

DIEGO ESTEVES

**CONTEÚDOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA CRUZ DO SUL: UMA REFLEXÃO À LUZ
DAS CATEGORIAS DE RUBEM ALVES, PAULO FREIRE, MICHEL
FOUCAULT, HUMBERTO MATURANA E CARL ROGERS**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Santa Cruz do Sul, RS – BRASIL
2006

**CONTEÚDOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA CRUZ DO SUL: UMA REFLEXÃO À LUZ
DAS CATEGORIAS DE RUBEM ALVES, PAULO FREIRE, MICHEL FOUCAULT,
HUMBERTO MATURANA E CARL ROGERS**

por

Diego Esteves

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física da Universidade de Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Educação Física.

Orientadores:
Dra. Miria Burgos
Ms. Sâmara Berger
Dr. Sérgio Schaefer

Santa Cruz do Sul, RS – BRASIL
2006

Maisa Winck Esteves
Revisão da Língua Portuguesa

À minha família, minha base, pelo carinho, pela atenção.

Aos meus alunos, por me ensinarem muito, mesmo sem saberem.

Aos meus professores, pela dedicação, pelos ensinamentos.

Aos meus amigos, pela amizade.

À vida.

Mas encontrar-se no meio desta rerum concordia discors (discordante concerto das coisas), desta maravilhosa incerteza e multiplicidade da vida, e não interrogar nem tremer com o desejo e a ânsia de interrogar, de nem sequer odiar aquele que o faz, talvez até troçar disso sutilmente, eis o que eu considero desprezível, e tal percepção é o que procuro em primeiro lugar em cada pessoa: não sei que loucura me persuade sempre de que qualquer ser humano a possui, como ser humano. É minha maneira de ser injusto.

(NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	IV
1 JUSTIFICATIVA, DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	3
1.1 Objetivo Geral.....	6
1.2 Objetivos específicos.....	6
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	7
2.1 Da Educação, Educação Física e Sociedade.....	7
2.2 Da Escola e a Educação Física.....	8
2.3 Do professor e a Educação Física.....	10
2.4 Da Educação Física escolar.....	12
2.4.1 A Educação Física como componente escolar.....	12
2.4.2 Ser humano, corpo e movimento.....	13
2.4.3 Os conteúdos da Educação Física: componentes intencionais internos.....	15
2.4.4 A Educação Física dos conteúdos: componentes intencionais externos.....	16
2.4.5 O espaço nas aulas de Educação Física.....	17
2.4.6 Conteúdos e currículo oculto.....	19
2.4.7 Educação Física e seus dilemas.....	20
2.5 Da reflexão.....	22
2.6 Refletindo o discurso e a produção dos sentidos no espaço pedagógico.....	25
2.7 Categorias para a análise e reflexão.....	27
2.7.1 A pessoa e o objeto.....	27
2.7.2 Escola e linha de montagem.....	28
2.7.3 Intervenção no mundo.....	28
2.7.4 Emoções na educação.....	29
2.7.5 Os corpos dóceis.....	30
3 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO	32
3.1 Contexto da Pesquisa.....	32
3.2 Abordagem Metodológica.....	32
3.3 Procedimentos Metodológicos.....	33
3.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados.....	33
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
4.1 Registros das aulas de Educação Física da escola investigada.....	34
4.2 Da análise do discurso dos professores de Educação Física.....	37
4.3 Reflexão à luz das categorias teóricas propostas.....	38
4.3.1 A pessoa e o objeto.....	38
4.3.2 Escola e linha de montagem.....	42
4.3.3 Intervenção no mundo.....	43
4.3.4 Emoções na educação.....	45
4.3.5 Os corpos dóceis.....	48
5 REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS E AS AÇÕES EDUCATIVAS NO ESPAÇO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50
5.1 Planejamento curricular.....	50
5.1.1 Do esporte.....	51
5.1.2 Das atividades Rítmicas e Expressivas.....	54

5.1.3 Das Ginásticas.....	56
5.1.4 Das Lutas.....	57
5.1.5 Dos outros conteúdos.....	58
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXOS.....	64
ANEXO A - Autorização para o acesso aos diários de classe.....	65
ANEXO B - Gráficos por séries: de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.....	66
ANEXO C- Situando os autores das categorias.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Carl Rogers: a pessoa e o objeto na educação.....	38
QUADRO 2	Rubem Alves: a escola e a analogia à linha de montagem.....	42
QUADRO 3	Paulo Freire: intervenção no mundo.....	43
QUADRO 4	Humberto Maturana: emoções na educação.....	45
QUADRO 5	Michel Foucault: os corpos dóceis.....	48

1 JUSTIFICATIVA, DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Segundo Rebol e Arendt, citados por Forquin (1993), a educação está presente desde o momento do nascimento até a morte do indivíduo, é processo contínuo de aprendizado na intervenção com o social. O processo educacional envolve o papel de educador e educando, o primeiro, ao ensinar, também aprende e o segundo, ao aprender, também ensina. É, portanto, segundo Freire (1981), uma via de duas mãos.

Segundo Maturana (1998, p.29), a infância e a juventude são dois períodos cruciais na história da pessoa. Para ele, “na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma” (MATURANA, 1998, p.29), e, na juventude, ela experimenta a validade deste mundo. O educador, portanto, na sua convivência com a criança e com o adolescente na escola, tem grande responsabilidade na construção desta pessoa. As relações que ocorrem no contexto escolar, o mundo que apresenta-se à criança nesta convivência coletiva, através das propostas educativas do educador, e da relação da criança e do adolescente com os outros presentes nesta dinâmica de relações, construirá sua configuração histórica no que tange a seu domínio de ações frente a si e ao outro. O considerar e o respeitar a si e ao outro estão relacionados com este mundo vivido. E, pensando que tal mundo configurado para esta pessoa, passa a orientar as suas ações frente ao outro e seu mundo, e este conviver, esta relação entre as pessoas e suas respectivas concepções de mundo, produzirão o mundo onde todos viverão. É a construção do social na coletividade de individualidades. E é este social onde as próximas pessoas viverão, e, convivendo nele com os outros, darão continuidade a este processo, produzindo, ou reproduzindo determinado mundo. Vejamos o pensamento de Maturana (1998, p. 30) para clarear esta idéia: “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros como nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver”. Ele ainda afirma que este mundo do educar tende a conservar-se, não mudando tão facilmente. Daí a importância do educar na escola, onde a educação se faz de forma metódica, e onde devemos, portanto, refletir sobre em que mundo se quer viver, para propor neste contexto escolar, vivências que possam configurar nas crianças, através de sua relação com o que é vivenciado, mundos esboçados na utopia do mundo que se pensa viver.

O pensamento de Foucault (2004) vem ao encontro desta reflexão, quando este afirma que a escola se propõe não somente transmitir conhecimentos, mas antes, formar, produzir certos tipos de subjetividades. E mesmo que não levemos em consideração tal fato, ele está

intrínseco no ato educacional, já que este é também um ato político. As ações educativas através dos conteúdos, portanto, e a forma como estes são propostos, servem a determinada configuração individual para atuação junto a determinada sociedade. O mundo do educar que, como vimos anteriormente, se configura na criança a partir do que ela vivencia nas suas interações, pode servir para reproduzir um mundo materialista, da ideologia do trabalho, da produção, e da competição, como hoje se percebe dentro da lógica capitalista, ou outro mundo, pautado no respeito mútuo, onde a responsabilidade com o outro e com a natureza prevalece ante a individualidade e o ter. O ato de educar, segundo Freire (2006), não pode ser neutro: ou se está a serviço da adaptação do homem ao mundo ou da transformação do mundo pelo homem. Desta mudança, Ghiraldelli (1989) nos acrescenta a percepção de que os objetivos devem estar bem claros, pois do contrário, trabalhamos a favor da ideologia dominante.

A partir destas reflexões iniciais, problematizaremos a atuação do educador frente ao educando e ao mundo ou à sociedade que se pretende ao educar. Especificamente aqui, o educador físico. Este, através do que propõe ao ensinar, e do que as crianças vivenciarão através da corporeidade nesta proposta, configurando daí o mundo do qual falamos anteriormente, tem a responsabilidade de contribuir, junto aos demais educadores, para a construção da pessoa, e, a partir do conviver desta com os demais, de um determinado mundo. Pois, para Maturana (1998, p. 28) “o futuro de um organismo nunca esta determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar”. Nesse sentido, Vigotsky (1989) afirma que as maiores aquisições da criança se constroem no movimento lúdico, no brincar, e que estas aquisições tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade no futuro. Tal afirmação legitima a atuação da Educação Física junto à escola e, mais que isso, determina a ela uma grande responsabilidade no educar.

Pensaremos aqui o educador físico como pessoa, que também foi educado num determinado mundo, e neste, configurou o seu mundo. E, nesse processo, tende a levar este mundo em sua proposta educacional, a não ser que realize uma reflexão sobre o que vive como seu mundo e se de fato é o mundo que quer viver, e vivendo nele, viver com os outros. Esta reflexão, segundo Santin (1987), é indispensável, pois traz coerência às atitudes da pessoa perante as necessidades do momento atual, ou do que ele percebe como necessidade no atual momento. E esta reflexão deve ser constante. Contudo, preocupamo-nos, como Vaz (1995, p.165), quando este afirma, como educador físico, que “nossa tradição reflexiva é muito jovem e ainda restrita, e na verdade temos extrema dificuldade de pensarmos sobre nós mesmos. Vivemos numa sociedade e constituímos uma história que ainda procura a solidez da

auto-reflexão”. Assim, o educador físico, formado dentro de uma estrutura educacional que vai da escola à universidade, e após esta, tende a aceitar e reproduzir certos valores vivenciados neste processo, do mundo configurado para si próprio, com base no mundo vivido já estruturado e configurado previamente. A dificuldade de pensar, de refletir sua própria prática, sobre o próprio mundo que configurou para si, vem da mesma dificuldade de mudar nossa concepção de mundo e do que valoramos porque aprendemos que assim era. Maturana (1998) caracteriza como antolhos todos esses conceitos e afirmações que aceitamos sem refletir, porque nos parece que todo mundo os entende. E, então, definimos determinado paradigma, um, entre o que poderíamos querer e o que constituímos perante as possibilidades que se iluminaram durante nossa caminhada. De fato, somos o que somos, porque nos construímos assim, mediante uma gama de possibilidade que nos foram oferecidas. Se as possibilidades fossem outras, se o mundo configurado onde configuramos nosso mundo não fosse o mundo que de fato foi, possivelmente seríamos outro que não o mesmo que somos agora. Nesse sentido refletiremos esse trabalho. Sendo a educação escolar de suma importância para a configuração do mundo dos educandos, refletir sobre o que é proposto neste processo através dos conteúdos curriculares, mas que também pode ser mudado se, a partir da reflexão sobre estes, perceber a necessidade de mudança. Refletindo, portanto, o que pode vir a ser no educando, na construção desta pessoa e de sua relação com os outros e com o mundo, mediante as possibilidades que se iluminarem durante sua caminhada, através da educação. Em suma, a beleza da educação, do que não é e pode vir a ser através dela. Lembrando a afirmação de Maturana (1998) que educar é diferente de ensinar, pois o educar se faz no conviver, em todos os atos, nas relações, e ensinar é dizer o que as coisas são. E este ato de educar, por sua importância aqui descrita, deve ser refletido cuidadosamente. O mundo será o que fizermos dele, mediante nosso conviver com o outro. E este processo nas aulas de educação física está diretamente relacionado com as vivências através dos conteúdos propostos e com a convivência entre educandos e entre educandos e educador. Sendo assim, refletiremos aqui sobre o seguinte problema: como se caracteriza a análise e reflexão sobre conteúdos curriculares e as ações educativas desenvolvidos nas aulas de Educação Física à luz de categorias de Alves, Freire, Foucault, Maturana e Rogers?

1.1 Objetivo Geral

Analisar e refletir os conteúdos curriculares e as ações educativas desenvolvidos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental à luz de categorias de: Alves, Freire, Foucault, Maturana e Rogers.

1.2 Objetivos específicos

a) Identificar e categorizar os conteúdos existentes com base ao proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física.

b) Realizar uma reflexão acerca dos resultados obtidos na investigação com relação às categorias de:

Carl Rogers: a pessoa e o objeto na educação.

Rubem Alves: a escola e a analogia à linha de montagem.

Paulo Freire: intervenção no mundo.

Humberto Maturana: emoções na educação.

Michel Foucault: os corpos dóceis.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Da Educação, Educação Física e Sociedade

Para pensarmos a Educação Física, nos parece necessário, antes, pensarmos sobre a Educação. Contudo, não podemos refletir a educação como algo isolado, sem pensarmos a influência da sociedade sobre ela, ainda porque ela se faz no social, no cultural. Para Reboul e Arendt, citados por Forquin (1993), as crianças nascem em um mundo que preexiste a ele, e neste mundo temos a responsabilidade de inseri-los, mediante um conjunto de procedimentos que permite as crianças alcançarem o estado da sua cultura. Este conjunto de procedimentos é o que podemos chamar de educação.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver. (MATURANA, 1998, p. 29).

No mesmo sentido, se devemos inserir as crianças e os adolescentes num mundo que preexiste a eles, isto não pode ocorrer sem uma determinada concepção de mundo. Este mundo, ou esta sociedade, estabelece uma série de forças na educação. Seria talvez interessante aqui, utilizarmos os conceitos de educação maior e educação menor propostos por Gallo (2003) a partir dos conceitos de literatura maior e literatura menor citados por Deleuze e Guatari (1977). Este, com efeito, propõe que a educação maior “é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder”. A educação menor, por sua vez, “é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (p.78).

É importante percebermos então que, esta educação maior, através de diferentes formas de controle, estão com frequência submetidas à lógica do mercado e ao sistema capitalista quando, muitas vezes, esta tem por objetivos simplesmente aumentar os índices de escolarizados para melhorar a imagem do país frente o mercado externo, mesmo que para isso deva diminuir a qualidade do ensino. Gallo (2003, p.111) afirma, com certa ironia, que “é preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior...”. As práticas escolares, portanto, estando apoiadas nestes

parâmetros e diretrizes, como nos afirma Gallo, nesta educação maior, cabe ao professor, através de um exercício de resistência, de uma educação menor, perseguir uma educação de qualidade, contra a padronização e a reprodução servil a sociedade de consumo. Para isto, não cabe simplesmente negar este modelo político-educacional, mas ao contrário, reconhecendo-o, lutar com as armas que dispomos: uma educação humana, na e pela liberdade e na e pela conscientização. Resta saber, ou melhor, novamente refletir, se na escola, produzimos uma educação menor, singular, ou reproduzimos uma educação maior, fruto de falsas verdades instituídas e padronizadas. Essa abordagem está intrinsecamente relacionada com a Educação Física e seus fundamentos, pois muitos desses servem mais à hegemonia dominante do que ao desenvolvimento do aluno a partir de sua realidade. E esta relação deve ser captada pelo professor.

Segundo Ghanem (2003, p.19), “a afirmação do sujeito pessoal, pela sua liberdade, assim como por sua memória e identidade cultural, é a base para resistir ao estado totalitário e à redução da sociedade ao consumo de massa, as duas formas extremas de destruição da democracia”. Trazendo esta afirmação para o nosso universo da educação e da Educação Física, parece-nos um tanto evidente que é nosso objetivo valorizar o “sujeito pessoal pela sua liberdade”, sendo assim as atividades propostas pelo professor devem vir ao encontro desta concepção de sujeito e levando em consideração “sua memória e identidade cultural” para “resistir ao estado totalitário e à redução da sociedade ao consumo de massa”, cabendo aqui, relacionar determinadas práticas corporais vinculadas na mídia e reproduzidas em sala de aula e que trazem, com efeito, mais um valor comercial e econômico, do que propriamente educativo.

