Superadora

A obra que fundamenta esta abordagem é o “*Coletivo de Autores*”, a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel e Elizabeth Varjal.

A abordagem crítico-superadora subsidia-se na análise de dominação e poder que são inerentes à nossa sociedade e, baseia-se no materialismo histórico-dialético de Marx.

Ela indica que o professor precisa, como educador, ser comprometido com o projeto político pedagógico da escola, de modo a propiciar que o aluno seja capaz de refletir pedagogicamente, a ponto de pensar na realidade social. Esta reflexão é possível a partir do instante que o aluno se aproprie do conhecimento científico e o confronte com os saberes que traz de sua vida cotidiana.

Aqui, o conceito de cultura corporal é central, opondo-se ao foco na aptidão física enquanto objetivo final da disciplina. Para isso, é fundamental que os conteúdos selecionados para a Educação Física sejam coerentes e, que propiciem a possibilidade de uma leitura crítica da realidade, ou seja, é importante que os conteúdos considerem tanto sua origem quanto sua necessária aplicabilidade. Para melhor compreensão, pode-se pensar na aprendizagem de um jogo, uma dança, uma brincadeira, pelo simples aprender, antes é importante compreender que esses conteúdos devem receber um tratamento metodológico de forma que possam ser historicizados criticamente. Eles são conhecimentos que devem ser construídos culturalmente.

Vale ainda ressaltar que a Educação Física “[...] está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação” (BRACHT, 2003 p. 43).

A abordagem crítico superadora foca-se na visão de uma Educação Física transformadora embasada no discurso da justiça social, no contexto da sua prática.

Abordagem Crítico Emancipatória

Esta abordagem tem em Elenor Kunz (1998, 2001) seu maior nome, que foca-se na abordagem frankfurtiana.

Em 1991 Kunz, por ocasião da publicação de seu livro “*Ensino e Mudanças*”, passa a discutir essa abordagem, cujo objetivo é formar sujeitos que sejam críticos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, caso seja essa a intenção, através de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências:

- 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica;
- 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural;
- 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (KUNZ, 1998, p.12).

Estas competências favorecem a relação professor-aluno, a partir da priorização do diálogo e maior abertura nas aulas, o que facilita ao aluno maior participação no processo pedagógico. Há, no entanto, uma crítica que vale ser ressaltada, que é o questionamento sobre a significância desta abordagem no que se refere à conscientização do aluno no sentido de reflexão das práticas corporais a que é submetido, como também, se esta abordagem consegue fazê-lo perceber os componentes sociais que influenciam as práticas corporais.

Abordagem Sistêmica

Baseia-se no princípio da não exclusão e da diversidade de atividades e propõe que a Educação Física invista e valorize na diversidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e de expressão.

Nesta abordagem o binômio corpo/movimento é considerado como meio e fim da Educação Física Escolar, e a Educação Física, aponta Betti (1992, p. 285), busca “Integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica,...)”. Betti ainda acrescenta ser

importante que o aluno descubra por quê pratica esta ou aquela atividade física, favorecendo a vivência de atitudes positivas em relação a atividade através de comportamentos adquiridos pelo conhecimento, compreensão e análise cognitivas relacionadas as conquistas materiais e espirituais da cultura física, vontades e emoções para uma prática e prazer do corpo em movimento (BETTI, 1994, p.18).

As abordagens pedagógicas têm relevância em termos das modificações ocorridas na Educação Física, no entanto, “isoladas, são concepções com limitações, pois entende-se que uma abordagem prescinde de elementos teóricos vinculados ao contexto sócio educacional em que se faz inserida” (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2000, p.9). Esta afirmação ressalta a importância do conhecimento, pelos professores, da movimentação da área - abordagens e tendências - permitindo identificar as diferenças, contribuindo para a compreensão do que caracteriza o conhecimento da área, bem como seu sentido como o componente curricular em um dado espaço e tempo pedagógico.

Abordagem Plural

Esta abordagem tem em Jocimar Daolio seu maior representante, por meio da publicação de seu livro “Da cultura do corpo” (1995), com base na antropologia.

Esta abordagem discute a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural, considerando que ela faz parte da cultura humana. Ela aborda a questão de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem, ao longo de sua história. Por entender que a Educação Física Escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores, Daolio propõe uma Educação Física plural. É mister que a aula atinja todos os alunos, independente de maior ou menor habilidade, de ser ágil ou lento, gordo ou magro, mulher ou homem.

Esta abordagem tem como pressuposto que os alunos são diferentes, e não tem a menor pretensão de nivelá-los ou compará-los, o que leva a proposição de aulas diferentes, de modo que alcance a todos indistintamente. De modo geral, a Educação Física plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Desta forma, os objetivos desta abordagem não passam pela busca de melhores rendimentos ou a aptidão física. São os alunos que individualmente sistematizarão os elementos da cultura corporal.

O interessante desta abordagem é que ressalta a individualidade e o potencial próprio de cada pessoa, descartando o conceito de “certo” ou “errado”, bem como desconsiderando as maneiras como os alunos lidam, culturalmente, as formas de ginástica, lutas, danças, esportes enfim, todas manifestações de cultura corporal.

Ainda que considerada uma abordagem, vale ressaltar o que Daolio diz sobre o próprio trabalho:

Mesmo estudando a área de educação física a partir da antropologia social há vários anos, devo ressaltar que nunca tive a intenção de criar uma abordagem de educação física, ou cunhar uma nova denominação para a área, apesar de alguns autores terem se referido a isso, como o fez Mauro Betti (1995, p. 81), Lino Castellani Filho (1998, p. 65) ou Suraya Darido (1999, p. 17). Quando escrevi em meu primeiro livro, Da cultura do corpo (1995), e em alguns artigos a expressão "educação física plural", ou "abordagem antropológica", ou ainda "perspectiva cultural", não estava preocupado em patentear um nome, mas em defender alguns princípios que estava estudando na antropologia social e considerava importantes de serem garantidos na prática escolar de educação física. A pluralidade era um deles, a alteridade era outro, a consideração das diferenças culturais, um terceiro (DAOLIO, 2004, s/p¹⁸)

Independente de o autor considerar como abordagem ou não, é importante validar que as propostas da abordagem plural são pertinentes e válidas, vez que somos seres inseridos num contexto social que determina atitudes, que vão compreender nossas práticas corporais.

Segue-se uma síntese das características das Abordagens Pedagógicas da Educação Física baseado em Azevedo e Shigunov (2000, p.6-8)¹⁹:

Abordagens	Psicomotora	Construtivista	Desenvolvimentista	Crítico Superadora	Crítico Emancipatória	Sistêmica	Plural
Principais autores	Airton Negrine; Mauro Guiselini	João Batista Freire	Go Tani	Coletivo de Autores	Elenor Kunz	Mauro Betti	Jocimar Daolio
Obras de referência	Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas pedagógicas	Educação Física de Corpo Inteiro	Educação Física: uma abordagem desenvolvimentista	Metodologia do Ensino da Educação Física	Transformação Didático-pedagógica do Esporte	Educação Física e Sociedade	Da cultura do corpo; Educação Física Escolar uma Abordagem Cultural

¹⁸ O livro "Educação Física e o conceito de cultura" foi baixado da internet, no site <http://geocities.yahoo.com.br/gagaufera2003>. A obra não está paginada.

¹⁹ O quadro foi alterado em função das abordagens priorizadas neste trabalho.

Área Base	Psicopedagogia	Psicologia	Psicologia	Sociologia Política	Sociologia Filosofia	Sociologia e Filosofia	Antropologia
Autores de base	Jean Le Boulch; Flinchum, Pangrazi et al.	Jean Piaget; Michael Foucault	Gallahue	Saviani; Libâneo	Habermas	Bertalanffy	Marcel Mauss
Finalidade /objetivos	Aprendizagem através do movimento	Construção do conhecimento	Adaptação	Transformação social	Emancipação crítica pedagógica	Transformação social	Historicidade da cultura corporal
Temática principal	Aprendizagem desenvolvimento motor	Cultura popular lúdica	Aprendizagem motora	Cultura corporal	Cultura do movimento	Cultura corporal	Diversidade/ pluralidade
Conteúdos	Vivências de Tarefas Motoras	Brincadeiras populares; jogo simbólico e de regras	Habilidades básicas, jogo, esporte, dança	Práticas corporais; conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Conhecimento sobre os esportes através do sentido de movimentar-se	Vivência corporal: do jogo, esporte, dança, ginástica	Historia cultural das formas de ginástica, lutas, danças, jogos, esportes
Estratégia metodológica	Estimulação das capacidades perceptivo-motoras	Resgatar o conhecimento do aluno	Aprendizagem <i>do, sobre e através</i> do movimento	Reflexão e articulação com o Projeto Político Pedagógico	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Tematização	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento
Avaliação	Observação Sistematizada	Não punitiva, auto-avaliação	Privilegia a habilidade, observação sistematizada	Avaliação baseada no fazer coletivo	Não punitiva auto-avaliação	Observação Sistematizada	Considera as diferenças individuais como essencial

2.3 Currículo dos Cursos de Educação Física

As correntes, tendências, abordagens, historicamente vêm constituindo a área da Educação Física no Brasil, que vai sendo estruturada e consolidada e cabe fazer algumas considerações sobre sua evolução.

Em 1929, na III Conferência Nacional de Educação em São Paulo, foram discutidos métodos mais adequados da Educação Física para as escolas primárias e secundárias, bem como para a formação profissional dos docentes de Educação Física e sua prática pedagógica. Inicia-se um maior empreendimento em relação à educação como um todo. A política educacional passa por transformações, como no caso do Estado Novo, com a definição de diretrizes e ideologias próprias e há um novo modo de pensar, novos discursos, novas propostas veiculadas no Plano Nacional de Educação, em 1937.

A Educação Física mantém-se relevante no cenário educacional, obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias, além das profissionalizantes, ainda que com interesses ideológicos advindos do autoritarismo do Estado Novo. Com isso, em 17 de abril de 1939, foi criada, na Universidade do Brasil, a ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos, e o seu decreto de criação estabelecia entre suas finalidades a de “formar técnicos em Educação Física e Desporto” (BRASIL, Decreto-Lei nº 1212 de 17 de abril de 1939, in FARIA JÚNIOR, 1987, p.16), em detrimento de formar professores. Somente em 1945, no governo Linhares, é que a mudança previa a aproximação da formação dos professores de Educação Física aos demais integrantes do magistério.

Novos tempos, fim do Estado Novo, poucas ou quase nenhuma mudança para a Educação Física, até que surge a intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que aconteceu com a Lei nº 4.024, em dezembro de 1961, no Artigo 201 indicava a obrigatoriedade da prática da “Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1961). Diz Castellani (1998, p. 06), que essa lei expressava o contexto do momento, pois era necessário um “adestramento físico” para a formação de um *corpo produtivo*, forte e saudável que se submetesse ao trabalho fabril sem questionamentos, já que o Brasil centrava-se no processo de industrialização como modelo econômico em substituição ao modelo agrário. Esta lei limitou-se a organizar o que já estava

estabelecido e implantado no âmbito escolar. No entanto, o início dos anos 60 foi marcante no processo de formação de professores.

Foram promulgadas novas leis relacionadas à educação, a 5.540 em 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a Lei nº 5.692 em 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e referia-se ao 1º e 2º graus conferindo à educação um caráter tecnicista mediante o incentivo à preparação da força de trabalho para o sistema produtivo. Em relação à Educação Física, em seu Artigo 7º, estabelecia: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

A situação da Educação Física no país, entretanto, permanecia inalterada, ainda servindo a interesses maiores. Este momento é tenso sob o comando militarista e predomínio da tendência esportivista. A Educação Física era vista como uma mera educação do físico, não como

campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico, cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, mas sim como mera experiência limitada em si mesma” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.108).

É importante uma reflexão neste momento, abrindo parênteses no curso da história, pois um fato bem relevante advindo deste momento é que o caráter desportivista da Educação Física, que exaltava os talentosos, respinga até hoje contexto escolar, pois atualmente, coordenadores, pedagogos, direção, coordenadores de curso de graduação, de pós-graduação, são possivelmente pessoas que foram isoladas no contexto da Educação Física onde a questão de apto e inapto foi marcante, desenvolvendo um conceito errôneo da área, que reflete em anos posteriores, o que interfere sobremaneira na formação dos professores e, conceito este que precisa ser retratado.

Retornando à história, a Educação Física, sem sair do foco, mantém-se em seu papel com fortes tendências alienantes nos anos de ferro e, com esta postura, a obrigatoriedade da Educação Física estende-se ao ensino superior, local de agrupamento de rebeldes alunos universitários, que se opunham às intenções antidemocráticas, e a Educação Física atua, como diz Castellani Filho, “através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.121).

Quanto à formação dos professores, inicialmente, os alunos optavam por fazer um curso de Educação Física pelo interesse que tinham pelo desporto, por serem bons praticantes de alguma modalidade esportiva, eram convidados para darem aulas, até mesmo nos próprios cursos superiores de Educação Física, sem qualquer preparo para tal, bem como eram professores os alunos da Escola de Educação Física do Exército. Com as primeiras turmas, os formados passam a dar aulas, o que contribuiu para configurar-se uma certa base mais sólida para a docência, especialmente com a criação de entidades como a “Associação dos Professores de Educação Física” - APEF²⁰, em vários estados da união, a “União Nacional dos Estudantes de Educação Física” – UNEEF, que teve seu grande momento a partir da década de 50 na antiga Escola Nacional de Educação Física, hoje UFRJ, no Rio de Janeiro, a “Confederação Sul-Americana de Associações de Professores de Educação Física” – CSAPEF fundada em 1950, em Buenos Aires, por ocasião da “Primeira reunião de associação de professores da América do Sul” (CASTELLANI FILHO, 1988). No entanto, mesmo com tais evidências de avanço, a distância do que se acreditava ser necessário, era bem grande.

No final da década de 70, época coincidente com a abertura política no Brasil, ampliam-se os discursos científicos na área da Educação Física e, com os anos 80, surgem novas perspectivas, a Educação Física passa a ter uma conotação de prática social, extrapolando o puramente biológico. Nesta época foi criado o CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que “passou a

²⁰ As APEFs foram criadas nos Estados da união em datas diferentes, por exemplo, no Rio Grande do Sul foi criada em dezembro de 1945, no Rio de Janeiro em março de 1946.

sistematizar uma produção científica, constituindo-se numa nascente comunidade da área” (DAOLIO, 1998a, p.46).

É momento em que fica estabelecido o rompimento com o que até então era definido, que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolvimento da aptidão física dos alunos que deveriam ser iniciados na prática esportiva reflete Daolio (1998a). É chegada a hora em que o debate acadêmico da Educação Física rejeita a exclusividade do referencial teórico advindo das ciências biológicas como predominante, passando a buscar respaldo principalmente nas ciências humanas, visando explicações para os fenômenos da área.

Muitos nomes vêm enriquecer o acervo da Educação Física como João Batista Freire, Vitor Marinho Oliveira, João Paulo Medina, Celi Taffarel, GoTani, entre outros. Ainda em meio a controversas políticas, o pensar a Educação Física torna-se mais elaborado, superando o mero desporto, técnicas e táticas, já se pensava a Educação Física contribuindo para a transformação da sociedade, o que Daolio (1998a, p.51) chama de “movimento de renovação da área”. No entanto, somente em anos mais recentes é que a Educação Física parece ter buscado uma identidade própria, por meio da proliferação de eventos na área como, pós-graduações, produções acadêmicas, congressos, seminários.

Estes fatos são ligados ao atendimento de um determinado contexto histórico e diferentes pressupostos teóricos, que também produziram diversas formas de conceber o conhecimento, o corpo, o homem, a sociedade, o ensino, a aprendizagem e, portanto, os saberes a serem ensinados. Silva (1999), Silva e Moreira (2002) contribuem com a história das Teorias do Currículo, e seus estudos nos levam a conhecer a constituição das Teorias Pedagógicas ao longo da história na área de Educação Física Escolar. Silva (1999) destaca que toda Teoria Pedagógica também é uma Teoria do Currículo e é também um empreendimento ético e político, que exige conhecimento e posicionamento do professor sobre qual tipo de homem e para qual tipo de sociedade pretende-se educar.

Silva (1999b) destaca que as teorias críticas e as teorias pós-críticas concebem que a neutralidade teórica não existe, porquanto toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder²¹. O grupo que determina o currículo escolhe o que deve ser ou não incluído nele, seleciona operações, ações, possibilidades e determina o grau de subjetividade permitido nesta composição, cuja identidade é, em última instância, reflexo de poder. Segundo Silva (2001), o que importa não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam a compreensão do que o currículo faz.

Críticas em relação ao modelo de construção curricular nos cursos de Educação Física foram feitas, especialmente no que se relacionava a sua configuração enquanto uma atividade eminentemente prática, desprovida de uma reflexão teórica que pudesse justificá-la no interior da escola como uma disciplina pedagógica componente do currículo escolar. Castellani Filho (1988) analisou e criticou o Decreto Lei nº 69450/71²², que trazia tais determinações legais, e também pela falta de reflexão acadêmica e científica que não se pautasse exclusivamente nas ciências biológicas. Era excessiva a preocupação com matérias biomédicas e as técnicas esportivas, desprezando o estudo da Filosofia, História, da Psicologia entre outras. Há a presença destes conteúdos em vários cursos, no entanto, relegados a um segundo plano, como assunto de menor importância, na maioria deles. “Esta discriminação aliena a Educação Física de alguns dos seus propósitos mais autênticos, fazendo-a assumir uma postura dogmática, acrítica, onde o discurso sobre o homem torna-se fragmentado e secundário” (OLIVEIRA, 1985, p.89).

²¹ Não iremos nos aprofundar na discussão das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, por não ser relevante para o foco deste trabalho. Para o tema, verificar, entre outros, SILVA, Tomaz Tadeu da. Op. Cit; idem, Teorias do Currículo – uma introdução crítica. Porto, Porto Editora, 2000; LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo, Cortez, 2011; GOODSON, Ivor F. Currículo – teoria e história. Petrópolis, Vozes, 2010.

²² Educação Física passa a ter uma legislação específica, instituindo a integração dessa disciplina como atividade escolar regular e obrigatória no currículo dos cursos em todos os níveis e sistema de ensino. O Artigo 2º do decreto diz que “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (BRASIL, 1971).

Compreender determinado currículo é compreender o plano político-ideológico que o direcionou, pensando a formação desses profissionais/professores de Educação Física e como esse ideário é repassado aos alunos.

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 1999, p.15).

Bracht (1992), na intenção de identificar o objeto da Educação Física na constituição do currículo, apresentou as seguintes possibilidades:

- a) atividade física, em alguns casos atividades físico-esportivas e recreativas;
- b) movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou, ainda, movimento humano consciente;
- c) cultura corporal de movimento.

Do que está proposto por Bracht, identifica-se a cultura corporal de movimento como o objeto da Educação Física, e, esta identificação não parece ainda ter sido resolvida, pois a “questão da organização e sistematização do conhecimento, que, a grosso modo, é identificada como currículo escolar, tem sido sistematicamente, em aulas, palestras e encontros com professores e estudantes, colocada como um problema a ser resolvido” (QUELHAS, s/d-p).

Esta situação implica na necessária noção que professor precisa ter, de que a forma como seus alunos vêm seus próprios corpos e a relação destes com as práticas corporais, que está impregnada de questões que extrapolam as

técnicas em quadra e a própria quadra. Um currículo que perpetua a alienação da influência dos aspectos culturais sobre o nosso corpo e como a Educação Física deve se relacionar com isso, e ainda promove a manutenção da visão de ser humano dividido em biológico, social, cultural, psicológico, retira do profissional a possibilidade de atuar positivamente como agente pedagógico de transformação social.

Na perspectiva curricular, o professor de Educação Física não é simplesmente um agente pedagógico: ele deve ser capacitado com bases filosóficas, científicas e pedagógicas suficientes para poder "dar conta" não somente de seu fazer restrito (aula), mas também das ações concretas que são necessárias para defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade (PALAFOX, 1996 p.10).

As mudanças de paradigmas sociais acompanham a construção dos currículos, uma vez que estão diretamente ligados aos sujeitos inseridos numa determinada sociedade, numa determinada cultura. Portanto, os reflexos desta cultura refletem-se nos currículos e, foi por isso, que entendemos ser tão importante tratar das tendências e abordagens da Educação Física.

A visão contemporânea de currículo considera as manifestações do conhecimento de uma forma complexa, no entanto, para além das questões do conhecimento, o currículo se relaciona com a noção de identidade, ou seja, naquilo que somos e naquilo que nos tornamos e, portanto, com as noções de identidade e subjetividade (Silva, 2000) e, com a Educação Física não é de outra forma.

Para melhor compreender a discussão sobre formação de professores, seguem-se alguns dados históricos de forma a contextualizar as bases de estruturação curricular que regem esta formação.

A formação dos professores de Educação Física ganha significância específica entre os anos de 1939 e 1945, quando os conhecimentos e saberes da área foram pautados por conteúdos inerentes à ginástica, ao esporte, além

daqueles que se relacionavam aos aspectos anátomo-fisiológicos (SOUZA NETO, 1999). Este contexto está implícito na preocupação com a concepção de eugenia e da formação do *corpo guerreiro*, é o momento histórico da Segunda Grande Guerra.

Os primeiros cursos não militares de Educação Física foram os de São Paulo em 1934 – mais tarde incorporado à USP - Universidade de São Paulo – e o do Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil, atual UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este curso da Universidade do Brasil surgiu com o objetivo de ser a escola padrão na formação de Educação Física no Brasil, e foi a primeira a outorgar títulos distintos para diferentes durações: Licenciado – 2 anos, Normalista especializada em Educação Física – 1 ano, Técnico Desportivo – 1 ano, Treinador e Massagista Desportivo – 1 ano e Médico especializado em Educação Física e Desporto - 1 ano (FIGUEIREDO, 2005).

A formação dos profissionais desenvolveu-se de “[...] maneira fragmentada, pois o currículo se definia de maneira disciplinar sem inter-relação com os conteúdos, se definindo como altamente técnico, no sentido de dar suporte prático ao profissional” (SOUZA NETO, 2008 p.350). Em 1945, o Decreto-Lei 8270²³ redimensiona os saberes propostos para a formação em Educação Física, apropriando-os para cada tipo de aprofundamento, o que, no entanto, não mudou sua configuração.

Com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), o currículo de formação em Educação Física ganha status de nível superior e sua carga horária é aumentada para 1.800 horas. A duração do curso é de no mínimo três anos e este passa a outorgar o título de Licenciatura Plena, com a possibilidade da complementação de duas disciplinas para a obtenção do título de Técnico Desportivo. Também foram inseridas mais disciplinas consideradas obrigatórias, as básicas e as profissionais, chamado de *currículo mínimo*. As disciplinas básicas eram: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e

²³ Este Decreto discrimina os conteúdos a serem estudados nas diferentes categorias profissionais: a) Superior de Educação Física; b) Educação Física Infantil; c) Técnica Desportiva; d) Massagem; e) Medicina Aplicada à Educação Física e aos Desportos (BRASIL, 1945).

Higiene; as disciplinas profissionais se resumiam em: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e, as matérias pedagógicas, de acordo com o parecer nº 672/69, que eram: Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus (TOJAL, 2005). A formação pedagógica, por determinação da lei, deveria corresponder à 1/8 do curso, de forma a fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador, desta forma alinhando o professor de educação física aos demais professores das outras disciplinas e fortalecendo-se a dimensão técnica e biológica em detrimento dos conteúdos pedagógicos. Cabe aqui um comentário relevante, da LDB 4.024/61 ao Parecer nº 672/69, passaram-se oito anos para haver o despertamento da necessidade das disciplinas pedagógicas, algo importante, uma vez que está se tratando de formação de professores e o alinhamento do professor de Educação Física aos demais professores das outras disciplinas.

Mais uma modificação, o Parecer n.º 849/1969 fixou o currículo mínimo para os cursos de Educação Física e a Resolução n.º 69/69 determinou a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. A partir de disciplinas obrigatórias, este modelo determinou a estrutura curricular dividida em três núcleos de formação: a) básica de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer nº. 672/1969 (BRASIL, 2004).

Essa proposta curricular visava tanto a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas, no último ano de formação, que ocorria em 3 anos e 1800 horas.

Segundo Tojal (2004), esta formação, a partir da Resolução 69/69, acabou oferecendo uma formação sob ótica mais biológica e esportivizada, gerando algumas situações como: falta de pesquisa e produção própria da área,

estreitamento do mercado de trabalho profissional, afastamento da realização dessa formação no âmbito da universidade.

Com a massificação do ensino superior ocorrida a partir do final da década de 60, vários cursos de Educação Física foram criados no país e, para suprir a necessidade de corpo docente, muitos desses cursos ofereceram disciplinas da área biológica a médicos, dentistas, enfermeiros ou outros profissionais da saúde, que moravam ou atuavam na região onde o curso era realizado. O mesmo ocorreu com disciplinas de conteúdos específicos dos esportes, que passaram a ter, como professores, técnicos e ex-praticantes dos esportes em questão, (TOJAL, 2004). Obviamente, os formados dentro deste modelo, ao atuarem nas escolas, priorizavam a perfeição técnica do gesto motor e controle higiênico, ao invés do necessário processo de aprendizagem.

Este período corresponde a um momento em que na Educação Física nada se modificou em termos de currículo, muito em função da ditadura militar, que interferiu sobremaneira na área, cuja prioridade estava na prática desportiva, reforçando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Houve um estreitamento dos vínculos entre esporte e nacionalismo (BETTI, 1991).

Nos anos 80, com o fim da ditadura e o benefício da abertura, o modelo de esporte de alto rendimento para a escola passa a ser fortemente criticado e, como alternativa, surgem novas formas de se pensar a Educação Física na escola. O saldo deste momento é um período de crise da Educação Física, e com isso uma série de encontros científicos, sob a coordenação do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Física e Desportos, passaram a discutir as mudanças no conceito de formação e da especificidade das diferentes áreas de atuação do profissional de Educação Física. Segundo Resende e Montenegro (2001) é possível associar esta crise geradora das discussões teóricas aos professores universitários oriundos dos programas de pós-graduação que passaram a se preocupar com a Educação Física na formação profissional e, especialmente, nas escolas. Houve lançamento de diversos livros e artigos que buscavam além de criticar as características reinantes da área, elaborar propostas, pressupostos e a

ênfatizar conteúdos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar.

Todo esse movimento em torno das discussões teóricas marcaram as orientações curriculares dos cursos de Educação Física que passaram, nos anos seguintes, a contar com mais fóruns, debates, seminários em torno de temas específicos com participação de grande parcela da comunidade acadêmica, com destaque para os encontros do Rio de Janeiro (1979), de Florianópolis (1981), de Curitiba (1982) e de São Paulo (1984), culminando com a elaboração do Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03 de 1987, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova característica, mínimos de duração e de conteúdo:

[...] da autonomia e da flexibilidade para que cada instituição de Ensino Superior pudesse elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL, 1987).

A Resolução nº 03/87 destaca-se como importante avanço na questão curricular, por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior pudessem

[...] estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais (Art. 3º, § 4º),

além de organizar os conteúdos em campos de conhecimentos e possibilitar a formação de bacharelado, para além da licenciatura plena (BRASIL, 1987).