2.2 Da Escola e a Educação Física

A escola recebe grande atenção dos pensadores. Através de diferentes paradigmas adotados por estes, recebem também olhares e funções diferenciadas. Ressaltaremos aqui duas, por estarem também implícitas (ou explícitas) na realidade da Educação Física. A primeira trata da função disciplinadora da escola. O filósofo Foucault (2004), que estudou as relações de poder na sociedade, afirma que a escola propõe-se não somente em transmitir conhecimentos, mas antes, formar, produzir certos tipos de subjetividades. Segundo o autor, a escola é talvez o espaço onde o saber e o poder se inscrevem de forma mais sistemática. Para tanto, o sistema escolar organiza o conhecimento em compartimentos, disciplinas e

conteúdos. Há também uma delimitação do espaço e do tempo, os alunos não fazem o que querem e quando querem, mas seguem um cronograma. A escola moderna, na visão de Foucault, procura formar todos os alunos, ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Consideramos importante ressaltar este viés disciplinador da escola, que na Educação Física se faz presente de forma pontual, visto que suas concepções iniciais advêm de uma função higienista e do militarismo. A Educação Física traz consigo tais valores, mesmo que, ao passar do tempo e com novas concepções, outros métodos menos fechados foram inseridos. Assim, a disciplina muitas vezes ainda é vista como prioridade na Educação Física, e muitos professores ainda planejam aulas essencialmente fechadas e diretivas. E a disciplina também pode ser usada, a fim de formar certos tipos de subjetividades, certos tipos de corpos, que servem a certo tipo de sociedade e que, com efeito, se não pensados, servem novamente a hegemonia dominante (GUIRALDELLI, 1989).

O segundo olhar, do sociólogo Bourdieu (1998), sobre outra perspectiva, nos faz refletir sobre a função de mobilidade social sancionada à escola. Função esta não cumprida pela mesma, ao passo que ela trata todos os alunos da mesma forma, ignorando diferenças de capital cultural, advinda do meio familiar e sua posição social. Sendo assim:

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Podemos relacionar esta função da escola com a realidade da Educação Física, pois, da mesma forma que a escola sanciona as diferenças de capital cultural advindas do meio familiar, a Educação Física, com frequência, sanciona as diferenças de capital corporal advindas, entre outras, da genética, das vivências corporais e também do capital cultural. Sendo assim, a Educação Física ao tratar todos os alunos como iguais em determinadas atividades que exijam certas habilidades corporais, capacidades físicas, ou conhecimentos de tais atividades, leva alguns alunos a terem um menor êxito nessas atividades, fazendo com que eles se sintam incapazes, diminuindo a auto-estima e por vezes desenvolvendo uma aversão a tais atividades e a Educação Física. E, esta aversão às práticas corporais, pode ocasionar, entre outras coisas, em uma vida sedentária, e sabemos que esta, principalmente na idade adulta, pode trazer vários malefícios (GUEDES, 2003).

2.3 Do professor e a Educação Física

O ato de educar, como já referimos anteriormente, passa primeiramente pela concepção que o professor tem da educação e, entre outras coisas, com o compromisso que ele tem com a realidade e com os processos de mudança. Optamos por fazer algumas reflexões neste aspecto, pois, acreditamos que a atuação do professor, a opção por um ou outro conteúdo e a reflexão sobre estes, esta subjetivada à formação deste professor enquanto tal e enquanto pessoa, e que traz consigo toda uma “bagagem” cultural.

Existem, do ponto de vista teórico, três modelos pedagógicos que o professor pode seguir, mesmo que na prática não se dê conta disso. O professor que segue o modelo não-diretivistista, com bases aprioristas, tende a deixar que o aluno desenvolva sozinho seu conhecimento, suas capacidades, e pouco interfere neste processo, pois ele acredita que o aluno tem em si um potencial específico e que com o tempo se desenvolverá. Sendo assim, a escolha dos conteúdos não é tão importante, podendo até ser feita pelo aluno. Sua reflexão também já não é tão importante, já que o aluno nasceu com um futuro pré-definido, cabe ao professor somente auxiliar neste processo (BECKER, 1993). Na Educação Física, quando determinados professores apenas deixam o material (normalmente uma bola) a seus alunos para que eles decidam qual atividade e como realizá-la, é este modelo pedagógico que segue o professor, mesmo que, repetimos, ele não se dê conta disso.

Um segundo modelo é o diretivistista que, embasado no empirismo, percebe o indivíduo como alguém que nada sabe, este é tabula rasa, e, portanto, deve receber a educação de quem já a possui: um membro familiar mais velho ou o professor. Tradicionalmente, este modelo é determinante na Educação e também na Educação Física (relembrando a relação que ela tem com o militarismo e o higienismo). Para Fernando Becker (1993), esta relação autoritária heterônoma, e de coação, torna o aluno inseguro em sua autonomia e, conseqüentemente em sua capacidade de criar. Segundo ele, “quanto mais o educando for reduzido à passividade como receptor de conhecimento - em vez de estimulado à criação e à construção do pensamento - tanto mais estará sujeito a uma realidade fragmentada, tanto mais anulado tornar-se-á o seu poder criador, e tanto maior será a sua ingenuidade” (BECKER, 1993, p. 145). Neste modelo, o professor escolhe os conteúdos que julga serem importantes para o aprendizado do aluno. Sua reflexão é no sentido de definir quais conteúdos são melhores para a formação do aluno, visando mesmo formar, todos iguais, já que pouco, ou nada, sabem. O professor se preocupa também com o comum desinteresse e a falta de disciplina do aluno,

refletindo sobre os melhores dispositivos disciplinadores, pois o aluno deve obedecer ao professor, sem questionamentos, já que este é o detentor do conhecimento e a autoridade maior (BECKER, 1993).

O terceiro modelo é o relacional ou dialógico, com bases no construtivismo. Nesse modelo há democracia, cooperação, criação e por isso tende a desenvolver um indivíduo crítico, criativo e autônomo. Este modelo também é reflexivo, seja do ponto de vista do professor, seja do ponto de vista do aluno.

A educação problematizadora ou crítica, que se realiza no diálogo, é constituída a partir de uma visão histórica do homem e de uma visão evolutiva da realidade transformada por ele [...] e, por isso mesmo, fundamenta-se na criatividade e concretiza-se na verdadeira ação e reflexão da realidade, acreditando sempre que o homem somente se realiza na busca e na transformação criadoras. (BECKER, 1993, p.148).

Neste terceiro modelo, a escolha dos conteúdos é dificultada por vários fatores, entre eles a própria reflexão do professor, que deve considerar todo um “horizonte de eventos” em suas escolhas. Sendo assim, a reflexão torna o ato de educar um tanto mais complexo do ponto de vista teórico e também do ponto de vista prático, já que uma educação que considere o aluno, que respeite sua origem, sua cultura, seu saber constituído e, portanto, sua liberdade, exige do professor uma reflexão intrínseca na própria prática. A realidade não está dada, e ela não é padronizada, esta sendo construída constantemente, as opiniões e os pré-conceitos não são bem vindos neste modelo, por isso a reflexão e a relativização são importantes e devem ser constantes.

Neste sentido, concordando com Gallo (2003), que afirma que talvez o melhor hoje não seja agir como um professor-profeta, que dita do alto de sua sabedoria o que deve ser feito, mas sim agir como um professor-militante, que transforma, que participa, vive a realidade social do aluno e procura, coletivamente, superar as dificuldades, sendo um vetor de produção, um vetor de possibilidade de libertação.

O professor de Educação Física deve preocupar-se com sua atuação perante o aluno, pois o educar se constitui no conviver. Sendo assim, não somente o conteúdo, mas toda a convivência em aula deve ser pensada. Este também deve preocupar-se em possibilitar a maior gama possível de atividades para que o aluno tenha acesso a diferentes formas de apropriação do seu corpo e da realidade, devendo possibilitar ao aluno uma reflexão sobre sua ação, construindo assim o conhecimento dentro das aulas de Educação Física.

2.4 Da Educação Física escolar

2.4.1 A Educação Física como componente escolar

Buscamos numa afirmação de Kohan (2005, p.103), acerca da filosofia no contexto escolar, o que acreditamos servir para os demais componentes, entre eles a Educação Física. Sendo assim, ele afirma que “[a filosofia] não poderá ocupar esse espaço [da escola] sem questionar as práticas que contribuem para que se pense da forma como se pensa e para que se seja aquilo que se é”. Nesse sentido, a Educação Física deve então, como ato primário, antes mesmo de refletir sua atuação junto ao aluno, refletir sobre os fatores que contribuem para que ela seja como é, e, antes, como ela se percebe e qual a concepção que tem de si mesma.

A Educação Física escolar vem reivindicando seu espaço dentro da escola, porém, suas concepções advindas de outras realidades estranhas a própria escola tem dificultado esta afirmação. Uma análise histórica, segundo o estudo realizado por Ghiraldelli (1989), nos demonstra cinco concepções da Educação Física e suas filosofias adjacentes na educação brasileira. A primeira, em ordem cronológica, seria a concepção da Educação Física Higienista (até 1930), neste caso a “ênfase em relação a questão da saúde esta em primeiro plano. Para tal concepção cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos a ação” (p.17). A segunda é de uma Educação Física Militarista (1930-1945), “uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna” (p.18). A terceira concepção é de Educação Física Pedagogicista (1945-1964), ela “está preocupada com a juventude que frequenta a escola. A ginástica, a dança, o desporto etc., são meios de educação do alunado” (p.19). A quarta concepção é a de uma Educação Física Competitivista (pós-64), nesta “a Educação Física fica reduzida ao desporto de alto nível. A prática desportiva deve ser massificada, para daí brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas” (p.20). E uma última concepção, a Educação Física Popular, “ela é antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores” (p.21). Acreditamos ser necessário a observação de que todas estas concepções estão entrelaçadas, os respectivos períodos citados são os que elas estavam mais latentes, porém, todas estas concepções estão intrínsecas, desde o período citado, até a condição atual da Educação Física. Com efeito, isto é

refletido na formação do professores e nas opções de seus planejamentos e ações com as crianças e os adolescentes.

Contudo, novas propostas estão sendo advogadas no sentido de buscar alternativas para este dilema que historicamente vem acompanhando a Educação Física. Porém, segundo Guedes (2003), elas não tem contribuído para a valorização da Educação Física. Para ele,

a maioria delas coloca o professor de educação física como um simples coadjuvante no processo educacional, responsável tão somente por ‘entretêr’ os educandos mediante as chamadas atividades recreativas, por ‘organizar’ e ‘acompanhar’ atividades comemorativas, por ‘orientar’ atividades ginásticas, etc., ao invés de desenvolver um conjunto de conteúdos que possa verdadeiramente contribuir em um contexto educacional mais amplo na formação dos educandos. (GUEDES, 2003, p.43).

Na concepção de Santin (1987), a Educação Física terá maior identidade quando deixar de ser instrumento ou função, para se aproximar do ser humano, se desenvolver criativamente, ser gesto criador. Sendo assim, terá maior autonomia na escola, quando deixar de ser instrumento, ou servir simplesmente de suporte para outras disciplinas, ou para organização de gincanas e eventos. A Educação Física deve reivindicar seu espaço na educação escolar, mas isto só se faz a partir de uma concepção de sua especificidade, de ter um fim em si mesma. E seu fim está no ser humano. A Educação Física como toda educação, somente tem sentido no conviver com o ser humano.

2.4.2 Ser humano, corpo e movimento

Se a Educação Física reivindica seu espaço no contexto escolar, ela deve definir sua atuação perante o ser humano, mas antes, qual a concepção que ela tem deste ser humano. De fato, para Ghiraldelli citado por Vaz (1995), a Educação Física, bem como todo o sistema educacional, historicamente, tem separado corpo e mente através de uma concepção dualista do ser humano, que tem sua base nas teorias filosóficas da Grécia antiga. Portanto, seria este, segundo Santin (1987), o desvio da compreensão da Educação Física: a inferioridade atribuída à corporeidade do ser humano. Historicamente, o intelecto tem recebido maior valor do que o corpo, e, com base nessa dualidade, e da inferioridade da metade-corpo, fundamenta-se a inferioridade atribuída à Educação Física escolar perante os demais componentes escolares.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), observamos a seguinte citação: “o corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de ‘partes’ e ‘aparelhos’, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que

sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (p. 46). Porém, logo após esta afirmação, é referenciada a importância do professor ter conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos. A partir daí a pergunta: e os conhecimentos psicológicos? E os conhecimentos culturais? Políticos? Antropológicos? Portanto, embora os PCN afirmem uma concepção de um ser humano completo, através da relevância dada aos conteúdos advindos das ciências naturais ele nega essa concepção. Importante aqui a relação entre educação maior e educação menor, da qual falamos anteriormente, quando pensamos nos PCN.

Para Tamboer, citado por Kunz (1991), o movimento é tão corporal quanto o pensamento, todos estes atos visam uma relação do ser humano com o mundo. Com um “corpo-sujeito” o ser humano se relaciona com o mundo e constrói suas ações que só tem significado neste mesmo mundo. O movimento humano fundamenta-se na intencionalidade e num diálogo com o mundo. Assim, Kunz (1991, p. 174) afirma que “a pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo”. Portanto, a Educação Física, se considerar este ser humano completo, deve considerar também toda a subjetividade deste ser humano e deste mundo onde ele está inserido. Sendo assim, muito mais que apenas estudos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos são necessários.

Concordamos, portanto, com Santin (1987, p.26), quando este afirma que “o homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora”. Ele afirma ainda que “quando o homem age, age sempre na sua totalidade. Em qualquer movimento, em qualquer atitude, em qualquer pensamento está presente o homem total e unitário” (p.33). No mesmo sentido, Alves (2003, p.71) afirma que os “alunos não são unidades biopsicológicas móveis [...], são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro”. E é também sobre esta transformação do aluno em unidades produtivas no futuro que fala Santin (1987) quando afirma ainda que o movimento humano pode ser visto sob seu aspecto motor ou ainda pela sua energia produtiva, sendo estas empregadas para alcançar metas a que o ser humano se propõe. Porém, o movimento está repleto de significado, de expressão, o ser humano fala por ele, sendo assim ele é o ser humano em si. Nesse sentido, a Educação Física deve contestar a visão dualista hegemônica dominante e reivindicar assim, sua legitimidade na educação do ser humano.

2.4.3 Os conteúdos da Educação Física: componentes intencionais internos

Se, portanto, a Educação Física tomar a concepção de um ser humano completo, ela deve buscar conteúdos, e maneiras de desenvolvê-los, que sirvam para educá-lo nesta totalidade. Para Santin (1987), é importante considerar ainda que cada um tem seu gesto específico, sua corporeidade, sua originalidade de movimento. Para ele, a Educação Física deve ser gestos artísticos e criativos, porque nenhum movimento humano está no nível dos animais e das máquinas. Sendo assim, a Educação Física deve ser muito mais do que puro treinamento físico. Assim como afirma Freire (1987), que educar é muito mais que desenvolver habilidades, também consideramos importante observar que, se a Educação Física visa esta atuação junto ao ser humano, muito mais do que conteúdos e métodos para desenvolvê-lo devem ser pensados. Educar é diferente de ensinar: o educar se dá no convívio e, com efeito, todo o conviver deve ser refletido (MATURANA, 1998). Ou seja, toda a relação em sala de aula deve ser considerada, porque é educativa, porque produz determinados valores. E “os valores constituem os objetivos últimos da vida humana, aquilo que buscamos nas nossas ações” (La Rosa, 2004, p.17).

Santin (1987, p.36) afirma a importância dos componentes intencionais internos de articulação do movimento que “são constituídos pelas significações e valorações que acompanham e se confundem com os próprios movimentos”. Estes componentes internos, todavia, dão legitimidade ao conteúdo. Eles são os componentes intrínsecos no próprio movimento. Sendo assim, o movimento como valor em si, e não em algo externo, ensinando o ser humano a aprender a reconhecer-se, construir-se, inventar-se e reinventar-se. E reconhecendo-se no conviver com o outro, reconhecer o outro também, e aceitá-lo, respeitá-lo. Reconhecendo a si e ao outro, reconhecer sua realidade, tendo assim a possibilidade de transformá-la. Talvez, lembrando aqui, novamente, uma educação menor, que faça resistência contra os valores vigentes na lógica capitalista, a lógica do mercado, da competição selvagem, da individualidade.

Importante aqui ressaltar a dificuldade dessa prática educativa, simplesmente pelo fato da tendência da reprodução da lógica dominante, de uma educação maior. Mas, se tivermos a capacidade de reconhecer esta lógica, teremos a possibilidade de propor aos alunos uma educação diferenciada. Para isso, é importante que se tenha consciência que vários fatores nos levam a reproduzir certos valores desta ideologia. A tendência à reprodução de signos

predominantes na estrutura social vigente, leva a Educação Física, muitas vezes, a servir como meio e não como fim. Esta relação nos remete aos componentes intencionais externos de articulação do movimento, que veremos a seguir.

2.4.4 A Educação Física dos conteúdos: componentes intencionais externos

Toda a estrutura social, como já refletimos anteriormente, influencia, como não poderia ser diferente, a uma determinada concepção de mundo, de ser humano, da Educação Física e de seus conteúdos. Isso fica mais claro quando analisamos os componentes intencionais externos que, segundo Santin (1987, p.37), caracteriza-se “como sendo os objetivos propostos a serem alcançados pelo tipo de articulação do movimento. Eles são um resultado diferente do próprio movimento”. Estes componentes são os mais habituais nos conteúdos de Educação Física, podendo legitimar-se com os mais variados objetivos, como a saúde, a estética, a qualidade de vida, o trabalho, o lazer, o esporte, a força, a flexibilidade, a disciplina. Sendo assim a Educação Física aqui é apenas um trampolim para alcançar fins que não são seus. Estes objetivos também podem ser buscados pela Educação Física, desde que tenham um significado para os alunos. Servindo a outrem, sua legitimidade torna-se abalada. Assim, afirma Santin (1987, p. 44) que “o exercício ou a prática educativa da Educação Física, pela maneira como é apresentada, não se esgota ou se plenifica nela mesma, mas busca sua plenitude ou mesmo sua razão de ser em outra instância”.

É importante relacionarmos este conceito citado por Santin (1987), com as concepções históricas da Educação Física no Brasil. Podemos assim observar que, das concepções propostas por Ghiraldelli (1989), talvez somente a concepção Pedagogicista se plenifique nela mesma, as demais buscam seu sentido de ser em objetivos externos ao movimento em si. Estas tendências ainda hoje se manifestam. Nesse sentido, afirma Ghiraldelli (1989, p. 11), que “o estudo das tendências e correntes da Educação Física ajuda o professor a entender e questionar as idéias que norteiam sua prática”.

Ainda, a concepção que se tem do ser humano, do corpo e do movimento influenciam nesse sentido, podemos assim refletir que, como afirma Santin (1987), o estereótipo comum de porte atlético dos professores e alunos de educação física representa um valor da lógica dominante, onde a produtividade é prioridade em qualquer empreendimento. E um corpo forte produz muito mais. Esta mesma necessidade de produtividade pode ser observada quando dividimos as aulas de Educação Física por sexo a partir da quinta série do ensino

fundamental, onde as diferenças físicas entre eles se manifestam com maior intensidade, alegando que estas diferenças tornam as práticas desiguais, como se a Educação Física escolar devê-se visar à produtividade, mais um objetivo externo. Da mesma forma, em cada modalidade esportiva surge um biótipo definido, também o mesmo princípio. Com efeito, o esporte embasa-se nestes princípios de competitividade e de produtividade, ambos componentes de articulação de movimento externos. Porém, o esporte pode ser proposto nas aulas de Educação Física sobre outro aspecto, que não nega os princípios citados anteriormente, mas que procura otimizar o seu fim educativo, uma educação através dele. Neste sentido o esporte passa a ser meio e não fim nas aulas de Educação Física. Sendo assim as vivências esportivas serão utilizadas para refletir e educar outros valores, como a cooperação e solidariedade, por exemplo. Retomando a afirmação de Ghiraldelli (1989) de que os objetivos devem estar bem claros, pois do contrário, trabalhamos a favor da ideologia dominante, no caso do esporte, a produção e a competição e, como consequência, a negação do outro.

Cabe muito bem nesta análise da Educação Física como trampolim para objetivos variados a afirmação de Foucault (2004, p.174) de que “as disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis”. E é assim que, de fato, muitas vezes, talvez em sua maioria, funciona a Educação Física. Ou seja, através de sua prática e de seus conteúdos, visam produzir indivíduos úteis, e que, para serem úteis, devem possuir certos valores e capacidades correspondentes ao que a sociedade espera deles. Portanto, ser saudável, disciplinado, forte, saber vencer e perder, respeitar, etc. Muitas vezes nesses valores não são incluídos a felicidade, alegria, amizade, solidariedade, e muitos outros. Pois, esta segunda lista, quando pensada a partir da lógica capitalista, não é prioritária, pois o espírito de competição, o individualismo, a exploração e o lucro sobrepõem-se à qualquer valor que negue uma utilidade ou consumo imediato.

2.4.5 O espaço nas aulas de Educação Física

Dentre as questões relevantes do educar no campo da Educação Física esta a questão do ambiente, do espaço. No estudo de Felipe (2001, p.27), sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget, Vigotsky e Wallon, ela afirma que “através do contato com o próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e auto-estima, o

raciocínio, o pensamento e a linguagem”. Refletiremos agora sobre a questão do espaço. Segundo Barbosa (2006), a noção de espaço é constituinte do ser humano e construída sócio-historicamente por ele. “O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (p.119). Na concepção de Lima (1989, p.30), “para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão”.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da riqueza de diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. [...] O espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como o experimentamos. (BARBOSA, 2006, p.120).

Dada tal importância, algumas questões relativas ao espaço dentro das aulas de Educação Física devem ser pensadas. Conforme Richter (2004), a forma como o espaço é organizado e os materiais que serão dispostos à criança são possibilidades ou limitações de criação. Portanto, toda a organização relativa ao espaço pode ser pensada com o intuito de incentivar a autonomia do aluno, a sua criatividade, o senso-crítico, o respeito. Ressaltamos, portanto, uma outra questão afirmada pela autora:

Torna-se fundamental, na mediação pedagógica, planejar ações em relação à organização do espaço físico para “suportar” o inevitável e necessário caos inicial, pois são desses momentos, com a ajuda da professora, que emerge a organização individual e coletiva da criança. (RICHTER, 2004, p.66).

Como já referimos anteriormente, a disciplina e a organização é muitas vezes vista como prioridade nas aulas de Educação Física. Concordamos com esta preocupação, mas questionamos a forma como esta organização é realizada. Com frequência, a preocupação em otimizar o tempo da aula, pela necessidade de desenvolver uma série de atividades com os objetivos mais variados, faz com que os professores de Educação Física organizem os alunos em colunas, fileiras, com coletes, e o apito para “controlar” a turma. Não se vão muitos anos que se utilizavam comandos herdados da disciplina militar. Não queremos aqui criar um estereótipo de professor de Educação Física. Não são todos os professores que utilizam destes métodos, e nem estamos dizendo se está certo ou errado, tudo depende dos objetivos da aula. No entanto, se tal fato ocorre em todas as aulas, o professor estará privando os alunos de desenvolver sua autonomia que, na relação com os colegas, mediada pelo professor, resultará também numa organização e está alicerçada no aprendizado do respeito, da cooperação e da aceitação do outro e da diferença. Assim, “provocar e promover o senso infantil de realização

é ajudar na constituição de uma organização pessoal, aqui compreendida como organização de condutas e saberes no ato criador de transformar e realizar” (RICHTER, 2004, p.66). Este caos inicial, que precede a organização, se for visto como sinônimo de bagunça, se o professor não consegue lidar com ele e, se por isso, evita estes momentos numa organização pré-determinada, está privando os alunos de aprendizados que são importantes para a cidadania, para a vida em sociedade. No entanto, esta forma de organização, que não parte do próprio indivíduo, mas sim de instituições e de uma autoridade, neste caso o professor, também é um aprendizado para a vida em sociedade. Portanto, muitas vezes, este tipo de organização passa como sendo a melhor, ou ainda a única possível, como se os indivíduos não pudessem organizar-se através de suas necessidades e de suas vontades. De fato, com o passar do tempo, como sua autonomia não sendo estimulada, é provável que ele se torne omissos e dependente. Se o professor pretende educar para a autonomia e, neste caso, para que o próprio indivíduo perceba este controle exercido pelo estado e pelas instituições, devemos repensar algumas práticas na educação escolar e na Educação Física.

2.4.6 Conteúdos e currículo oculto

Boa parte de nossa reflexão a cerca dos conteúdos e dos processos que ocorrem dentro do espaço das aulas de Educação Física tem por objetivo pensar os valores desenvolvidos para o aluno e a influência na construção deste como sujeito, como pessoa. A influência da Educação Física na configuração do mundo para este indivíduo. Porém, se alguns significações, ou valores, estão explícitos nestes momentos de aula, outros, no entanto, estão implícitos. Nesse sentido, Hoffman e Harris (2002) falam da poderosa influência do currículo oculto. Neste, a aprendizagem de estudantes e professores ocorre de forma inconsciente. No momento em que ambos tornam-se conscientes do aprender, o currículo não é mais oculto. Este aprender se dá no sentido do educar, no conviver, nas atitudes.

Esta noção é muito importante para este estudo, pois, através dos conteúdos e experiências nas aulas de Educação Física os alunos aprendem valores que nem sempre estão claros, que se dão de forma inconsciente. É, como afirmávamos anteriormente, a diferença entre ensinar e educar (MATURANA, 1998).

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à

medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou nos transcurso do tempo. (HEIDEGGER apud LARROSA, 2002, p. 25).

Segundo Larrosa (2002), no saber da experiência não é a verdade que está em questão, “mas o sentido ou sem-sentido do que nos acontece” (p.27). Se, por exemplo, o professor sempre instruir as atividades de forma diretiva, trazendo tudo pronto ao aluno, este, provavelmente irá aprender, de forma inconsciente, que é necessário uma outra pessoa que detém o conhecimento para ensiná-lo. Diminuindo assim sua capacidade de criação, pois ele próprio se perceberá como incapaz de criar.

2.4.7 Educação Física e seus dilemas

Santin (1987, p. 47) afirma que, “a educação física, como as demais atividades educacionais, pode seguir várias linhas filosóficas e pode impor diferentes linhas de conduta, o que depende de opções previamente assumidas. O leque de possibilidades opcionais é bastante abrangente”. Neste sentido, pensamos que os dilemas pelos quais tem passado e passa a Educação Física (a dificuldade de se afirmar, de conceber um corpo específico de conhecimento, dos conteúdos, de definir objetivos, dentre outros) vem destas “possibilidades opcionais bastante abrangentes” e dos demais fatores que citamos ao longo deste texto e que dificultam na definição de uma linha filosófica. Contudo, o ato da reflexão já tem extrema importância em si mesmo. Ou seja, nas palavras de Freire (1981), saber-se inacabado, e, portanto, refletir sobre si mesmo.

Segundo Ferreira (1995), tradicionalmente, os estudos da Educação Física embora problematizem os possíveis benefícios das práticas corporais, quase não abordam a questão social, as desigualdades, quase nunca abordam, portanto, quem seriam os beneficiados com estas práticas ou a quem elas servem. Contudo, algumas análises, através de concepções críticas da Educação Física tem contribuído no sentido oposto, porém, o “caráter acadêmico conservador da educação física dispensa pouco valor a estas análises, pois fogem aos interesses ‘convencionais’” (FERREIRA, 1995, p.199).

Seguindo esta corrente de análises críticas da Educação Física e seus conteúdos, estão os autores, já citados anteriormente, Ghiraldelli (1989) e Kunz (1991), que afirmam que a Educação Física, dentro do sistema educacional, deve deixar de ser uma “prática cega”, pois tem servido para reproduzir contradições e injustiças sociais, e deve desenvolver as

verdadeiras potencialidades humanas. Portanto, Kunz (1991, p. 132) propõe “uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias”. Estes autores ainda afirmam que pelo ensino do movimento, os alunos devem se apropriar, além da realidade do conteúdo desenvolvido (seja dança, esporte, ginástica, ou outro), do seu próprio contexto social. E, por fim, que a aula de Educação Física deve ser um ambiente crítico, que deve oferecer uma riqueza de conteúdos, e que esta riqueza cultural sirva como subsídio para conhecer-se, conhecer o outro e conhecer sua realidade social.

Sobre esta “riqueza cultural” queremos fazer algumas proposições. Embora tais autores, e outros, como vimos anteriormente, tenham uma crítica a determinados conteúdos, sobretudo ao esporte, acreditamos que esta deve ser considerada, porém, não devemos desconsiderar tais conteúdos. O importante é que uma maior gama possível de elementos da cultura corporal possam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física. Mas sempre considerando o senso-crítico. E são essas duas de nossas principais preocupações: a forma a-crítica como muitas vezes os conteúdos são escolhidos e desenvolvidos e o fato de que alguns conteúdos são essencialmente mais valorizados e desenvolvidos do que outros, sobretudo, novamente, o esporte. Para La Rosa (2004, p. 16), “a cultura privilegia certas aprendizagens e as recompensa sobremodo, como a perícia no futebol, enquanto outras são desconsideradas, ainda que socialmente relevantes”. Fica claro, mais uma vez, que também a cultura, a mídia, a própria educação do educador influência na escolha dos conteúdos. E este deve ter isto claro para não priorizar determinado conteúdo por motivos que não são motivos dos alunos. Pois, se cada conteúdo traz certos valores intrínsecos, devemos propor uma pluralidade de conteúdos, e distribuí-los de maneira equânime, para educar diferentes valores junto aos alunos. A maneira como são desenvolvidas os conteúdos são também importantes, sendo assim,

a educação Física pode adotar uma filosofia que tenha como princípios o rendimento, a competição e o confronto, onde a meta única é vencer para proclamar sua superioridade; ou, então, desenvolver uma filosofia através da qual as atividades corporais são vividas como lazer, gesto, harmonia, arte e espetáculo. Observa-se, com isto, que as linhas filosóficas e pedagógicas da Educação Física, como todas atividades educativas, podem estar não só limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, mas também podem desenvolver-se na imensidão da liberdade, da imaginação e da criatividade humanas. (SANTIN, 1987, p.52).

Por fim, a reflexão afirma-se como essencial para a prática consciente do professor de Educação Física. Este, considerando-se um ator social, deve ser protagonista no processo de

construção histórica da realidade social. Ainda, o professor em si, é um ser humano completo, que se movimenta também com intencionalidade. Nesse sentido, sua prática não pode ser neutra: ele é um ser político, um cidadão. Se, pode o professor considerar certa concepção de Educação Física e desconsiderar outras, e, se pode fazer o mesmo com relação aos conteúdos, o importante é que este tome tais posições. A definição e consciência na utilização de um ou outro paradigma é indispensável. Consideramos que, nas palavras de Kuhn (1994, p. 43),

um paradigma é um modelo ou padrão aceitos. Este aspecto de seu significado permitiu-me, na falta de termo melhor, servir-me dele aqui. Mas dentro em pouco, ficará claro que o sentido de “modelo” ou “padrão” não é o mesmo que habitualmente empregado na definição de “paradigma”. [...] Na ciência, um paradigma raramente é suscetível de reprodução. Tal como uma decisão judicial aceita no direito costumeiro, o paradigma é um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas.

Refletindo sobre esta citação, ressaltamos também a necessidade de mudança quando um paradigma já não satisfaz “em condições novas ou mais rigorosas”. A Educação Física, historicamente, tende a se utilizar de paradigmas das Ciências Naturais. Assim, muitas vezes, questões sociais, culturais, entre outras, não são enfatizadas. Acreditamos que estas questões são (como sempre foram) de grande relevância. Estudar o indivíduo como se fosse algo isolado do mundo ou, definir métodos sem considerar o contexto onde será utilizado, onde o aluno está inserido, não nos parece correto. Sendo assim, também estas questões devem ser consideradas pelo professor de Educação Física. O educador deve definir os paradigmas que deseja seguir, e manter como prática constante o ato da reflexão, para que estes paradigmas possam ser coerentes ao contexto presente.

2.5 Da reflexão

A reflexão, portanto, é indispensável na educação, tanto do ponto de vista da gestão e das políticas de governo, tanto do professor e demais profissionais envolvidos com a escola e que devem constantemente refletir sobre suas práticas educativas. Assim, Freire (1981, p.30) afirma que uma das características desta relação é a de que “existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”.

Preocupamo-nos aqui com o ato reflexivo que devem ter os professores perante o ato de educar. Uma reflexão que se faz não somente sobre os conteúdos educativos em si, mas com relação a todos os valores subjetivos a estes conteúdos, a saber, entre outros, da realidade

local onde o aluno está inserido, da realidade social do país, da política, da economia, e das influências externas e internas de toda a estrutura educacional. Uma tarefa nada fácil, mas que deve ser feita da forma mais crítica possível. Como afirma Maturana (1998, p. 32), “não precisa saber tudo desde o começo, mas, sim, é necessária uma postura reflexiva no mundo no qual se vive; são necessários a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros sem a premência da competição”. Assim como afirma Rogers (1961, p.60) que “se tentarmos refletir para compreender nosso trabalho [...], então estaremos a trabalhar no problema que será determinante para o futuro deste planeta. Porque não é das ciências físicas que o futuro depende. É de nós que ele depende”. Participamos, portanto, da afirmação de Rosa (2004, p. 18): “o nosso projeto não é o da exclusão, do privilégio, da concentração de renda. Queremos uma sociedade mais solidária, de inclusão, de participação universal dos bens”.