Nesta perspectiva, estabeleceu-se, para os cursos de graduação em Educação Física, que os currículos plenos deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de Aprofundamento de Conhecimentos. Para o núcleo de disciplinas de formação geral seriam considerados os conhecimentos da área de Ciências Humanas (conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros) e da área técnica (conhecimentos da técnica e tática desportiva) (BRASIL, 1987). De acordo com a legislação, o curso, então, teria a duração mínima de quatro anos (ou oito semestres letivos) e máxima de sete anos (ou quatorze semestres letivos), com a carga horária de 2880 horas/aula, divididas em: a) 80% da carga horária destinadas à formação geral (conhecimentos humanísticos e técnicos), sendo 60% para os conhecimentos técnicos e 20% para os humanísticos e b) máximo de 20% para aprofundamento de conhecimentos (MALACO, 1996).

Souza Neto et al. (2004) apontam que esta proposta confere flexibilidade aos currículos e transfere a responsabilidade do Conselho Federal de Educação às IES - Instituições de Ensino Superior na elaboração da estrutura curricular. Esta resolução também alterou a carga horária do curso para um prazo mínimo de quatro anos, estabelecendo uma nova referência para a formação profissional. No entanto, o autor argumenta que, embora o curso tenha ganhado autonomia e flexibilidade, “[...] a forma de organização curricular proposta, poderia conduzir à perda de um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização” (SOUZA NETO et al., 2004, p.121).

Embora essa concepção fizesse frente à dinâmica da produção do conhecimento exigida pelo mercado de trabalho, gerou críticas, pois a definição dos ‘currículos mínimos’ levou a formação acadêmica a habilitar profissionais/professores para atuarem em diferentes subáreas, tais sejam a licenciatura e o bacharelado. Neste aspecto observa-se um contrassenso, pois o movimento dos intelectuais e teóricos da Educação Física, no sentido de ‘humanizar’ a ação e a atuação dos profissionais especialmente nas escolas, viu-se traído pela abertura proveniente da resolução 03/87. Com olhar focado no

mercado de trabalho fora de escola, representado por clubes, academias e *spas*, cuja crença de que a exercitação corporal gera “saúde” por si só fez, a proliferação de cursos de pós-graduação, congressos, publicações e eventos, que agora tinha, como foco principal, as atividades fora da escola.

Alguns programas de pós-graduação de universidades como a Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre outros, resistiram na tentativa de resgatar uma identidade para a área de Educação Física, cuja principal produção científica data do final da década de 1980 e na década de 1990, mas esta identidade até hoje encontra-se em discussão.

Entretanto, o processo de repensar não apenas a área de Educação Física, mas a Educação como um todo continuou pautado pela Lei 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, e cujo conteúdo estimulou a reestruturação da concepção e organização curricular dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394/96. Esta lei, no Artigo 26 diz que “Educação Física... integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no curso noturno” (BRASIL, 1996). A Lei 9.394/96 extinguiu a responsabilidade da normatização do ensino de Educação Física, que passou a ser do Conselho Nacional de Educação. A Educação Física, portanto, passa a ser componente curricular no texto da LDB 9.394/96, e, vale lembrar, foi reconhecida como área de conhecimento através das instituições das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.

Em 1998, a SESU/MEC convoca uma comissão de especialistas para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, pautadas, principalmente, na intenção de elaborar uma proposta que superasse as questões criticadas na resolução nº 03/87, em especial o controle curricular a partir dos conteúdos mínimos, e o excesso de disciplinas obrigatórias, além de definir a questão da formação do bacharel em Educação

Física. Mas este grupo também tinha a incumbência de ajustar as diretrizes às necessidades propostas pela nova LDB (TOJAL, 2004).

O resultado apresentado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física - COESP-EF, em abril de 1999, aponta alguns avanços no que se refere ao perfil do profissional, destacando-o como um graduado que poderia se especializar em diversas áreas, desde o ensino básico até a formação técnica-desportiva. Mas, em paralelo, havia o Grupo Temático das licenciaturas que, no mesmo período, define diretrizes gerais para todas as licenciaturas.

As diretrizes formuladas propunham, em linhas gerais, a formação do graduado em Educação Física, a partir de dois núcleos de conhecimentos: a) Conhecimento Identificador da Área (CIA) e b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). O Conhecimento Identificador da Área contemplava o núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimentos sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Conhecimentos Científico-tecnológicos) e o núcleo de Formação Específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimentos Didático-pedagógicos e Conhecimentos Técnico-funcionais aplicados). O Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento compreendia o conjunto de conhecimentos que objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes (BRASIL, 2004).

A composição básica do curso, no que se refere à sua integralização, não mudou, ou seja, o curso de graduação poderia ser concluído no prazo mínimo de quatro anos (oito semestres) e no máximo de sete anos (quatorze semestres), com uma carga horária de mínima de 2.880 horas-aula, contando o tempo de prática de ensino/estágio profissional supervisionado e de produção do trabalho

de conclusão de curso, sendo 70% da carga horária total para o CIA e 30%, para o CITA.

A carga horária destinada ao CIA dividia-se em 40% para a formação básica e 60% para a formação específica de forma que, em qualquer aprofundamento escolhido, haveria prática de ensino ou estágio supervisionado com 300 horas, desenvolvidas ao longo do curso.

A flexibilidade abriu a possibilidade de que cada IES – Instituição de Ensino Superior, respeitando a estrutura básica, apresentasse propostas de aprofundamento em um ou mais campos de aplicação profissional e, desta forma, definisse o elenco de disciplinas do currículo pleno considerando as especificidades cada região, bem como os perfis profissionais desejados. Enfim, os cursos de Educação Física definem-se por formar um profissional generalista para atuar em diferentes áreas, ainda valorizando mais a atuação profissional fora da escola (RESENDE e MONTENEGRO, 2001).

Ainda iriam influenciar na formação do professor de Educação Física a Resolução CNE/CP nº 01/1999, que decidiu sobre a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais de educação, e o Parecer CNE/CP nº 009/2001 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

É também digno de nota o Parecer CNE/CES 0138/2002, que altera a política e a concepção de organização e de formação para a formação de professores da Educação Básica, institucionaliza a fragmentação da formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2002). Também este Parecer indica como objeto de estudo da Educação Física a "atividade física/movimento humano / motricidade humana" e caracteriza a área como "prestadora de serviços à sociedade [...] buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento corporal, possibilidades e potencialidades de movimento [...]" (BRASIL, 2002, p.3). Esta delimitação do objeto da Educação Física foi motivo de

discórdia na área, uma vez que negligencia a apreensão do objeto como bem cultural produzido historicamente e confere legitimidade (legal) a uma dada concepção historicamente hegemônica. Grupos da área posicionaram-se contrários a este Parecer, principalmente por ele representar um retrocesso (LEMOS et al, 2012, p.37). Esta crítica estende-se ao Parecer CNE/CES 058/2004 e à Resolução CNE/CES 07/2004, os quais indicam o movimento humano como objeto da Educação Física e restringem a área à promoção da saúde, com episteme na cinesiologia.

O Parecer 0138/2002 gerou tanta polêmica, que os dirigentes das Escolas de Educação Física, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), segundo Nozaki (2004), no II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física em 2002, reivindicaram do MEC e CNE a não publicação do Parecer, argumentando "[...] descaracterização da tradição histórica da formação acadêmica e profissional da educação física, reduzindo-a ao campo de intervenção sob uma concepção restrita de saúde" (NOZAKI, 2004, p.14).

Em função deste desacerto com o Parecer 0138/2002, o Ministério do Esporte constituiu grupos de trabalho entre os meses de janeiro e fevereiro de 2003, com os integrantes do CBCE e de IES, de forma a proporem um documento que pudesse ser alternativo ao Parecer. Os encontros para analisar e apresentar propostas para a formação acadêmica em Educação Física prosseguiram, com destaque para as audiências pública, em 2002, de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no dia 16/08; Paraná, em 28/08; Pará, no dia 08/09; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, no dia 15/09; Pernambuco, em 30/09; São Bernardo do Campo/SP, no dia 08/10; São Caetano do Sul/SP, em 27/10.

O Fórum de São Lourenço/MG, realizado no dia 16/08/2003 é considerado o marco conciliatório para a definição das Diretrizes Curriculares da área. Neste

fórum criou-se o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil - CONDIESEF-BR. Em Belo Horizonte, realizou-se o último encontro nos dias 10 e 11/11/2003, com integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF-BR e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, que contribuíram para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004).

Como decorrência dos documentos entregues ao Conselho Nacional de Educação - CNE, é aprovado o Parecer nº 0058 de 2004 CNE/CES - Câmara de Educação Superior. Este parecer fundamentou a Resolução nº 07 de 31 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação atual em Educação Física, em nível superior de graduação plena, além de estabelecer orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP 07/04 (BRASIL, 2004).

Esta Resolução apresenta indicações referentes à área de atuação do licenciado e do graduado, além das competências e habilidades, assim dispostas:

1. O curso de graduação plena em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.
2. O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um “estilo de vida fisicamente ativo e saudável”.
3. O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular

na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução n. 7 de 31 de março de 2004.

Não é preciso uma análise muito criteriosa para se perceber que as propostas referem-se a duas formações distintas, com áreas e conteúdos diferentes, inferindo-se a existência de diferentes áreas de intervenção: a formação dirigida à escola, na qual a ação do profissional é aprimorada por meio dos conteúdos pedagógicos e a formação dirigida ao mercado de trabalho fora da escola. Estas duas formações distintas são orientadas por duas Diretrizes Curriculares Nacionais distintas quanto à organização curricular: as para o curso de Formação de Professores da Educação Básica – CNE/CP, 1/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena CNE/CES 7/2004. Com base nessas diretrizes, o licenciado em Educação Física deverá ser preparado para atuar como professor da Educação Básica. Já o graduado (antigo bacharel) será formado para atuar no campo não escolar (clubes, academias e outros campos que oportunizem práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas).

Nestas propostas, os conteúdos ficam divididos em 1) Área de Formação Ampliada e Específica, abrangendo os conhecimentos de Ser Humano e Sociedade, biologia do corpo humano e produção científica e tecnológica, e 2) Área de Formação Específica, que contempla os conhecimentos específicos da Educação Física nas dimensões a) culturais do movimento humano, b) técnico-instrumental e c) didático-pedagógica. À critério da Instituição de ensino Superior - IES, o projeto pedagógico pode também conter um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, mantendo-se a articulação entre as unidades de conhecimento e de experiência. Para a licenciatura plena em Educação Física, os componentes curriculares definidos são conhecimentos específicos da área, nas dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

As diretrizes apontam para uma generalização excessiva e isto cria grande dificuldade no direcionamento dos profissionais quanto a atuação e operacionalização dos conteúdos, em especial pela formação distinta em licenciatura e em bacharelado, deixando a critério das IES a instrumentalização desses profissionais sobre onde e como intervir. Especialmente no que se refere à formação do educador, as direções apontadas - são amplas e, em alguns momentos, divergentes – tornam menos clara a unidade entre teoria e prática, imprescindível ao currículo para “que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos” (PETRUCCI, 1988, p.5).

As discussões sobre a separação entre licenciatura e bacharelado têm despertado atenção e mostrado ser um assunto realmente polêmico. Cabe neste momento uma reflexão quanto ao trabalho pedagógico e à prática social do profissional de Educação Física. Na implementação de suas ações, tanto no ensino formal (escola), quanto nos outros ambientes não formais (clubes, academias, postos de saúde, etc.), este professor deverá refletir e organizar os conteúdos no sentido do processo de ensino aprendizagem. Independente do local onde o professor ou o profissional de Educação Física atuam, eles vão tratar didaticamente com questões científicas e socioculturais relacionadas ao corpo e ao movimento, sendo importante que a formação dê conta de prepará-los adequadamente focando estes aspectos.

A formação do professor é realmente uma questão muito delicada e há um ponto nevrálgico que merece ser discutido. Trata-se de ressaltar a real necessidade de se rever a proposição da formação de professores de Educação Física, que acontece em, no mínimo três anos, pelo tipo de construção de Ensino Superior no país. É privada a franca maioria das Instituições formadoras, o que faz com que esse tempo mínimo de três anos seja determinante para esta formação, pois acaba sendo praticado pela esmagadora maioria das instituições. Esta situação aponta para uma insuficiência em termos de tempo, o que compromete qualquer construção de matriz curricular que atenda os conhecimentos necessários para a formação inicial de professores em qualquer

área, porém na Educação Física isso é potencializado, vez que há duas áreas que precisam conversar nessa formação, qual sejam, as ciências biológica e as humanas.

Desta forma, a formação em Educação Física merece uma revisão tanto em termos de tempo para que seja formado o profissional ou o professor, bem como a área precisa dedicar uma especial atenção a dicotomia licenciatura/bacharelado, de modo a priorizar a uma formação qualificada e habilitada para trabalhar com as especificidades da Educação Física, pois quer seja o trabalho em clube, academias ou escolas, o profissional/professor é um educador que precisa de uma prática pedagógica que requer habilidades necessárias para o exercício docente.

No capítulo anterior apresentei um pouco da trajetória da história do corpo e suas concepções mais marcantes. Com isso, foi focada a concepção da antropologia, com a qual me comprometo neste trabalho. Este capítulo trouxe as muitas tendências e abordagens da Educação Física e as interferências destas no trato com o corpo, bem como no encaminhamento da formação do professor, através dos currículos estabelecidos. Como este é o foco do meu trabalho, ratifico a tendência preconizada por Jocimar Daolio, que utiliza a antropologia de Clifford Geertz e Marcel Mauss, como o fio condutor do meu trabalho, cujo desenvolvimento apresento no próximo capítulo, onde trato dos procedimentos metodológicos inerentes ao desenvolvimento de minhas ações.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1 As questões de investigação e a natureza da investigação

Ao pensar sobre a formação dos professores de Educação Física percebo uma prática desarticulada de conhecimento teórico, sendo este ainda fortemente focado na visão biologizante de corpo. Isso denuncia indícios de uma formação inicial que não está conseguindo atender às necessidades de formação que constam na literatura da área, conjugando o binômio corpo-formação de professores. Tal pensamento me leva a buscar informações que me permitam constatar, ou não, se é real esta percepção.

Para tal, é imprescindível pesquisar sobre o que tem sido discutido na área da Educação Física brasileira, o debate acadêmico, especialmente a partir dos anos 80, período em que há uma grande movimentação na área em relação à concepção de corpo, e como a formação dos professores está sendo desenvolvida.

Tal contextualização levou-me a elaborar as seguintes indagações: como o binômio corpo-formação de professores tem sido compreendido na área da Educação Física? Como superar a concepção biologizante de corpo naquela formação? Como esse problema está sendo tratado na formação desses professores por seus formadores? Com isso, junto-me ao grupo que busca contribuir com a Educação Física lançando ainda mais luz sobre o assunto.

O caminho para esta investigação compreende a realização de duas etapas que se complementam e permitem a sequência do trabalho. Na primeira

são analisados artigos que abordam as temáticas sobre o corpo, bem como sobre a formação de professores de Educação Física. Esta temática que agora fica estabelecida como *corpo-formação de professores* está imbricada, pois se intercomplementa à medida que quero falar das concepções de corpo e como estas se manifestam na formação de professor. Nesta etapa, opto por uma análise qualitativa de conteúdo, por se tratar de um estudo qualitativo que recorta depoimentos de autores sobre as referidas temáticas encontradas nos artigos analisados. E, em complementação ao meu trabalho, os artigos analisados subsidiam a identificação dos sujeitos da minha pesquisa que são os estudiosos-pesquisadores mais referenciados nos textos analisados, os quais são entrevistados na segunda etapa desta investigação.

Para a construção dos dados desta investigação utilizo a análise qualitativa de conteúdo, aplicada tanto aos artigos quanto às transcrições das entrevistas junto aos autores/pesquisadores da temática aqui enfocada.

Normalmente, as formas de investigação qualitativa desenvolvem-se por distintos caminhos, no entanto, compartilham de um objetivo comum que é a compreensão dos sujeitos considerando seus pontos de vista ou representações (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A opção pela abordagem qualitativa deve-se, principalmente, porque esta propicia uma ampla busca no campo do que está sendo investigado, mas não se trata de montar um quadro a partir do que já se conhece previamente e, sim, de perceber que o quadro vai ganhando forma conforme se recolhem e se examinam informações, sendo que as inferências são construídas a partir do momento em que essas informações vão se agrupando.

Como na abordagem qualitativa de investigação o pesquisador encontra-se necessariamente implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer, esta concepção de análise adequa-se às minhas preocupações como professora de Educação Física. É

importante destacar aqui alguns aspectos da abordagem qualitativa de investigação que respaldam a coleta e a análise de dados deste trabalho.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pauta-se na interpretação das experiências vividas pelos seres humanos, bem como à experiência pessoal relativa aos fenômenos sociais pesquisados. Triviños (1987, p. 128-30) utiliza as contribuições de Bogdan em relação às características desta forma de pesquisa e diz que,

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na Abordagem qualitativa.

Triviños (1987) ressalta que a aplicabilidade dos pontos acima citados aumenta a possibilidade para melhor se compreender o contexto em que tais características estão sendo analisadas, bem como propicia que o pesquisador trabalhe melhor de forma a elaborar suas análises, chegando às “conclusões ou (in)conclusões da pesquisa”. Os estudos qualitativos são importantes por oferecerem ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Lüdke e André (1986), quando discutem pesquisa em educação numa vertente qualitativa, apresentam duas formas possíveis para tal, que são a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Elas afirmam que estas duas formas “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

As autoras dizem que a área educacional se interessou por este tipo de metodologia no início dos anos 70. Elas afirmam que, até então, a etnografia se

restringia à Antropologia e Sociologia. No entanto, os estudiosos da educação se interessaram por utilizar as técnicas etnográficas, o que fez surgir uma nova linha de investigação, denominada de antropológica ou etnográfica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Isto se fez a partir de uma constatação de que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, tornando impossível analisá-los somente por leis da física ou biologia.

O termo etnografia distanciou-se do seu sentido próprio ao se prestar para a Educação, e agora, segundo as mesmas autoras, Lüdke e André (1986, p.13-14), “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Ela situa o processo de ensino-aprendizagem dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo, extrapolando o contexto escolar.

Para Wolcott (apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.14), a abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos, dentre outros.

Silva (1991), também falando de etnografia, afirma que o pensamento pode ser analisado etnograficamente numa dimensão política. Daolio (1998a), um autor que se utiliza do método etnográfico, diz que se isso é possível é válido analisar o pensamento acadêmico moderno, uma vez que “os intelectuais de uma área acadêmica constituem uma comunidade, atuam num determinado território profissional, utilizam um certo vocabulário e expressam determinados valores” (DAOLIO, 1998a, p.37) e, a isso, Geertz (1978) chama de “aldeia Intelectual”. Analisar etnograficamente o pensamento acadêmico, segundo Geertz (1978) permite entender as tendências e as linhas que norteiam uma área, como formas particulares de pensar. Eu recorro a esta premissa para validar minha escolha por este método.

A abordagem é interpretativa, não experimental e a análise se dá pela interpretação do conteúdo, cujos padrões são definidos a partir dos próprios dados. Esta é a base do tratamento metodológico que adoto para esta tese, cuja

defesa expressa que a concepção de corpo propagada e trabalhada pela Educação Física influencia e interfere na concepção que o professor tem do próprio corpo e do corpo de seus alunos, repercutindo na compreensão da constituição do homem e impactando diretamente a prática pedagógica deste professor.

Para Contreras (1994), analisar um problema exige também analisar a natureza de nossas pretensões, seus pressupostos, os princípios implícitos em que se sustentam. Discutir as ideias à luz dos dados que se apresentam e não só discutir os dados à luz das ideias, significa que apenas a compreensão de uma situação não leva de forma alguma a melhorar a ação que se tem sobre esta situação. Assim, aprofundei-me por meio de leituras e estudos, na temática, entendendo-a como um problema que tem despertado atenção e cuidado. Daolio (1995a), por exemplo, verificou, em suas pesquisas, que a prática pedagógica predominantemente voltada para a aptidão física decorre da visão biologizada de corpo, ao invés de estar, como deveria, conectada à realidade social.

Primordialmente esta investigação busca interpretar implicações de concepções de corpo na formação e atuação do professor de Educação Física. Compreender como esta combinação vem se dando, considerando tanto a produção científica da área quanto os autores que mais têm tratado do assunto, é a pretensão deste trabalho. Nesse sentido, descrevo a seguir como selecionei e analisei a produção científica da área de Educação Física sobre a temática de investigação aqui abordada.

3.2 Seleção de fontes

A primeira opção feita nesta etapa consistiu na seleção dos periódicos a serem consultados, considerando uma gama significativa de publicações na área da Educação Física. O critério aqui adotado pautou-se na importância dos mesmos para a área, levando-nos à escolha das revistas MOTRIZ e MOVIMENTO por terem a mais alta classificação Qualis (A2), sendo reconhecidos

pela comunidade acadêmica. Há que se considerar que existem publicações relevantes em outros periódicos, que não foram contemplados nestas análises, por uma simples questão de critério de restrição de escolha. Também houve a opção pelas publicações do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – por estarem contidos nestes anais eixos específicos de trabalhos sobre práticas em Educação Física, diferentes de outros importantes congressos que também contemplam trabalhos na área, sem, no entanto, restringirem um eixo condutor que organize estes trabalhos. Foram considerados os anais compreendidos entre os anos de 2000 à 2010. Para conhecer um pouco das fontes pesquisadas, segue um breve comentário sobre cada uma delas.

Revista Motriz

Periódico científico trimestral²⁴, publicado pelo Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, do *campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista – UNESP, que está classificado na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq em Ciências da Saúde - 4.09.00.00-2 - Educação Física. Sua missão é a divulgação da produção científica em Ciências da Motricidade Humana e áreas correlatas, objetivando contribuir com a discussão e o desenvolvimento do conhecimento nestas áreas. Foi criada em 1995 na modalidade impressa e, a partir de 2007, passou a ser publicada exclusivamente em formato eletrônico. Adota a filosofia de "acesso aberto", que significa que pode ser acessado gratuitamente e irrestritamente em todo o seu conteúdo²⁵.

As seções contempladas na revista são: “Editorial”, “Artigos Originais”, que correspondem a trabalhos resultantes de pesquisas científicas trazendo dados originais de investigação. Há também os “Artigos de Revisão”, “Artigos de Atualização ou Divulgação”, “Relatos de Experiência”, “Resumos de Dissertações e Teses”, “Tema Livre Premiado”, “Congressos e Seminários”, sendo que, neste periódico, me ative aos trabalhos publicados na seção “Artigos Originais”.

²⁴ Informações obtidas no site <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>

²⁵ Informações obtidas em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>

Revista Movimento

A Revista Movimento²⁶, por sua vez, é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que tem por objetivo publicar pesquisas científicas sobre temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Encontra-se disponibilizada em formato eletrônico.

A revista contempla diversas seções identificadas em seu sumário como: “Editorial”, “Artigos Originais”, “Temas polêmicos”, “Seção MERCOSUL”, “Ensaio”, “Artigos de Revisão”, “Resenhas e Mídias”, “Estudo de caso”, “Em foco”, “Espaço aberto”. Não há constância na publicação de todas as seções em cada número. Estas se apresentam de forma aleatória, conforme critério da edição.

Preocupe-me, neste periódico, em destacar, também, os “Artigos Originais”, definidos pela própria revista como “trabalhos resultantes de pesquisa científica, que apresentam dados originais de descobertas com relação a aspectos experimentais ou observacionais de característica filosófica, social, cultural e pedagógica, incluindo análise descritiva e ou inferências de dados próprios. Sua estrutura é a convencional, contemplando os seguintes itens: Introdução, Decisões Metodológicas, Análise e Discussão”²⁷.

A partir de 2004, a seção Artigos Originais foi substituída pela seção “Em foco”, “ [...] voltada para artigos que merecem destaque, o que pode ser considerado por diferentes razões, como por abordar temática polêmica, ou por tratar-se de autor cuja obra tenha reconhecimento e influência internacional”²⁸, como reforça o próprio site onde as publicações podem ser encontradas. Entretanto, a revista apresenta uma alternância neste item. Por exemplo, a partir

²⁶ Informações obtida no site <http://www.esef.ufrgs.br/movimento>

²⁷ Informações obtida no site http://www.esef.ufrgs.br/movimento/normas_publicacao.htm

²⁸ Informações obtida no site http://www.esef.ufrgs.br/movimento/normas_publicacao.htm

do número 1 de 2007, a seção “em foco” foi suprimida e reaparece a seção “Artigos Originais”. No último número (4) de 2010, retorna a seção “Em foco”, mas este exemplar traz também um único trabalho na seção “Artigos Originais”.

Em ambos os periódicos, o período considerado para análise foi de 1995 a 2010. A delimitação do espaço de tempo a ser consultado foi definida em função da data de criação da Revista Motriz (1995) e o início do meu processo da pesquisa (2010).

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Trata-se de um evento científico no campo da Educação que busca congrega trabalhos de pesquisadores e profissionais da área com foco na formação docente, no ensino das diferentes disciplinas e no currículo. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e na Educação Básica.

O ENDIPE é considerado um dos maiores eventos na área da Educação e conta com mais de quatro mil participantes em média. Ocorre de dois em dois anos, em diferentes Estados, e é organizado por Instituições de Ensino Superior que, na assembléia final de cada encontro, se propõem a sediar o próximo evento.

A finalidade do ENDIPE é a de socializar os resultados de estudos, pesquisas e práticas relativos à Educação. Constitui-se em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões. O encontro possibilita discutir a produção acadêmica no campo das práticas educativas, do trabalho docente e da formação do professor, promovendo a articulação de grupos de pesquisas que trabalham com temáticas similares, além de ampliar a

compreensão sobre a produção teórica e sobre sua aplicação em diferentes espaços educativos. As temáticas gerais variam de encontro para encontro.

Na consulta aos Anais dos ENDIPEs ocorridos no período 2000-2010, foram selecionados aqueles trabalhos, na área de Educação Física, que abordam a temática corpo-formação de professores.

Escolhidas as três fontes a serem analisadas, os próximos passos adotados referem-se a como tal análise é feita neste trabalho.

3.3 Análise das fontes

A análise das fontes de pesquisa levou-me a um total de 731 artigos, dos quais foram lidos todos os títulos, resumos e palavras-chave. Esta leitura permitiu que os artigos fossem agrupados e classificados conforme as temáticas por eles discutidas e tratadas. Este agrupamento por temas é interessante por propiciar que assuntos afins fiquem juntos de forma a organizar um grande contingente de publicações, e, desta forma, estabelecer o que, a seguir, defino como categoria temática²⁹.

A) Treinamento/Desporto/Performance: nesta categoria temática estão inseridos os artigos que tratam de preparação física, desporto em geral, incluindo os de alto rendimento, desempenho esportivo e aprimoramento para maior desempenho atlético.

B) Brincar/ Recreação/ Lazer: artigos classificados nesta categoria temática tratam da prática lúdica, vivência recreativa, jogos recreativos, brincadeiras, jogos infantis, entretenimento.

²⁹ Cada categoria compreende um grande grupo de assuntos, que se subdividem de acordo com as especificidades inerentes à cada um deles. Exemplo, na categoria G - Formação Profissional/ Mercado de Trabalho, há artigos que falam da formação do profissional de Educação Física, que atua nas diferentes vertentes da área, bem como, os artigos que tratam especificamente da formação do professor de Educação Física.

C) Educação Física escolar/especial: nesta categoria estão os artigos que tratam da prática de atividade física na escola, considerando um planejamento pré estabelecido por turmas. A educação física especial visa o trabalho com portadores de necessidades especiais, considerando os diferentes aspectos dessas necessidades.

D) Corpo/ Prática Corporal/ Cultura Corporal: artigos classificados nesta categoria discutem os aspectos culturais que influenciam a prática da Educação Física. A cultura corporal como tudo o que um grupo de pessoas compartilha na forma de atividades físicas. A educação do corpo que acarreta consequências biológicas e psicológicas no indivíduo, bem como sendo uma forma de linguagem enquanto expressão corporal.