Como ator social, o professor deve agir sobre a realidade, com o intuito de, através de sua prática, torná-la menos desigual. De todos os problemas que devem ser combatidos, talvez os mais eminentes são a indiferença e o conformismo. Sobre isso, Freire (1981, p. 21) afirma que,

não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação.

No mesmo sentido, Cavalcanti (1981, p.315) afirma que, “nesse contexto, o educador precisa se posicionar. Ou assume uma ação educativa de adaptação do homem à sociedade ou assume uma ação educativa de transformação da sociedade pelo homem”. Para Santin (1987, p.18) “a arte da suspeita deve ser sempre mantida para que o paradigma se renove e as interpretações sejam adequadas. Assim, as intervenções tornam-se consistentes e eficazes porque adequadas às exigências do momento presente”. Considerando que diferentes valores perpassam por nossa prática, muitas influências tendem a nos movimentar em uma ou outra direção. São estas e outras percepções do todo que devemos ter (e revê-las infinitamente, pois elas estão em constante mudança) para uma prática educativa consciente. Neste sentido, visamos neste estudo uma perspectiva da totalidade, trabalhando com a concepção do conhecimento sobre a forma de um rizoma, conceito proposto por Deleuze e Guattari e explicado por Gallo (2003, p.95), onde

o rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto da prioridade na circulação - que é a própria do

paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros ‘devires’; podemos encontrá-la na transversalidade.

A noção de transversalidade foi desenvolvida por Guattari (1985), e segundo Gallo (2003, p.96), significa “[aplicada] à imagem rizomática do saber, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o ‘horizonte de eventos’ possibilitado por um rizoma”. É a partir deste “horizonte de eventos” que pretendemos desenvolver este estudo. Pois acreditamos que, para refletir sobre os conteúdos da Educação Física escolar, não basta, nem nos parece correto, simplesmente afirmar se estão certos ou errados, até porque duvidamos destas afirmações autoritárias. E se muitas perguntas aqui são possíveis (e mais que isso: necessárias), todas não cabem ser respondidas nesse estudo, mas fazem parte do mesmo (e de muitos outros), ao passo que um dado específico não pode ser visto isolado de um todo, por isso uma reflexão leva a outra e assim sucessivamente, num processo de transversalidade. Este estudo, portanto, não tem nenhuma pretensão de concluir, definir, chegar a alguma verdade universal, mesmo porque acreditamos que esta seria uma tentativa inútil, visto que cada um visualiza de sua realidade, de seus paradigmas, determinada realidade, e ela, portanto, nunca permanece igual, única, verdadeira, perante a multiplicidade de olhares. Se temos uma pretensão neste estudo, ela se concretiza no sentido de propor. Como afirma Deleuze (1991, p.72): “a verdade é inseparável do processo que a estabelece”. Tampouco pretendemos aqui expressar uma opinião, pois, pensamos que a opinião apenas nos protege do caos, nos acomoda em falsas verdades e nos priva de pensar, de problematizar e de criar. Portanto, nem pretendemos tê-las, ao contrário, preocupamo-nos aqui em problematizar, instigar, perguntar, não pretendemos aqui dar respostas. Assim, citamos Larrosa (2002, p. 22), “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, [...] faz com que nada nos aconteça”. Concordamos também com Alves (2003, p.56), quando este afirma que “as respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”. Cabe a cada um encontrar suas respostas, e que este estudo sirva, quando muito, como estímulo para estas. E que

a partir do questionamento e guiada pelo paradigma adotado, a reflexão filosófica busca traçar os componentes básicos de uma compreensão da realidade humana, e, fundada na mesma, passa a traçar linhas e estratégias para intervenção nesta mesma realidade. Será a partir desta compreensão que o homem passa a agir. Manutenção ou mudanças da ordem vigente estarão sempre vinculadas ao referencial teórico contido no paradigma assumido. (SANTIN, 1987, p.18).

Por fim, pensamos este estudo como uma reflexão individual sobre o todo, a escrita que nos leva a pensar, a questionar o já pensado, as verdades nas quais comodamente nos encontrava-mos antes deste. Concordamos com a concepção que Kohan (2003) tem da escrita e pretendemos, também, através dela, transformar a relação que tínhamos conosco mesmo e mergulhar no caos. E, como já afirmamos anteriormente, este estudo pretende ser uma reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos e os processos que ocorrem dentro do espaço das aulas de Educação Física, mais especificamente no ensino fundamental. Também falamos anteriormente na noção de transversalidade e que esta nos leva há várias perguntas e reflexões, pois os conteúdos não são algo a parte, algo estanque. Os conteúdos são meios de educar, e o educar tem por objetivo inserir indivíduos na cultura, através de um conviver. O professor é o responsável, na escola, por inserir este aluno na cultura, por educar. Este pode produzir ou reproduzir determinados valores. As palavras, a linguagem, o discurso e seu sentido tem grande importância neste processo. Chegamos neste ponto a uma questão fundamental neste estudo.

2.6 Refletindo o discurso e a produção dos sentidos no espaço pedagógico

O professor, como já afirmamos anteriormente, é inserido num mundo e nele educa, assim como nele foi educado. Nesse sentido, ele é sujeito num mundo, faz parte de todo um processo que antecede a ele, um processo histórico. Veiga-Neto (2004, p.110) diz que, “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. Para Orlandi (2003), este sujeito é constituído na relação com o simbólico e a história. Com efeito, ele é afetado pela língua e pela história, ele é descentrado, um sujeito discursivo que funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Para esta análise, a língua faz sentido, ela torna o ser humano capaz de significar e significar-se, ela é mediação entre o homem e o mundo (ORLANDI, 2003). Portanto, a linguagem não é apenas transmissora de informação, comunicação. Ela é simbolismo e esta cheia de sentidos. Sentidos por vezes inconscientes no discurso dos sujeitos.

No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (ORLANDI, 2003, p. 21).

Segundo Veiga-Neto (2004), o discurso é constituinte do sujeito e este não pode se posicionar de fora desse discurso. Ao mesmo tempo que o discurso não pode ser visto por fora do acontecimento e dos poderes que este coloca em circulação. O discurso é contingente. Ele muda de acordo com os acontecimentos, de acordo com a história. Assim, “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2004, p. 112). Não obstante, um sujeito que se posiciona dentro de um campo pedagógico, não pode estar alheio às práticas discursivas neste campo. Com efeito,

não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola. (DÍAZ, 1994, p. 15).

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que não existe sujeito na Educação Física fora de um discurso subjacente a este campo. Portanto, a forma deste professor ver o mundo e atuar sobre ele está relacionada às práticas discursivas que fazem parte deste campo. E estas relacionadas a determinadas ideologias. E o ato de educar, a atuação deste dentro da escola junto ao aluno, são ratificadas por estes fatores. Por isso, todas as análises feitas do início do texto até aqui, são importantes pois fazem parte da construção dessa pessoa, desse sujeito professor. E todo esse processo de subjetivação e de construção de sua realidade se manifestará em sua atuação na escola. Bem como se expressará em seu discurso. E, a partir de seu conviver com o aluno, através dos conteúdos, no processo ensino aprendizagem, participará da construção da pessoa aluno, do processo que formará essa subjetivação do aluno e a construção de sua realidade. Se, como afirma Veiga-Neto (2004), nos tornamos sujeitos num mundo, através dos discursos que nele estamos e que antecedem a nós, o aluno também torna-se sujeito através dos discursos, e entre esses discursos, o do professor de Educação Física. Esse discurso e seu sentido se manifesta ao aluno no que referimos anteriormente como currículo oculto. Esse funciona pelo inconsciente, pelo que o professor ensina sem saber que ensina e o aluno aprende sem se dar conta. Assim, o sujeito que funciona pelo inconsciente e pela ideologia se subjetiva. “De todo o modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significa” (ORLANDI, 2003, P.82). É nesse sentido que desejamos refletir sobre a Educação física: além do que ela ensina, o que ela educa. E na educação nem tudo se dá de forma consciente. Assim, pensamos na influência da Educação Física na construção da personalidade desta pessoa. De forma mais

clara: essa pessoa pode ser autônoma, ser criativa, solidária, auto-confiante, responsável, crítica, consciente, entre outras coisas, como pode não ser. No que a Educação Física contribui? No que ela poderia contribuir e deixa de fazê-lo?

Analisando o discurso do professor de Educação Física, podemos refletir sobre estas questões. Pela afirmação de Orlandi (2003, p.26), “a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Ela ainda afirma que, “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (p.26).

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga mais do que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

As categorias a seguir, nos ajudarão na reflexão sobre o resultado da pesquisa, para que esta pesquisa possa orientar a busca dessa e de outras respostas e, porque não, de outras perguntas.

2.7 Categorias para a análise e reflexão

2.7.1 A pessoa e o objeto

Segundo Rogers (1961), é comum na educação, bem como em outros campos, que se encare a pessoa como um objeto. Desta relação, ele destaca a importância das atitudes perante o outro. Assim, analisando uma série de pesquisas sobre psicoterapia, ele afirma que “as atitudes e os sentimentos do terapeuta são mais importantes que a sua orientação teórica. Os seus processos e suas técnicas são menos importantes do que as suas atitudes” (ROGERS, 1961, p. 48). É importante observarmos esta relação e relacionarmos com a educação. Não queremos afirmar que as atitudes são mais ou menos importantes do que a orientação teórica e a técnica, mas sim que elas são importantes. O professor como pessoa, deve observar toda suas atitudes perante o aluno, e tratá-lo também como pessoa na convivência. Sobre esta segunda questão, Rogers (1961, p. 55) afirma que,

no ensino e na administração, construímos toda a espécie de métodos de apreciação e daí que, mais uma vez, a pessoa seja encarada como um objeto. Desse modo, tenho a impressão de que evitamos a nós mesmos a experiência do interesse que existiria se reconhecêssemos que se trata de uma relação entre duas pessoas.

No educar existe uma relação entre duas pessoas. Isto deve ser considerado. Acreditamos que numa relação onde o professor se apresente como uma pessoa, com crenças, escolhas, sentimentos, qualidades e defeitos, e encare o aluno como outra pessoa, o educar realmente se torna mais efetivo. Por fim, Roger (1961, p. 51) diz que “as atitudes que consistem em recusar-se como pessoa e em tratar o outro como um objeto não tem grande probabilidade de servir para alguma coisa”. Pois, se pretendemos educar, e se o educar se dá no conviver, precisamos da convivência entre pessoas.

2.7.2 Escola e linha de montagem

Alves (2001) faz uma reflexão que consideramos muito importante. Não discutiremos, neste momento sobre ela, porém, ela nos será muito útil. Citando, para tanto, esta parte do seu livro onde ele fala da escola, desejamos pensar a relação com a Educação Física, já que ela também faz parte deste modelo de escola.

Nossas escolas [...] são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem o certificado de excelência [...], vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”. (ALVES, 2001, p. 36).

2.7.3 Intervenção no mundo

Segundo Freire (2006), o ato de educar sempre passa por um processo de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (p. 98). Somos inacabados, por isso a educação. E por isso “não é possível

exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (p. 96). Quanto a este processo de intervenção Freire faz algumas abordagens que consideramos muito importante.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 2006, p. 42).

Ainda, devemos estar atentos para a forma como a ideologia dominante nos influencia no sentido da não mudança. De aceitar uma suposta neutralidade da educação. De agir como se a educação tivesse uma neutralidade ante o mundo.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 2006, p. 98).

Ressaltamos a importância da formação docente. Para Freire (2006, p. 45),

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, a sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Por fim, para Freire (2006, p. 99) “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. Mais tarde, refletiremos sobre estas contribuições de Freire para pensarmos a Educação Física.

2.7.4 Emoções na educação

Maturana (1998) nos traz sua contribuição para a reflexão deste estudo: a importância das emoções na educação. Para ele, o amor é a emoção que funda o social, pois ela constitui o operar em aceitação mútua. “O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência”(p.33). Ele afirma que sem o amor e, portanto, sem a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o

amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 1998, p.25)

Este reconhecimento do amor e da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, leva o autor a afirmar que a competição, por negar o outro, não é um fenômeno social. Para ele,

a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. [...] O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro. (MATURANA, 1998, p. 13).

O autor também afirma que, para aceitar e respeitar o outro, primeiro são necessários a aceitação e o respeito de si mesmo. “Mas a aceitação si mesmo e o auto-respeito não se dão se os afazeres de uma pessoa não são adequados ao viver” (MATURANA, 1998, p. 31). Estes afazeres, em nossa reflexão, são os conteúdos de Educação Física.

Sobre o educar, Maturana afirma que este se dá para recuperar a harmonia entre o ser humano e a natureza, para que o bem-estar humano se dê paralelamente ao bem-estar da natureza onde se vive. “Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão” (1998, p.34). Quanto ao que fazer na educação ele afirma:

Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos o seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de uma fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (MATURANA, 1998, p. 35).

2.7.5 Os corpos dóceis

O estudo de Foucault nos faz refletir sobre as relações que ocorrem no espaço escolar. Novamente relacionaremos à Educação Física. Segundo Veiga-Neto (2000, p.11), o estudo deste autor permite compreender “as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente possível determinadas disposições sociais”. Além disso, a escola “foi sendo concebida e montada como a grande - e (mais recentemente) a mais ampla e universal- máquina capaz de

fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (p. 17). Mas segundo o autor, corpos dóceis não significa corpos obedientes.

Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita a força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo –no eixo corporal-, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar- no eixo dos saberes. (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2004, p. 85).

Se, na visão de Foucault, a escola faz dos corpos o objeto do poder disciplinar e se este atua ao nível do corpo e dos saberes, o que resulta na forma de conhecer e estar no mundo, devemos repensar a atuação dentro da escola, no sentido de “fomentar novas formas de subjetividade mediante a recusa do tipo de individualidade que se impuseram a nós durante vários séculos” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2004, p. 146).

3 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Apresentaremos a seguir questões referentes ao estudo realizado. Este estudo, com efeito, será tomado como ponto de referência para as reflexões a partir dos pensamentos dos autores.

3.1 Contexto da Pesquisa

Os dados, neste estudo, foram levantados junto a uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Cruz do Sul.

3.2 Abordagem Metodológica

Como abordagem metodológica, utilizaremos a análise documental. Segundo Caulley, citado por Lüdke e André (1986 p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Lüdke e André(1986) ainda afirmam que, os documentos podem evidenciar as afirmações da pesquisa. Estas informações surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele. Após identificar esta informações nos documentos, utilizaremos a análise de discurso. Esta, segundo Orlandi (2003, p.26), “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação... [visando] a compreensão de como um objeto produz sentido, como eles esta investido de significância para e por sujeitos”. Sendo assim, através da análise documental, nos utilizaremos da análise de discurso para refletir sobre o sentido do que está expresso nestes documentos. Sendo que, “esses sentidos tem a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito mas não foi” (ORLANDI, 2003, p. 30). O dito, o não dito, e o sentido destes, serão utilizados para uma reflexão posterior, com base em categorias formadas a partir dos pensamentos de: Rubem Alves, Paulo Freire, Michel Foucault, Humberto Maturana e Carl Rogers.

3.3 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo será elaborado respeitando as seguintes etapas:

1ª Etapa: Solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Cruz do Sul.

2ª Etapa: Definição das categorias pelo autor, de acordo com a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para serem utilizadas na análise documental.

3ª Etapa: Coleta dos registros de conteúdos dos diários de classe do ano letivo de 2005 da escola municipal definida junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

4ª Etapa: Organização e análise do material coletado a partir das categorias formadas.

5ª Etapa: Definição de categorias dos seguintes autores: Rubem Alves, Paulo Freire, Michel Foucault, Humberto Maturana e Carl Rogers.

6ª Etapa: Reflexão embasada nos resultados obtidos na investigação e relacionando-as às categorias dos autores.

3.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

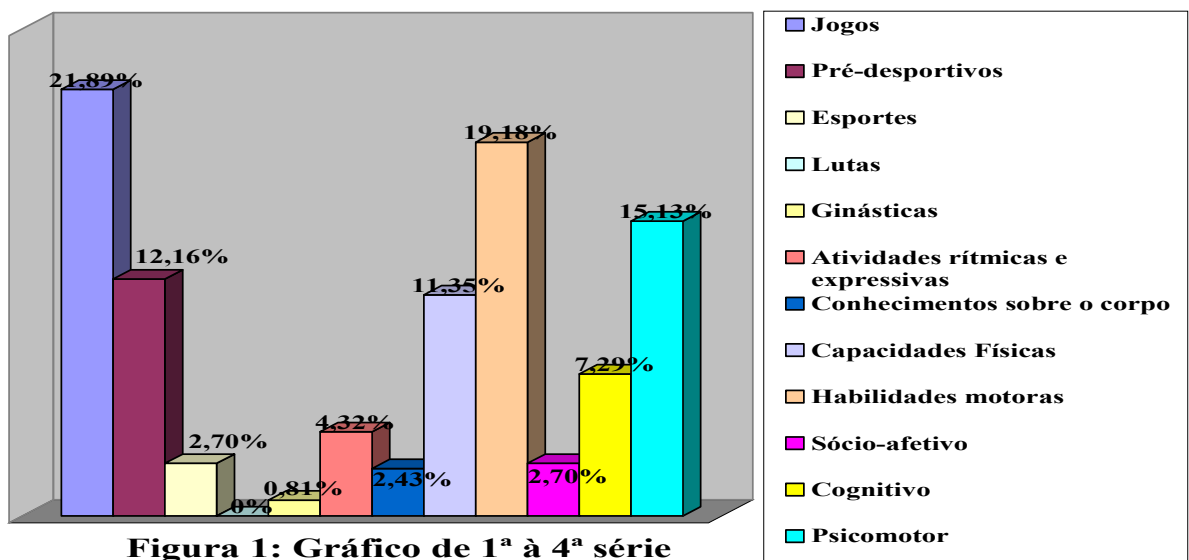
Para coleta de dados nas escolas serão utilizados os diários de classe do ano letivo de 2005 das turmas de 1ª à 8ª série de uma escola municipal de ensino fundamental. Para a distribuição e análise dos dados será utilizado o Microsoft Excel 2003. Neste, será construída uma tabela onde serão distribuídos os registros de acordo com as turmas e nas categorias formadas com base na proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

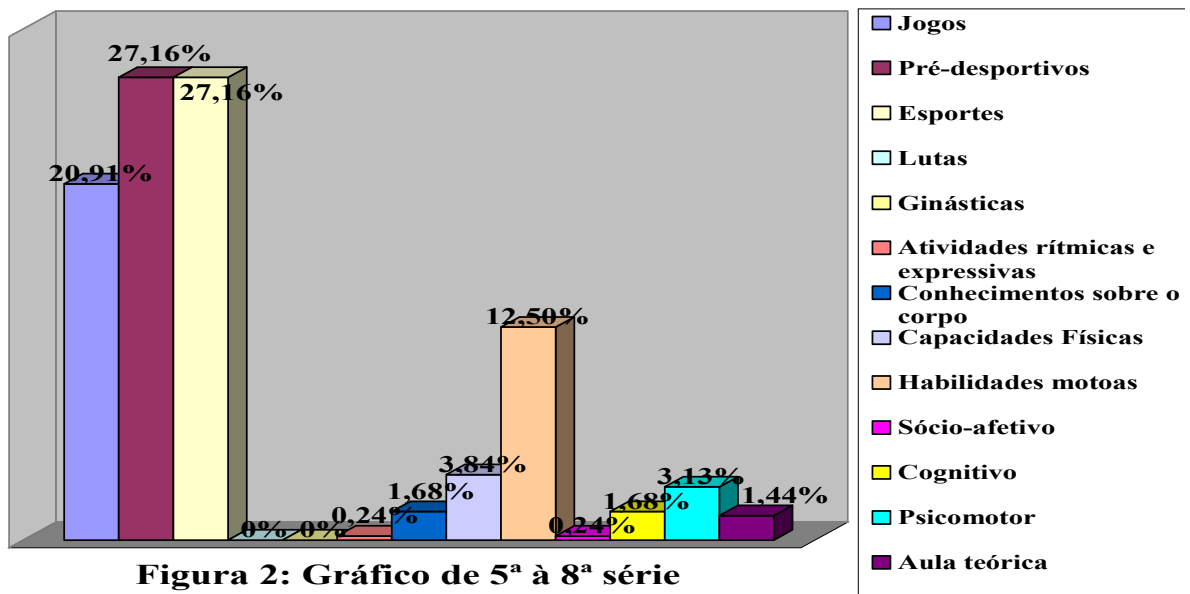
Apresentamos, neste capítulo, os percentuais dos registros nos diários de classe das aulas de Educação Física de uma escola de Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul. Os resultados foram divididos, para melhor análise, em três gráficos: de 1ª à 4ª série, de 5ª à 8ª série e de 1ª à 8ª série. Dividimos os registros em categorias de conteúdos, com base na proposta curricular dos PCN e acrescentamos conteúdos ou objetivos de acordo com as descrições nos registros, tentando ser o mais fiel à realidade. Para efeito de análise, considerou-se que os registros correspondem ao que foi efetivamente desenvolvido ou objetivado nas aulas. Após esta análise, faremos a reflexão com base nas categorias dos pensamentos dos autores.

4.1 Registros das aulas de Educação Física da escola investigada

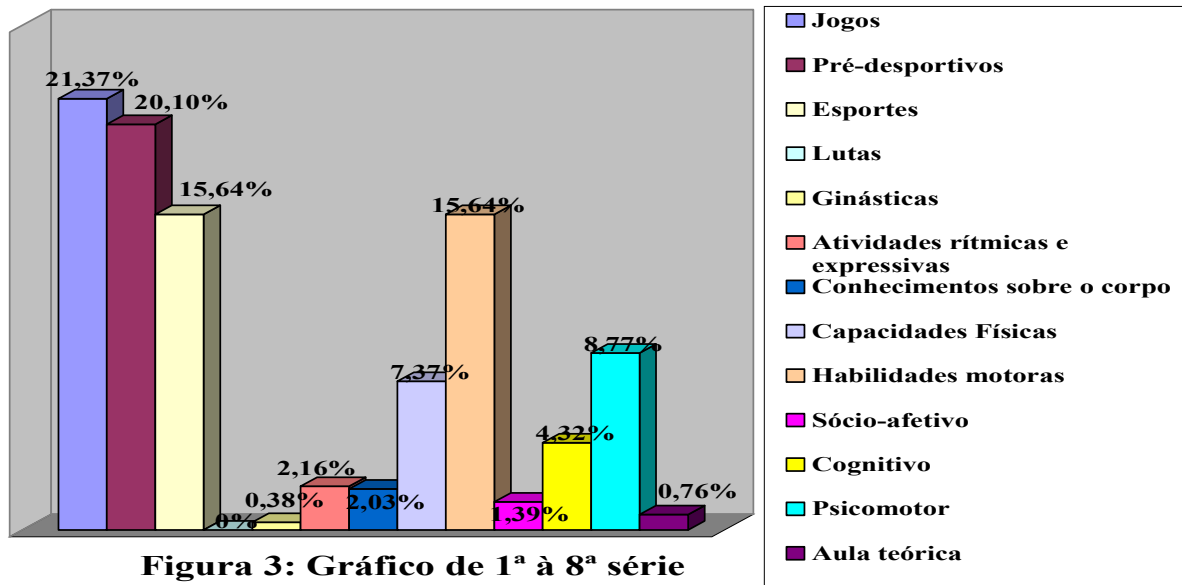
No gráfico 1 observamos o que foi registrado nas primeiras 4 séries do Ensino fundamental. Neste, observamos que obteve uma maior participação nestas séries os conteúdos referente aos jogos, seguido por objetivos referente ao desenvolvimento de habilidades motoras. Os objetivos referentes ao desenvolvimento psicomotor obtiveram grande atenção dos professores destas séries, seguidos por conteúdos de pré-desportivos e o desenvolvimento das capacidades físicas. Os demais conteúdos e objetivos tiveram uma menor participação nestas aulas. Dentre estes estão as ginásticas com uma pequena participação, somente atrás das lutas, que sequer foram citadas.



No gráfico 2, referente as 4 últimas séries do Ensino Fundamental, os pré-desportivos e esportivos tiveram o mesmo percentual, seguido pelos jogos. Também com relevância temos os objetivos referentes ao desenvolvimento das habilidades motoras. Os demais conteúdos e objetivos tiveram pouca participação, sendo que os conteúdos de atividades rítmicas e expressivas e objetivos sócio-afetivos quase não estiveram presentes nas aulas. Os conteúdos de lutas e ginásticas não tiveram nenhuma participação. Percebemos nestas séries a realização de aulas teóricas.



Por fim, temos o gráfico 3, que nos traz o percentual do que foi registrado nas 8 séries do Ensino Fundamental. Nele, observamos a prevalência dos jogos e dos pré-desportivos. Logo após estão os esportivos e as habilidades, com o mesmo percentual. Em seguida os objetivos de desenvolvimento psicomotor e das capacidades físicas. O restante das categorias tiveram pouca participação. Ressaltando a quase não inclusão das ginásticas e a não inclusão das lutas.



Ficou evidenciado nos resultados a maior participação de alguns conteúdos. Ressaltamos a não inclusão das lutas, a pouca participação das ginásticas, dos objetivos sócio-afetivos e dos conteúdos de atividades rítmicas e expressivas. Aos objetivos de desenvolvimento cognitivo, das capacidades físicas e da psicomotricidade tiveram uma participação um pouco maior. Com uma participação bem mais expressiva que os demais estão, em ordem crescente, as habilidades motoras, seguida pelos esportes, pré-desportivos e jogos.

Nossa preocupação com a distribuição dos conteúdos mostrou-se coerente com os dados coletados. A parcial distribuição dos conteúdos é preocupante, pois impede o aluno de vivenciar certas atividades e os valores subjacentes a estas. Podemos observar, por exemplo, a relação entre conteúdos relacionados diretamente aos esportes (categoria dos pré-desportivos e dos esportivos) e conteúdos relacionados à arte (categoria das atividades rítmicas e expressivas): a relação entre estes é de 35,74 % para os esportivos e 2,16% para as atividades relacionadas à arte. Outro resultado que gostaríamos de ressaltar, é a maior preocupação do professor com os objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e da psicomotricidade, em contraposição aos objetivos cognitivos e sócio-afetivos.

Relembramos a concepção, comum na educação, de um ser humano dividido em partes. No registro de conteúdos esta divisão fica mais clara. E, nesse sentido, a maior preocupação dos professores com a metade-corpo ficou evidente. A descrição do objetivo da aula, do que o professor considerou importante registrar dentre o que poderia ser registrado, demonstra a importância considerada ao primeiro grupo de categorias. O objetivo desta análise documental

não é uma dissertação dos conteúdos e objetivos em detalhes, mas sim, ter uma visão do todo para discutir a inclusão e distribuição destes conteúdos, bem como realizar uma reflexão sobre o discurso do professor, o sentido e o sem-sentido da prática. O dito e o não-dito. O que o professor produz e reproduz no espaço da aula de Educação Física e o significado disto pra a construção da personalidade das crianças e dos adolescentes.

4.2 Da análise do discurso dos professores de Educação Física

Começamos lembrando a afirmação de Orlandi (2003), de que o discurso não é simples transmissão de informação. Ele é simbolismo e funciona através do inconsciente e da ideologia. Portanto, não está em questão aqui afirmações sobre o ensino da Educação Física nesta escola e nem da razão do professor agir de uma forma que supostamente, pelo nosso pensar, seja boa ou ruim do ponto de vista educativo. Não pensamos que o professor, de forma consciente, escolhe um modelo pedagógico que resulta numa quase impossibilidade de autonomia e criatividade do aluno, e nem que ele defina objetivos na aula com fins de desenvolver alunos fortes para o mercado de trabalho. Acreditamos que estes, como outros fatos, ocorrem sem que este professor esteja ciente. Novamente, a ideologia e o inconsciente estão em ação. Com efeito, trata-se sim de refletir sobre a qualidade das aulas de Educação Física a partir da atuação do professor, mas do ponto de vista de que este professor é sujeito de uma construção histórica, é parte de um campo onde circulam determinados valores e dentro deste, tende a reproduzi-los. A questão maior, em consequência, não é repensar o modelo professoral, é repensar a própria Educação Física, de onde este professor é, na maioria das vezes, um reproduzidor de valores hegemônicos.

Acreditamos ser necessário uma reflexão do professor sobre sua ação, sobre seu ser. Uma reflexão sobre sua construção como pessoa e como professor de Educação Física, sobre a determinação das instituições em sua subjetivação, um questionamento profundo, uma análise crítica. Para isso, sair de dentro de seu campo, num sentido restrito de buscar uma matriz teórica alternativa. A longo prazo, acreditamos numa reformulação da Educação Física, de repensar algumas questões que ao nosso ver são importantes e que já citamos no decorrer deste estudo, e outras, que veremos ainda mais à frente, nas categorias. Como afirma Kuhn, uma melhor articulação dos paradigmas que significam na Educação Física. Acreditamos que, em alguns aspectos, ela não está coerente com questões atuais. Principalmente com relação a questões sociais. Para isso, analisaremos alguns aspectos do

discurso dos professores da escola estudada. Alguns aspectos que consideramos de maior importância.

Larrosa (2002) afirma que no jogo das palavras muito mais do que palavras está em jogo. Orlandi (2003) afirma que sempre que algo é dito anula-se a possibilidade de outro dizer. Um dito significa também um não dito e esse não dito tem tanto significado quanto o dito. Ela também afirma que para a análise do discurso uma frase pode ser o objeto, assim como apenas uma palavra. Refletiremos sobre os resultados referentes à totalidade das aulas de Educação Física na escola no ano de letivo de 2005. Para esta análise, utilizaremos as categorias como matriz teórica para a reflexão. Pensaremos o significado dos dizeres dos professores nos registros de conteúdos com relação ao significado dos dizeres dos pensadores referidos nestas categorias.

4.3 Reflexão à luz das categorias teóricas propostas

4.3.1 A pessoa e o objeto

Quadro 1: Carl Rogers: a pessoa e o objeto na educação

A questão das capacidades físicas (7,37%);
A questão das habilidades motoras (15,64%);
A questão do desenvolvimento psicomotor (8,77%);
A questão do desenvolvimento cognitivo (4,32%);
A questão de desenvolvimento da sociabilidade e da afetividade (1,39%).

Rogers (1961) afirma que existe uma tendência em vários campos de encarar a pessoa como um objeto e que isto não tem muita probabilidade de servir para algo. Do seu ponto de vista, o que tem maior importância é a relação pessoal. Inclusive a teoria e a técnica, que tem grande importância, são menos relevantes do ponto de vista dos resultados, do que as atitudes pessoais. Assim, antes mesmo dos métodos utilizados, encarar o outro como pessoa, e mostrar-se como pessoa, proporcionaria uma educação significativa, que não limita-se a transmissão de conhecimentos, mas penetra em todas as parcelas da existência do aluno. Com relação à este discurso, podemos questionar as proposições no campo da Educação Física, ao menos na escola estudada.

Primeira questão: palavras no registro de conteúdos que relacionamos à “capacidades físicas” somaram 7,37%. Dentre estas, “força” e “agilidade” foram as mais citadas. Do ponto de vista de uma educação significativa, que penetre em todas as parcelas da existência do

aluno, que contribua para a construção do comportamento de uma pessoa, de sua autonomia, de que vale esta insistência em força e agilidade? Para que tanta força e tanta agilidade? Em contrapartida, pouco foi dito com relação a respeito e cooperação. Mais perguntas: respeito e cooperação não são importantes? Não podem ser objetivos na aula? De que vale uma pessoa forte, ágil que não respeite e não saiba viver em cooperação? O ser humano não necessita mais caçar seu alimento, nem lutar contra predadores, então para que tanta “força” e “agilidade”? Vamos com mais cautela: é claro que do ponto de vista da saúde, da aptidão física, estas capacidades são importantes. O que queremos problematizar é o seguinte: numa atividade como o futebol (o conteúdo esportivo mais citado), como o professor fará para o aluno melhorar o treinamento da força e da agilidade? Não é necessário! Eles já estão presentes na própria corrida, no drible, no chute a gol. E o respeito e a cooperação estão presentes? Se o jogo se desenvolve num espaço competitivo onde o objetivo é a vitória à qualquer custo, há respeito e cooperação? Acreditamos que o respeito e a cooperação não são treinados assim como força e agilidade, são valores aprendidos na relação, devem, portanto, ser incentivados na convivência.

Nesse sentido, é a ideologia entrando em ação. O professor é um sujeito inserido nas práticas discursivas que tangem no campo da Educação Física a partir de um processo histórico pelo qual esta tem passado. Nos parece que esses discursos tendem para uma valorização do corpo enquanto capacidade produtiva, quer seja pela influência da disciplina e da força na concepção militarista, quer seja pela necessidade de um corpo saudável na concepção higienista, quer seja para as destrezas necessárias para o desempenho do esporte na concepção competitivista, quer seja pela visão dualista do ser humano que sanciona à Educação Física a educação da matade-corpo, que muitas vezes beira o treinamento. Pois o corpo visto pela sua força produtiva pode ser treinado, o ser humano passa a ser visto mais como um objeto do que como pessoa. Um objeto com uma função para algo, que tem a necessidade de força e agilidade para isso, assim como uma máquina.