E) Biomecânica/Biodinâmica/Fisiologia: são artigos que investigam como as estruturas e funções de nosso organismo se alteram quando realizamos exercícios físicos, considerando os aspectos biológicos e médicos ligados ao movimento.

F) Conformação Saúde: esta categoria temática inclui artigos que discutem os aspectos anatômicos, ou seja, as dimensões corporais e a quantificação dos diferentes componentes corporais, bem como a apropriação da atividade física relacionada a aspectos ligados à saúde.

G) Formação Profissional/ Mercado de Trabalho: nesta categoria estão incluídos artigos que tratam da formação do profissional de Educação Física, implicações e fatores que interferem no processo, bem como possibilidades de inserção destes profissionais no mercado de trabalho, ou seja, os campos férteis para estes profissionais.

H) Atividade Física/Qualidade de Vida: nesta categoria estão artigos que tratam da boa forma física e mental, melhoria da saúde e condições físicas dos praticantes de atividades físicas. Vantagens da prática regular de exercícios

físicos, enfim, a prática de atividade física como benefício para a melhoria da qualidade de vida, da saúde.

I) História: aqui se encontram artigos relacionados ao desenvolvimento histórico das atividades físicas, bem como da própria Educação Física.

A tabela, a seguir contém o número de produções relativas à cada categoria, evidenciando as prioridades em termos de interesse e pesquisa na área da Educação Física. São enfatizadas pesquisas nas categorias A e E, que estão diretamente relacionadas ao desempenho físico e ao que tange a ele. Embora, na categoria G, haja um relevante número de pesquisas, a diversidade de temas dentro dela pulveriza a temática, não caracterizando um alto número de pesquisas em formação de professores para a Educação Física Escolar.

TABELA 1

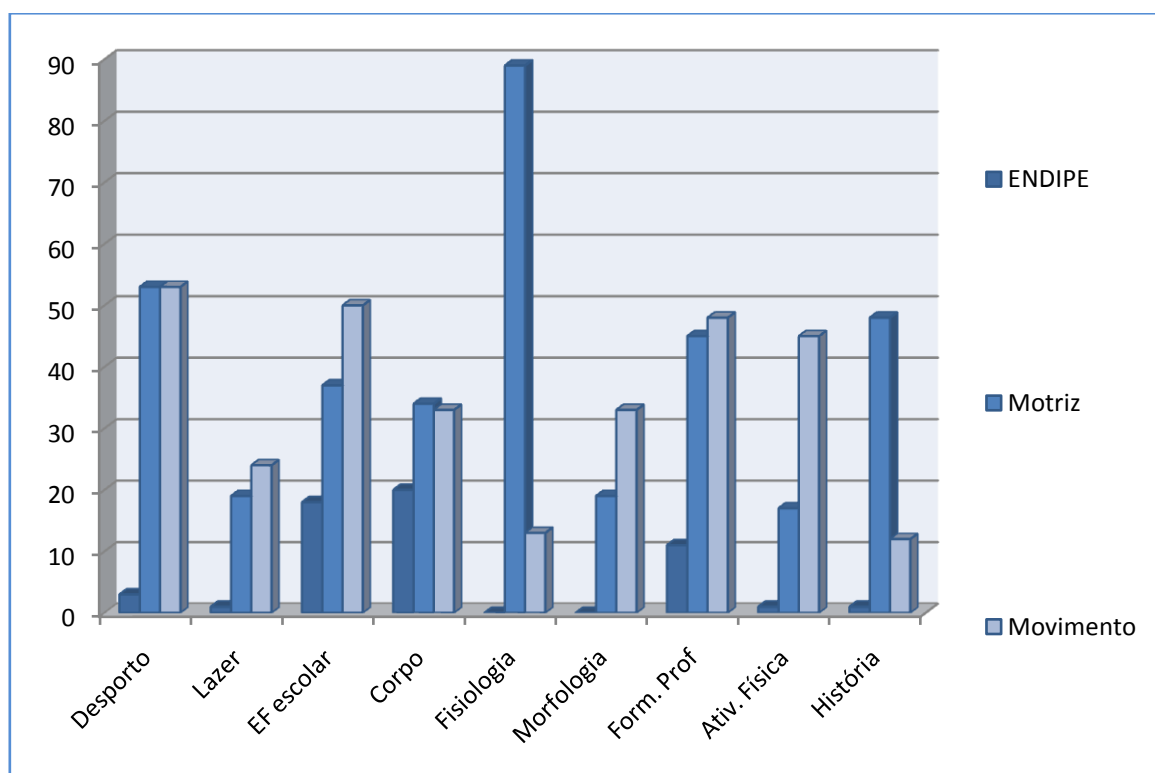
REFERÊNCIA DOS PERIÓDICOS E QUANTIDADE DE ARTIGOS EM CADA CATEGORIA

Categorias Fonte	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
	Desporto/ performance treinamento	Brincar/ Recreação Lazer	EF escolar/ Especial	Corpo/ Prát.Corp. Cult.Corp.	Biomecânica/ Biodinâmica/ fisiologia	Morfologia e Saúde	Form.Prof. Mercado de Trabalho	Atividade física/ Qualidade Vida	História	Total Artigos
ENDIPE	3	1	18	20	0	0	11	1	1	55
Movimento	53	19	37	34	13	19	45	17	48	289
Motriz	53	24	50	33	89	33	48	45	12	387
Total p/ assunto	109	44	105	88	102	52	104	63	61	731

A tabela acima fornece os dados para um gráfico – Quadro 1- que aponta o percentual de cada categoria em relação às fontes pesquisadas, caracterizando as tendências das pesquisas na área de Educação Física. Constata-se, praticamente, o mesmo percentual de pesquisas sobre a temática corpo (categoria D) e sobre formação profissional (categoria G) nas duas fontes específicas da área de Educação Física, embora nem correspondam à metade do

número de pesquisas na temática fisiologia. Observa-se, também, uma pequena participação de pesquisas em Educação Física nos anais dos ENDIPEs, comparativamente, àquelas publicadas nas Revistas Motriz e Movimento.

PERCENTUAL DAS CATEGORIAS



QUADRO 1

3.4 Etapa 1 da investigação: identificação e análise de artigos

Levando em conta tal classificação temática e as questões de investigação aqui tratadas, uma pré-seleção de artigos a ser analisada foi feita considerando as publicações classificadas nas categorias **D** e **G**, ou seja: Corpo/Prática

Corporal/ Cultura Corporal, com 88 artigos e Formação Profissional/Mercado de Trabalho com 104 artigos, totalizando 192 artigos. Nestes foi feita uma releitura dos resumos e palavras-chave. Dentre este total, as temáticas são bastante variadas, contemplando trabalhos que tratam de questões do corpo em relação ao gênero, estética corporal, formação profissional direcionada à esportividade, saúde e beleza, priorização de técnicas desportivas, lazer, treinamento e condicionamento físico, dança, entre outros. O interesse desta pesquisa não tem estas temáticas como foco, razão pela qual foram selecionados os artigos, na categoria **D**, que tratam do corpo na perspectiva da Educação Física Escolar e, na categoria **G**, aqueles inerentes à formação de professores de Educação Física. Somando as duas categorias o total é de 39 artigos. Estes foram lidos integralmente e foi feita uma síntese de cada um, destacando os objetivos, o referencial teórico utilizado, a metodologia, os resultados e as principais ideias apresentadas em cada um deles.

Além disso, a leitura integral dos artigos permitiu-me identificar os pesquisadores referenciados em cada publicação e registrar tal frequência, procedimento necessário para a realização da segunda etapa desta investigação, a qual é descrita no próximo item deste capítulo.

Baseando-me na síntese dos artigos, três eixos de análise foram elencados para a construção de dados necessários ao desenvolvimento e contextualização do próximo capítulo, onde discuto o binômio corpo-formação de professores sob o ponto de vista dos autores dos referidos artigos. Os três eixos de análise são: i) concepção(ões) de corpo; ii) concepção(ões) de formação de professores, e iii) concepção(ões) de Educação Física Escolar.

No sentido de identificar as contribuições dos autores para os eixos de análise acima especificados, à cada artigo foi atribuído um número que é indicado no próximo capítulo entre colchetes. Por exemplo, indicar Kawanishi e Amaral (2008)[18], significa que a contribuição dessas autoras encontra-se publicada no artigo 18 do Anexo 1(ver relação dos 39 artigos e seus autores).

Quanto à análise dos dados, procuro, em cada um dos três eixos de análise, evidenciar contribuições recorrentes entre os autores dos artigos, apontando convergências de referenciais teórico metodológicos adotados, de resultados obtidos e/ou de sugestões propostas. Expor dissidências e/ou desacordos entre eles também constitui um mote de análise do capítulo IV que, em seu último item, contempla ainda, uma síntese das contribuições dos quatro pesquisadores mais referenciados nos 39 artigos para cada eixo de análise aqui proposto. Isto porque da análise dos 39 artigos advém a segunda etapa da investigação proposta para o desenvolvimento desta tese: a identificação dos pesquisadores mais referenciados nos artigos, que discutem sobre as temáticas corpo e formação do professor de Educação Física. Assim, o critério estabelecido para a definição destes sujeitos está relacionado ao número de vezes que eles são citados naqueles artigos, e dentre os mais citados, os quatro primeiros foram selecionados, para serem posteriormente entrevistados por mim.

3.5 Etapa 2 da investigação: entrevista com pesquisadores mais citados nos artigos sobre corpo-formação de professores.

Neste trabalho, ao estudar os pensamentos e discursos sobre o binômio corpo-formação de professores que existem na Educação Física brasileira, sob o referencial da análise etnográfica do pensamento científico, a intenção é compreender os debates que estejam influenciando esta área acadêmica.

Daolio, no seu livro Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980 (1988a) me inspirou fundamentalmente no desenvolvimento desta tese, bem como tem respaldado minha visão sobre a área. Ele faz uma ponderação que penso ser altamente relevante para justificar a segunda etapa desta investigação, ou seja, a realização de entrevistas.

Quando me proponho a uma análise etnográfica dos vários pensamentos científicos da educação física brasileira, estou considerando o pensamento e o discurso de um grupo de intelectuais como um comportamento público, tanto na sua produção – porque eles surgem com base em um conjunto de valores que o autor representa -, como na recepção e na repercussão dentro da própria área – porque são transmitidos e incorporados por um grupo de pessoas (DAOLIO, 1988a, p.41).

Em relação aos quatro sujeitos aqui entrevistados, é importante dizer que meu contato com eles extrapolou os artigos analisados. Busquei conhecer mais profundamente seus trabalhos de forma a embasar minhas referências sobre cada um deles, assim como busquei mais informações profissionais de cada um através de consulta à plataforma Lattes do CNPq. São eles, professores doutores que militam na área de Educação Física em universidades públicas, fazendo parte do quadro de professores da graduação, bem como da pós-graduação. Estão comprometidos e envolvidos em pesquisas e têm publicações significativas na área, vez que mereceram cerca de mais de 20 citações cada um nos 39 artigos analisados. No sentido de garantir o anonimato dos mesmos, eles são aqui designados como pesquisadores A, B, C e D.

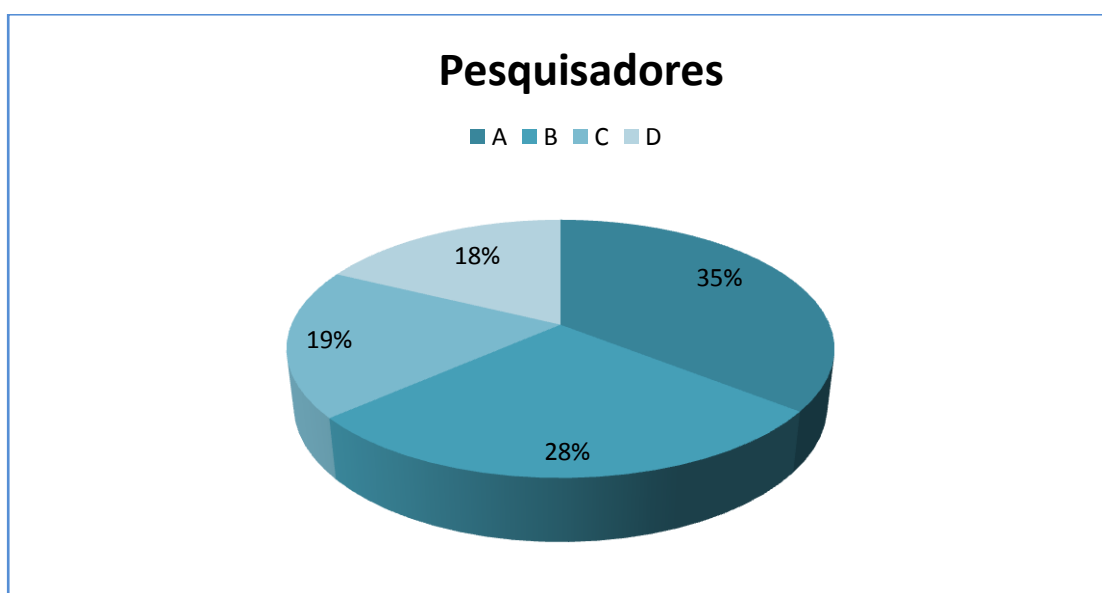


Gráfico representativo do número de citações, por pesquisador, considerando as três fontes pesquisadas, num total de 39 artigos.

Antes de tudo, agradeço a gentileza dos entrevistados que, em meio a muitos compromissos, dispuseram-se a me receber. Foram demasiadamente atenciosos e enriqueceram sobremaneira este trabalho, com opiniões e conceitos que acrescentaram uma qualidade inestimável às minhas constatações.

As entrevistas são semi-estruturadas e, obviamente, diferenciadas em função de cada sujeito, o que justifica a necessidade da síntese de suas contribuições ao final do capítulo 4, embora contenham algumas perguntas comuns como:

- 1) Quais razões o(a) levaram a desenvolver estudos e pesquisas sobre a temática concepção de corpo e formação de professores de Educação Física?
- 2) Você vem se dedicando a esta temática há um bom tempo. Neste período, quais foram as principais mudanças observadas na área?
- 3) Como você analisa a maior ou menor aceitação da temática por parte da comunidade dos profissionais em Educação Física?
- 4) Como você analisa a formação de professores de Educação Física na atualidade?
- 5) Atuando como formador(a) de professores, como você vem trabalhando a concepção de corpo junto aos seus licenciandos em Educação Física?
- 6) Como o binômio corpo-formação de professores tem sido compreendido na área da Educação Física?
- 7) Como superar a visão biologizante de corpo naquela formação?

As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente, transcritas. O tempo médio de duração da cada entrevista foi de 85 minutos. Os dados das entrevistas foram construídos por meio de várias releituras das transcrições e da análise qualitativa de seus conteúdos, os quais são expressos em tipo itálico no capítulo V. Por sua vez, os dados são interpretados não somente à luz dos referenciais

discutidos nos capítulos iniciais deste trabalho como, também, frente aos resultados decorrentes da análise dos artigos sobre a temática corpo-formação de professores.

É importante revelar que o mais significativo na entrevista desses pesquisadores foi tentar situar cada um de acordo com o universo simbólico que o sustenta e dá sentido aos seus discursos e, assim, contribuir para uma possível relação entre os pensamentos, de forma a propiciar uma melhor compreensão dos pressupostos defendidos por cada um, constituindo os pensamentos reinantes, atualmente, sobre o binômio corpo-formação de professores na Educação Física brasileira.

CAPÍTULO IV

O BINÔMIO CORPO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir de artigos selecionados nos periódicos *Motriz* e *Movimento*, de 1995 a 2010 e nos anais do ENDIPE, no período de 2000 a 2010, este quarto capítulo traz o levantamento e análise de ideias sobre o binômio corpo-formação do professor de Educação Física, por meio de uma etnografia do pensamento contemporâneo da Educação Física brasileira, de forma a considerar aproximações e distanciamentos na área.

O levantamento feito nas mencionadas fontes resultou em um mapeamento dos assuntos, como expresso anteriormente, que foram classificados em categorias temáticas, das quais foram priorizadas as categorias **D** e **G**, ou seja: Corpo/ Prática Corporal/ Cultura Corporal e Formação Profissional/Mercado de trabalho, tendo sido selecionados somente os artigos referentes à formação de professores.

A leitura e análise dos 39 artigos possibilitou a construção de uma visão mais ampla em relação ao binômio corpo-formação do professor de Educação Física, evidenciando compreender que os problemas identificados não são isolados, mas sim inter-relacionados, levando à compreensão de que compõem um conjunto de necessidades específicas definindo de que forma se apresenta o quadro atual na área.

Partindo desta compreensão é que, a seguir destaco, em linhas gerais, três eixos de análise relevantes: **concepções de corpo**, **concepções de formação de professores de Educação Física**, e **concepções de Educação Física Escolar**, que embasam os 39 artigos por mim analisados.

Cabe ressaltar aqui, que para tratar dos eixos estabelecidos para a minha análise, a discussão entre os autores será determinada de forma a travar um diálogo entre eles, lembrando que são autores que partem de diferentes focos, com diferentes formações, bem como de bases teóricas distintas.

4.1 Concepções de Corpo

O corpo, como concebido e trabalhado por professores de Educação Física, é um assunto vastamente discutido nos artigos selecionados, de tal forma que, mesmo quando não é o tema principal, faz parte do conteúdo das produções científicas da área, em especial das que tratam da prática docente em Educação Física, ratificando a forte preocupação com o assunto.

As várias concepções de corpo incidem sobre ele projetando diferentes formas da tratá-lo, como já visto ao longo deste trabalho. Entretanto, a visão mais propalada é a biologizante, que separa corpo e intelecto, razão e emoção, indo na contramão de uma educação somática, campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo em movimento, cuja concepção ampara-se na “visão de que o corpo humano é um organismo vivo, indivisível e indissociável da consciência” (BOLSANELLO, 2005, p.90)[14].

Para Kawanishi e Amaral (2008)[18]³⁰, é comum, na Educação Física, a compreensão de um sujeito fragmentado, biologizado e psicologizado, com o corpo a serviço do intelecto, numa visão que despreza os impactos da cultura, caracterizando uma prática pedagógica, como afirmam Miranda et al. (2009)[24], voltada quase que exclusivamente à aptidão física. Isso se confirma ao pensar que os alunos ingressam no curso com essa visão binária de sujeito (corpo e intelecto) e, ao longo do curso, pouco ou nada é feito para mudar essa concepção. Veja-se, por exemplo, a pesquisa realizada com alunos iniciantes e concluintes do curso de Educação Física, de Silva et al (2009)[9], que aponta a acentuada concepção biologizante que os alunos, em especial os do início do curso, possuem sobre as representações de corpo. A pesquisa traz, também,

³⁰ Número do artigo constante no anexo.

referências relacionadas à vida desses alunos no ensino regular, identificando que reflexos do passado (reprodução dos conceitos das gerações anteriores) e da historiografia da Educação Física reforçam o aspecto biologizante nas concepções de corpo que esses alunos possuem. Os mesmos autores ainda identificaram sinais desse aspecto predominantemente técnico ou biológico convivendo com indícios de uma concepção de corpo de cunho cultural, reforçando uma “prática pedagógica voltada quase que exclusivamente à aptidão física que decorre de uma compreensão biológica do corpo, ou seja, como se fosse anterior à cultura” (SILVA et al., 2009, p.110) [9]. No mesmo sentido, Daolio (1995, p.25) afirma que “O corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo – explícita ou implicitamente – como natural e, conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura”. O autor refere-se a essa questão como uma falácia do pensamento, imaginar-se um ser humano que não seja fruto da cultura e, por isso, inferir que exista um corpo natural. A ideia do corpo natural é a ideia de um corpo anterior à cultura, entretanto, segundo o referido autor, o homem apenas chegou ao atual estágio em que se encontra tendo desenvolvido um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que transformaram seu componente biológico.

Para Silva et al. (2009, p.115) [9], a dicotomia na visão do corpo retrata-o como um “‘corpo a parte’ (matéria, estrutura, máquina, veículo). Corpo como outro eu – simples suporte da pessoa, um objeto dissociado do homem, uma estrutura passível de ser modificada, com peças substituíveis”, o que, segundo Carvalho, se expressa como:

Nesta visão, entendemos/sentimos o corpo fragmentado, restrito a um de seus aspectos. Aprendemos a negar o quanto a aprendizagem, a leitura e a atuação em nossa realidade vivida inclui a dimensão corporal; desqualificamos a comunicação corporal [...] (CARVALHO, 2002, s/p³¹)[29].

³¹ Reitero que as referências desse trabalho que não apresentam a numeração da página (s/p) são referências tiradas de textos disponíveis na internet, em modelos eletrônicos, não paginados.

Essa concepção de corpo biologizado, obviamente, permite a aceitação de um ser humano predominantemente biológico e este é um pensamento que interessa ao sistema capitalista, segundo Carvalho (2002)[29], “pois o corpo individual passa a ser entendido enquanto *peça* menor da engrenagem industrial capitalista. Como objeto, instrumento desta produção, deverá ser controlado para ser útil ao capital” (CARVALHO, 2002, s/p)[29].

Segundo a autora,

[...] esta *ideologia das aptidões naturais* ainda tem força e está presente na escola: muitos adolescentes têm *vergonha* de expressarem-se corporalmente por não dominarem movimentos e gestos “esperados”, “aceitáveis”, “bem vistos”; muitas meninas acham-se *naturalmente inferiores* aos meninos, por não apresentarem o mesmo nível de habilidade motora; os portadores de deficiência física acham *normal* não serem incluídos nas aulas em que são exigidos movimentos corporais; etc, (CARVALHO, 2002, s/p)[29].

A discussão histórica sobre corpo, anteriormente feita neste trabalho, confirma o uso do corpo pelo poder, em especial no esporte, incitando a uma valorização do corpo dócil, forte e bonito. Para Novaes (2009, p.388)[23], tais concepções sugerem que o “corpo político deve integrar uma formatação do estado absoluto, e quando ele é tratado unicamente por sua realidade biológica, torna-se muito mais fácil de manipulação” pois, afinal, o corpo “não pensa” e, supõe permissão para que uma explicação biomédica do corpo torne o indivíduo “coisificado”.

A mesma ideia é observada em outros artigos que se referem ao “controle” do corpo, um controle que objetiva a disciplina, ou mais especificamente, a restrição da liberdade em nome de uma organização que determina o que se pode e o que não se pode fazer, exigindo diferentes comportamentos corporais em função de diferentes espaços, como destacado por Uchôga e Prodócimo (2008)[19], que trazem Foucault para o diálogo. As autoras se referem à

[...] lógica binária do permitido/proibido, bom/mau, que os corpos aprendem a se comportar dentro dos espaços disciplinares. No sentido de sua análise, podemos dizer que as disciplinas produzem indivíduos, através da maneira que os classificam, como os vinculam e fixam nos espaços. [...] e o prêmio/punição, na sua maioria, estão relacionados com as manifestações corporais das crianças, mostrando que o corpo está a todo o momento, sendo contido e seus movimentos controlados, um corpo que deve ser disciplinado, mas que resiste a isso, e a cada resistência há um prêmio ou uma punição (UCHÔGA e PRODÓCIMO, 2008, p.226-227)[19].

Para as referidas autoras, é através desta dinâmica de compensação, entre a punição e o prêmio, que as condutas vão sendo normalizadas e as crianças, desde muito cedo, vão criando a noção de que o movimento está relacionado à indisciplina. Por meio deste mecanismo de controle, o corpo da criança, na educação infantil, vai se constituindo e ganhando contornos de corpo escolar (UCHÔGA e PRODÓCIMO, 2008, p.229-231)[19].

Desta forma, na intenção de normalizar condutas, o aluno é educado para atender comandos, seguir normas, passando a ser um número apenas, sem identificação, sem direito a expressar sentimentos e emoções, executando movimentos padronizados, como nos coloca Neira (2008, s/p)[35], que também afirma: “depreendemos que a pedagogia nas aulas observadas termina por conformar identidades à lógica do mercado: os que interessam ao sistema (hábeis e obedientes) e os incapazes ou inferiores (resistentes ou inábeis)”.

Segundo Carvalho (2002)[29], a criança entra na escola dotada de humanidade, com sua corporeidade plena e, a escola a transforma em um “boneco de pau”, pois nega seu corpo, desprovendo-a de movimentos, de criatividade e de uma visão integral e crítica do mundo. Fala-nos da postura “distorcida” que identifica a imobilidade e o silêncio como o comportamento ideal do aluno no processo ensino-aprendizagem, de um movimento corporal que só ocorre quando a escola o permite. Para a referida autora,

É na aula de educação física, onde a ênfase está nos movimentos específicos das modalidades esportivas, objetivando o máximo rendimento, padronizando os gestos e atitudes ou, nas palavras de alienação que habitualmente impera sobre as ações, desprovendo-as de contexto e significado, além de contribuir tanto científica quanto pedagogicamente que se afirma a superioridade de uns sobre outros (CARVALHO 2002, s/p)[29].

Soares et al. (2010)[11] reforçam esta concepção, lembrando que por meio de diferentes dispositivos coercitivos ou incentivadores, os alunos são levados a aprender a controlar gestos, expressões corporais e linguísticas, num processo educativo que se realiza de forma sistemática e intencional, seja pelo modo como os alunos e alunas são dispostos na sala de aula, seja pelas possibilidades de movimentação e expressão ou pelos constrangimentos impostos pelas diferentes interações que ocorrem no cotidiano escolar. Para Soares et al. (2010, p.73)[11],

Em outras palavras, os alunos e alunas aprendem pelo corpo normas e valores, sem palavras, pelos dispositivos organizados nesse tempo e espaço. O tempo e o espaço na vida escolar não são dimensões neutras do ensino escolar, eles indicam que tais dimensões instituem uma discursividade sobre valores e sobre um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras.

Carvalho (2002)[29] afirma que o fenômeno da esportivização entende o ensino das modalidades esportivas (sinônimo de aula de educação física), como responsável pelas possibilidades de movimento do aluno, por disciplinar a conduta juvenil, ao mesmo tempo permitindo extravasar tensões e preparando corpos fortes e saudáveis para as competições esportivas. Com isso, a Educação Física se ocupa de um “corpo a-histórico, um corpo anátomo-fisiológico, cientificamente explicado, através da mesma forma científica que passa a explicar todas as questões sociais”(CARVALHO, 2002, s/p)[29].

Para Richter e Vaz (2010, p.58)[10], os lugares e tempos institucionais estão repletos de práticas, técnicas e cuidados que incidem sobre o corpo, como também as práticas punitivas e de discriminação e preconceito. Os autores afirmam que, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, todas as dimensões, não apenas as de domínio cognitivo devem estar envolvidas na educação das crianças pequenas, entre elas, as questões destinadas ao corpo. No que se refere à disciplinarização da conduta, relatam que a necessidade de “equipar as crianças para orientarem-se no mundo, [...] obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada” (RICHTER e VAZ, 2010, p.58)[10], questionando, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmos e o autocontrole não seria apenas uma “máscara do domínio exercido por uma razão instrumental, aquela que não busca os fins de uma vida boa, mas a eficiência dos meios de controle” (Idem).

Os referidos autores também observaram que o espaço da educação infantil também envolve modos de regulamentação do movimento, uma regulação por normas pré-estabelecidas que levam ao aperfeiçoamento de gestos técnicos, ao máximo rendimento, inclusive corroborados pelos brinquedos no parque da escola, contribuindo para aprendizagem do gesto preciso e do movimento padronizado.