Segunda questão: no mesmo sentido do que acontece quanto as capacidades física, temos aqui uma super-valorização das habilidades motoras. Correr, saltar, engatinhar, agarrar, quicar, chutar, arremessar, dentre outros, obtiveram 15,64% do registrado nos diários. Perguntamos novamente: Por que motivo tanta insistência nas habilidades motoras? E as habilidades cognitivas? E as habilidades emocionais? Será mesmo tão necessário que se ensine os alunos a correr, saltar, arremessar, quicar, equilibrar-se, etc. Em suma, é mesmo necessário tanta insistência no ensinamento de habilidade locomotoras, estabilizantes e manipulativas? Por acaso se deixarmos uma criança desenvolver-se sozinha, no pátio da

escola, ela não aprenderá a saltar, arremessar e equilibrar-se com eficiência? Acreditamos, como muitos pensadores afirmam, que o aprendizado vem “colado” à necessidade da vida. A criança percebe a importância da fala, por isso ensaia os primeiros sons, até o aprendizado da fala. A criança percebe a importância de locomover-se por conta própria, por isso aprende a engatinhar, ensaia os primeiros passos até aprender a andar. Por que então 15,64% das aulas priorizada para o desenvolvimento de habilidades se o aluno por si só as desenvolve? Acreditamos termos uma possibilidade de resposta: é preciso estímulo para que o alunos desenvolvam tais habilidades com mais eficiência, com um melhor domínio, com variações de movimentos. Com certeza um aluno hábil corporalmente tem um melhor resultado em atividades corporais e, com efeito, uma melhor auto-estima. Com certeza também a Educação Física tem responsabilidade no desenvolvimento de habilidades, é importante incentivar o aluno no desenvolvimento de habilidades motoras variadas, mais elaboradas. Mas será mesmo necessário 15,64% das aulas de um ano letivo para este desenvolvimento? Na verdade a questão que pensamos não é bem esta. Se o lançar e receber, por exemplo, é um aprendizado que parte de uma necessidade vital, a pergunta é mais no sentido de saber porque o professor, em seu discurso, valoriza tanto as habilidades motoras? Pensamos no mesmo sentido do que discutíamos quanto as capacidades física, no exemplo do futebol. Com efeito, além de capacidades física, no caso do futebol, também habilidades locomotoras, estabilizantes e manipulativas estão intrínsecas nesta pratica, sem elas o esporte não ocorre. Novamente os discursos no campo da Educação Física parecem valorizar o corpo por sua capacidade produtiva. Podemos afirmar que habilidades para execução de movimentos não é particularidade humana, as máquinas também tornam-se cada vez mais hábeis para execução de movimentos. Então, substituem os seres humanos em suas funções nas industrias.

Terceira questão: continuando, percebemos uma relação de 8,77% de objetivos de aula relacionados ao objetivo de desenvolvimento psicomotor. Nesta categoria, sobretudo foi descrito o objetivo de desenvolver a coordenação. Esta categoria tem muito a ver com as outras, por isso não repetiremos o que foi dito. A relevância desta reflexão é no sentido de tentar compreender o porque de tanta preocupação com estes objetivos relacionados ao movimento, como se este estivesse ausente de sentido. Como foi citado por Kunz, o ser humano se movimento com base numa intencionalidade em relação ao mundo. No resultado desta pesquisa, parece que o movimento é visto de forma abstrata, sem relação com as emoções, sem relação com o mundo. O movimento visto apenas como algo mecânico. No entanto, o que diferencia o ser humano das máquinas? A capacidade cognitiva, a razão, e a capacidade afetiva, as emoções.

Quarta questão: nos registros de conteúdos, os objetivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, como o raciocínio lógico, por exemplo, somaram apenas 4,32%. A razão é essencialmente humana, é uma qualidade do ser humano. Uma aula de Educação Física que tenha uma concepção de movimento como forma produtiva, como ato mecânico, uma aula que não incentive a reflexão sobre a ação, nos parece uma aula incompleta. Do paradigma construtivista, o conhecimento é construído a partir de uma reflexão sobre a ação. Sem esta reflexão a ação torna-se vazia de significado, um fazer por fazer. Acreditamos ser necessário um saber-fazer. A aula de Educação Física fica empobrecida se somente tiver como objetivo jogar (na pesquisa a participação de jogos, pré-desportivos e esportivos coletivos somaram 57,11%), desenvolver habilidades e capacidades físicas. Aliado ao jogo deve estar a reflexão, que pode ter os mais variados objetivos. Freire já afirmava, há muito tempo, que educar é muito mais que desenvolver habilidades. Os resultados da pesquisa parecem vir ao encontro da preocupação de Guedes (2003) de que a Educação Física acaba por ser um coadjuvante no processo educacional. Acreditamos que não basta apenas jogar, apenas brincar, apenas se exercitar, é necessário a reflexão sobre essas ações, do porque se está fazendo isso, para que estas práticas tenham um sentido para o aluno. Para que signifique numa aprendizagem, e mais, no sentido de Rogers (1961), resulte numa educação significativa. Antes, porém, o professor deve refletir qual o objetivo de desenvolver tal atividade junto ao aluno. E, em nossa concepção, esse objetivo deve estar além de apenas desenvolver habilidades e capacidades. Além disso, o se movimentar passa por uma necessidade, por uma relação com o mundo, por uma intencionalidade. Nesta ação, a afetividade esta presente.

Quinta questão: neste momento nos referimos aos objetivos sócio-afetivos, estes tiveram a participação de ínfimos 1,39%. Se a educação é um processo de convivência, de aprendizado e inserção numa cultura, em contrapartida ela é mais que um simples aprendizado, mais do que desenvolvimento de habilidades e muito mais do que treinamento. O discurso dos professores de Educação Física demonstra que eles dispensam pouca atenção para valores sócio-afetivos. Acreditamos que estes valores são a essências da educação, mais do que isso, estes valores são o que fazem a educação ser educação. O simples treinamento de destrezas não é suficiente para ser considerado como educação. Do ponto de vista do que podemos observar no resultado desta pesquisa, questionamos: a Educação Física é mesmo educação, ou treinamento? Levando em consideração que a educação ocorre a todo o momento, podemos afirmar que ela esta sempre presente na aula de Educação Física mas, pela análise do discurso do professor, parece que seus objetivos estão mais relacionados a

treinamento do que à educação. Parece-nos que as ações dos professores estão direcionadas para o desenvolvimento de competências do que da educação. Acreditamos que a educação passa pela afetividade. Quando a estes valores é dispensada pouca atenção, a Educação Física está deixando de desenvolver valores importantes para a personalidade do aluno. Pensando que é no momento lúdico, como afirma Vigotsky (1989), que ocorrem as maiores aquisições da criança, e que essas aquisições tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade no futuro, devemos refletir sobre que tipo de pessoas estamos formando na aula de Educação Física. Que tipo de subjetividade estamos formando com base na recusa da afetividade e das emoção (ou ao menos da desconsideração delas) e enfatizando o treinamento da força, da agilidade e de toda uma gama de capacidades físicas e habilidades motoras que o professor pretende desenvolver nos alunos durante as séries do Ensino Fundamental, ao molde de uma linha de montagem.

4.3.2 Escola e linha de montagem

Quadro 2: Rubem Alves: a escola e a analogia à linha de montagem.

Educação Física formadora de unidades produtivas para o futuro?
Unidades produtivas para o futuro ou crianças de carne e osso que querem ter alegrias no presente?
Unidades igualitárias ou a obra de um artista?

Chegamos agora à categoria de Alves (2001). Segundo este pensador, a escola funciona como uma indústria, que através de linhas de montagem, produz unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades para serem inseridas no mercado de trabalho. Contrário a este modelo, Alves (2003) acredita que as crianças não vão à escola para se tornarem unidades produtivas no futuro, que elas não podem ser vistas como unidades produtivas, que elas são de carne e osso, e querem ter alegrias, querem brincar. Na escola e, com efeito, na Educação Física, os conteúdos são desenvolvidos para os alunos e não pelos alunos. Na escola se ensinam conteúdos e se desenvolvem habilidades que alguém decidiu ser importante para as crianças aprenderem. Na Educação Física se desenvolvem capacidades físicas e habilidades motoras que alguém decidiu ser importante para os alunos desenvolverem. No molde de uma linha de montagem, em seu início, nos primeiros anos escolares, entra uma peça bruta, um aluno. A partir deste momento, assim como em uma linha de montagem, vão se agregando peças: habilidades motoras e capacidades físicas. Ao final da linha de montagem

se tem um aparelho que é válido por sua utilidade. Ao final da escola se tem uma unidade biopsicológica à ser útil na sociedade. É esta crítica que Alves (2001) faz à escola. E é esta crítica que fizemos à Educação Física como a percebemos nesta pesquisa. E, assim como Alves deseja um outro modelo de escola, desejamos um outro modelo de escola e de Educação Física.

A Educação Física como a percebemos neste estudo, parece estar preocupada com a formação de um indivíduo para ter sua função no mercado de trabalho. Utilizamos agora a palavra formar, pois é isso que, segundo Alves (2003), faz a escola, forma todos os alunos iguais. A Educação Física não parece estar preocupada com o desenvolvimento de alunos diferentes e autônomos. E sim com indivíduos idênticos, como peças numa linha de montagem. Indivíduos fortes, ágeis, hábeis, coordenados, etc. Alves (2001) quer um escola que ensine a ver, que desenvolva a criatividade, onde o ensino esteja “colado” à vida, onde o aluno aprenda o que lhe apetece aprender. Uma escola que desenvolva indivíduos únicos, como a arte de um artista, que não pode ser copiada, que somente existe uma, e que é valorizada por sua beleza. Assim desejamos uma Educação Física, que fazendo parte deste modelo escolar, contribua para a construção (que é diferente de formação) de indivíduos únicos, autônomos, criativos, críticos e felizes. Uma Educação Física que permite ao aluno ser, que mostre ao aluno possibilidades, caminhos, mas que não os imponha. Uma Educação Física “colada” à vida. Uma Educação Física que possibilite um aprendizado e uma educação significativa para cada criança e adolescente, à seu modo. Uma Educação Física como intervenção no mundo, como possibilidade de transformação do aluno no educar, e com isso uma transformação do mundo.

4.3.3 Intervenção no mundo

Quadro 3: Paulo Freire: intervenção no mundo.

A questão do esporte (35,74%) como reprodutor da ideologia dominante.
Refletir sobre questões sociais e culturais. Ex: Porque jogamos futebol e não jogamos tênis? O esporte é saúde?
Elementos da cultura nacional e regional: capoeira, danças tradicional gaúcha e alemã.

Nesta categoria, discutiremos a relação entre a Educação Física e a realidade social. Segundo a afirmação de Ghiraldelli (1989) e Kunz (1991), a Educação Física deve deixar de ser uma prática cega para ser mais um espaço da práxis social. Segundo estes autores, a

Educação Física tem servido para perpetuar desigualdades sociais e a falta de reflexão dos professores tem grande responsabilidade neste fato. E é nesse sentido que nos contribui Freire: a educação é uma intervenção no mundo e a atuação do professor nunca se dá de forma neutra. Logo, a partir da análise do discurso nesta pesquisa, podemos realizar uma reflexão sobre a que e a quem a Educação Física tem servido nesta escola.

Segundo Freire (2006), essa intervenção no mundo significa num “desmascaramento” ou numa reprodução da ideologia dominante. A questão do esporte tem fundamental importância: o esporte é reprodutor da ideologia dominante e isso deve ser “desmascarado” junto ao aluno. O esporte deve ser praticado, pois traz muitos benefícios, mas, em nosso ponto de vista, isso não pode ser feito sem uma reflexão crítica sobre o mesmo. Entra aqui também a questão da reflexão sobre a ação da qual falávamos anteriormente. A forma como a mídia valoriza o esporte, como ela valoriza a estética corporal, incentivando a busca de um corpo quase impossível para a maioria das pessoas, entre outras coisas, deve também ser refletida. O professor, na visão de Freire (2006), não pode julgar-se a cima destas questões e destes obstáculos que segundo ele impedem que nós sejamos mais nós mesmo. Se este professor assim agir, estará trabalhando em prol destes obstáculos. Nos registros de conteúdos não percebemos objetivos de aula que tivessem como objetivo uma reflexão crítica sobre estas e outras questões relevantes sobre os conteúdos, sobre a cultura e sobre o corpo. Não podemos afirmar que estas reflexões não tenham ocorrido, porém, podemos afirmar que não foram registradas e, de acordo com a análise de discurso, o que não foi dito não tem tanta significância, para quem diz, quanto o que foi dito.

Freire também ressalta que o professor deve estar muito atento sobre a forma como a ideologia dominante trabalha no sentido da não mudança. Ele afirma que a formação docente não pode ser feita sem o exercício da criticidade. No entanto, acreditamos que a formação no campo docente da Educação Física não incentiva esse exercício, todavia, se assim fosse, a Educação Física não seria essa “prática cega” de que falam Ghiraldelli (1989) e Kunz (1991), e se assim fosse, perceberíamos nos resultados da pesquisa uma maior preocupação com a realidade social. Se não podemos afirmar com toda a certeza de que questões sociais não foram discutidas nas aulas, esta hipótese vale como questionamento para todos os professores. Além disso, percebemos nos resultados da pesquisa outras questões referentes a realidade social de que podemos refletir com maior certeza. Estas questões passam pelos conteúdos que não foram ensinados, que não foram incluídos no corpo de conteúdos. Nesse sentido, parece que a ideologia dominante é reproduzida pelo professor, pois ele reproduz como conteúdos os esportes que são incentivados pela mídia. Outros esportes com menos importância do ponto

de vista midiático, que passa pela sua importância econômica, não foram desenvolvidos. Mais do que isso, nossa preocupação, no que tange a intervenção no mundo, se faz no sentido de que, na realidade social do nosso país e da nossa região, existem elementos da cultura corporal que não foram ensinados, não foram valorizados junto aos alunos e, portanto, não são respeitados pelos valores culturais que significam. Dentre as possibilidades citaremos três elementos que fazem parte da nossa cultura e, com efeito, acreditamos que deveriam ser ensinados. Em primeiro lugar citamos a capoeira que faz parte da cultura brasileira. Ela tem todo um significado e poderia ensinar muitos valores aos alunos. Além disso, nossas crianças precisam se identificar com sua cultura, precisam aprender sobre ela. No âmbito mais regional, da cultura da região sul, temos as danças tradicionais gaúchas, que estão relacionadas à cultura do estado e tem todo um significado, todo um processo histórico que poderiam ser levados ao conhecimento do aluno. Outro elemento cultural que poderia ser ensinado, por seu significado para a cultura da cidade, é a dança tradicional alemã e outras práticas corporais relacionadas a cultura das pessoas que participaram da fundação de nossa cidade. Será que estes conteúdos não podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física? São somente propriedade dos estudos culturais ou da Educação Artística? Acreditamos que não. Acreditamos que a Educação Física deve valorizar a cultura regional, bem como outras culturas, para que o aluno se situe em seu mundo, em sua realidade. Acreditamos que, como intervenção no mundo, ela deve ser mais um espaço da práxis social.

4.3.4 Emoções na educação

Quadro 4: Humberto Maturana: emoções na educação.

Treinamento de destrezas X expressão de sentimentos: da sociedade para a Educação Física.
A aceitação do outro como um legítimo outro na convivência: os afazeres devem estar de acordo.
A questão das atividades rítmicas e expressivas (2,16%).
Conteúdos esportivos e artísticos: criatividade, afetividade, cooperação, respeito, autonomia...

Historicamente, a razão sempre recebeu uma maior atenção do que a emoção. Assim como a visão dualista do ser humano o separa em corpo e mente, também o tem separado entre razão e emoção. Maturana (1998) acredita que ambos são constituintes do ser humano e não existe esta separação. Pensaremos agora, a partir da contribuição de Maturana (1998), sobre as emoções na Educação Física. Assim como vimos na categoria de Rogers (1961), nas

aulas de Educação Física se percebeu uma valorização, no discurso dos professores, dos conteúdos relacionados ao corpo visto como executor de movimentos, o corpo percebido como algo mecânico. A Educação Física neste estudo, como é tradicional na educação, não valorizou questões relativas às emoções. Basta pensar que na escola sempre se dispensou mais tempo para disciplinas lógicas como, por exemplo, a matemática e pouco para a disciplina de Educação Artística. Assim, na Educação Física também se dispensa mais tempo para o esporte e o treinamento do corpo do que para a arte e a expressão de sentimentos. É, como vimos, uma tendência de encarar o ser humano como um objeto.