Esses materiais dispensam o diálogo, o planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois para a ‘comodidade’ dos pequenos, ele já está edificado e ‘mobiliado’. Os brinquedos pedagogizados (e também vários dos materiais destinados às aulas de educação física) fornecem indicações a respeito do que fazer, talvez dificultando as possibilidades da criação de formas diferenciadas de sentir, de pensar, de problematizar e de recriar os movimentos. Entram em jogo ideais e modelos de identificação, o mimetismo da mera reprodução, a exposição a uma cultura domesticada de movimentos que promove a aridez da imaginação”. (RICHTER e VAZ, 2010, p.65)[10].

Para Soares (2003, p. 15), “[...] somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura das nossas casas, escolas, prédios onde

trabalhamos, ruas, espaços destinados às práticas corporais” e, em Lazzarotti Filho et al. (2010)[12], encontramos a seguinte definição do que sejam práticas corporais:

No campo da Educação Física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física. Esta dualidade parece ser um grande entrave ou, talvez, apresente-se como uma potencialidade, pela interface que a Educação Física estabelece com as ciências humanas e sociais e com as ciências biológicas e exatas. Esta interface, ao mesmo tempo que dificulta as relações e os consensos mínimos, também exige criatividade, reflexão e autoavaliação constantes (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010, p.25)[12].

Essa definição de práticas corporais permitiu-nos perceber, nos artigos analisados, perspectivas e desdobramentos que se opõem ao biologicismo, numa frequente repetição da expressão “não só biológica”, cujo contexto de negação constitui-se numa primeira etapa de caracterização de um processo conceitual diferenciado. A seguir, sugestões encontradas nos artigos analisados sobre como o corpo deveria ser concebido e visto pela área de Educação Física.

Daolio (1995b)[2] e Sampaio (2006)[17] expressam que o corpo é definido por seu significado, pelo fato de ser produto da cultura, construído diferentemente em cada sociedade, contrariando uma definição por suas semelhanças biológicas.

Enquanto manifestação cultural, o conceito sobre corpo ultrapassa os limites biológicos, uma vez que passa a ser abordado sob o ponto de vista da história, das relações sociais, políticas e econômicas. Para Novaes (2009)[23], é necessário o declínio da tendência técnico-biológica como fundamental na Educação Física no trato com o corpo, de modo que haja uma interação com o meio, um olhar o corpo como fruto de seu contexto histórico e cultural, constituído de significados e valores a ele atribuídos na e pela sociedade. É preciso ir além de uma visão simplificadora e pensar na indissolubilidade entre corpo, mente,

social e afetivo, elementos que, numa conjunção complexa, formam a corporeidade, ou seja, a união entre o universo da vida e o antropossocial.

A corporeidade é a maneira de estar no mundo interativamente, afirma Dominick (2002, s/p)[31], a nossa corporeidade “nega, repete e re-cria saberes, maneiras, gestos, afetos de todas as épocas presentes e passadas...”. O corpo expressa-se por meio de técnicas e artes de fazer próprias, que são produzidas na interação social, ou seja, a corporeidade tanto nos caracteriza individualmente, como nos identifica coletivamente.

A valorização da expressão do corpo, que relaciona o homem com a realidade natural e social, é ressaltada em Miranda et al. (2009)[24], para os quais, esta é a forma de levar o aluno a compreender, refletir e criticar o que vive e o que viveu, buscando entender o mundo, transformando a realidade a partir do que nele está interiorizado e sedimentado, pela cultura. O corpo, enquanto síntese da cultura, expressa os elementos característicos da sociedade na qual está inserido. O conteúdo cultural se instala no corpo do sujeito, no conjunto de suas expressões, definindo-o.

Carvalho (2002)[29] compartilha esta concepção de corpo, como construção cultural, que associa o que é inerente ao corpo às ações e atitudes do cotidiano, identificando os “rituais, a arte, a religião, os esportes e jogos, as formas de brincar e lazer, etc., como uma das várias maneiras de codificar/decodificar/interferir sobre a realidade conhecida” (Carvalho, 2002, s/p)[29]. Estes elementos da cultura corporal são potencializados na escola e podem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Para a autora, sob o ponto de vista da história, das relações sociais, políticas e econômicas, o corpo ultrapassa os limites biológicos e, ao buscar aprofundar esta compreensão, percebe indícios de um corpo, um movimento, uma escola e uma sociedade onde a pluralidade não é algo abstrato, vazio, rarefeito (CARVALHO, 2002, s/p)[29]. A disciplina, a imobilidade, o silêncio como ideário no processo ensino-aprendizagem constituem-se, segundo a autora, numa descontextualização da significação do movimento pela escola, uma vez que a

busca da padronização de gestos e atitudes aliena as ações. A reversão deste quadro está no fortalecimento do que a autora chama de “corpo sujeito”, superando o conceito de “corpo-objeto”, que faz surgir

[...]uma outra maneira de orientar a educação física na escola, através da sua relação com o mundo da *cultura*. Neste sentido, começa a ser pensada como uma prática permeada pelas idéias educacionais (e não mais pelas instituições militar, médica e fabril), com intencionalidade pedagógica, em relação estreita com o contexto em que se desenvolve, cujo conteúdo curricular aborda, tematiza o conhecimento desta área sob o ponto de vista da *Cultura Corporal* (CARVALHO, 2002, s/p)[29].

Richter e Vaz (2010)[10] nos lembram que a educação e disciplinarização do corpo na Educação Infantil acontece, consciente ou inconscientemente, durante toda a rotina das atividades com crianças: nos momentos do sono, da alimentação, do parque, da roda de conversa, das atividades orientadas, das festas, transcendendo a prática pedagógica do professor, pois também é reflexo da maneira como os espaços são constituídos, como o tempo é organizado, que tipo de relações podem ser estabelecidas neste ambiente, entre outras coisas. Os autores afirmam que nas aulas de Educação Física o corpo ganha espaço, sendo possível a movimentação que é impedida pelas disciplinas que discorrem sobre os campos de saberes, ou seja, nos espaços da sala de aula, o aluno deve ficar sentado, cada um no seu lugar pré determinado, reforçando a dualidade corpo/mente. Os autores alertam:

[...] coloca-se a necessidade de dialogar com os elementos que se inscrevem sobre o corpo nos ambientes educacionais e também com os hábitos do mundo contemporâneo, que naturalizamos espaços que determinam onde, como e quando se movimentar [...] devemos (re) pensar uma rotina que seja flexível e permita que a criança aprenda a se organizar, não roubando-lhe o direito de movimentar-se e expressar-se corporalmente. [...] se inculcarmos nas crianças que o movimento atrapalha, talvez fique difícil quebrar a dicotomia corpo/mente existente na escola (RICHTER e VAZ, 2010 p.67-68)[10].

Os artigos analisados possibilitaram inferir que, advogar uma educação corporal, é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante. A evidente complexidade estrutural do homem, nesta visão conceitual, pode ser fisiológica, biológica, psicológica e antropológica, já que o corpo do homem não é simplesmente corpo, mas necessariamente “corpo humano”, apenas compreensível através de sua integração na estrutura social. Toda prática se realiza sobre o corpo com o suporte de um sentido genérico ou específico e é justamente este sentido que impede o pensar puramente o corpo como um dado biológico.

O corpo não foge às influências culturais. Ele é o meio de expressão fundamental do ser humano e, desta forma, não há possibilidade de existência de uma dimensão física isolada da sua totalidade. Com isto, é possível pensar o aluno como um sujeito capaz de tomar consciência corporal, com identidade, capacidade, limitações e sentimentos, que tenha oportunidade para refletir sobre seu corpo e sua relação com ele, assim como sobre os corpos das outras pessoas e sobre o meio que o cerca, favorecendo o estabelecimento de uma cultura corporal que vai subsidiar as ações, intenções, vontades do corpo, enfim, tudo aquilo que o aluno intui e que é fundamental no fazer dos professores.

4.2 Concepções de formação de professores

Para falar de formação de professores em Educação Física, é preciso lembrar que, no imaginário da população e no meio social em geral, a Educação Física é relacionada principalmente ao aspecto biológico, sobretudo, dentro das escolas. Essa vinculação entre Educação Física-Saúde e Educação Física-Esporte ainda é, no momento contemporâneo, a principal referência dos alunos que ingressam nos cursos, e isto se constitui num enorme entrave para que se

possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla, em suas interfaces com diferentes campos do saber. É importante levar os alunos – futuros professores de Educação Física – a desenvolverem sensibilidade e interesse por uma perspectiva na qual a Educação Física é trabalhada em sentido mais amplo, para além dos aspectos biológicos, numa compreensão social, histórica e cultural da área.

Se já é grande o empenho para que o graduado em Educação Física, em especial o que atuará como docente, reveja sua percepção de corpo, saúde e homem-ser humano, então, a questão da teoria-prática também se coloca como um trabalho hercúleo, que requer muita reflexão por parte, principalmente, dos formadores de professores.

Terra (2010)[32] considera que a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática advém de uma educação fundamentada numa racionalidade técnica instrumental, cujo modelo vê o professor como um mero transmissor de saberes produzidos por outros, mantendo uma relação linear e hierárquica entre conhecimento teórico e prático. Na Educação Física acontece a mesma coisa,

A tendência educacional baseada no princípio da racionalidade técnico-instrumental levou a um esvaziamento do debate educativo no processo de formação de professores de Educação Física, que pode ser compreendido, dentre outros aspectos, pela fragmentação/lacuna entre uma área dita “técnica” (treinamento esportivo, saúde, adaptada) e uma área “pedagógica” (escola) (TERRA, 2010, p. 353)[32].

Essas premissas refletem-se, obviamente, na concepção que egressos dos cursos de licenciatura em Educação Física têm de si mesmos, e de como desenvolverão suas práticas. Pereira e Moreira (2008, p.481)[22] identificaram que quase todos os entrevistados, com exceção de um, em suas pesquisas, alunos do curso de licenciatura, sentiam-se preparados ou parcialmente preparados para atuarem na escola. Mas isso não representa a maioria dos egressos da área. Quando se trata da formação dos professores, o que se

apresenta é uma visão contrária a esse dado. Na verdade, o processo de formação falha quando lida com as questões da escola e isto se evidencia no momento em que o licenciado em Educação Física entra no mercado de trabalho. O "choque com a realidade", como afirmam Brauner e Miiller (1999, p.21)[4], mostra que o processo de formação acontece fora do mundo real, fora do conjunto das relações sociais e culturais existentes. A falta de uma formação que atenda às demandas reais da Educação, que coloque o futuro professor em situações onde ele possa experienciar o cotidiano escolar, conduz a um tipo de formação profissional que se caracteriza por uma concepção altamente idealizada. "Entendemos que a experiência vivida com o estágio, Prática de Ensino, resulta efetivamente descomprometida com a construção do saber" apontam Brauner e Miiller (1999, p.23)[4]. Os conhecimentos ensinados nos cursos de formação docente ainda são insuficientes para a prática profissional, dizem Miranda et al. (2009)[24], e isto gera, nos professores, receio, insegurança e deficiências de conhecimento, quando iniciam sua atuação profissional.

Almeida Júnior et al. (2008)[33] identificaram em suas pesquisas que, quando discutem a formação e prática docente, os professores de Educação Física normalmente fazem uma avaliação negativa de sua formação acadêmica. Apesar de se identificarem com o curso, grande parte dos professores critica sua formação inicial, afirmando que o curso só ensinou técnicas esportivas e não os preparou para o trabalho docente nas escolas. Esta é uma questão recorrente nos textos analisados, tal seja, a priorização do esporte na formação, em detrimento da preparação para atuar nas escolas.

Betti e Betti (1996, p.10)[16] imputam este peso ao "currículo tradicional-esportivo" que enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). "Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. "esportivização" da Educação Física". Já o modelo de currículo de orientação técnico-científica, dizem os autores,

[...] valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "seqüências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino (BETTI e BETTI 1996, p.10)[16].

O fenômeno da esportivização, segundo Kawanishi e Amaral (2008, p.142)[18], também retrata uma das características do não-movimento na sala de aula³², ficando a cargo do ensino das modalidades esportivas (sinônimo de aula de Educação Física), as possibilidades de movimento, do exercício que alivia tensões e expressa disciplina, preparando, para as competições esportivas, corpos fortes e saudáveis.

A ênfase da esportivização nas aulas de Educação Física interfere na identidade do professor, uma vez que mantém-se ligada à *performance*, diz Figueiredo (2010)[38], restringindo as experiências sócio corporais dos alunos.

Nesse caso, por via de um processo relacional, a identidade profissional de base parece entrar e permanecer em conflito na trajetória de formação do professor, sobretudo, porque essa lógica interna está bastante conectada com a lógica externa quando se pensa nas relações que o professor precisa (re)construir com os saberes especializados da atividade profissional, no sentido de ter que passar a gerir novas relações. Uma passagem conflituosa e que requer tempo de tomada de consciência reflexiva e de decisão (FIGUEIREDO, 2010, p.347)[38].

Figueiredo (2010)[38] refere-se a dois pontos estratégicos relacionados ao contexto de formação dos professores de Educação Física: a identidade do professor e os saberes necessários à sua formação.

³² Já mencionado quando abordamos a visão de corpo na perspectiva de disciplinarização.

Ao falar de construção de uma identidade profissional é importante lembrar que este é um processo que engloba a função social da profissão, a cultura do grupo profissional e o próprio contexto sócio-político em que este processo se desenrola. No caso do professor de Educação Física, uma identidade profissional não pode ser dissociada do conhecimento do projeto histórico da escolarização, porquanto a identidade do professor vai sendo construída por meio da síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social. A Identidade profissional é uma maneira de ser e de estar na profissão, Nóvoa (1992, p.34).

Figueiredo (2010, p.243)[38] identifica, em suas pesquisas, que os alunos optam pelos cursos de Educação Física por uma questão de identificação e não por uma questão epistêmica. Desta forma, os alunos sobrepõem a identificação com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas práticas. “Aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física”. Para a referida autora, há outras possibilidades de análise relacionadas aos diferentes modos como o professor de Educação Física subjetiva sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional. Os modos ou as experiências pessoais e profissionais de ser professor “são as próprias subjetivações derivadas e construídas na profissão professor (de educação física)”, aliadas, segundo a autora, ao lugar ocupado pela disciplina “na dinâmica curricular da escola e os dilemas epistemológicos vividos, marcadamente desde os anos 80 na área” (FIGUEIREDO, 2010, p.243)[38]. Desta forma, é possível relacionar a visível crise de identidade pessoal com a crise epistemológica da área, observando-se os questionamentos sobre o objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Nesse sentido, a mesma autora argumenta que,

Em contraposição ao pensamento de que a educação física ocupa a posição de principal promotora da saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, há uma outra possibilidade em construção de se compreender a Educação Física como área multidisciplinar que tematiza/aborda as

atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. [...] De certa forma, essa outra noção tem produzido nos professores um processo de construção de identidade social – ambígua e múltipla – bastante interessante de socialização e de comunicação, de “actos de pertença” (Dubar, 1997). Tenho acompanhado a (re)construção de identidades profissionais e sociais, que *articulam* o interno/indivíduo ao externo/relacional (Dubar, 1997). Há possibilidade real de articular transação interna, quando se fala, dentre as múltiplas dimensões que constituem a construção das identidades, em identidade profissional de base e das dimensões que circunscrevem essa identidade (FIGUEIREDO, 2010, p.247)[38].

A identidade profissional do professor é um processo contínuo, decorrente das referências de cada docente, de acordo com suas escolhas particulares e a forma como interpreta e significa a sua identidade. A identidade docente, então, define-se pela articulação de características de sua vida pessoal com sua vida profissional, de forma complexa e por acontecimentos não lineares. O que não se pode perder de vista é que essa constituição de ‘ser professor’ está permeada pelas aprendizagens didático-pedagógicas, pelo enfoque nos saberes específicos da profissão docente.

Segundo Ferreira (2008)[21], as críticas que se relacionam aos saberes necessários à formação do professor de Educação Física estão centradas nas estruturas curriculares, geralmente concebidas por um único modelo de aplicação do conhecimento, ou seja, “os alunos assistem aulas com o objetivo de conhecer e aprender sobre os conhecimentos disciplinares e depois (ou junto com esse aprendizado) eles vão aplicar esses conhecimentos” (FERREIRA, 2008, p.30)[21]. No entanto, não basta reconhecer a existência desses saberes e transformar a prática em um mero ativismo ou num empreendimento ateuórico. Em suas pesquisas, Ferreira (2008)[21] identificou que “a maioria das preocupações [...] reside na dimensão técnica do ensino – o que será feito e como será feito” (idem p.37). A autora aponta, ainda, que a ausência de reflexão sobre a finalidade da Educação Física, por parte do professor que atua na escola, está contribuindo

para que o futuro professor também não reflita sobre sua identidade profissional docente, ou sobre os saberes necessários à sua competência técnica e prática.

Seguindo essa concepção, Palafox (1996)[3] discorre sobre a importância do professor identificar-se como agente pedagógico, ressaltando a necessidade de uma formação com bases filosóficas, científicas e pedagógicas suficientes para que este profissional dê conta “não somente de seu fazer restrito (aula), mas também das ações concretas que são necessárias para defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade” (Palafox, 1996, p.XII)[3]. Assim, o professor poderá ser capaz de propor alternativas que venham a transformar sua realidade de trabalho com base em um projeto social coletivo.

Correia e Ferraz (2010)[26] apresentam o relato de uma experiência que buscava identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da Educação Básica, na perspectiva de docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo, licenciados e egressos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Um dos itens destacados pelos autores relaciona-se ao percentual de professores que relataram falta de conhecimento prático, que foram 42%. Estes viam-se como “meros aplicadores de decisões extrínsecas a eles, que deveriam ser colocadas em prática” (CORREIRA e FERRAZ, 2010, p.288)[26]. Para os autores, apenas a formação inicial do professor não é suficiente para o processo de formação profissional, o que confere à educação continuada o caráter imprescindível para ampliar conhecimentos necessários à prática docente.

Ainda abordando saberes docentes, Figueiredo (2008)[8] afirma a necessidade de se observar como os professores tratam esses saberes na escola, como eles selecionam, planejam, organizam, transmitem e avaliam os saberes que irão propiciar a

[...] construção de um tipo de relação com a disciplina em que prevalecem concepções unilaterais da Educação Física como esporte, da Educação Física como saúde, favorecendo, ainda, a manutenção de crenças e mitos que

influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sócio corporais. Pode-se, concluir, também, que esse modo de seleção, planejamento, organização, transmissão e avaliação dos saberes têm motivado alguns alunos a buscar, fora da escola, atividades que preencham o vazio deixado pela disciplina no âmbito da instituição escolar (FIGUEIREDO, 2008, p.100)[8].

Betti e Betti (1996)[16] trazem um importante questionamento relacionado à ação profissional e conhecimento:

Existe conhecimento em **toda** ação profissional ainda que fruto da experiência e reflexão passada, corre o risco de se cristalizar em rotinas semi-automáticas, gerando a monotonia (para professor e alunos) e a repetição mecânica. Este tipo de conhecimento não pode ser **ensinado** porque é uma vivência global e não pode ser submetido à rigidez das teorias, mas **aprendido** na experiência de trabalho (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992). Estas colocações já nos levam a adiantar uma questão: como oportunizar esta vivência aos futuros professores, de maneira a facilitar este processo? (BETTI e BETTI, 1996, p.12 [16]- grifo dos autores).

Em consonância com o questionamento acima, Ferreira (2008)[21] nos lembra que o professor é sujeito da própria ação e nela constrói saberes. Desta forma, os “licenciandos precisam vivenciar o espaço da prática profissional para articularem a teoria aprendida na universidade e construir referências concretas sobre seu futuro espaço de atuação” (FERREIRA, 2008, p.32)[21]. Esse necessário processo de reflexão sobre suas práticas permite promover uma melhoria não apenas na sua formação, mas também uma melhoria na própria Educação Física Escolar.

Cabe aqui uma “reflexão” sobre a concepção de ensino reflexivo, sob um ponto de vista diferenciado dos autores anteriores. Um pesquisador americano Herbert Kliebard (citado em Zeichner, 1993) realizou uma análise do desenvolvimento curricular nas escolas públicas americanas, durante o século XX, cujo resultado contribuiu para se perceber as diferentes tradições da prática do ensino reflexivo nos EUA. Seu estudo descreve quatro tradições históricas da

prática reflexiva, tais sejam: a) tradição acadêmica, que acentua a reflexão sobre as disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno; b) a tradição de eficiência social, com base na aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugerindo considerar o trabalho daqueles que falam de um saber de base que quase nunca inclui o saber gerado pelo professor; c) tradição desenvolvimentalista, que prioriza um ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, ou seja, o professor reflete sobre os seus alunos e d) a tradição de reconstrução social, cujo ponto forte é a reflexão sobre contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula, no que se refere a uma contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária.

O que se pode perceber é que, cada um desses pontos de vista sobre a prática do ensino reflexivo ressalta diferentes prioridades sobre a escolaridade e a sociedade, considerando determinadas filosofias educacionais e sociais. Para Zeichner (1993) há o perigo de se apegar demais ao conceito de ensino reflexivo e tratar a reflexão como um fim em si mesma, sem relacioná-la a objetivos mais amplos. “Uma reflexão pode, em certos casos, solidificar e justificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importante entre a escola e a comunidade” (ZEICHNER, 1993, p. 25). Não se trata de aceitar, sem críticas, toda e qualquer ação do professor, apenas porque foi produzida por ele, mas aprofundar-se sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem. O ensino de qualidade prevê atenção para com todos os elementos centrais das tradições apresentadas por Kliebard, ou seja: “a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 25). Uma prática de ensino realmente reflexiva caracteriza-se pela atenção do professor voltada tanto às questões específicas/internas da sua prática quanto às condições sociais nas quais ela se situa, visando, numa abordagem mais ampla, colaborar para a eliminação das condições sociais que distorcem a auto compreensão dos professores e minam a realização do seu trabalho.

Vale salientar a definição de reflexão de Dewey (apud Zeichner 1993), que aponta a ação reflexiva como sendo:

Uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. [...] a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores como alguns tentam fazer (ZEICHNER, 1993, P.18).

Para Bracht e Silva (2008, s/p)[34] há três tipos de professores. O primeiro organiza o ensino a partir da ideia de que seu papel é ensinar aos alunos a prática de alguns esportes, iniciando com as técnicas mais simples para, depois, serem integradas ao jogo propriamente dito. O segundo tipo é chamado pelos autores de “professor rola bola”. É aquele que não “apresenta pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade (desinvestimento pedagógico)”. Estes são “administradores de material didático” e assumem uma “postura de recreacionista ou compensadora do tédio produzido nas outras disciplinas”. O terceiro tipo é o professor inovador, que busca

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio

ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. Essas características podem se apresentar isoladamente ou então de forma combinada (BRACHT e SILVA, 2008, s/p)[34].

Bracht e Silva (2008)[34], acrescentam que o (pré)-conceito (de inovação) deve se abrir ao diálogo com o mundo empírico para que se construa uma compreensão do que podem significar práticas inovadoras. Não é buscar as razões para estas práticas, mas as próprias práticas, no sentido de caracterizá-las contextualmente (e não apenas como tipos ideais). Para os autores, é importante compreender o seu “processo de construção, publicizá-las e criticá-las, identificando suas potencialidades e limitações [...]” (BRACHT e SILVA, 2008, s/p)[34].

Correia e Ferraz (2010)[26], ao se referirem aos saberes necessários na formação do docente, dizem que o licenciado precisa ser dotado de competências de ensino “na sua área do saber, além da compreensão da realidade social brasileira (valores, representações, história e práticas institucionais), de modo a poder assumir uma perspectiva de ação crítica e responsável na transformação dessa realidade” (CORREIA e FERRAZ, 2010, p.282)[26]. Para os autores, os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum e das competências sociais. Suas técnicas se apoiam, sobretudo, nos saberes cotidianos, nos conhecimentos comuns, “baseados na linguagem natural” (idem, p.286). O que é preciso, é que os docentes mobilizem os conhecimentos de sua prática, ou seja, os conhecimentos didático-pedagógicos, técnicos e a própria bagagem cultural do professor, dentro de um contexto atual, e “considerando as transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais ocorridas ao longo da história” (CORREIA e FERRAZ, 2010, p. 290)[26]. Desta forma, o professor está em constante aprendizado, seu cotidiano tem ação sobre sua prática e ele está atento à

[...] necessidade de estratégias formativas que estimulem uma perspectiva crítico-reflexiva; que facilitem dinâmicas de auto-formação participada; permitindo aos educadores apropriarem-se dos processos de formação. Através desta dinâmica, possibilitar que os educadores sejam protagonistas da implementação de inovações educativas e permitir que trabalhar e formar sejam atividades integradas onde os educadores encarem a sua formação como um processo permanente (CORREIA e FERRAZ, 2010, p.287)[26].

É nesse contexto que Ferreira (2008)[21] expressa a necessidade da formação inicial reconhecer que, no exercício profissional do professor, existe a construção de saberes e que a teoria precisa dialogar com eles. Visando dar um novo rumo para a formação docente, a autora, recorrendo a Fiorentine, diz que é preciso também reconhecer

a existência de uma epistemologia da prática, o que implica conceber que o professor produz saberes. Saberes estes que se diferenciam do conhecimento científico, pois representam um modo de conhecer mais dinâmico, com menos sistematização e mais articulados com as formas de fazer e exercer o trabalho docente (FERREIRA, 2008, p.31)[21].

E, ainda que

[...] a reflexão da intencionalidade docente tem uma importância significativa, devendo fazer parte do cotidiano profissional e, portanto, deveria assumir um lugar que viesse antes das preocupações de natureza exclusivamente técnicas da ação do professor. Esse processo precisa ser buscado tanto na formação continuada quanto na formação inicial (FERREIRA, 2008, p.37)[21].

Sobre a questão dos saberes, Figueiredo (2004, p.90)[6] afirma que Educação Física, pode ser compreendida como área que “tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas”. Com isso,

ela extrapola a questão da saúde, relacionando-se com produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, ampliando o foco antes direcionado apenas ao esporte ou aos exercícios físicos, numa perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física. A autora nos diz que pequena parcela de alunos dos cursos de Educação Física “se interessam pela perspectiva em que ela é trabalhada em sentido mais amplo, incluindo aspectos biológicos, mas indo além deles na busca de uma compreensão sócio-histórica e cultural da área” (idem, p.31).

As Práticas Corporais Alternativas – PCAs, abordadas por Cesana e Souza Neto (2008, p.466)[20] trazem sua colaboração à discussão da formação do professor de Educação Física, ao expressarem que a inserção de tais práticas contribuiria para a ideia da “ampliação da visão de homem”, da “anti-mecanização” do homem e dos aspectos de saúde.

Há também o posicionamento de Santin (2001)[5] que aponta a necessidade de se enfatizar a ação do professor numa postura ativa frente ao ligar o que está separado e compartimentado, respeitando o que é diverso e, ao mesmo, tempo reconhecendo o uno e a interdependência, concebendo a relação do todo com as partes e vice-versa. Isso acontece a partir do questionamento do “monopólio do poder da racionalidade, através da restauração de outros poderes alternativos, como o da sensibilidade, do sentimento, da intuição, exatamente, aqueles radicados na corporeidade” (SANTIN, 2001, p. 70)[5].

Uma sugestão de diversos itens que contribuiriam para uma profícua formação docente são apresentados por Betti e Betti (1996)[16], que propõem uma formação que privilegie a prática reflexiva como eixo central, embora isso venha a exigir uma “nova concepção de prática”, que passaria a ser entendida como “uma ação profissional num dado contexto organizacional”. Consideram que no início da formação, “o aluno-professor ou técnico deveria entrar em contato com a realidade das práticas de trabalho nas escolas, academias, clubes, acampamentos, etc, assistindo e discutindo a prática de profissionais experientes” (BETTI e BETTI,1996, p.13-14)[16]. A troca de experiência seria uma peça

fundamental, concebida como experiência prática reflexiva, o que contribuiria também para a solidificação da identidade profissional do docente. Segundo os autores, os graduandos deveriam, também, experimentar a socialização de suas experiências anteriores ao ingresso no curso, um conhecimento tácito que deveria ser levado em conta na composição de seus saberes.

Outro aspecto destacado por Betti e Betti (1996, p.14)[16] é a prioridade na busca de uma relação dialética entre teoria e prática. “A teoria buscaria na prática seus temas, cada sub-área de conhecimento trataria estes temas de acordo com suas tradições teóricas e metodológicas (porém adequadas ao objeto) e os reenviaria na forma de questionamentos (e não respostas prontas) à prática”. Os alunos, ao longo do curso, seriam instigados a pesquisarem sua formação, através da ação de um professor-orientador, e levados a compreenderem por que escolheram esta profissão e como é elaborado o seu currículo. Estas propostas, segundo os autores, têm como principal objetivo formar um professor crítico e autônomo, consciente e, principalmente, identificado com sua profissão.

Lopes (2002, s/p)[28] ressalta que o professor precisa ter especial atenção em relação à sua postura didática, a qual previa “viabilizar as trocas entre a cultura corporal construídas historicamente e a cultura corporal que o educando traz para a escola”. Ou seja, o cuidado em considerar as experiências e vivências, a socialização e a sociabilização na cultura do aluno, conceitos que devem ser considerados nos currículos, tanto quanto “os elementos característicos das relações familiares do educando na Educação Infantil, os elementos da cultura patrimonial para os educandos do ensino fundamental e no Ensino Médio” (idem). Tais elementos da cultura corporal, se devidamente estudados, ampliariam a ação pedagógico-docente e retornariam de forma mais sistematizada e organizada à comunidade onde vivem os alunos.

As sugestões, os estudos, as pesquisas apontam muitas ações e procedimentos relacionados à formação do docente de Educação Física, no entanto, quero concluir com a posição encontrada em três citações, as quais expressam muita clareza, a situação na área.

Figueiredo (2010, p.344)[38] aponta

Não é demais lembrar que a maioria desses estudiosos é, também, professor formador e/ou coordenador de curso. São professores que denunciam um tipo de formação em suas investigações, mas, por diversos motivos, não conseguem intervir e modificar os cursos em que atuam.

Para a autora, algumas dimensões podem gerar ou estar subjacentes a esses motivos. Seriam elas

[...] de natureza epistemológica (o que conta como conhecimento para o grupo de professores que atua no curso); de natureza política (quem, hegemonicamente, trabalha com a formação de professores na essência); de natureza ideológica (quais conhecimentos curriculares são mais valiosos para os professores formadores); de natureza técnica (como fazer chegar o conhecimento até o aluno em formação); de natureza histórica (quais tradições no campo da formação influenciam um determinado tipo de currículo) e poderíamos incluir, de natureza pessoal (vontade de ousar e de romper com uma noção tradicional de currículo e de formação). Todas as dimensões provocam ou deveriam provocar reflexões sobre os currículos de formação de professores (de educação física) e poderiam contribuir para repensar, modificar e materializar outra formação, na contra mão das teorias que veiculam e expressam um modelo racional de abordar e de compreender os conhecimentos organizados por meio das áreas disciplinares (FIGUEIREDO, 2010, p.345)[38].

Para Silva et al. (2009, p.121)[9],

Se a relevância alcançada pela categoria pedagógica é digna de nota, pode ser considerado até certo ponto surpreendente o fato de não ter sido mencionada a educação na perspectiva de formação humana, tal como apregoam as tendências renovadoras da Educação Física brasileira. Esse dado pode representar que, embora as tendências pedagógicas venham sendo amplamente discutidas no âmbito teórico, ainda a aplicação prática ou a sua disseminação nos cursos de formação de professores é lenta e atinge uma parcela de professores e alunos ainda modestamente.

É importante que a teoria e a história se unam para possibilitar o exercício permanente da crítica. Parece ser fundamental questionar a identidade profissional e a formação dos saberes docentes para a área de Educação Física, repensando criticamente as concepções pedagógicas de corpo e de práticas corporais, de forma que se consiga, para além da fragmentação das disciplinas acadêmicas e da falta de aplicabilidade na atuação profissional, a construção de um arcabouço conceitual de conhecimentos sócio-pedagógicos e didáticos voltados para a formação de um profissional que saiba trabalhar com a visão integral de ser humano.

4.3 Concepções de Educação Física Escolar

A Educação Física é considerada, por Hunger e Rossi (2010)[25], como sendo uma área de conhecimento que está em formação, cuja intervenção profissional-pedagógica caracteriza o profissional, mediante referenciais científicos, filosóficos, estéticos e tecnológicos, objetivando a melhor qualidade das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, tais como a dança, a ginástica, os jogos, etc.. Este processo, segundo as autoras, se dá a partir de dois conceitos que se interligam: “o conhecimento da educação física e o conhecimento pedagógico da educação física” (HUNGER e ROSSI, 2010, p.177)[25]. Para as autoras, o profissional/professor precisa, também, levar em consideração o contexto social e mercadológico e ser capaz de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola.

No entanto, para Figueiredo (2008)[8], o que está posto, em relação à Educação Física Escolar, não é uma fundamentação tão bem efetivada. A autora atribui à Educação Física um grave problema, qual seja, “se no ensino fundamental o problema maior é a forma como a Educação Física vem ocupando seu espaço no currículo escolar, no ensino médio o problema maior é como a

Educação Física não vem ocupando seu espaço no currículo escolar” (idem, p.94-95). Para a autora, o problema com o Ensino Médio ocorreu no momento em que a preparação para o vestibular se tornou seu principal objetivo, especialmente nas escolas particulares. Isso coloca a disciplina Educação Física como ‘dispensável’, excluída, muitas vezes, pelo próprio aluno que, em detrimento de atividades corporais, dedica tempo maior, ou quase integral, aos estudos específicos.

A falta de um trabalho planejado, estruturado e organizado resulta em dados preocupantes, como revela a pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2008)[8], cujos resultados chamam a atenção, com um destaque especial para o momento em que uma entrevistada diz: “[...] a Educação Física não era levada a sério, não aprendi nada de bom, a professora só sabia fofocar e dar a bola para quem sabia e queria jogar [...] (ibidem, p.95)”. O problema com a disciplina é evidenciado pela autora, quando expressa:

De um lado, a forte presença do esporte como conteúdo da disciplina, incluindo as implicações subjetivas decorrentes desse fato. De outro lado, o lugar da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, evidenciando o baixo prestígio da disciplina dentro do currículo, o que também define a forma como são construídas as experiências dos alunos neste campo. Esse fato é evidenciado pela ausência da disciplina em algumas escolas, a forma como era lecionada e até mesmo pela auto-exclusão dos alunos, sem maiores conseqüências para sua vida escolar. Além disso, o seu quase desaparecimento no final do ensino médio, para dar lugar às disciplinas acadêmicas que preparam para o vestibular, mostra o lugar secundário ou a falta de prestígio da disciplina (FIGUEIREDO 2008, P.97)[8].

Esta falta de prestígio da disciplina Educação Física gera um embate com as outras disciplinas, embora, aparentemente, como diz Mazoni (2005, p.120)[7], “a maioria dos profissionais da escola acredita na importância das atividades lúdicas, corporais e estéticas no processo de aprendizagem e concorda com a necessidade de que a escola valorize essas linguagens”. No entanto,

a questão da garantia de acesso ao conhecimento formal (ligado à cultura escrita) preocupa não só a eles como também aos pais dos alunos. Isso parece contribuir para que os conteúdos “formais” sejam priorizados. Isso ficou

bastante claro após um longo período de greve, em que as atividades e projetos que privilegiavam as linguagens corporal e estética foram temporariamente suspensos. Sob a alegação de que era necessário minimizar o “prejuízo” acarretado pelos dias parados, optou-se por aumentar a carga horária de disciplinas como o Português e a Matemática (MAZONI, 2005, p.120)[7].

A gênese da Educação Física como disciplina escolar, segundo Mazoni (2005)[7], está ligada a uma ideia fragmentada de ser humano: corpo e intelecto tratados separadamente pela escola. Desta forma, os conteúdos que foram “escolarizados” pela Educação Física assumiram, historicamente, um caráter eminentemente prático, geralmente prescindindo do conhecimento e da reflexão sobre os movimentos e atividades vivenciados (MAZONI, 2005, p.120)[7].

As alterações curriculares advindas da década de 1980, que apresentaram mudanças estruturais nos cursos de Educação Física, não foram suficientes para superar os problemas pedagógicos que comprometiam a formação do professor e, conseqüentemente, o avanço da área, como apontam Vaz et. al (2002)[30]. Isto porque as mudanças pouco caminharam além da ampliação da carga horária, inclusão e exclusão de algumas disciplinas e, mesmo, a sua mobilidade na grade curricular. Os novos currículos apresentaram problemas tais como:

justaposição entre teoria e prática, onde o estágio era considerado a parte prática do curso, e as disciplinas que o antecedem, a parte teórica; pulverização de disciplinas fragmentadas, onde era quase inexistente a relação interdisciplinar; e ainda a manutenção da distância relativa a realidade escolar concreta, que implicava na formação do/a professor/a com pouca intimidade com questões que vão desde o cotidiano da sala de aula até a histórica luta dos trabalhadores da educação (Vaz et. al, 2002, s/p)[30].

Soares et al. (2010)[11] trazem para essa reflexão a percepção de que o espaço e o tempo das aulas de educação física não são identificados como um valor positivo, ao menos para uma grande parcela de alunos. Os motivos estão “intrincados em uma teia complexa de relações, tensões e conflitos entre os

atores da instituição escolar, a comunidade que acolhe a escola, diversidade de valores sobre a formação do cidadão e da função da Educação Física neste contexto” (SOARES et al., 2010, p.90)[11]. Consideram que o esporte é o principal conteúdo abordado, e que muitos alunos, não participam da aula. Segundo os autores, mais da metade dos alunos das turmas investigadas não é atendida pela disciplina Educação Física.

Para Bracht e Faria (2010, p.326)[37], apesar da Educação Física constar nos currículos, em função de uma determinação legal, ela apresenta no conjunto da cultura escolar “um *déficit* crônico de legitimidade o que faz com que os seus responsáveis e partidários, particularmente os professores de Educação Física, estejam envolvidos numa constante luta por reconhecimento”

Há, ainda, na Educação Física, aspectos como o técnico-desportivo, os aspectos biológicos, fisiológicos, que são destacados em detrimento das questões humanas, como amplamente discutido neste trabalho. Miranda et al. (2009, p.629)[24], ao afirmarem que há um “viés biológico atribuído à educação física”, reforçam a concepção de que a Educação Física Escolar é vista como um componente curricular preocupado em ensinar apenas o “saber fazer”, que demonstra a capacidade de realizar, com eficiência, atividades e habilidades motoras. Essas habilidades motoras, na percepção de Freire e Oliveira (2004, p. 142)[13], são entendidas como dimensão procedimental do conhecimento a ser ensinado nas aulas de Educação Física

Novaes (2009, p.385)[23] recorre a Betti para expressar que os

debates epistemológicos da educação física mostram-se polarizados entre uma matriz pedagógica e uma matriz científica sendo que a matriz científica aponta para a perspectiva da Cinesiologia e da Motricidade humana como alternativas e que esta matriz aparece mais nos discursos do que nos currículos.

A Educação Física, como disciplina escolar, é vista como desprestigiada e, quando confrontada com as outras disciplinas, fica em segundo plano. No entanto, há os vários vieses apresentados pelos artigos analisados que apontam sugestões que podem alterar este quadro.

Início com o posicionamento de Miranda et al. (2009, p.626)[24] quando revelam que a Educação Física, sendo uma prática pedagógica,

ela é uma necessidade social concreta que sofre mudanças. Existe e deve existir uma relação entre os conteúdos da educação física (temas da cultura corporal: esporte, dança, luta, ginástica e jogos), e os grandes problemas sócio-políticos atuais (ecologia, preconceitos social e racial, distribuição do solo urbano e de renda e ética), contribuindo, assim, com a formação humana do aluno.

Os referidos autores afirmam que existe diferença entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar, e esta diferença só pode ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis, ou seja, não excluir a prática do esporte, movimentos e jogos, mas, por meio deles, desenvolver a função social e política que é inerente a toda ação pedagógica.

A Educação Física precisa ter em seus currículos temas que constituirão conteúdos de forma a atender ao objetivo de promover uma leitura da realidade, dizem Neira e Gallardo (2006, p.4)[15], “estabelecendo uma práxis direcionada para projetos políticos que possam promover mudanças sociais, isto é, apontam para a necessidade de uma Educação Física voltada para a transformação social”. Com isso, dizem os autores, surge uma nova interpretação para o papel da Educação Física na escola, ao reforçarem a preocupação com a formação de homens “capazes de intervir na realidade social com autonomia, de maneira crítica e criativa, em prol da transformação” (Idem). Uma abordagem sociocultural da Educação Física, segundo os autores, prevê o “reconhecimento da cultura patrimonial como ponto de partida, visando sua transcendência, para a conquista

dos saberes científicos que constituirão o seu ponto de chegada” (NEIRA e GALLARDO, 2006, p.7)[15].

Manzoni (2005, p.119-120)[7] afirma que o ensino na Educação Física não deve ser centrado em conteúdos, mas em vivências e habilidades, de modo a ampliar a compreensão do que sejam saberes escolares. O autor traz para dentro do currículo diversas práticas que eram tradicionalmente marginalizadas, tratando-as “como conhecimentos legítimos e não um saber de enfeite, de tempos ociosos, de momentos de relaxamento para os educandos” e, nesse sentido, é fundamental que a “Educação Física — tanto no contexto disciplinar como nas ações interdisciplinares, projetos coletivos, etc. — consolide sua atuação como área de conhecimento que possui um objeto de estudo específico” (Idem, p.123). Ressalta, ainda, ser necessário que a Educação Física amplie sua “interface” com as demais áreas e com o campo pedagógico de forma geral, sem abrir mão, porém, da sua especificidade.

O posicionamento de Manzoni é respaldado por Freire e Oliveira (2004, p.142)[13] ao afirmarem que a Educação Física, para ser reconhecida como um componente curricular, tão importante quanto os demais, precisa apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados, “cuja aprendizagem possa colaborar para que os objetivos da educação escolar sejam alcançados”. Os autores fazem uma afirmação bem contundente: “o maior problema do ensino da Educação Física: a falta de compreensão do sentido e significado que devem nortear a utilização do ‘saber fazer’ deste componente curricular”, no entanto, junto com este saber é preciso que o aluno aprenda como, quando e porque se utilizar desse potencial (Idem, p.142).

Bracht (1995, p.II)[1] relembra a utilização do termo Educação Física para se referir à prática pedagógica, cujo tema são elementos da nossa cultura corporal/movimento. Para o autor, construir um conceito (teoria) da Educação Física, é referir-se “a uma prática social com as características de uma prática pedagógica, com a especificidade do que tematiza manifestações da nossa

cultura corporal/movimento” (Idem). Bracht (1995) explica melhor sua colocação no trecho a seguir:

Refiro-me à confusão entre a identidade da prática social EF e a identidade da profissão de professor ou profissional de EF. A extensão do significado do termo EF, e seu uso abusivo, deve-se em parte ao fato do profissional de EF atuar em uma série de instâncias sociais que não especificamente a instituição educacional. Ora, o que confere a uma determinada prática social sua identidade não é o nome do profissional que foi destacado para nela atuar. O sentido interno das ações, no âmbito de uma prática social específica, não é determinado pelo tipo de formação do profissional que nela atua e sim pelas funções sociais que cumpre. Ou seja, não há correspondência imediata/direta entre a identidade da EF e a da profissão de professor de EF (BRACHT, 1995, p.III)[1].

Taffarel (2000, s/p)[27] aponta possibilidades para um posicionamento mais efetivo da Educação Física, através de uma metodologia crítico superadora, cujos elementos seriam:

- Afirmar a cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo cidadão, independentemente de condições físicas, raça, cor, sexo, idade ou condição social.
- Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva das classes sociais.
- Resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, de outro, constituir formas efetivas de resistência.
- Privilegiar a unidade metodológica como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar.
- Buscar os instrumentos de avaliação no próprio objetivo de construção das práticas corporais.
- Compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador - engajado na dinâmica
- Relacionar as possibilidades da prática corporal/esportiva às possibilidades reais dadas pelas ações nas áreas da saúde, cultura, bem-estar social, habitação e planejamento urbano, entre outras.

E Vago (2010 s/p)[36] assim se expressa:

penso na Educação Física na escola como um tempo de enriquecer a experiência humana. Experiências com o corpo. Experiência de realizar, potencializar e expandir o humano direito ao corpo. Experiências de sociabilidade entre os humanos . Experiência de usufruir do direito às criações culturais dos humanos com seus corpos (os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas, a capoeira, dentre outras) e direito a sua (re)invenção permanentemente.

Os autores aqui citados geram, com seus estudos, uma gama considerável de posicionamentos na busca de tornar a Educação Física uma área mais efetiva e respeitada. Estes diversos posicionamentos, embates, concordâncias e discordâncias deixam implícito que cada pensador defende sua ideia como a mais válida, destacando o que merece ser discutido e avaliado em relação à área. No entanto, fica ainda um questionamento que me intriga, e não é apenas meu, mas que desejo reproduzir aqui: “O que fazemos dessa Educação Física com a qual não concordamos, mas que parece tão consolidada como um costume, que chega a inibir nossa vontade de mudança?” (Linhaes, 2010, p.282)[39].

Este é um questionamento cuja resposta se apresenta como um desafio à comunidade acadêmica da área, e, é neste sentido, que se justifica esta análise etnográfica por auxiliar a apontar caminhos por meio da construção de um panorama do pensamento científico da Educação Física, na contemporaneidade.

4.4 Os autores mais citados nos artigos

Os quatro autores mais citados, identificados no Capítulo III, ainda que seu posicionamento sobre os três eixos centrais deste trabalho sejam melhor explorados no capítulo V, assim se expressam em relação aos temas aqui destacados.

O pesquisador A traz sua contribuição para se pensar sobre os fundamentos e finalidades da Educação Física. Tem sido citado por seus estudos na construção de uma teoria pedagógica para a Educação Física, ressaltando como nela é tratada a corporeidade. Seus escritos impelem a refletir sobre os fundamentos da Educação Física, porque a área propõe uma intervenção sobre o corpo que será determinada pelas visões que desse corpo estiveram presentes na formação dos professores de Educação Física.

O pesquisador B também apresenta uma consistência nas suas pesquisas que se direcionam para as práticas corporais, sua história e o modo como vêm sendo interpretadas e trabalhadas na área de Educação Física. No mesmo sentido do que é desenvolvido pelo pesquisador C, sua produção acadêmica apresenta uma relação direta e constante com a formação do professor em Educação Física, porquanto não seja possível dissociar práticas corporais do trabalho docente deste profissional. Para além da escola, os estudos deste pesquisador ainda contribuem para se repensar a formação do profissional da Educação Física também no bacharelado, uma vez que o objeto de trabalho deste profissional é o corpo e, segundo o próprio pesquisador, o corpo é a expressão das linguagens.

Quanto à concepção de corpo, o pesquisador C é citado em grande parte dos artigos por identificar a necessidade de se pensar o corpo para além da visão biológica, natural, entendendo-o como corpo inserido na cultura e fruto da cultura. Embora seu objeto de estudo não seja a formação do professor, há uma inerência natural entre essas duas perspectivas, porque ao se pensar a necessidade de rever a visão de corpo para os profissionais da Educação Física, está-se propondo uma nova ótica de ensino, de identidade profissional e de um conjunto de saberes que orientem o futuro profissional da Educação Física, em especial no ambiente escolar. Na visão deste pesquisador, é a inserção nas Ciências Humanas, em especial na Antropologia, nos cursos de graduação, que dará a esse futuro, ou atual, profissional, o suporte epistemológico necessário para a mudança de atitude e de percepção na área da Educação Física.

Os estudos do pesquisador D apresentam forte influência da Fenomenologia, embora também seja possível identificar em seus escritos algumas vertentes de cunho mais antropológico, numa perspectiva social e cultural clássica e, em alguns momentos, numa perspectiva marxista de cultura. Tem sido citado na maioria dos artigos aqui selecionados pelo conceito de corpo, embora identifique que seu objeto de trabalho é a noção de cultura corporal de movimento. Sua contribuição também se expressa no conceito de que não existe a dicotomia aula prática-aula teórica, especialmente em Educação Física, onde todas as aulas são teórico-práticas, seja na sala de aula, seja na quadra.

CAPÍTULO V

ENCONTRO MARCADO

Os(as) quatro entrevistados(as)³³ não estão sozinhos no contingente de autores responsáveis pela construção do atual pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, mas se destacam por serem os mais citados nos 39 artigos que analisei, fato que demonstra a significativa importância destes autores para os pesquisadores da área. Há que se ressaltar o que fizeram e fazem pela Educação Física no Brasil, aliando o discurso científico à disseminação de tendências, ideias e valores que constituem a Educação Física do atual momento sócio histórico nacional.

Mantenho, neste capítulo, os mesmos eixos estabelecidos para as análises dos artigos, no capítulo anterior, tal seja: concepções de corpo, concepções de formação de professores de Educação Física e concepções de Educação Física Escolar. Os entrevistados, entretanto, ainda contribuem, neste capítulo com suas considerações em resposta a duas questões que considero a base desta pesquisa: a) como os professores têm compreendido o binômio corpo-formação; b) Como superar a visão biologizante de corpo na formação de professores de Educação Física?

Para Laplantine (1988), não somos testemunhas objetivas observando objetos, mas sim sujeitos observando outros sujeitos. Como pesquisadora, aproximo-me do objeto de pesquisa com a distância possível de observadora, com o intuito de contribuir na construção do objeto de estudo que, ainda que particular, pela minha ligação próxima ao tema, também se refere a um contexto mais amplo, ligado à busca da identidade do professor de Educação Física.

³³ Daqui em diante, para definir os(as) entrevistados(as), utilizarei o gênero masculino.

5.1 Os personagens das entrevistas

Todos os pesquisadores entrevistados trabalham em universidades públicas, possuem significativa produção acadêmica, bem como a tarefa de formarem professores, já que atuam como docentes nos cursos de graduação em Educação Física e nos cursos de pós-graduação, além de também orientarem dissertações e teses. Outra similaridade entre os entrevistados é que todos fizeram uma incursão na área das ciências humanas em seus estudos complementares, em especial pela Filosofia e pela Antropologia.

Da mesma forma, todos se graduaram em meados dos anos 70, época em que havia um descontentamento com o *status quo*, e a Educação Física era fortemente dominada por um discurso disciplinar esportivizado, especialmente por influência do militarismo, como também pela forte ascendência da medicina, o que estabelecia uma crise conceitual de entendimento da própria área, além de uma crise política.

Motivados por questionamentos quanto ao real objeto de estudo da Educação Física, quais suas propostas de estudo e de atuação, que tipo de formação pretendia, e, na tentativa de superar a crise conceitual e política, estes autores, com seus posicionamentos epistemológicos, realizaram pesquisas e estudos que se tornaram publicações de destaque, enriquecendo a área da Educação Física com debates, reflexões e propostas de modernização do pensamento conceitual.

Os atuais campos de pesquisa dos entrevistados não coincidem mais com as vertentes assinaladas nos artigos, quando referidos. Dos quatro, três não mais pesquisam especificamente sobre o tema pelo qual foram citados nos artigos – ou foram citados por outros vieses, que não o seu campo efetivo de pesquisa – denotando a amplitude de sub-áreas afins alcançadas por suas publicações.

Em relação a isso, apresento a seguir, em poucas palavras, algumas características que descrevem o atual momento de produção acadêmico-científica dos autores entrevistados.

Pesquisador A: Refere-se a si mesmo como alguém que procura construir uma “*teoria pedagógica crítica para a Educação Física*”, aspas colocadas pelo próprio pesquisador, enfatizando como a corporeidade é tratada nesta teoria pedagógica. Para o autor, essa busca é a tarefa que assumiu como atividade profissional acadêmica.

Pesquisador B: Estuda a história das práticas corporais e não a formação de professores de Educação Física, embora o tema apareça em suas pesquisas ou tenha sido citado em artigos específicos sobre formação. Isto se deve ao fato de, segundo o pesquisador, não ser possível a um “*professor de Educação Física, seja de escola, de academia ou um técnico esportivo, passar pelo bacharelado sem uma formação em história das práticas corporais, ainda que insuficiente.*”

Pesquisador C: Expressa que não estuda formação docente, mas trabalha com formação há mais de vinte anos e, o que procura fazer é mostrar aos alunos uma fundamentação das Ciências Humanas na formação em Educação Física, levando-os a perceber o corpo também como sócio cultural. “*Minha preocupação é formar o aluno crítico*” aponta ele.

Pesquisador D: Foi professor de prática de ensino no início da carreira, revelando que, naquele momento, não havia um debate mais aprofundado de fundamentação teórico-pedagógica na Educação Física. Participante da geração da “*virada*”³⁴, foi autodidata, assim como os colegas daquela geração. “*Tivemos a sorte de encontrar orientadores que não nos tolheram, descobrimos as coisas meio sozinhos*”. Na década de 80, acompanhado por outros quatro professores, criou, na universidade em que trabalhava, um modelo de prática de ensino que só mais tarde descobriu em livros.

³⁴ “Virada culturalista” termo utilizado para designar o movimento que, a partir dos anos 1980, caracterizou o início de significativas intervenções na área da Educação Física. O movimento iniciou com o avanço dos debates e estudos, a diferenças entre as várias tendências existentes na área começaram a ser explicitadas.

Por uma questão didática e, também, metodológica, seguem, abaixo, as considerações dos entrevistados dentro dos eixos estabelecidos e na sequência em que aparecem no capítulo IV.

5.2 Concepções de corpo dos entrevistados

O tema corpo e o movimento humano, movimento corporal são considerados pilares para uma teoria da Educação Física e, em decorrência disso, foram a causa de preocupação conceitual, teórica do corpo e da corporeidade na área da Educação Física.

Para os entrevistados, as preocupações com o conceito de corpo surgiram na medida em que buscaram entender os fundamentos e as finalidades da Educação Física, cuja intenção primeira é uma intervenção sobre o corpo. Em meado dos anos 80, os sujeitos desta pesquisa depararam-se com um momento de amplitude conceitual, de revisão epistemológica, identificado como “virada culturalista”.

O corpo, antes da década de 1980 era tratado como fruto da natureza, fundamentado num conhecimento hegemônico das manifestações científicas legítimas sobre ele, que vinham do âmbito da medicina e das Ciências Naturais. Concebido como um elemento da natureza, o corpo, obviamente, deveria ser cientificamente estudado por meio das Ciências Naturais, numa intervenção racional sobre ele. O corpo era então visto por uma área que, aparentemente, limitou-se a olhá-lo segundo a perspectiva das Ciências Biológicas e das Ciências Exatas, associando-o, por exemplo, aos conceitos da Termodinâmica na Física, que irão, por exemplo, interferir na teoria do treinamento, quando se refere a calor, energia.

Influenciados por um olhar mais orientado pelas Ciências Humanas, os entrevistados passaram a observar o corpo para além da visão natural, como sendo também uma construção cultural. O corpo não deixa de ser algo da

natureza, mas este conceito é ressignificado na medida em que se entende o corpo sob conceitos como corporeidade, corpo em movimento, fundamentados na fenomenologia, no culturalismo, na antropologia, na ação pedagógico-crítica. Essa mudança de olhar impacta a visão do objeto da Educação Física, permitindo-lhe, também, uma construção histórica e cultural, o que traz nova qualidade para o seu papel educacional.