Maturana fala que para as crianças aprenderem a respeitar e aceitar o outro é primeiro preciso que elas aprendam a aceitar e respeitar a si mesma. No entanto, ele afirma que para isso, é preciso que os afazeres estejam adequados ao viver. É preciso que a criança e o adolescente conviva num espaço de cooperação. Neste sentido, é que agora refletimos sobre os conteúdos esportivos e de atividades rítmicas e expressivas. Os conteúdos pré-esportivos e esportivos somaram 35,74 % e os conteúdos de atividades rítmicas e expressivas somaram ínfimos 2,16%. Além disso, 21,37% dos conteúdos foram de jogos, e estes, com frequência também são competitivos, contudo existem outros tipos de jogos, neste caso não podemos afirmar que modalidade de jogo foi desenvolvida. Nos primeiros, a ênfase esta na vitória, num objetivo externo ao próprio movimento. No segundo, a ênfase esta no gesto, no movimento, num objetivo interno do próprio movimento. Santin (1987) nos deixou bem claro a diferença entre os componentes intencionais internos e externos de articulação do movimento. Ele acredita que a Educação Física deve ser gesto, o movimento que é criação e, assim como as características morfológicas, é diferente em cada um, é único. Mas para isso é preciso que os afazeres estejam de acordo com o viver. É necessário que o professor permita que o aluno se movimente com liberdade, que o incentive a criar. E movimentando-se, criando, pode perceber-se diferente, mas também semelhante, pode aprender a se aceitar a respeitar-se e aprender a aceitar e respeitar o outro. No esporte, condenado por Maturana (1998) em função da competição, não existe preocupação em criar, ao contrário, a tendência é a reprodução de movimentos padrão. As regras existem para controlar as atitudes e moldá-las de acordo com o objetivo do esporte. Neste, a preocupação não é aceitar o diferente, a preocupação é que todos sejam iguais, que se assemelhem ao máximo com o modelo esportivo estabelecido. Na aula de Educação Física, é preciso que o aluno seja o melhor possível, para ser aceito e respeitado pelos colegas. E, com efeito, os alunos aprendem a aceitar e a respeitar os colegas que tiverem mais próximo deste modelo esportivo, quem for o melhor jogador. Sendo assim, o aluno não é aceito por suas qualidades, por sua diferença, e sim pela semelhança com o que é considerado

ser bom esportista. Portanto, refletindo sobre o pensamento de Maturana (1998), os afazeres, nas aulas de Educação Física desta escola, não estão adequados para a aceitação e o respeito de si e do outro.

Do ponto de vista da matriz teórica adotada, onde também se encontra Maturana (1998), o ser humano é visto como bom em sua origem. Assim pensamos a criança e o adolescente que o professor de Educação Física recebe em sua sala de aula: seres humanos bons, que muitas vezes, em função dos valores que hoje são hegemônicos, aprende a ser individualista, aprende a não expressar seus sentimentos, torna-se um adulto rancoroso. Pois a educação não se preocupa com as emoções, com os sentimentos e sim com o aprendizado de conhecimento e habilidades para a inserção no mercado de trabalho. Alves diz que o professor deve ser como um palhaço que todos os dias sobe ao picadeiro para trazer alegria. O professor deve estar sala de aula para trazer alegria, mesmo porque, um aluno alegre aprende muito mais. Acreditamos que não basta à Educação Física somente desenvolver a saúde como se esta fosse um apanhado de capacidades físicas. Como se a saúde estivesse apenas relacionada à aptidão física, à alimentação, à diminuição do estresse, etc. A saúde esta relaciona ao bem estar físico, mental e social. Ela esta relacionada à um estar no mundo condizente com o querer. Mas a Educação Física na escola parece estar apenas preocupada com o bem estar físico, este significando uma agregação de habilidades e capacidades.

As crianças e os adolescentes precisam aprender a lidar com seu corpo e também com seus sentimentos, com suas emoções. Não basta apenas se movimentar, eles precisam sentir o movimento, sentir o que sentem ao se movimentar. A Educação Física por permitir um espaço de movimento, por trabalhar diretamente com o corpo, deve deixar de ser instrumento, como afirma Santin (1987), para desenvolver-se criativamente, para ser, como afirma Gallo (2003), um vetor de possibilidade de libertação.

Por fim, terminaremos a reflexão nesta categoria com outra afirmação de Maturana (1998). Segundo este autor, para que o professor possa desenvolver aceitação e o respeito do aluno por si e pelos outros, através de afazeres adequados ao viver, é necessário que este aprenda a olhar e escutar sem medo de deixar de ser e de deixar o outro ser em harmonia. Daí surge uma questão que já problematizamos anteriormente e retornaremos agora: ninguém ensina o que não sabe. O professor, com efeito, foi educado numa sociedade onde as emoções devem ser contidas, onde instituições religiosas criaram a noção de pecado, onde tinha espaço o sentimento. Numa sociedade onde muitas vezes um sentir, que não esteja de acordo com os valores morais aceitos naquela sociedade, resulta numa culpa de quem sente. Numa sociedade onde a expressão das emoções não é incentivada e a escola reproduz esta repressão aos

sentimentos. Novamente, para uma tentativa de mudança, para uma possibilidade de mudança, se faz necessário o ato da reflexão. A repressão da escola sobre as emoções, o ensinamento de valores morais, de normas de conduta, resulta no que Foucault denominou de “corpos dóceis”, nossa próxima categoria.

4.3.5 Os corpos dóceis

Quadro 5: Michel Foucault: os corpos dóceis.

Corpos saudáveis, habilidosos, fortes e dóceis.
Mecanismos de controle: regras, divisão espacial (times, colunas...), divisão temporal (tempo para alongar, tempo para jogar).
A escola imprime determinadas disposições sociais: a Educação Física neste contexto.
Da possibilidade de “fomentar novas formas de subjetividades” no espaço das aulas de Educação Física.

Escolhemos a categoria de Foucault para os momentos finais desta reflexão, pois é na subjetividade que centramos este estudo. Embora outras questões tenham sido levantadas, estas foram com o intuito de refletir sua influência na construção da personalidade do indivíduo. Todas as questões aqui levantadas tiveram por objetivo refletir sobre a educação que as crianças e os adolescentes vivenciam nas aulas de Educação Física, onde ela é sujeito na educação. Segundo Foucault (2004), a escola é a mais recente e universal máquina capaz de fazer dos corpos objeto do poder disciplinar e assim torná-los dóceis. Ainda, as ações da escola tem como fim alcançar os corpos nas suas mais ínfimas materialidades e imprimir-lhes determinadas disposições sociais que resultam na forma de conhecer e estar no mundo. Como vimos no estudo, a partir das reflexões realizadas com base na análise do discurso dos professores, as aulas de Educação Física contribuem para determinadas disposições sociais, que tendem a reproduzir a hegemonia dominante.

Podemos perceber que as pessoas estão cada vez mais estressadas, a violência aumenta a cada dia, aumentam as desigualdades, e cada uma age de forma indiferente, como se o problema não fosse seu. As pessoas controlam seus sentimentos, agem de acordo com as imposições sociais, com o padrão moral, através de uma auto-vigilância e auto-repressão. Nas instituições, passando pela escola, se ensina o controle das emoções, o controle das atitudes, o controle do corpo, o que é certo e o que é errado. Isso resulta em pessoas com opiniões estereotipadas, pessoas que sabem o que é certo e o que é errado. Pessoas que “rotulam” os outros, sem o respeito à diferença. Pessoas indiferentes com o problema alheio. Pessoas com

dificuldade de expressar seus sentimentos, que priorizam o trabalho e com cada vez menos tem tempo para sentir, para estar, para ser. Pessoas (e nestas se incluem os professores de Educação Física) que reclamam dos problemas do país, mas nada fazem para mudar. As mudanças não virão de alguma entidade superior. As mudanças partem de cada espaço, de cada realidade, de cada ação. A mudança passa principalmente pela educação. A mudança passa pela aula de Educação Física. Os professores devem pensar e repensar suas ações dentro do espaço das aulas de Educação Física: será que as ações dentro deste espaço estão contribuindo para a produção de uma sociedade menos desigual ou para a reprodução destas desigualdades? Será que as crianças e adolescentes estão aprendendo valores que orientarão suas atitudes no sentido do respeito e da cooperação, ou da individualidade e da competição?

Foucault, citado por Veiga-Neto (2004), fala que devemos repensar a atuação dentro da escola para “fomentar novas formas de subjetividade mediante a recusa do tipo de individualidade que se impuseram a nós durante vários séculos”. Acreditamos também que devemos repensar a atitude da Educação Física dentro da escola e fomentar novas formas de subjetividade que considerarmos mais adequadas. E esta adequação somente se faz a partir da reflexão sobre as ações no espaço da sala de aula e do planejamento e composição de um corpo de conteúdos mais adequados com estas “novas formas de subjetividade”. E, por fim, acreditamos que esta mudança, deve estar não no sentido de impor valores, mas sim diminuir o controle, diminuir a imposição, preferencialmente eliminá-las, mostrar possibilidades, caminhos para que o aluno configure sua personalidade com base em sua autonomia, dando liberdade para ele ser livre, para ele se tornar mais sujeito da educação do que tentar torná-lo um sujeito na educação.

5 REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS E AS AÇÕES EDUCATIVAS NO ESPAÇO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 Planejamento curricular

Num primeiro momento, gostaríamos de discutir sobre a distribuição dos conteúdos na escola investigada. Refletiremos sobre os conteúdos no contexto da Educação Física e as ações educativas que ocorrem no espaço das aulas de Educação Física. Acreditamos que o aluno tem o direito de conhecer atividades diferentes para através delas apropriar-se de seu corpo e de sua realidade. O professor, por sua vez, tem o dever de proporcionar, na medida do que as condições permitem, uma pluralidade de conteúdos. Adentraremos agora numa questão de grande relevância, onde parece estar parte da resposta sobre esta questão. E a resposta se inicia com esta afirmação óbvia: ninguém ensina o que não sabe. Nada pode surgir do nada, logo, ninguém pode ensinar sobre algo de que não tem conhecimento. Talvez aqui fique mais claro a nossa tão insistente afirmação, que pegamos emprestados de Maturana (1998), de que o educador tende a educar assim como foi educado. Outra questão levantada pelo capítulo dois que se reflete aqui: a influência da ideologia capitalista, que passa pela mídia, e da necessidade de mostrar aos outros países que o Brasil é capaz. Tudo isso influenciando no fato de a Educação Física ser o que ela é, de os professores ensinarem o que ensinam, que é o que aprenderam a ensinar. E o que estes professores ensinam é, em sobremodo, o esporte.

No decorrer dos fatos no Brasil, a partir do momento que o campo esportivo torna-se de grande rentabilidade econômica e de demonstração de força de um país sobre o outro nas competições internacionais, torna-se necessário uma preparação de jovens atletas para no futuro representar o país nestas competições (lembrando a concepção competitivista da Educação Física a partir de 1964). Aí entra a Educação Física. Paralelamente, a mídia, reproduz a ideologia do esporte saúde, da honra, da vitória, do atleta-herói. Com isso nossas crianças também querem ser atletas (que criança nunca quis ser um jogador de futebol?), e os professores (que também já foram crianças) acabam por reproduzir esta ideologia. Mais do que isso, se à Educação Física foi delegada a função de formar atletas, ela se estruturou para isso. Portanto, como se não bastasse o fato de o sujeito que hoje é professor, quando criança, na rua ou na escola, teve quase que somente vivências relacionadas ao esporte, ao entrar na Universidade, no curso de Educação Física, a formação é enfática nesta prática. A estrutura curricular dos cursos de Educação Física preparam o acadêmico, em sobremodo, para o ensino do esporte.

Os conteúdos relacionados à arte, com frequência são delegados a disciplina de Educação Artística. No entanto, se alguns destes conteúdos trabalham com o movimento corporal, acreditamos que também podem ser abordados na Educação Física. Mas se o professor não é preparado na sua formação para ensinar tais conteúdos não poderá fazê-lo. Obviamente, o fato de muitos cursos de Educação Física não prepararem para o ensino destes conteúdos não significa que o professor deva cair no fatalismo, este pode buscar em outros meios aprender sobre estes conteúdos. Também podemos perceber que a arte, em comparação com esporte, recebe muito menos atenção da mídia. Principalmente na mídia a qual tem acesso a maioria do povo brasileiro.

Também podemos perceber, no resultado do estudo, uma pouca participação de conteúdos relacionados à ginásticas e à lutas. Embora eles também possam ser vistos como esportivos, não recebem tanta atenção da mídia quanto os esportes coletivos. Porém, não acreditamos ser este o maior motivo da pouca participação destes conteúdos. Tal fato parece estar mais relacionado a questão das vivências e da formação do professor: são poucas pessoas que tem acesso as ginásticas e as lutas, e na formação acadêmica o tempo dedicado a estes conteúdos parece não ser o suficiente para o professor sentir-se seguro para ensinar estes conteúdos.

No capítulo dois afirmávamos que não nos parecia correto classificar os resultados em certo e errado. No entanto, nos parece muito adequada uma modificação no planejamento dos conteúdos de uma forma crítica. O objetivo desta reflexão não é tanto indicar caminhos para estas modificações, quanto refletir os sentidos deste modelo de Educação Física para a construção da personalidade do aluno. Por este motivo, faremos agora uma reflexão sobre os conteúdos, buscando sentidos e problematizando sua relação com a Educação Física e o aluno.

5.1.1 Do esporte

Os conteúdos pré-esportivos e esportivos somaram 35,74% dos conteúdos de todo o Ensino Fundamental no ano de 2005. De 1ª à 4ª série este percentual foi de 24,86% e de 5ª à 8ª foi de 54,32%. A variedade das modalidades esportivas (embora apenas uma pequena parte dela tenha sido desenvolvida nesta escola) permite um bom desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas. O desenvolvimento da consciência corporal na reprodução do padrão de movimento necessário ao esporte em questão, a lateralidade, coordenação motora,

percepção espacial, percepção temporal, entre outros. Aprender a trabalhar em equipe, respeitar o adversário, também são valores importantes. O esporte, por trabalhar com um princípio de rendimento, proporciona um desenvolvimento de habilidade e favorece a melhora das capacidades física e, com efeito, da saúde. Na escola, contudo, o que se afirma na formação é que o professor não deve buscar o rendimento. Não é objetivo da escola formar atletas. Porém, ainda que na escola não se tenha como objetivo a performance, o esporte traz gestos técnicos padronizados, pressupondo uma reprodução destes para moldar-se a tal esporte e assim poder praticá-lo. No caso dos esportes coletivos (os mais citados no resultado da pesquisa) os alunos com dificuldades de reproduzir estes gestos técnicos normalmente tendem a serem excluídos pelos colegas na escolha dos times. O esporte trabalha no princípio do rendimento, as crianças sabem disso, e na formação dos times para o jogo preferem, com efeito, os alunos que apresentam melhor desenvoltura no esporte em questão. Por sua vez, a criança ou o adolescente que não se enquadra no padrão mínimo de rendimento sabe disso. Assim, é quase ingenuidade pensar que o esporte, por si só, proporciona a inclusão, que todos podem praticar num ambiente saudável. A criança ou o adolescente que joga mal sabe que joga mal e, por isso, tende a se sentir mal por assim ser, pois acaba sendo excluído pelos colegas ou ele próprio a se excluir. Acreditamos que a tendência nas aulas onde se desenvolva o esporte é de se criar um espaço de comparação, classificação e inclusão ou exclusão. Determinando assim um espaço de insegurança: ou joga bem ou não é aceito.