Embora haja consenso entre os entrevistados uma necessária visão cultural sobre o corpo, o pesquisador B ressalta que o corpo, como cultura, por si só, não diz nada, mas sim o fato de se problematizar esse aspecto é que torna essa concepção significativa. A quantidade de artigos e pesquisas, em diferentes áreas, tendo o corpo como tema, proliferam, no Brasil, dentro de uma certa hegemonia da antropologia. Mas esta não é necessariamente a única maneira de enxergá-lo, e é neste ponto que a cultura parece determinante.

O pesquisador A contribui para a discussão expressando que:

Há um desafio teórico que tem a ver com a curvatura da vara: o corpo entendido pelo lado da natureza, se girado para o lado da cultura apresenta uma tendência de dizer que o corpo é apenas um discurso, é apenas uma conclusão discursiva. Aí, cria-se um problema, com a possibilidade de que podemos fazer qualquer coisa com o corpo. Ele não nos diz nada, culturalmente, nós gestamos o corpo. Isso gera uma discussão teórica pesada. Passa-se a verificar se é possível moldar culturalmente o corpo da forma como a cultura quer. Questiona-se então se não há na estrutura corporal, uma dimensão produtiva, no sentido de que o corpo também é, de alguma forma, sujeito desse processo. Esta é uma discussão interessante!

Para o pesquisador B, estudar o corpo começou com a história da Educação Física percebendo, com o tempo, que a constituição do campo acadêmico dava-se numa conformação de várias áreas do conhecimento. Um aprofundamento nessa questão mostrou que o corpo, visto do lugar da educação, não pode ser pensado somente com as restrições, prescrições e definições das

Ciências Biológicas e Exatas. O campo da Educação, o campo das Ciências Humanas, também podem contribuir para que as leituras de corpo e das práticas corporais – objeto da Educação Física – sejam ampliadas.

O pesquisador C concorda com esse pensamento, afirmando a importância de validar a contribuição de outras áreas, que não somente as Biológicas e Exatas no entendimento do corpo. Para ele,

Dizer que o corpo tem cabeça, tronco e membros não ajuda muito, é tão óbvio quanto inútil, porque sendo o corpo de um homo sapiens, em condições normais, tem cabeça, tronco e membros. Todos nascem com um corpo muito semelhante. No entanto, o uso desse corpo é completamente diverso em função do meio. Ontem, na sala de aula de alunos do primeiro período, iniciando uma conversa sobre corpo, dissemos que a discussão biológica é necessária, mas não é suficiente para uma intervenção. O próprio uso do corpo propicia para uma conformação biológica própria. Então, corpos tão semelhantes do ponto de vista biológico são tão diferentes do ponto de vista cultural.

O pesquisador D, por sua vez, introduz na leitura de corpo, a utilização da semiótica³⁵, afirmando que seu pensamento vai mais longe nessa concepção, onde percebe que o corpo é movimento, expressão e expressividade. Dá-nos um exemplo: “o cadáver tem corpo, tem expressão, mas não tem expressividade, que é a capacidade de por a expressão em movimento”. O autor diz que para compreender corpo é preciso introduzir a noção de movimento e, avançando nessa concepção, fala sobre o movimento expressivo. O autor argumenta que

Esse discurso sobre o corpo é muito forte na educação e muito bem fundamentado na filosofia, na antropologia. Foi mais fácil para a área da Educação se apropriar do discurso do corpo que também introduziu um novo elemento no debate filosófico, sobretudo entre os pós-estruturalistas ou pós-modernos, em proporção a um excessivo racionalismo,

³⁵ Semiótica revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. É a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado, Disponível em <http://www.infoescola.com/filosofia/semiologica/> acessado em março de 2013.

intelectualismo como se o homem fosse desencarnado, como se o pensamento fosse desencarnado.

A noção global aqui identificada é que todos os entrevistados afirmam que, para falarem sobre o corpo, apropriaram-se de outros campos de conhecimento, sem que a discussão, em si, estivesse no próprio campo. Ou seja, utilizaram a Antropologia, a Filosofia, a Fenomenologia, a Sociologia, num esforço coletivo destas diversas áreas das Ciências Humanas, para construírem as concepções que contribuíram para a “virada” da área. O pesquisador D ressalta que “*a discussão sobre corpo é muito mais filosófica e antropológica, porque nos aproximamos destes campos. Apropriamo-nos da discussão*”.

Os estudos da Educação Física que se valem das abordagens das Ciências Humanas hoje são, de fato, numerosos. É possível dizer que há concepções diferentes. “*Eu trabalho com história corporal*”, diz o pesquisador B, “*mas há quem trabalhe na perspectiva marxista, na perspectiva antropológica, em diferentes ramos*”. No campo da Educação Física Escolar, há diferentes linhas como os marxistas, os culturalistas, os piagetianos e os que trabalham com uma perspectiva histórico-social do docente da área. Hoje há a possibilidade de se optar pelas teorias com as quais se prefere trabalhar.

5.3 Concepções de formação de professores de Educação Física

Em relação à formação de professores, os pesquisadores apresentam particularidades que os caracterizam de modo especial.

Na formação em Educação Física, o pesquisador A afirma haver, hoje em dia, uma grande polêmica quanto à possibilidade do egresso concluir seu curso nas modalidades bacharelado ou licenciatura. No entanto, essa divisão possui o lado positivo de se formar melhor os professores: “*Nós tínhamos uma deficiência de formar professores principalmente para a escola básica, e essa divisão dá uma chance para isso*”.

Um obstáculo apontado pelo pesquisador A, como “*um grande desafio na formação do professor em Educação Física*” é conseguir uma articulação dos saberes conceituais que existem na área com a intervenção na escola. Diz o pesquisador A:

Eu diria que um grande esforço foi feito no plano teórico e conceitual por uma corrente mais culturalista da Educação Física para conseguir esta articulação. No entanto há grande dificuldade de fazer com que esse esforço conceitual esteja presente na intervenção dos mestres do ensino, a intervenção diretamente na escola. Esse é um desafio que está colocado! Em grande parte esta dificuldade se deve ao fato de que nos cursos de formação tem-se construído certa dicotomia entre as pessoas que pensavam a teoria e aqueles professores que eram responsáveis pelas disciplinas mais ligadas à intervenção, as chamadas disciplinas práticas. Permaneceram nestas disciplinas práticas aqueles professores que historicamente trabalhavam numa determinada perspectiva que foi criticada. Leva um tempo até aparecer uma nova geração que assuma efetivamente esse novo arcabouço teórico-conceitual para a Educação Física, nessas ditas disciplinas práticas.

Também é preciso ressaltar que houve um espaço de tempo, um hiato, entre o desenvolvimento teórico conceitual e a construção de novos modelos de metodologia de intervenção, que foi se estabelecendo aos poucos. Dois dos entrevistados, pesquisadores A e B, apontam que as alterações foram iniciadas por um ícone em publicações na área, o “Coletivo de autores”. Após o lançamento deste livro, uma série de experiências construídas, que foram relatadas, facilitaram uma intervenção escolar mais coerente com o novo arcabouço teórico-conceitual.

Outro desafio significativo na formação dos professores relaciona-se à estruturação dos currículos, mono-disciplinares ou disciplinares. Desta forma, há disciplinas orientadas por diversas áreas como a biologia, a sociologia, a filosofia, entre outras, cujos saberes específicos deveriam dialogar entre si, mas isso não

vem acontecendo. A grande questão então é, conseguir estabelecer o diálogo entre esses saberes a partir do objeto específico da Educação Física.

Esta dificuldade de articulação acontece tanto no âmbito das disciplinas das Ciências Humanas quanto nas disciplinas das Ciências Naturais. Por exemplo, era comum se ter um filósofo dando aula de filosofia no curso de Educação Física, que não conseguia articular o conteúdo da sua disciplina com o objeto da Educação Física, muito menos com saberes e conhecimentos de outras disciplinas. O pesquisador A declara que, no currículo de sua universidade há uma disciplina que acontece durante todo o processo curricular chamada, “Seminário articulador do conhecimento”, uma tentativa de fazer os alunos e professores pensarem como os saberes/conhecimentos podem ser considerados a partir do objeto específico da Educação Física.

O pesquisador D também fala da importância do diálogo entre as disciplinas, agora, focando a questão do desempenho,

Havia uma tentativa de superar a ideia do desempenho. Então, a “aula prática” (entre aspas) - porque acho um horror falar em aula prática e aula teórica - em Educação Física todas as aulas são teórico-práticas, não importa se na sala de aula ou na quadra. Importante é que a teoria tem que dialogar com o que está acontecendo na quadra, academia, clube, escola. A teoria nada mais faz do que generalizações e abstrações do mundo, da prática do mundo real. Toda teoria faz isso mesmo. Toda teoria tem que construir conceitos que são o mais genérico possível e, portanto, abstrato.

Ainda nessa linha de pensamento, o pesquisador D relembra o currículo de uma instituição importante no Brasil, na qual, no final dos anos 90, não havia aula prática, aquela do tipo: “vamos lá na quadra vivenciar corporalmente aquilo que está nos livros, que está proposto em termos de conceitos”. Isto ocorria porque se pensava não ser necessário, já que haviam os princípios teóricos e, com eles

podia-se trabalhar em qualquer situação prática. *“Isso é muito ingênuo”* diz o pesquisador.

Uma vez que os conceitos e abstrações se concretizam na prática, uma boa teoria é a que vai permitir que se compreenda uma situação real com determinadas categorias, porque elas têm a ver com o mundo real.

“Houve um redirecionamento da formação no final da década de 1990, cuja fundamentação teórica, em algumas instituições, distorceu um pouco a formação de professores”, diz o pesquisador C, como se fosse possível formar um professor apenas com conceitos e abstrações. Porém, esta distorção começa a ser corrigida. O importante é que se faça o diálogo entre “teoria” e “prática”. *“Eu já não uso mais em minhas aulas essa terminologia, porque isso reforça uma dicotomia que é falsa”*, continua ele, *“nós somos o que fazemos, nos tornamos o que fazemos. Então, se eu não vivo aquilo, não faço aquilo, não me torno aquilo”*.

Em princípios, esse ‘viver o que se faz para se tornar o que é feito’ deveria, em *ultimatum*, estar contemplado no estágio. Entretanto, quanto aos estágios nos cursos de formação, o pesquisador A foi o único a se manifestar, dizendo: *“até o momento, com as experiências que eu conheço, os estágios, não têm ainda a centralidade, que no meu entendimento precisam ter, e também a forma como se desenvolvem colabora pouco para o crescimento do aluno de licenciatura. Este é outro ponto crucial na formação dos professores”*, pondera o pesquisador A.

Um importante aspecto levantado pelos entrevistados, no que tange a formação do professor é que o curso de licenciatura precisa gerar embates que, por sua vez, gerem conflitos. Para que isso ocorra é necessário que o aluno saia de sua zona de conforto, para desconstruir o senso comum. Quem propicia isso são as Ciências Humanas. É numa aula de antropologia, filosofia, história, que se consegue uma contextualização que gere uma confrontação propícia à nova discussão. *“A Educação e a Educação Física são veículos eficazes das manifestações de pensamento popular”* diz o pesquisador C. Entretanto, *“se embasadas epistemologicamente nas Ciências Humanas, a Educação e a*

Educação Física, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de um perfil crítico da população, formulam novas propostas de auto compreensão que promovem o avanço social" continua o pesquisador C. "Isso é básico em toda formação profissional", aponta o mesmo, acrescentando que

Temos que tirar os alunos do senso comum. É uma desconstrução, uma desmontagem para eles saírem de uma visão generalizada. A mídia diz sobre a nossa área, que esporte é saúde, esporte é vida, esporte tira das drogas, tira das ruas. Isso vai se consolidando. Temos que tirar os alunos do senso comum e dar uma oportunidade para que eles possam refletir.

O pesquisador B corrobora com esta posição, expressando que na sua universidade, o curso, no mínimo, gera um embate de ideias:

Os alunos vêem que as coisas não são iguais, o que já é bem positivo, pois se pensarmos na nossa formação, nos anos 70, as coisas eram todas iguais. Hoje, aqui na universidade, ao fazermos uma análise dos currículos de formação vemos diferenças. Praticamente todos os alunos têm uma parte significativa voltada para as Ciências Humanas, gerando um movimento de aproximação e de tensão no campo da formação.

As mudanças profundas que vem sofrendo a formação docente são inegáveis e constantemente ressaltadas por todos os entrevistados, que manifestam-se dizendo que, apesar dos percalços, o caminho está correto e as reflexões são profícuas. A visão tradicional de uma ocupação largamente fundamentada nas práticas de habilidades motoras do profissional não é mais o objeto central da área. Segundo a visão dos entrevistados, novas perspectivas fundamentam uma concepção da área onde o essencial é o reconhecimento de um corpo de conhecimentos ampliado, amparado em outras áreas e buscando uma visão mais integral do objeto de estudo da Educação Física.

5.4 Concepções de Educação Física Escolar

“Quando penso no curso de graduação que eu fiz em 1978”, diz o pesquisador D, “me dou conta de que a mudança da Educação Física daquela época para a de hoje é muito grande”.

Praticamente todas as mudanças baseadas nas proposições que os autores denominam de teórico-metodológicas da Educação Física, tiveram seu início em meados da década de 80, início de 90, amparando-se na noção de cultura, ainda que nem todos entendessem a cultura do mesmo modo. Segundo o pesquisador D,

Havia um grupo mais progressista da década de 80 que disse, “bem, o que vamos oferecer à sociedade”? Isso deflagrou o que todo mundo acabou fazendo: desembocando na noção de cultura. Mas cultura tem um sentido muito amplo, era preciso objetivar o que se entendia por cultura. Isso é uma coisa que eu questionava, cultura precisava ser objetivada, pois se pode falar numa cultura matemática, geográfica, política. Era preciso delimitar um campo e um objeto de estudo, que para nós, na época, era só esporte. Havia espaço para a dança, ginástica, luta. Junto com essa mudança houve uma preocupação para que houvesse uma fundamentação teórica para os professores. Não posso ensinar jogo, luta, dança, ensinar a fazer movimentos sem que eu compreenda o que é a atividade, e aí começa a diferenciar um pouco os discursos.

A mudança, então, vem inicialmente com a introdução da perspectiva sociocultural como algo que necessita estar presente na área. Hoje ninguém mais discorda disso, afirmam os autores.

A noção de cultura aparece, segundo o pesquisador C, “como uma panacéia, resposta para todos os problemas”, o que gerou um certo questionamento sobre cultura, levando os autores a se embrenharem em outras

áreas como a antropologia, filosofia e sociologia. Inseridos numa perspectiva sociocultural, foram fundamentando, com mais clareza e segurança seus próprios entendimentos. A partir disso, afirma o pesquisador D,

pelo menos três vertentes foram estabelecidas na área, uma na antropologia social, cultural, mais clássica, outra numa perspectiva fenomenológica e a terceira na visão marxista, mas não o marxismo no sentido clássico, ortodoxo, e sim com fundamentos ou pressupostos do marxismo, mais voltados para o sócio-histórico.

No entanto, o pesquisador A faz uma ressalva quanto à dimensão da cultura, afirmando que

Quer se superar a visão com um só foco, em favor de uma visão da Educação Física na dimensão da cultura, onde, ali, na aula de Educação Física, o aluno tenha uma aprendizagem significativa para a vida dele, que é exatamente se apropriar de acervo cultural. Essa passagem é uma passagem difícil e a escola ainda não compreendeu isso.

Essa dificuldade de compreensão intensificou a corrente dos que defendiam a Educação Física numa abordagem biológica, criando grande atrito para os teóricos da área. Duas correntes se estabeleceram: os que defendiam a Educação Física como sinônimo de esporte e, portanto, sendo este o objetivo mais importante, e os que defendiam a Educação Física como algo mais amplo que o esporte. Para o autor B, esse último pensamento da Educação Física gerou, em alguns momentos, um pensamento de quase rejeição do conhecimento de natureza biológica na formação do profissional e na própria área de conhecimento, como se fosse possível pensar o campo da Educação Física sem essa concepção. Obviamente, não seria possível para um professor de Educação Física, seja de escola, de academia ou um técnico esportivo, passar pelo bacharelado sem essa formação, descartando o conhecimento biológico.

Segundo os entrevistados hoje, sabemos que há uma possibilidade de pensar sobre o que constitui o campo de conhecimento da Educação Física sem descartar qualquer um desses pressupostos epistemológicos de análise. Se isso é incorporado pelos professores e se está refletido numa aula é difícil medir, embora existam pesquisas que mostrem modificações significativas, se não em todas as escolas, pelo menos em boa parte delas.

O pesquisador B assim se expressa:

*Gostaria que a área da Educação Física fosse constituída por um **amálgama** de conhecimento. A palavra é amálgama mesmo, e não por uma superposição de conhecimentos em que palavras são ditas e essas palavras se transformam em conceitos, depois categorias e, elas dizem da área algo que não corresponde à área. Vou dar um exemplo que é a expressão “atividade física”. Essa, para mim, é uma das expressões mais cruéis para destituir o campo da Educação Física de uma reflexão mais profunda sobre o seu fazer pedagógico, que não se restringe à escola, mas um fazer pedagógico que significa a intervenção, vendo a pedagogia como intervenção, poderia ser no clube, na academia, no hospital, em todo lugar. Atividade física é atividade física de qualquer corpo no espaço. O que nós vamos trabalhar (e aí entra a contribuição das Ciências Humanas), é que nós vamos problematizar práticas corporais, seja do mundo do divertimento, seja do mundo cotidiano, ou da performance, esses três grandes campos. Vamos transformar isso em algo que seja sistematizado, seja ensinado, superado, que vai gerar outros conhecimentos. Nós trabalhamos não com a atividade física, mas com as ações que o corpo faz que são transformadas pela cultura e que tem nome: piscar de olhos, caminhar, não fazer Educação Física ou fazer um exercício. Fazemos atividade física o tempo todo e não Educação Física.*

Na Educação Física Escolar, tem havido uma valorização das disciplinas especificamente voltadas para a educação básica. Nos currículos das boas instituições, tanto públicas quanto privadas, existem eixos que tratam da Educação Física para criança, ensino fundamental e médio, de forma a estabelecerem um diálogo com o mundo concreto, lembrando que a Educação Física está lá na escola.

Essa é uma tendência que se consolidou e, os pesquisadores acham positiva essa especificidade da licenciatura, de fato voltada para a **aula** de Educação Física. É a redenção da antiga aula muito superficial, que se resumia em aquecimento, parte principal e parte final. Atualmente, destaca-se o entendimento de que a aula é a unidade básica com a qual o professor lida, e que o saber se articula e deve ser articulado com outros saberes e conhecimentos, até a compreensão da sociedade como um todo.

De alguma maneira, argumentam os entrevistados, há que se amarrar os conteúdos para chegar na compreensão mais ampla da 'aula', revisar os princípios que se refletem na forma como são escolhidos os conteúdos e as estratégias a serem utilizadas, como são avaliadas as atividades e até o modo como o professor se relaciona com seu aluno.

É nesse sentido que o pesquisador C reforça a necessária pluralidade e diversidade da Educação Física, de forma que ela chegue a todos os alunos. Segundo ele,

Para fazer isso, a Educação Física deve rever determinados padrões de ação. Exemplo: se eu der uma aula em que valorize alguns alunos mais fortes, estes vão sempre ganhar, e os mesmos sempre irão perder. Então, a ideia é rever determinados princípios, como a pluralidade, diversidade, alteridade. Acho que a ressonância existiu e existe.

Há unanimidade, também, entre os autores, quando se referem aos avanços da área, reforçando que alguns cursos têm problematizado as finalidades e fundamentos desta área, demonstrando preocupação com o seu objeto de estudo e, por isso mesmo, procurando garantir a plurissignificação do corpo/corporeidade e, ainda trazendo, para dentro da sala de aula da graduação, os estudos que constantemente debatem a formação docente na área, especialmente, quando se trata do ensino básico.

5.5 Como os entrevistados compreendem o binômio corpo-formação de professores

Como exposto anteriormente, os entrevistados se referem à associação com outras áreas de estudos como uma mudança significativa para a Educação Física, em especial a área das Ciências Humanas, que reforça o conceito de que o corpo é histórico, assim como as práticas corporais.

Obviamente que, no primeiro momento em que se lançou o olhar a partir das Ciências Humanas, houve uma grande reação na área, como nos recorda o pesquisador A, especialmente porque

naquele momento essa perspectiva mais orientada pelas Ciências Sociais e Humanas estava vinculada à perspectiva política que pretendia ligar o papel da Educação Física com as mudanças político-sociais necessárias. Então houve uma grande reação a essa perspectiva, mesmo porque mexia com a hegemonia no campo. Mas me parece que aos poucos essa perspectiva vai ganhando adeptos, vai ganhando força no campo, pelo menos no campo da discussão pedagógica da área.

Os entrevistados concordam que, atualmente, pelo menos no campo da discussão pedagógica da Educação Física, essa visão de corpo, a partir de uma concepção cultural, é predominante, tornando-se quase um senso comum na área. Por exemplo, nas diretrizes ou nos referenciais curriculares dos estados e municípios, há um conceito central que é o conceito cultural de movimento. A utilização e a disseminação desse conceito, existente em praticamente todas as referências curriculares dos estados e municípios, é um indicador de que essa visão de corpo se tornou quase que ponto passivo para a área de Educação Física. No plano teórico-pedagógico, dificilmente alguém trabalha com uma concepção restritamente biológica de corpo.

Entretanto, embora os discursos sobre as concepções de corpo estejam extremamente avançados, ainda é tímida a repercussão que apresentam nos processos de formação e, em vista disso, o pesquisador B faz o seguinte questionamento,

Em que medida nós, na prática dos processos formativos, trabalhamos com concepções de corpo diferentes? Exemplo: se nas disciplinas mais ligadas com intervenção eu trabalho com a concepção de corpo diferente poderia levar à uma mudança. Há ainda um ponto importante, como o próprio aluno, futuro professor se relaciona com sua corporeidade, porque não é só uma questão de discurso sobre. É o professor partindo de sua própria concepção, de sua própria visão, de como vive a sua própria corporeidade? Como vai se relacionar com o corpo a partir da visão que tem? Se trata o corpo como instrumento, como algo findável?

Se a intenção é formar um professor que trabalhe com outra concepção de corpo, é imprescindível que ele passe por um processo formativo que transforme a visão que tem de sua própria corporeidade. É preciso levá-lo a pensar em que medida uma série de valores, de normas de comportamento estão fortemente arraigados corporalmente, promovendo o desapego de modelos antigos e apresentando-lhe conceitos diferenciados e integrativos, além de oportunidades onde possa vivenciar sua corporeidade de forma diferenciada. Ou seja, dentro dos cursos de graduação, é preciso desenvolver, tanto o plano conceitual teórico quanto o plano prático da formação profissional sob este enfoque. Não há outra possibilidade de transformação, pois, para que professor leve o aluno a se relacionar de forma diferenciada com seu corpo, ele, professor, precisa ter a mesma relação consigo mesmo, com o próprio corpo.

A visão de uma perspectiva hegemônica do corpo, tratado como algo da natureza, seguindo a concepção médica, ainda se impõe e, por isso, o pesquisador B lamenta que ainda “boa parte dos professores de Educação Física vai automatizar o corpo e a partir daí, vai buscar informações e dados empíricos

de como esse corpo aparece em diferentes lugares, seja no campo, seja na arte ou no campo da pedagogia". Para ele,

Esse tipo de formação que vai chegando, nos diz que podemos pensar também as práticas corporais na formação dos professores de Educação Física, tendo a compreensão do corpo como central, essa compreensão de corpo que não é dada somente pelas Ciências Biológicas, mas é dada também pelas outras ciências. Esse momento começa a borrar o que era tão separado. A Educação Física Escolar passa a ser olhada não somente como um lugar da performance física e do desenvolvimento da aptidão física no sentido estrito, mas também da Educação Física Escolar como uma reflexão sobre o que se faz. Então as aulas de Educação Física são um fazer sobre o qual eu reflito sobre esse fazer. Eu vou fazer Educação Física, eu vou jogar basquete, vou fazer acrobacias, mas vou fazer isso não na perspectiva de uma performance imediata, de atleta, uma medida restrita que vai ter que se associar no campo de uma tabela que vou ter que superar no final do ano. Mas, ao contrário disso, eu vou saber que existe uma tabela, vou aprender a usá-la. Não ser avaliado por essa performance, mas sendo avaliado para essa performance, sendo avaliado porque sei ler, sei que quando chegar no final do meu período escolar serei um sujeito autônomo nas minhas práticas corporais, por exemplo, para saber escolhê-las. Eu me entendo, me acho, sei do que o meu corpo é capaz, sei o que me dá mais ou menos prazer. Sei assistir criticamente um espetáculo, sei o que está no meio, na frente, atrás dos mega eventos.

Esta visão crítica do professor é necessária, mas parece ser fruto de unificação de vivências. Na escola, há de haver a "aula" em que o aluno vai suar e entrar "fedido" na aula seguinte, e tudo isso é um conjunto de conhecimentos específicos que diferem de como se apresenta uma aula de química ou de história, mas que é também integrado ao rol de conteúdos de uma escola, como parte do desenvolvimento do conhecimento. É importante não negar, mas valorizar o corpo como lugar de expressão de linguagens.

Os alunos que ingressam no curso de graduação, segundo os entrevistados, possuem uma visão da Educação Física construída com base no imaginário social, altamente cristalizado em nossa cultura. É por esse motivo que

os alunos vêm contrariadas suas expectativas ao se depararem com um conjunto de disciplinas que propõem discussões e reflexões com as quais eles não imaginavam precisar lidar. É claro que isso promove um certo recuo e uma resistência mas, também, possibilita o entendimento e até o enfrentamento dos próprios pré-conceitos. Ao final, àqueles que sobrevivem aos embates epistemológicos e cognitivos, fica a satisfação de transformação de conceitos e até uma apreciação maior pelo curso.

Declara o pesquisador A:

Nas disciplinas que eu ministro tento, pelo menos no plano conceitual, mostrar como a Educação Física se constitui a partir de uma determinada visão de corpo e como isso é nuclear, central, bem como, em relação à constituição da Educação Física, e esse entendimento hegemônico de corpo ampara a prática pedagógica em Educação Física. É claro que tento fazer um exercício de reflexão crítica sobre esse modelo que predominou por muito tempo [a visão biologizante]. Acho que a discussão sobre a concepção, entendimento do corpo, do que significa para o ser humano a nossa existência corporal, é uma discussão muito desenvolvida na nossa área. Agora, a junção da concepção de corpo no processo de formação é uma questão ainda pouco discutida.

Para os entrevistados, nos últimos 30 anos houve modificações muito positivas e talvez a mais significativa, tenha sido o número expressivo de professores que fizeram mestrado e doutorado em Educação Física com foco nas áreas da Educação e das Ciências Humanas. Esses profissionais, de algum modo, mesmo que timidamente, vêm levando para o interior dos currículos uma forte tendência na formação inicial dos professores de pensar o corpo e o trabalho com o corpo de forma mais humana e menos biológica. Ressaltam que, mediante análise dos currículos de formação, mesmo com diferenças entre si, praticamente todos possuem um ou mais componentes voltados para as Ciências Humanas. Ainda que o trabalho realizado em Ciências Humanas receba alguma crítica, o fato positivo é o movimento de aproximação e de tensão instaurado no campo da formação docente em Educação Física.

O pesquisador B descreve que, no currículo da universidade onde trabalha,

Há um mesmo número de créditos em Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas. No entanto, não tenho certeza se todos os créditos de Ciências Humanas são trabalhados dentro de uma perspectiva que possibilite conceber o corpo e as práticas corporais como campos interdisciplinares, como campo determinado pela história e pela cultura, enfim, todo esse conjunto de elementos que a gente traz das Ciências Humanas para problematizar o próprio corpo na formação desses professores. Eu diria que no curso da minha universidade há, pelo menos, um embate de ideias. Os alunos vêem que as coisas não são iguais, o que já é positivo, pois se pensarmos na nossa formação, nos anos 70, as coisas eram todas iguais.

O que os entrevistados são unânimes em apontar é que, ao menos na atualidade, se verifica uma discussão sobre o corpo na formação do professor de Educação Física. Os alunos percebem a visão metodológica diferenciada de se pensar o conhecimento, nas diferentes disciplinas. Conseguem, em alguma medida, identificar que uma área do conhecimento está contida ou imbricada em outra, embora obviamente isso não seja consenso geral, como registra o pesquisador A, quando menciona que um exemplo da dificuldade encontrada pelo aluno é o fato de que ele se vê confrontado, no currículo, por disciplinas cujo conhecimento é produzido a partir de uma determinada perspectiva, uma dada visão de corpo, e outras disciplinas olham o corpo a partir de outras concepções. Neste momento ele se questiona, enquanto futuro professor, em como articular esses conhecimentos? Não é um problema de fácil solução, já que o movimento tradicional na produção de conhecimento da área está por demais sedimentado. Entretanto, aponta o pesquisador A, uma das possibilidades de superação, ainda que não seja de fácil implementação, “*é tentar fugir do modelo disciplinar, trabalhar por problemática, por eixos*”. Ele diz que em sua universidade já experimentou um trabalho, nesta vertente, e explica:

Nós já fizemos uma tentativa, mas é muito difícil, porque ao se trabalhar um tema como, por exemplo, corpo e conhecimento biológico, se contrata um professor de

biologia para dar essa disciplina. Obviamente ele vai focar seu conteúdo com a visão puramente biológica. Por isso coloco que um dos grandes desafios é exatamente a articulação no processo de formação entre os conhecimentos disciplinares. Uma outra tentativa é colocar para os nossos alunos o conhecimento disciplinar e pedir que ele elabore a síntese. Ele é quem tem que articular esses conhecimentos. Talvez ele fique sobrecarregado. Esse é um desafio para a área: tentar conseguir novos modelos de formação em que esse conhecimento não seja oferecido de forma disciplinar. Fazer isso me parece um desafio enorme!

O pesquisador B contribui com a seguinte argumentação:

Por exemplo: as práticas corporais são históricas, uma bola de futebol não foi sempre da mesma forma, o que os alunos a pensarem que o que está posto hoje não é a única verdade para uma prática. Ainda que isso não seja incorporado por todos os alunos, uma parte incorpora. Eles percebem que existem visões que definem o corpo desde uma explicação da biologia, do índice de massa corporal, neurológico, mas que existe também uma explicação que não explica o corpo, mas corpos que vão se construindo numa história longa, que cada sociedade, cada organização social vai transformá-lo e conformá-lo de outra maneira e, que o que vamos ensinar aos alunos na escola, o que vamos problematizar na escola são linguagens que são aprendidas, algumas permanecem, outras se modificam, que uma prática corporal pode ser um esporte, mas pode ser só uma prática corporal. Por exemplo, o skate pode ser esporte, mas pode ser simplesmente uma prática corporal que quer ser marginal àquilo que está colocado, que recusa as pistas construídas, as rampas e, que só quer deslizar nas calçadas pelas madrugadas.

“A prática corporal pode ser problematizada, e os alunos percebem que a área das Ciências Humanas não se baseia em opiniões”, continua o pesquisador B, “pensar o corpo não é senso comum, não é emitir opiniões, não é julgamento de valores, nem é o prazer desenfreado de estar junto, de se movimentar, enfim, coisas que levam a pessoa a um estado de graça”. É preciso pensar que as Ciências Humanas são ciências e, que se constituem por critérios, metodologias, protocolo de pesquisa, que, após o acúmulo de conhecimentos específicos, os

alunos poderão formular hipóteses, teses e, também, criar metodologias que, por sua vez, também não serão fruto da imaginação, mas de possibilidades ofertadas por esse conhecimento que se acumula. Do mesmo modo, “*o campo esportivo é independente do campo da formação do professor, mas ainda assim, se constitui numa possibilidade de se pensar criticamente as práticas corporais, superando o fenômeno biologizante*”, acrescenta o pesquisador B.

É preciso conceituar a prática esportiva como uma expressão da cultura, como campo esportivo, como alguma coisa que vai modificar a maneira de se enxergar o divertimento, porque vai criar um espaço específico, vai criar um campeonato, com regras universais e, portanto, deixar de ser apenas o jogo. Ela também faz parte da formação do professor. Tudo isso, segundo o pesquisador B, leva o professor ao encontro de uma concepção de corpo não biologizado.

Essa construção de um novo profissional de Educação Física que atua na escola cria problemas graves e, sob certo aspecto, surreais, que comprometem o trabalho do professor como, por exemplo, o que o pesquisador B chama de “*análises de folhetim de gestualidades. Se determinados gestos significam problemas em áreas específicas, o fato de a criança pega a bola de determinada maneira significa rejeição dos pais. De que forma isso contribui para que se entenda, por exemplo, um jogo? Nenhuma!*”

O pesquisador D fala sobre a formação do professor, especialmente dos alunos concluintes, que estão fazendo estágio, informando que

Há alunos que se desiludem porque não conseguem colocar isso em prática, porque a própria cultura escolar não favorece isso, que a cultura da Educação Física exige um padrão de comportamento, de representações e de práticas. O aluno vai para a escola, para a aula de Educação Física com uma cultura já existente de como esta se desenvolve. Os alunos já viram as turmas anteriores jogando futebol, eles também querem jogar futebol. Também há uma dificuldade dos professores novos colocarem em prática muitas coisas, porque coisas que são propostas no sentido da perspectiva cultural da Educação Física ainda não

mostraram mecanismos de como operacionalizar: como é uma aula disso aqui? Como é essa aula? Pouca gente quer por a mão nisso, pouca gente quer propor programa. Como seria uma aula, uma coisa mais aplicada, pelo menos uma exemplificação. Como seria uma aula, uma atividade que segue os princípios propostos pela proposição crítico-superadora, por exemplo. Eu faço isso na disciplina que ministro, digo: agora vamos discutir como é uma atividade corporal de movimento que atenda esses princípios? Isso é uma grande dificuldade!

Apesar das dificuldades apontadas, é salutar constatar mudanças expressivas na área. Minha experiência corrobora com isso, uma vez que terminei minha licenciatura em Educação Física nos anos 70, trabalhei na área por alguns anos e me ausentei por um longo período. Ao retornar, encontrei uma Educação Física significativamente modificada, com diferentes discursos, personalidades por mim desconhecidas, denotando uma sensível reestruturação do modelo daquela década.

5.6 Sobre superar a visão biologizante de corpo na formação dos professores

Há uma unanimidade de pensamento entre os pesquisadores quando o assunto é a superação da visão biologizante de corpo na formação de professores de Educação Física. Para o pesquisador C “*este problema foi gerado na década de 70, quando a Educação Física era quase que totalmente biologizada. Quando não era isso, eram as aulas práticas esportivizadas, de treinamento. A gente jogava, corria. Cobravam isso de nós*”.

No entanto, o mesmo pesquisador, quando se refere à sua própria produção declara,

Nos meus escritos mais antigos me descuidei um pouco e falava mal da biologia ou da biologização, como se ela fosse o nosso inimigo, e não é. A biologia – hoje tenho isso mais claro, - não é inimiga. Na época, estávamos numa

polarização, (embora persistam alguns resquícios ainda hoje). Isso gerou até brigas internas nos cursos, “essa é a turma da área biológica, essa é a turma das Ciências Humanas”. Hoje, quando falo da biologia, falo com mais cuidado, falo com mais respeito, é uma área importante, o que a gente condena é uma exclusividade das explicações a partir dos referenciais biológicos para justificar as ações da Educação Física. Acho que isso ocorre ainda. A gente explica tudo pela biologia. Ela dá conta de muita coisa, mas ela sozinha não dá conta desse ser humano inserido num determinado contexto cultural.

No mesmo sentido, argumenta o pesquisador D,

A primeira coisa: abandonar a pretensão de superar. Isso é muito pretensioso, porque até Merleau-Ponty, a quem atribuem a afirmação “somos um corpo”, não pára por aí, na verdade ele diz: “nós simultaneamente somos e temos um corpo”. Merleau-Ponty não resolve a ambiguidade ser e ter um corpo, ou corpo e alma. É o contrário da leitura que a Educação Física fez deste autor. Ele chega ao que chama de “boas ambiguidades”. Só numa segunda fase, no final de sua vida, ele propõe um novo entendimento que colheu em Spinoza: a ideia que fala da carne e dizia: “somos todos do mesmo tecido, nós humano somos apenas uma diferenciação desse tecido”. Nós humanos somos uma coisa dentro de outras coisas do mundo, só que somos muito especiais, por causa da palavra, língua. Precisamos abandonar a ideia de superar.

Concordando com os pensamentos acima, o pesquisador B reforça que a superação desta visão não significa hegemonia de pensamento. É preciso pensar no que se valoriza na sociedade em relação ao corpo. Argumenta que,

Não é necessário superar, é preciso incorporar as coisas, mais do que superar, do que buscar outra hegemonia da essência. É preciso buscar a compreensão da área da Educação Física, que é uma área construída por diversos campos de conhecimento, onde o lugar da ação é o corpo. Isso nos faz fugir de nomenclaturas. Não é o fato de ser uma perspectiva do campo da Educação Física, das Ciências

Humanas ou da Pedagogia que necessariamente é bom em si e, portanto vai superar a biologização.

O importante, dizem os pesquisadores, é tentar fazer amarras nessas conceituações, dialogar com as diferenças, ainda que o diálogo não seja algo simples de se realizar. O pesquisador D nos lembra, por exemplo, que até mesmo a

biologia que é vista hoje em dia na Educação Física é muito pobre, ela não abre brecha para esse diálogo, porque o que se estuda no comportamento motor (hoje menos estudado, mas já foi muito forte até há uns 10 anos atrás), é muito pouco. A área está interessada em estudar outras coisas, como neurociência, filosofia. A neurociência tem tentado apresentar essa biologia de cunho fenomenológico. São coisas ignoradas dentro da Educação Física, com uma ou outra exceção.

Um apontamento que somente o pesquisador C ressaltou, que, no entanto, é realmente significativo:

Uma preocupação minha: acho que estamos rebiologizando uma coisa que a gente já tinha desbiologizado. É uma suspeita minha! Desbiologizamos, não negamos. Isso é preciso ser dito, desbiologizar um corpo que era visto somente pela biologia. Humanizamos este corpo e acho que agora estamos novamente biologizando este corpo. Acho que a área pode estar retrocedendo na discussão. Eu suspeito!

O pesquisador explica sua preocupação:

Penso que esta rebiologização está acontecendo pela influência dos cursos de pós-graduação, o que hoje é muito forte. Antes não tinha essa discussão da Qualis CAPES, da

área 21³⁶. Nesses últimos 10 ou 15 anos, a CAPES, como órgão normatizador das pós, colocou a Educação Física na área 21, junto com a Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisiologia e essas sub-áreas que compõem a área da saúde. Então, na CAPES, a Educação Física está na área da saúde. Isso dá uma dimensão interessante, porque gera, inicialmente, uma confrontação no interior da Educação Física. Uma produção em fisiologia, bioquímica, treinamento, fibra muscular, enfim, nada contra - tem muita gente séria fazendo isso aqui na universidade - só que como fazemos parte da área de saúde, quem faz produção na área biológica tem mais facilidade para publicar, diferente de quem faz produção na área de humanas. Isso na prática tem gerado um descredenciamento dos programas de pós da área 21 de docentes que estudam mais a área sócio-cultural.

Para o pesquisador C, estamos vivendo uma crise de identidade. Os pesquisadores, na opinião do entrevistado D, “estão indo para o campo da Educação, como eu fui. Fui descredenciado da Educação Física porque me disseram que eu era improdutivo, porque a área Educação Física está incluída na pós como área da medicina”.

Em resposta a isso, há o crescimento na formação de mestres e doutores em áreas como biodinâmica, bioquímica, biomecânica, cujo enfoque reforça, novamente, a biologização da Educação Física. Para o pesquisador C,

Esses doutores passam nos concursos para as universidades porque têm maior produção e há também maior contingente de pessoas formadas nessa área. Estas pessoas viram coordenadoras nos cursos particulares por aí, vários deles com uma visão fortemente biodinâmica. Por isso, acho que estamos perdendo certo espaço de discussão sociocultural nos cursos de formação em Educação Física. Esta é a minha impressão!

³⁶ Qualis CAPES, área 21: corresponde à área que compreende as especialidades das seguintes áreas profissionais: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – área da saúde.

A grande quantidade de cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil, como já explicitado por um dos entrevistados, corrobora com a impressão do pesquisador C, pois a tônica na formação dos novos professores parece ser mesmo com o foco biologizante.

5.7 Tecendo a rede dos pensamentos...

Todas as leituras, que levaram a definição de quatro dos principais nomes nos estudos atuais na área de Educação Física, incluindo a produção destes expoentes, propõem um quadro de ideias, limitações, avanços e retrocessos no que se refere ao preparo e atuação do profissional de Educação Física, seja em sua formação como bacharel ou como licenciado, porém focando aqui a licenciatura.

Percebe-se, num amálgama dessas leituras, o descontentamento que existe entre os estudiosos da área e os profissionais que nela atuam, que me parece mais ligado às profundas mudanças que ocorreram a partir dos anos 80, com questionamentos que atingiram profundamente os fundamentos e finalidades da Educação Física. A área, hoje, como que se pergunta: o que é a Educação Física? É esporte? É manipulação do corpo para atender aos padrões atuais de beleza, vigor e força física? É saúde? É visão integral do corpo humano, relacionando seus aspectos culturais, filosóficos e emocionais, de forma interligada? Tais questionamentos inferem que, se não tenho clareza sobre o meu objeto de estudo, não sei o que, nem como, ensinar. Assim, obviamente, essa crise conceitual inicia-se pela concepção de corpo.

Segundo os autores³⁷, a noção mais ampliada de cultura veio como uma resposta à geração de pesquisadores da área que entendiam já ter se esgotado a visão unicamente biológica do corpo. Ampararam-se na noção de cultura, ainda que nem todos entendessem a cultura do mesmo modo. Algumas vertentes apresentavam aspectos mais antropológicos, numa perspectiva clássica da cultura, outros caminharam pela filosofia, especialmente a fenomenologia que trouxe o termo corporeidade para dentro da Educação Física, e há ainda uma vertente de cunho sócio histórico, com uma visão marxista de cultura. O importante é destacar que este é o momento em que a Educação Física deixa de ter uma relação direta apenas com a área médica/biológica e passa também a buscar uma fundamentação nas Ciências Humanas.

Os discursos sobre o corpo são fortemente embasados na Filosofia e Antropologia, mas a Educação é a área que mais facilmente se apropriou desse discurso sobre o corpo, introduzindo um novo elemento no debate filosófico, especialmente entre os pós-estruturalistas. Acrescenta-se a esses estudos a noção de corpo em movimento, as formas culturais do corpo em movimento, o movimento expressivo do corpo, como a dança, a luta, o esporte, entre outros.

Os estudos indicam que, não obstante toda a discussão sobre o corpo ter se tornado mais filosófica e antropológica, a mais pertinente concepção de corpo para a Educação Física não está nas Ciências Humanas. Pelo menos não unicamente nas Ciências Humanas. O que os autores dizem é que os pesquisadores da área se apropriaram da discussão dentro desta perspectiva, havendo inclusive profissionais que se negam a dizer que trabalham com Educação Física, preferindo o termo Educação Corporal.

Minhas leituras demonstraram que a crise conceitual da área, que buscava um olhar diferenciado para o corpo biologizado, desembocou numa corrente de movimentos, pesquisas e estudos voltados para a noção de cultura e não de corpo. Era, então, preciso delimitar um campo e um objeto de estudo que não

³⁷ A partir deste momento, quando me refiro aos 'autores', estou indicando a totalidade deles, ou seja, os pesquisadores entrevistados mais os autores dos artigos estudados.

fosse apenas o esporte, antes gerasse espaço para a dança, a ginástica, a luta etc.

Nesse ponto, pôde-se perceber que ainda que a noção de um corpo humano vivo, indivisível e indissociável da consciência que este ser humano é/possui, seja uníssona, os autores não negam (e nem poderiam) o aspecto prático do trabalho da Educação Física que promove uma intervenção no corpo físico, biológico, deste mesmo ser humano. O corpo não perdeu seu aspecto biológico, mas é, também, cultural, biossomático, antropológico, filosófico.

Percebo, nas leituras, que a grande questão coloca-se nos fundamentos e finalidades da Educação Física. Essa definição é a responsável pela formação do profissional, pela indicação dos conteúdos que deverão ser incorporados no currículo de formação, na identificação das habilidades e competências que devem ser promovidas nesse profissional. A área necessita de uma teoria pedagógica crítica que considere como a corporeidade deve ser tratada nessa teoria, que considere o corpo como objeto, mas, também, como sujeito desse processo.

A visão do corpo dentro de uma concepção predominantemente cultural é basicamente senso comum, tanto que já está contida nas diretrizes curriculares e nas referências estaduais e municipais para as ações nas escolas de ensino básico. Porém, isso ainda não faz frente ao arcabouço de conceitos que os alunos trazem quando ingressam no curso de graduação e que pouco conseguem transformar ao longo desse mesmo curso. A noção de que a Educação Física trabalha (modela, manipula, torna vigoroso e belo) o corpo puramente sob o aspecto físico é predominante entre os ingressantes dos cursos e, segundo as pesquisas, o número de egressos que ainda conservam essas crenças é grande o suficiente para preocupar os estudiosos da área.

Estas questões justificam minha opção pelo binômio corpo-formação de professores, por estarem tão intimamente relacionadas que não se pode pensar um aspecto sem o outro, especialmente para o que proponho nesta tese.

A escola, assim como a universidade que forma o profissional, não é redentora e é preciso que se enfrente os desafios da atuação pedagógica com uma sólida formação no campo específico da Educação Física, buscando superar as dicotomias e as concepções limitantes do passado, sem negar a base biológica da formação, mas mantendo o olhar atento para a pluralidade e para a multiplicidade de sentidos e conceitos que, especialmente as áreas das Ciências Humanas, oferecem à esta formação. Criticidade, esta é a palavra de ordem, mas também diálogo e permeabilidade, para que as diferentes conceituações possam se amalgamar numa concepção que redefina os fundamentos e as finalidades da Educação Física.

Obviamente há aqueles que tem pressa nessa mudança, mas há um tempo para implementação que é diferente do tempo acadêmico. A formação, por mais que se queira crítica e atual, parece não perder a fragilidade diante do hábito e do costume. Há professores que fazem tudo do mesmo jeito há muito tempo e há recém formados, cuja atuação é igual a desse mesmo professor. Isso não se deve apenas a uma reprodução mecânica de padrões estabelecidos no inconsciente coletivo, mas a uma formação deficiente, oferecida por algumas faculdades cujos modelos de currículo e de Educação Física estão reproduzindo os padrões da década de 70. Essa enorme quantidade de cursos ajuda a promover a realidade desconexa da Educação Física, na atualidade.

Entretanto, há também a contrapartida de trabalhos realizados em diferentes ambientes, escolas, academias, entre outros, onde o corpo é visto sob a ótica de diferentes discursos e diferentes práticas corporais, que se apresentam integrativas, humanizadas e humanizantes.

Considerando esse olhar plural, sem negar a potencialidade mecânica, motora, biológica do corpo, a Educação Física pode explorar ao máximo o potencial das pessoas, levando-as a conhecer e ampliar seus limites, oferecendo desafios e possibilidades por meio de práticas corporais e de aprendizagens diferentes.

A cultura escolar ainda não compreende isso. Talvez no momento em que a escola assimile a ideia da aula de Educação Física como um espaço de aprendizagem, com determinada dimensão da cultura, da mesma forma que as outras disciplinas, seja possível vislumbrar os significativos pilares que fundamentam as ações e aplicações da Educação Física e sua contribuição para o homem. Essa é a minha esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho investigou o binômio corpo-formação de professores e suas implicações na formação inicial em Educação Física, com a pretensão de compreender como este binômio vem sendo abordado nesta formação, por meio do estudo das pesquisas e autores mais expressivos na área. Ao retratar o que esses teóricos vêm estudando, e quais as discussões acadêmico-científicas que se apresentam para a atualidade, foi possível inferir as principais preocupações e anseios dos profissionais da área, assim como algumas propostas de mudança.

Minha intenção foi conhecer o cenário da área, após o início das discussões conceituais na década de 1970, numa etnografia do pensamento moderno sobre a Educação Física. Tendo me formado no final da década de 1970, afastei-me da área por um tempo e, ao retornar, encontrei uma realidade por demais diversa da que eu havia experimentado, bem como, diferente em relação às questões que me impulsionaram a fazer esta tese. Entretanto, não era uma realidade uniforme, com conceitos definidos e uma diretriz clara para os profissionais da Educação Física. Antes era um quase emaranhado de ideias que traziam, praticamente, a negação da esportivização ligada à profissão, bem como à intenção de afastamento da hegemonia biológica, que induziu a necessidade de caminhar por áreas como a filosofia, a antropologia, que só não me eram mais estranhas por conta do meu ingresso na profissão docente e por ter recebido, da Educação, uma base que me permitiu reconhecer, em alguma medida, esses novos conceitos apresentados à e pela Educação Física. Não vai aqui nenhuma crítica a esse status, porque as diferentes formas de olhar o objeto da Educação Física e pensar sua formação promovem a transformação e o crescimento da área, significando que não há uma estagnação de pensamento nem uma conformidade de aplicações. Mas há que se considerar que, em um aspecto mais amplo, o quadro atual evidencia a falta de um direcionamento preciso em relação ao objeto de estudos da Educação Física, pois, dizer que este objeto de estudos é o corpo já não responde todas as perguntas que se apresentam para este tema. As abordagens antropológica, filosófico-fenomenológica, sociológica, foram

fundamentais para mostrar as outras concepções de corpo, que dariam à atuação do profissional da Educação Física nova perspectiva de ação, mas também uma incessante busca de conhecimentos que venham amparar essas ações. Há um mérito inegável na atuação dos agentes dessas discussões que buscavam fundamentar novas teorias voltadas para a área da Educação Física. Os sujeitos desse processo, que representavam um contexto culturalmente determinado, foram desbravadores, originais e trouxeram discussões relevantes para o quadro que hoje se apresenta para a Educação Física.

A crise conceitual que se observa parece ser atemporal, como se a Educação Física não tivesse encontrado ainda a sua zona de conforto, no que se refere à delimitação de seu objeto de estudos. Os pensamentos construídos na década de 1980, conquanto trouxeram contribuições inegáveis, também acirraram determinadas rivalidades que podem ser retratadas, hoje em dia, especialmente no surgimento de uma nova biologização da área, um retorno ao enfoque puramente mecânico de intervenção sobre o corpo.

Como minhas preocupações estão voltadas para a licenciatura, é sobre ela que recaem minhas dúvidas e anseios em relação aos fundamentos e finalidades da Educação Física no cenário atual.

As correntes que pregam o enfoque médico-biológico na formação do profissional de Educação Física não são específicas da Licenciatura, onde ainda prevalecem as concepções de corpo/práticas corporais numa visão mais culturalista/filosófica/pedagógica. Entretanto, como a formação profissional no Brasil é voltada para o mercado de trabalho e esse mercado deseja 'vender' a imagem do corpo considerado belo, vigoroso e forte, os cursos de bacharelado têm procurado responder a esta questão, retomando um caminho conceitual que segue na contramão da história de luta pelo reconhecimento do corpo cultural, do corpo holístico, pleno e consciente. E a licenciatura tem sido tratada, na grande maioria dos cursos de graduação, como um 'apêndice', como apenas acréscimo de disciplinas pedagógicas numa formação de base construída para o bacharelado. Isto é, na maioria dos cursos de graduação em Educação Física,

não há um curso totalmente voltado para a Licenciatura e outro totalmente voltado para o Bacharelado. As disciplinas são as mesmas numa formação básica do profissional e os que optaram pela Licenciatura seguem cursando disciplinas pedagógicas, enquanto os colegas do bacharelado especializam-se, na maioria das vezes, em treinamento físico e práticas esportivas, que procuram extrair o máximo de rendimento físico, tal seja para competição, tal seja para encontrar a beleza que se habituou a construir nas academias.

Veja-se que pesquisas aqui mencionadas retrataram que os alunos ingressam no curso de Educação Física com um conceito sobre o corpo, e sobre a atuação do profissional, que não é permeado por concepções como corporeidade, corpo cultural, entre outros. E o mais preocupante é que, ao concluírem o curso, esse modelo continua incrustado no inconsciente dos egressos que, podem até discorrer sobre diferentes teorias a respeito do tema, mas, na prática, reproduzem o conhecimento tácito do corpo como máquina. Preocupa-me, em especial, como a formação em licenciatura tem lidado com esses apelos de uma visão de corpo plasticamente moldável, medido pela aparência física, a soma de partes fragmentadas. Tal pensamento destoia da proposta curricular de se trabalhar o corpo como parte de um todo, de forma a considerar, na mesma ordem de importância, todos os seus aspectos, sejam eles culturais, emocionais ou físicos. A Educação Física Escolar possui outros objetivos, outras metas de ação, outra maneira de olhar o corpo e cuidar do corpo, numa perspectiva que já se consolidou inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam as competências a serem desenvolvidas no futuro profissional. Entretanto, nem essa força maior de regulação do ensino de graduação é suficiente para garantir ao aluno/professor, não apenas os subsídios necessários para sua atuação docente, como também, e talvez principalmente, sua visão de intervenção no corpo infantil e adolescente sob a perspectiva responsável de um educador.

A escola não forma atletas, os clubes fazem isso, mas a visão arraigada de Educação Física ligada ao desempenho excepcional no esporte persiste não apenas nas crenças dos alunos, mas também dos pais. Tanto que crescem as

atividades de competição entre as escolas (olimpíadas escolares, campeonatos interescolares, entre outros), onde os participantes são atletas, deixando de ser alunos. A Educação Física escolar não pode simplesmente ensinar movimentos corporais, jogo, dança, luta, entre outros, sem compreender e levar o aluno a compreender o que é a atividade que está sendo desenvolvida ou os movimentos corporais realizados, como também entender as manifestações culturais que envolvem o conhecimento.

Com as mudanças conceituais pós-80, vieram também preocupações com uma fundamentação teórica, oferecida pelas universidades, especificamente para os professores. Entretanto, a universidade não conversa com a escola. Uma teoria pedagógica crítica da Educação Física não pode ser construída apenas com conceituações que brotam de dentro da academia e não consideram os espaços escolares, nem as especificidades de cada etapa do desenvolvimento do ser humano. Não é possível se pensar numa formação em licenciatura onde o aluno veja seis semestres de disciplinas com base biológica e mecânica (de movimentos) do corpo e dois semestres de disciplinas como filosofia da educação, didática, legislação do ensino básico, entre outras, salve insignificante número de cursos, num universo bem amplo.

Nas pesquisas realizadas, a grande maioria dos professores relata a falta de conhecimento prático na sua atuação pedagógica e são unânimes em dizer que a formação inicial que receberam não é suficiente para que se sintam em condições de deixar de ser o mero aplicador de decisões que foram tomadas sem o seu conhecimento, em diferentes instâncias, dentro e fora da escola. Esse professor não conseguiu, e não foi ensinado a desenvolver uma relação diferenciada com a disciplina de Educação Física onde não prevaleçam as concepções de esporte e saúde, promovendo a manutenção de crenças e mitos que determinam as trajetórias pessoais. A falta de segurança teórico-prática desse professor impõe-lhe esse papel de reprodutor/aplicador de ações pré-determinadas. Se deixado sozinho, esse mesmo profissional irá reproduzir as aulas que experienciou quando aluno do ensino básico, porque, novamente, a sua falta de segurança teórico-prática irá levá-lo a rotinas semi-automáticas, à

repetição mecânica de atividades que deveriam ser sócio corporais e integradoras.

Um dos entrevistados nos fala sobre a não existência de teoria e prática, enquanto elementos separados, na Educação Física. A teoria-prática pressupõe uma vivência global que deve ser aprendida na experiência do trabalho e isso deveria ser obrigatório para os cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado: oportunizar a vivência aos futuros professores, de maneira a levá-los a uma atuação consciente, inovadora, criativa, dentro da escola. Uma vivência que levasse o professor a ser sujeito de sua própria ação, nela construindo saberes e refletindo sobre suas práticas. Parece que estou falando o óbvio, mas não é o que ocorre. O curso de licenciatura deveria prever e realizar uma formação totalmente voltada para uma teoria pedagógica crítica em Educação Física. O que hoje temos, na esmagadora maioria, é um bacharel em Educação Física, com toda a bagagem de conteúdo esportivo de competição e vigor físico/saúde, que recebe 'algumas' informações sobre a atuação docente e deixa a faculdade com o título de 'licenciado'. Não me surpreende que, com essa formação, o professor de Educação Física seja, na maioria das vezes, recreacionista, administrador de material didático, disponibilizando equipamento, especialmente a bola, para os alunos no período da aula, recolhendo-os quando o horário termina, sem maiores explicações ou divulgação de conhecimentos que não sejam as regras do jogo em destaque no momento.

O professor detém (ou deveria deter) o conhecimento da cultura corporal de movimento, além dos aspectos fisiológicos, antropológicos, sociológicos e filosóficos do corpo, que lhes possibilita tratá-lo contextualmente. No espaço/tempo da aula de Educação Física, ele e os alunos são sujeitos desse conhecimento, num ambiente de co-gestão de atividades corporais. Um profissional que, assim se comporta, em relação ao seu trabalho docente entende com clareza a relação orgânica entre a Educação Física e o projeto pedagógico da escola, e detém competências de ensino que lhe garantem uma ação crítica e responsável na transformação da realidade social da escola onde atua e, quiçá, do bairro, da cidade, e assim por diante.

Esse profissional docente, que realiza um trabalho crítico e responsável, encontrou amparo na formação continuada, buscando superar a deficiente e genérica formação que recebeu na graduação. Faz-se imperativo, ao professor que deseje um desempenho comprometido com o respeito à cidadania, a busca incessante de conhecimentos didático-pedagógicos, além de uma bagagem cultural que lhe permita acompanhar as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais do seu tempo. Não há como dissociar uma atuação crítica reflexiva do professor da busca por estratégias formativas, enquanto um processo permanente.

Entretanto, para além dessa formação deficiente do professor de Educação Física, realizada por uma visão mercantilista do ensino superior brasileiro, há um descompromisso da própria escola. Os currículos escolares deveriam considerar com maior ênfase as experiências do corpo do aluno na escola, ou seja, da cultura corporal que o educando traz para a escola, levando em conta a cultura do aluno, os elementos característicos das relações familiares desse aluno, propondo uma ampliação da ação pedagógico-docente. Entretanto, mesmo quando a Educação Física, sob alguma medida, aparece organicamente representada no projeto pedagógico da escola, no fazer cotidiano o que se espera é que o professor da disciplina cumpra tarefas que, aos olhos do conjunto da escola, parecem ser 'apenas' brincadeiras, passatempos, joguinhos.

A escola ainda não se acostumou ao fato de que o professor de Educação Física produz saberes que extrapolam a questão da saúde, da visão mecanicista de homem; saberes que contribuem para a ampliação da visão de homem, que, através do lúdico, por exemplo, podem auxiliar na (re)ligação do que está separado e compartimentalizado, respeitando o que é diverso, reconhecendo o que é uno e interdependente.

Como é possível perceber, por mais profícuas que sejam as discussões sobre a Educação Física – seus fundamentos e aplicações – na atualidade, há duas questões relativas à atuação do profissional docente da área que permanecem sem uma resposta adequada.

Por um lado, é evidente a formação limitada e limitante do licenciado em Educação Física, entretanto, devemos lembrar que os mesmos teóricos e pesquisadores que apontam as deficiências nessa formação são professores dos cursos de formação, ficando-nos a pergunta, e até o desapontamento, sobre as razões pelas quais não lhes é possível intervir e modificar pelo menos os cursos onde atuam. É difícil responder quando, inclusive o órgão de regulação máxima da educação brasileira não consegue garantir, em suas diretrizes curriculares, uma disseminação mais sólida e ampla na formação do professor de Educação Física.

De outro lado, se a universidade não ouve a escola, esta também não ouve a universidade e por mais que alguns profissionais tenham incorporado uma teoria-prática mais voltada para aspectos pedagógicos transformadores e reflexivos, acabam encontrando no cotidiano escolar um baixo prestígio de sua atividade, frente aos conhecimentos oferecidos pelas outras disciplinas.

Fica o questionamento: o que fazer para tentar superar o que está posto?

Uma resposta possível envolve a certeza de que as aulas não se esgotam em si mesmas, é preciso refletir sobre as manifestações das práticas corporais para entendê-las de fato. Cada conteúdo deve estudar a parcela de cultura que lhe é peculiar, de forma a compreender como os movimentos são expressos na criação dos jogos, esportes, ginásticas, brincadeiras, enfim, em que condições foram criados, e, de que forma podem ser vivenciados no espaço escolar.

Além dos principais problemas que necessitam ser seriamente revistos na formação inicial como as já mencionadas articulações entre os saberes e entre teoria e prática, há também o incentivo à formação de um professor crítico e reflexivo, agente da transformação social. Entretanto, o que desejo reforçar é a seriedade com que deve ser tratado o embate entre a habilitação em licenciatura e a habilitação em bacharelado. As discussões recorrentes, já ressaltadas nos capítulos desta tese, referem-se à importância dessa distinção que é mais

conceitual do que prática, oferecendo, inclusive, uma baixa valorização simbólica do aluno que opta pela licenciatura. Na minha concepção, tanto o bacharel quanto o licenciado, embora tenham características diferentes que os definem como profissional e professor, respectivamente, carecem, ambos de uma revisão profunda em sua formação inicial, começando pela definição de seu objeto de trabalho que é o mesmo no bacharelado e na licenciatura. Conceitualmente, o corpo do aluno é igual ao corpo do atleta, o corpo na escola é igual ao corpo na academia, no clube, ainda que os objetivos que os movam sejam diferentes. Cuidando para não cair no lócus de biologizar o corpo ao afirmar que tanto no clube quanto na escola seja o mesmo, o que defendo aqui é que tanto o bacharel quanto o licenciado carecem de olhar o corpo do seu aluno em um amplo contexto, como já discutido anteriormente, e suas formações cuidadas para tal, uma vez que a pedagogia para as práticas se faz necessária.

Isto significa pensar a possível formação em Educação Física, quer seja do profissional ou do professor, não importando a nomenclatura que lhes seja atribuída, de forma a terem a mesma formação, deixando as especializações a cargo da pós-graduação, que cuidaria de capacitar especificamente para a área de interesse deste graduado. Refletir sobre esta possibilidade provocaria uma possível quebra do fator desarticulador que se apresenta na área neste momento, qual seja, os cursos de Educação Física estabelecidos entre as áreas biológicas e humanas e a pós-graduação definida pela Qualis CAPES na área 21 – área das Ciências Médicas, que provoca toda a problemática apresentada e discutida no capítulo V.

Neste sentido, tal formação básica e comum deveria considerar tanto as bases das Ciências Biológicas quanto as bases das Ciências Humanas, num amálgama de conceitos e conhecimentos imprescindíveis tanto para o bacharel quanto para o licenciado. Abrir mão de pensar nessa possibilidade de visão integracionista é o mesmo que condenar os profissionais da área a uma eterna luta entre a aquisição de novos conhecimentos e a repetição automática de conceitos teórico-práticos derivados de experiências leigas, baseadas em práticas antigas, com base na improvisação e na intuição discutível.

Esta tese baseada nas considerações sobre o binômio corpo-formação de professores, por estarem tão intimamente relacionadas a ponto de serem praticamente indissociáveis, acrescenta mais uma possível concepção ou discussão de corpo na formação de professores da área que merece ser considerada, em detrimento do que vem sendo discutido ao longo do tempo sobre o corpo, porém pouco neste referido binômio.

Retomo a década de 80, onde as discussões se pautavam fortemente nas questões biologizantes do corpo, que era uma questão gritante. As pesquisas sobre esta problemática foram amplamente divulgadas nos anos 90 e, já na primeira década dos anos 2000, não há fortes evidências para este enfoque, pois os estudiosos da Educação Física da vertente sócio-cultural já não falam com tanta ênfase desta questão biologizante.

Na sequência desta virada na Educação Física, não houve uma sistematização do que a área fez a partir da década de 80 e, talvez aí, possam se situar as contribuições desta tese, ao refletir, sob novas bases, sobre um fato antigo: a formação de professores continua tendo problemas, que vêm sendo carregados ao longo do tempo, agora com uma nova roupagem, fundamentado nos discursos das revistas, dos cursos de pós-graduação, mas que continuam existindo: a insuficiente formação do professor. É imprescindível a discussão de corpo na formação de professores, como sendo fundamental para a ação docente do futuro professor.

Ainda que a área oscile, no momento, na construção de sua identidade, ao afastar-se de uma formação de ideologia tradicionalista mecânico-biológica, pode amplamente embasar seus fundamentos na formação de profissionais capazes de compreender o ser humano em movimento, nos mais diferentes contextos, promovendo uma real transformação, pela ação crítica e consciente, na sociedade onde atua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. Estratos da história de vida de uma professora de Educação Física: processos constitutivos dos saberes docentes. Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

ASSMANN, Hugo. Pós-Modernidade e Agir Pedagógico. Como Reencantar a Educação - Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: ENDIPE, 1996.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, vol. 13, n. 2, pp. 282-287, 1992.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Maria, vol. 16, n. 1, 1994.

_____. Por uma teoria da prática. Revista Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Irene C Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. Revista Motriz - Volume 2, Número 1, Junho/1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e métodos. Portugal: Lisboa Editora, 1994.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p.89-96, mai./ago. 2005.

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

_____. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". Revista Movimento - Ano 2 - N. 2 – Junho 1995.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Caderno Cedes, Campinas, SP, v. 19, n. 48, agosto. 1999.

BRACHT Valter ; SILVA Mauro Sérgio. Na pista de Práticas e Professores Inovadores na Educação Física Escolar. Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

BRACHT Valter; FARIA; Bruno Almeida de. A Cultura Escolar e o Ensino da Educação Física: reflexões e partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

BRASIL: Congresso Nacional. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 17 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 5.540, 28 nov. 1968.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

_____. Conselho Federal de Educação. Decreto-lei n. 1.212, de 7 de abril de 1939.

_____. Conselho Federal de Educação. Decreto-lei n. 8270, de 3 de dezembro de 1945

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, 14 nov. 1962.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0138/2002, de 03 de abril de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CEP). Parecer n.º 058 de 18 de Fevereiro de 2004

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CEP). Resolução n.º 7 de 31 de março de 2004.

_____. Decreto-lei n. 8.270, 03 de dezembro de 1945.

_____. Decreto-lei n. nº 69450, 01 de novembro de 1971.

_____. LDB - Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, 20 de dezembro de 1961.

_____. PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física - Brasília - 1998.

_____. Parecer n. 672, 4 de setembro de 1969.

_____. Parecer n. 894, 14 novembro de 1969.

_____. Parecer n. 215, 11 março de 1987.

_____. Parecer CNE/CES 0138/2002.

_____. Resolução n. 3. 16 junho de 1987. Diário Oficial.

_____. Resolução n. 69, de 2 de dezembro de 1969.

_____. Resolução n. 9, 6 outubro de 1969.

_____. Resolução n. 7 de 31 de março de 2004.

BRAUNER, Vera; MILLER, Flávio. Professor José: vivências e reflexões sobre uma formação em Educação Física. Revista Movimento: Porto Alegre. Ano V - Nº 10 – 1999.

CARVALHO, Rosa Madalena de Araújo. Corpo e Movimento: humanizando a razão pedagógica. Anais do ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Goiânia, 2002.

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

CASTRO, Ana Lúcia. Culto ao corpo, modernidade e mídia. EFDeportes.com Revista Digital: Buenos Aires, ano 3, Nº 9. Março, 1998. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd9/anap.htm> Acessado em 20 de maio de 2011.

CESANA, Juliana; SOUZA NETO, Samuel de. Educação física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão. Revista Motriz, Rio Claro, v.14 n.4, p.462-470, out./dez. 2008.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. EFDeportes.com Revista Digital: Buenos Aires, ano 15, Nº 154. Março, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendencias-constituídas.htm> Acessado em 20 de dezembro de 2012.

COLETIVO DE AUTORES / Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José Domingo. Investigación en la acción. Cuadernos de Pedagogia, 227, 7-19, 1994.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ Osvaldo Luiz. Competências do professor de educação física e formação profissional. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.281-291, abr./jun. 2010.

DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas, SP: Papyrus, 1995a

_____. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Revista Movimento - Ano 2 - N. 2 - Junho/1995b.

_____. Cultura: Educação Física e Futebol. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Educação Física Brasileira, autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998a.

_____. Educação física e cultura. Revista Corpo consciência. Faculdade de Educação Física de Santo André. Santo André: n.01, 1998b.

_____. A antropologia social e a EF: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Org.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

_____. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar: Considerações a Respeito do Artigo de Moura e Lovisoló. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 179-192, setembro 2009.

_____. Educação Física na Escola - Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara koogan S.A., 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80. Revista Motricidade on line. 2008 Disponível em http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:as-principais-tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar-a-partir-da-decada-de-80&catid=48:docencia&Itemid=90 Acessado em 30 de novembro de 2012

DEBIEN, Jurema B. P.; CANTANHEDE, Aroldo L. I. Educação Física: do Higienismo à Reflexão Crítica. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, nº 144, Maio/2010. <http://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-do-higienismo-a-reflexao-critica.htm> Acessado em 30 de novembro de 2012

DESCARTES, René. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

DOMINICK, Rejany dos Santos. Subjetividades transitórias e técnicas corporais na formação docente . Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRA, Lílian Aparecida. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. Revista Motriz, Rio Claro, v.14 n.1 p.30-40, jan./mar. 2008.

FIGUEIREDO, Zenolia Cristina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

_____. (Org). Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

_____. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.

_____. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

FRAGA, Alex Branco. Anatomias Emergentes e o Bug Muscular. In Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Revista Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.141-151, set./dez. 2004.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo - Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Giovana Gomes. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí: Ed. Ijuí, 1999.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÉLIS, J. in CORBIN, A. COURTINE, J-J. VIGARELLO, G. História do corpo – Volume 1 – Da renascença à Luzes. Vozes, Petrópolis, RJ: 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1992.

GOODSON, Ivor F. Currículo – teoria e história. Petrópolis, Vozes, 2010.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; SOUZA NETO, Samuel de; PEREIRA, Juliana Martins; FRANCO, Flávia Carneiro; ROSSI, Fernanda. Formação acadêmica em Educação Física: “Corpos” (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; ROSSI, Fernanda. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. Motriz, Rio Claro, v.16 n.1 p.170-180, jan./mar. 2010.

KAWANISHI, Marina Mitie; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas. Revista Motriz: Rio Claro, v.14 n.2 p.135-147, abr./jun. 2008.

KOFES, Sueli. O discurso desse corpo sobre o qual se fala. In BRUHNS, Heloisa Turini et al. Conversando sobre o corpo. Campinas: Papyrus, 1985.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. Ensino e Mudanças. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. São Paulo, Brasiliense: 1988.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, janeiro/março de 2010.

LEITÃO, Milward Almeida. Corpo, Imagem, Desejo: Itinerários da Subjetividade Encarnada. Orientador: Prof. Dr. José de Anchieta Corrêa. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Belo Horizonte: Departamento de Filosofia FAFICH/UFMG, 1992.

LEMOES, Lovane Maria; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; BOTH, Vilmar José; MORSCHBACHER, Márcia. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49, jul/set de 2012.

LINHALES Meily Assbú. Sobre Educação, Corpo e História: Fragmentos de Práticas. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo, Cortez, 2011.

LOPES, Franz Carlos da Silva. A cultura corporal patrimonial no âmbito da Educação Física Escolar: subsídios de um multiculturalismo crítico. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALACO, L. H, As disciplinas humanísticas e o currículo de Educação Física, segundo a percepção de alunos e docentes. Revista Motriz, volume 2, n. 01, p. 16-19, 1996.

MANDRESSI, Rafael in VIGARELLO, G. História do corpo. Volume 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARIANO André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In LIMA, E.F (Org.). Sobrevivências: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MILESKI, Keros Gustavo. Concepções de “corpo” na educação física: apontamentos históricos. Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3129/64> Acessado em dezembro de 2012.

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. in Corbin, Alain. Courtine; Jean-Jacques. Vigarello, Georges. História do corpo – Volume 1 – Da renascença à Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974.

_____. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: EPU, 1974.

MAZONI, Anna Rachel Gontijo. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. Revista Movimento: Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 107-126, setembro/dezembro de 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas, SP: Papiros, 1987.

_____. Educação Física cuida do corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, Papiros, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____.O olho e o espírito. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; LARA Larissa Michelle; RINALDI, Ieda Parr,a Barbosa. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. Revista Motriz, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, jul./set. 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOURA Diego Luz; LOVISOLO Hugo R. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, maio 2008.

NEIRA Marcos Garcia. O ensino da Educação Física em contextos multiculturais: reflexões acerca das concepções docentes. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

NEIRA Marcos Garcia; GALLARDO Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. Motriz, Rio Claro, v.12 n.1 p.01-08, jan./abr. 2006.

NOVAES, Caio Rotta Bradbury. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. Motriz, Rio Claro, v.15 n.2 p.383-395, abr./jun. 2009.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ORY, P in CORBIN, Alain.COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges.História do corpo – Volume 3 – A mutações do olhar – o Século XX Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PALAFIX, Gabriel H. Munoz O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. Revista Movimento - Ano III - N. 4 – 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. Influências das alterações legais na formação profissional em Educação Física. Revista Motriz, Rio Claro, v.14 n.4, p.471-483, out./dez. 2008.

PETRUCCI, M. DA G. R. M. & TELES, H. M. Avaliação de um Curso de Licenciatura: Percepção de alunos e ex-alunos. IN: Didática, 24:79-85. 1988.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo. Teorias do currículo e currículo em Educação Física escolar: considerações preliminares. IV EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Sem data: disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/teorias-do-curriculo-e-curriculo-em-educacao-fisica-escolar-consideracoes-preliminares/> Acessado em dezembro 2012.

RESENDE, H. G. de MONTENEGRO, P. C. A.; As representações sociais e o processo de formação dos professores de educação física: uma reflexão sobre o processo de formação profissional em educação física no Brasil. In: anais Congresso Brasileiro de Ciências Do Esporte, 2001.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

RODRIGUES, José Carlos. O tabu do corpo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S..G; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Tecendo cultura com mediações que unem corpo, saúde e lazer. Revista Movimento: Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 73-96, setembro/dezembro de 2006.

SANETO Juliana Guimarães; ANJOS José Luiz dos. Educação Física e Antropologia: a utilização da categoria *cultura*. EFDeportes.com. Revista Digital: Buenos Aires, Ano 15, Nº 153, Fev, 2011. <http://www.efdeportes.com/> acessado em dezembro de 2012.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Corpos de Passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo Estação Liberdade, 2001.

_____. É possível realizar uma História do corpo? In SOARES, Carmem Lúcia. Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTIN, Silvino. Corpo, simplesmente corpo. Revista Movimento. Porto Alegre. Vol. 7, n. 15, 2001.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de química. Química nova na escola, 16,15-20, 2002.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). Os Professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; OLIVEIRA, Alexandre Palma de. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada? Revista Movimento v15 n3, 2009.

SILVA, Ana Márcia. A razão do corpo e do mundo. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v21 n1 setembro 1999a.

SILVA, Maria Ozamira Silva e. Refletindo a pesquisa participante. 2ª edição. São Paulo, Cortez: 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. Teorias do Currículo – uma introdução crítica. Porto, Porto Editora, 2000.

_____. Currículo como Fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo (SP) : Cortez, 2002.

SOARES Antonio Jorge Gonçalves; FERREIRA, Alexandre da Costa; MOURA, Diego Luz; BARTHOLLO, Tiago Lisboa; SILVA, Marcos Carneiro da. Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. Revista Movimento: Porto Alegre, v16 n1, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Cultura de Movimento. In Corpo, Prazer e Movimento. São Paulo: SESC, 2003.

_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____ et al.(org). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia; MADUREIRA José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. Revista Movimento Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história? Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA NETO, Samuel (et.al). A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. Revista Brasileira de Ciências e Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES Larissa Cerignoni; HUNGER, Dagmar . O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago, 2008.

STIKER, H.J. in Corbin, Alain. Courtine, Jean-Jacques; Vigarello, Georges. História do corpo – Volume 2 – Da revolução à Grande Guerra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A organização do conhecimento sobre a cultura corporal na escola básica: contribuição para alterar a cultura pedagógica da escola. Anais do X ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2000.

TANI, Go.; MANOEL, Edson Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

TANI, Go. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: 20 ANOS DEPOIS. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

TERRA Dinah Vasconcellos. A biografia-narrativa como estratégia de formação do Professor de Educação Física. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

TOJAL, João Batista. Da Educação Física a Motricidade Humana. Coleção: Epistemologia e Sociedade, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget, 2004.

_____. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1987.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. Motriz, Rio Claro, v.14 n.3, p.222-232, jul./set. 2008.

VAGO Tarcísio Mauro. Educação Física e a Cultura Escolar: Notas de Reflexão. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010.

VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Déborah Thomé, PINTO, Fábio Machado. Ensino de Educação Física, Formação de Professores e a Infância: perspectivas e desafios a partir de uma experiência de ensino/pesquisa. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandes (et al). Educação do corpo e seus limites: possibilidades para a Educação Física na classe hospitalar. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.71-87, janeiro/abril de 2005.

VIGARELLO, George. Da revolução à Grande Guerra. História do corpo. Volume 2 . Vozes, Petrópolis, RJ: 2009a

_____. Higiene do corpo e trabalho das aparências. História do corpo. Volume 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. Educação & Linguagem, ano10, Nº 16. P. 63-71, jul-dez. 2007.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

Artigos selecionados para análise, publicados na Revista Movimento entre os anos 1995 – 2010			
Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
[1]	Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física"	BRACHT, Valter	1995
[2]	Os significados do corpo na cultura e suas implicações para a Educação Física	DAOLIO, Jocimar	1995
[3]	O que é Educação Física? Uma abordagem curricular	PALAFX, Gabriel H. Munoz	1996
[4]	Prof José: vivência e reflexões sobre uma formação em Educação Física	BRAUNER, Vera MILLER, Flávio	1999
[5]	O corpo simplesmente corpo	SANTIN, Silvino	2001
[6]	Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber	FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos	2004
[7]	Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte	MAZONI, Anna Rachel Gontijo	2005
[8]	Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física	FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos	2008
[9]	A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?	SILVA, Alan Camargo LÜDORF, Sílvia Maria Agatti SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da OLIVEIRA, Alexandre Palma de	2009
[10]	Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche	RICHTER, Ana Cristina VAZ, Alexandre Fernandez	2010
[11]	Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública	SOARES, Antonio Jorge G. FERREIRA, Alexandre da Costa MOURA, Diego Luz BARTHOLO, Tiago Lisboa SILVA, Marcos Carneiro da	2010
[12]	Termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física	LAZZAROTTI FILHO, Ari SILVA, Ana Marcia ANTUNES, Priscilla de Cesaro SILVA, Ana Paula Salles da LEITE, Jaciara Oliveira	2010

Artigos selecionados para análise, publicados na Revista Motriz entre os anos 1995 – 2010			
Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
[13]	Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal	FREIRE, Elisabete dos Santos OLIVEIRA, José Guilmar Mariz	2004
[14]	Educação Somática: o corpo enquanto experiência	BOLSANELLO, Debora	2005
[15]	Conhecimentos da Cultura Corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo	NEIRA, Marcos Garcia GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez	2006
[16]	Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física	BETTI, Irene C. Rangel BETTI, Mauro	2006
[17]	Tecendo cultura com mediações que unem corpo, saúde e lazer	SAMPAIO, Tânia Mara Vieira	2006
[18]	Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas	KAWANISHI, Marina Mitie AMARAL, Silvia Cristina Franco	2008
[19]	Corpo e Movimento na Educação Infantil	UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran PRODÓCIMO, Elaine	2008
[20]	Educação Física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão	CESANA, Juliana SOUZA NETO, Samuel de	2008
[21]	Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física	FERREIRA, Lilian Aparecida	2008
[22]	Influências das alterações legais na formação profissional em Educação Física	PEREIRA, Raquel Stoilov MOREIRA, Evando Carlos	2008
[23]	Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física	NOVAES, Caio Rotta Bradbury	2009
[24]	A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente	MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de LARA, Larissa Michelle RINALDI, Ieda Parra Barbosa	2009
[25]	Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares	HUNGER, Dagmar Ap. Cynthia França ROSSI, Fernanda	2010
[26]	Competências do professor de educação física e formação profissional	CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró FERRAZ, Osvaldo Luiz	2010

Artigos selecionados para análise, publicados nos anais do Endipe entre os anos 2000 – 2010			
Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
[27]	A organização do conhecimento sobre a cultura corporal na escola básica: contribuição para alterar a cultura pedagógica da escola	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke	2000
[28]	A cultura corporal patrimonial no âmbito da educação física escolar: subsídios de um multiculturalismo crítico	LOPES, Franz Carlos da Silva	2002
[29]	Corpo e movimento: humanizando a razão pedagógica	CARVALHO, Rosa Malena de Araújo	2002
[30]	Ensino de educação física, formação de professores e a infância: perspectivas e desafios a partir de uma experiência de ensino/pesquisa	PINTO, Fábio Machado SAYÃO Deborah Thomé VAZ, Alexandre Fernandez	2002
[31]	Subjetividades transitórias e técnicas corporais na formação docente	DOMINICK, Rejany dos Santos	2002
[32]	A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de educação física	TERRA, Dinah Vasconcellos	2010
[33]	Estratos da história de vida de uma professora de educação física: processos constitutivos dos saberes docentes	ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de	2008
[34]	Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar	BRACHT, Valter SILVA, Mauro Sérgio da	2008
[35]	O ensino da educação física em contextos multiculturais: reflexões acerca das concepções docentes	NEIRA, Marcos Garcia	2008
[36]	Educação física e a cultura escolar: notas de reflexão	VAGO, Tarcísio Mauro	2010
[37]	A cultura escolar e o ensino da educação física: reflexões e partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth	BRACHT, Valter, FARIA, Bruno Almeida de	2010
[38]	Os novos desafios da formação de professores de educação física no Brasil	FIGUEIREDO, Zenolia Cristina Campos	2010
[39]	Sobre educação, corpo e história: fragmentos de práticas	LINHALES, Meily Assbú	2010