Se o esporte tende a produzir, em nossa concepção, um espaço de comparação e classificação nas aulas de Educação Física, é porque ele traz um modelo pronto, uma técnica padronizada. Repetimos, não basta somente o professor afirmar que não tem como objetivo o rendimento, é preciso mais do que palavras. O esporte em si tem como princípio a performance e o rendimento. Basta pensar que ele trabalha na soma de pontos, na diminuição do tempo, no aumento das marcas, no recorde, etc. Na aprendizagem do gesto técnico a criança ou o adolescente tentará executá-lo da melhor possível e poderá perceber, em comparação com os colegas, em que nível ele se encontra em relação à turma. Isso poder ser muito positivo. No entanto, quando algum aluno tem dificuldade na execução dos movimentos e na prática de determinado esporte, quer seja pela constituição corporal, pela falta de experiência, por não gostar de praticá-lo, ou por outro motivo qualquer, provavelmente terá abalada sua auto-estima. Quase toda a criança sabe o que é um bom desempenho no esporte que pratica, pois tem como modelo os atletas dos jogos que normalmente são televisionados. Nesse sentido a criança não é valorizada tanto pela sua personalidade, pelas suas atitudes em relação ao grupo, mas antes, por suas habilidades

esportivas. Podemos perceber na análise dos resultados que o ensino do esporte não está tão relacionado a questões como respeito e cooperação, quanto com a correta execução do movimento, com a força e a agilidade. O esporte parece estar mais vinculado a questões físicas do que afetivas. No entanto, estas últimas também estão presentes e podem ser priorizadas pelo professor, ele pode incentivar o respeito e a cooperação nas práticas esportivas. Por adotarmos uma matriz teórica que busca seu sentido no ser humano, pensamos que todas as atitudes dentro do espaço das aulas de Educação Física devem priorizar a educação do mesmo. Portanto, mais do que o gesto técnico, mais do que a vitória, deve estar claro a importância do respeito e da aceitação do outro.

As práticas esportivas, na escola estudada, ocupam quase a metade das aulas na disciplina de Educação Física. Nosso receio com relação à esta prática enquanto meio de educar é no sentido de que até que ponto a padronização dos movimentos e as regras que delimitam as atitudes contribuem para a construção de um indivíduo autônomo, singular, ou, ao contrário, como afirma Alves (2001), contribuem para a formação de unidades biopsicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades?

Outra questão é o fato de ser comum no campo da mídia a relação entre esporte e emoção, adrenalina, alegria. Ela quase sempre relaciona o esporte a emoções boas. Concordamos com isso, o esporte está sim relacionado à emoções boas, principalmente quando ocorrido nos momentos de lazer. No entanto a mídia, como de costume, traz à evidência o que lhe é conveniente. Se pararmos para refletir, perceberemos que o esporte tanto pode trazer bons sentimentos como maus, assim como pode melhorar a saúde ou depredá-la quando nas lesões ocorridas principalmente nos atletas profissionais. O professor de Educação Física deve estar atento a estas pretensões. Maturana (1998) afirma que a emoção que funda o social é o amor, sendo este a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Segundo ele, toda relação de competição é uma relação onde não se aceita o outro, há aí uma negação do outro. Cabe a Educação Física pensar sobre esta afirmação e questioná-la. No entanto, não podemos ver o esporte de forma ingênua. Por isso acreditamos que em momentos de lazer, sobretudo na idade adulta, podem ficar mais claros os objetivos de uma prática pautada no prazer que ela proporciona. No entanto, nas aulas de Educação Física, tratando-se de crianças e adolescentes, o professor deve tomar o cuidado de os objetivos estarem claros.

A sociedade onde vivemos ensina a competir, valoriza a individualidade. O respeito, muitas vezes está mais relacionado a palavras e atitudes como o “muito obrigado”, “com licença”, do que com a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Aceitar a

diferença, respeitar os outros pelo que eles são, com suas qualidades e defeitos (e qualidades e defeitos são valores de cada um, portanto, o entendimento do que é qualidade e defeito também muda no outro e deve ser respeitado), esta relacionado ao amor que, segundo Maturana (1998), é a emoção que funda o social. Este, com efeito, é indispensável para uma sociedade que valoriza o ser humano mais do que o material. Contudo, numa educação maior, influenciada pelo sistema capitalista, tende num sentido contrário. A competição é um valor incentivado neste sistema e o esporte, dentro deste, tem um espaço importante. Na educação escolar, se desenvolvida uma educação menor, por um professor crítico e consciente, o esporte pode servir como um importante meio de educação. Depende da forma como ele é abordado pelo professor e, com efeito, da forma como as crianças ou o adolescente percebem esta prática. Pensamos que a prática do esporte deve ser constantemente discutida na relação de sala de aula, de modo que o respeito esteja presente, assim como a cooperação e demais valores que o professor considerar importante incentivar. Lembrando a importância do currículo oculto, que deixa de ser oculto ao se tornar consciente no professor e no aluno. E ressaltando que este professor deve estar também consciente dos discursos adjacentes a sociedade e ao campo da Educação Física e de que, se não pensar suas ações no campo pedagógico, acaba por trabalhar em prol da ideologia dominante.

5.1.2 Das atividades Rítmicas e Expressivas

Pensaremos agora a contribuição dos conteúdos relacionados à arte e que formam a categoria de atividades Rítmicas e Expressivas para a educação das crianças e dos adolescentes. Sabendo que estes conteúdos obtiveram apenas 2,16% das aulas de Educação Física de todo o Ensino Fundamental em um ano letivo inteiro. De 1ª à 4ª série este percentual foi de 4,32% e de 5ª à 8ª de 0,24%. Pelo que acreditamos ser uma educação adequada, centrada na pessoa, em sua autonomia, acreditamos também na contribuição da arte para este fim. Ao contrário do esporte, que é supervalorizado, a arte é desmerecida. Mais que isso, desrespeitada na sua contribuição para a educação. Trazemos a afirmação de Santin (1987) de que a Educação Física deve deixar de ser instrumento e função para se aproximar do ser humano. Acreditamos também que a arte tem esse poder de aproximar as pessoas. Pensamos que a arte tem como base o que Maturana (1998) chama de amor: a emoção que funda o social. Além disso, a arte permite que o indivíduo se reconheça como tal e invente-se e reinvente-se nas possibilidades de criar a partir dela.

A arte não tem como princípio a busca da performance e do rendimento como o esporte. Algumas concepções e correntes pedagógicas da Educação Física preocupam-se em demasia com o desenvolvimento de habilidades. A arte se desenvolve mais no nível da expressão e do gesto do que do rendimento. No entanto, ela também pode buscar a performance se o professor, por exemplo, tiver como meta em uma aula desenvolver a técnica de uma dança específica. Porém, ao contrário do esporte, será mais difícil a comparação entre os alunos porque o gesto técnico não é tão padronizado quanto o esportivo. Ainda mais porque a arte não tem por fim a competição. Se ela tiver como objetivo a performance será pela busca da beleza e não da vitória.

Acreditamos que o desenvolvimento de habilidades e o aumento das capacidades físicas devem também ser objetivos em todas as aulas de Educação Física e a arte também contribui nesse sentido, assim como para a consciência corporal, a percepção de tempo e espaço e o ritmo. Este último parece ser pouco trabalhado junto às crianças e os adolescentes. A música está presente na vida de todos, porém, não se ensina a ouvi-la, assim como o movimento está presente, mas não se ensina a senti-lo. Todos temos um corpo, mas não aprendemos a toca-lo, a perceber-lo em seus detalhes, a perceber a diferença entre o nosso corpo e o corpo dos outros. Se a criança ou o adolescente se reconhece a partir da diferença, se percebendo como parte de um coletivo, quer seja da turma de aula, da família ou demais grupos, aprende a respeitar o outro com maior naturalidade. Pois, se o aluno consegue construir-se como pessoa, configurando seu mundo na aceitação do outro, aprenderá a respeitar e aceitar a diferença. A Educação Física deve contribuir para isso e a arte é um meio importante.

Como afirmávamos anteriormente, a formação (da escola à universidade) não prioriza o ensino da arte. Podemos relacionar que, lembrando Deleuze e Guatari, citado por Gallo (2003), o esporte é educação maior e a arte é educação menor. Enquanto o primeiro é estimulado pela mídia, pelos grandes salários dos atletas, pelo modismo e também pelo governo através do bolsa atleta, o segundo recebe uma atenção bem mais humilde. Neste ponto não se trata de ser contra o esporte e sim ser a favor dele e também da arte. Não somente do primeiro. A arte incentiva todos os valores que falamos anteriormente e outros. O esporte, por sua vez, traz outros valores. Os dois, sendo pensados como conteúdos trazem contribuições importantes para a educação. Mas a arte precisa ser incluída no corpo de conteúdos, assim como outros conteúdos de que falaremos a seguir.

5.1.3 Das Ginásticas

Dentre os conteúdos com pouca participação estão os conteúdos relativos às ginásticas. Os PCN não especificam as modalidades de ginástica. No estudo, foi desenvolvida a ginástica olímpica, com apenas 0,81 % no primeiro ciclo e 0% no segundo ciclo. Sua participação foi de apenas 0,38% de todo o ano letivo. Embora o conteúdo desenvolvido tenha sido o de ginástica olímpica, também temos, no âmbito esportivo, a ginástica rítmica, a ginástica de trampolim. Pensando na promoção da saúde temos a ginástica localizada ou musculação e a ginástica aeróbica.

As ginásticas são importantes nas aulas de Educação Física principalmente quando se trata da melhora das capacidades físicas e no desenvolvimento de habilidades motoras, sendo assim muito importante para o desenvolvimento da saúde. Como conteúdo ela pode contribuir principalmente para o aumento da aptidão física. Por trabalhar o corpo inteiro, ao contrário de alguns esportes que dão mais ênfase para membros superiores ou inferiores, elas trazem benefícios variados para as crianças e o adolescente. Além de melhorar a aptidão física, ela contribui na melhora da coordenação, equilíbrio, percepção espacial e temporal, consciência corporal, lateralidade, etc. Outro fator importante é o aumento da auto-estima, tanto no caso das ginásticas acrobáticas, quanto nas ginásticas relacionadas à promoção da saúde. Aliado a este fator está também a motivação. O primeiro grupo, que é esportivo, por exigir a execução de elementos acrobáticos, exige também do aluno a coragem e a atitude para a execução destes. Do ponto de vista educativo isto é muito interessante, pois incentiva a autonomia e, a partir do momento que o aluno vai evoluindo dentro do quadro de elementos, melhora sua auto-estima. Ainda, as ginásticas acrobáticas contribuem para o aluno reconhecer seus limites atuais e buscar a superação. O segundo grupo, relacionado mais especificamente à melhora de capacidades e habilidades físicas, também pode acrescentar, do ponto de vista educativo, o respeito a diferença pois, ao trabalhar dentro do nível das capacidades de cada um, o aluno pode perceber, por exemplo, as diferenças quanto à força, flexibilidade e coordenação e suas relação com a hereditariedade.

Mesmo com estes e outros benefícios, as ginásticas pouca atenção receberam dos professores de Educação Física da escola investigada. Ao contrário dos conteúdos relacionados às artes, as ginásticas, nos parece, recebem uma maior atenção da estrutura curricular universitária. Mesmo assim, alguns outros fatores podem dificultar o desenvolvimento desses conteúdos. Dentre estes fatores pode estar a própria insegurança dos professores em ensinar algo que não tem completo domínio. Mesmo com pouca experiência o

professor pode, por exemplo, ensinar o basquetebol ou o futebol sem muita dificuldade, no entanto, para o ensino das ginásticas acrobáticas, pouca experiência não é suficiente para o professor sentir-se seguro. Também porque nos outros esportes a possibilidade do aluno se machucar é muito menor do que nas ginásticas acrobáticas. Outro fator que pode dificultar seu ensinamento é a falta de material e espaço físico adequado.

Por fim, sabendo dos benefícios das ginásticas e sabendo de seus limites, o professor deve buscar soluções para resolver este impasse. Ao menos os elementos básicos das ginásticas acrobáticas podem ser ensinados, e para isso não é necessário mais que um colchão velho. Até sem material pode-se ensinar alguns elementos, principalmente tratando-se da ginástica rítmica. A ginástica de trampolim, por sua vez, necessita de uma material específico. A ginástica localizada e aeróbica também podem ser ensinadas para os alunos, principalmente nos últimos anos do ensino fundamental, pelo benefício que proporciona para a saúde.

5.1.4 Das Lutas

A lutas podem ser pensadas como arte, como esporte e ainda na forma de brincadeira. A maioria das lutas se originaram no oriente e nestes países são parte de sua cultura. A partir de seu contato com o ocidente, também passaram a ser desenvolvidas como modalidades esportivas. Outra luta, que também faz parte da cultura brasileira, é a capoeira. Também brincadeiras como cabo de guerra, entre outras, podem ser pensadas como modalidades de lutas. Dentre todas as possibilidades é de se surpreender que em todo o ano letivo de 2005 nenhuma aula de Educação Física foi dedicada a este conteúdo na escola estudada. Por este motivo, os professores desta escola, privaram as crianças e os adolescentes de aprendizados importantes. Alguns destes, que talvez somente as lutas podem proporcionar. As artes marciais orientais, por exemplo, trazem ensinamentos que, antes mesmo de movimento corporal e da luta, constituem uma filosofia de vida. Valores como disciplina, respeito, integridade, lealdade, cortesia e perseverança são fundamentos das lutas que se constituíram no oriente. No entanto, muitas vezes por causa das competições, por terem se convertido a modalidades esportivas, esses valores são esquecidos. E, além desses valores, outros benefícios, referente a habilidades e capacidades físicas estão presentes. Outra questão importante é que, através de lutas simples, como a brincadeira do cabo de guerra, as crianças e os adolescentes podem testar sua força e o trabalho de equipe. Bem como, este pode servir de analogia a disputas que ocorrem na sociedade. Ou ainda, para discutir a questão de brigas que

eventualmente ocorrem entre os alunos. As possibilidades são variadas, por isso surpreende que os professores não se utilizem delas.

Estes, com efeito, assim como todos os outros conteúdos já citados, pode ser significativos para a construção da personalidade dos alunos, para o aprendizado de valores. E assim como os outros conteúdos já citados, as lutas também merecem participar das aulas de Educação Física. Novamente aqui percebemos a influência da formação acadêmica, da ideologia dominante, da mídia, da cultura. Todos dispensam pouca atenção para as lutas. Ainda, muitas vezes ela é vista como algo ruim, como violência. Os professores, no entanto, como conhecedores e críticos, podem repensar estas concepções e a possibilidade de incluir as lutas no corpo de conteúdos.

5.1.5 Dos outros conteúdos

Queremos problematizar aqui a inclusão de conteúdos que muitas vezes não são sequer pensados como tais. Utilizamos os PCN (2000) como base para a construção de categorias para esta pesquisa, e neste, os conteúdos que discutimos anteriormente são citados. Pensamos que a Educação Física, por desenvolver conteúdos que se relacionam com o ser humano em movimento, pode se apropriar de muitas outras manifestações culturais transferindo-as para o espaço escolar. Inclusive no esporte, pois, apesar de termos encontrado uma maior participação dos esportes no resultado do estudo, poucas modalidades foram desenvolvidas nas aulas. Coincidentemente os conteúdos esportivos desenvolvidos são os mesmos esportes que mais tem espaço na mídia: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Muitos outros fazem parte da cultura esportiva, porém, não foram incluídos no corpo de conteúdos. Pensamos também nos esportes radicais, bem como no ciclismo, no skate e outras atividades que podem ser pensadas pelos professores. Além disso, se pouco conteúdo de atividades rítmicas e expressivas foram desenvolvidos, não é questionável a afirmação de que muitas atividades de ritmo e expressão, assim como manifestações artísticas e culturais poderiam ter sido incluídas neste corpo de conteúdos. Entre elas estão as artes circenses, danças tradicionais, atividades relacionadas a determinadas culturas, a determinadas regiões. Como o próprio exemplo citado nos PCN (200), que propõe discussões sobre a forma de sentar-se em uma região ou em outra, ou em diferentes países. Por fim, acreditamos que as possibilidades são múltiplas, cabendo aos professores definir um corpo de conteúdos que se adapte a realidade dos seus alunos.

CONCLUSÃO

A análise e reflexão dos conteúdos e das ações educativas no espaço das aulas de Educação Física caracterizou-se por um questionamento destas, no sentido da contribuição para o desenvolvimento de valores junto às crianças e aos adolescentes. Observamos uma distribuição desproporcional dos conteúdos e objetivos: maior participação de alguns em detrimento de outros. A reflexão, a partir dos resultados encontrados na pesquisa e com base nas categorias, nos fez pensar a contribuição da Educação Física para a construção da pessoa e configuração de seu mundo. Pois, percebemos, através da categoria de Rogers, que os alunos são encarados mais como objetos do que como pessoas a partir do momento em que pouca atenção foi considerada aos objetivos cognitivos e sócio-afetivos. Em contrapartida, grande relevância se considerou ao desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e para a psicomotricidade. Aparentemente, nesta escola a Educação Física está desenvolvendo competências, preparando este corpo para uma função. Com efeito, os resultados fizeram jus à categoria de Alves, que afirma que a escola funciona no modelo de uma linha de montagem, e desenvolve unidades biopsicológicas móveis a serem inseridas no mercado de trabalho. Ainda, a aparente falta de reflexão dos professores, resulta numa prática que não incentiva uma reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos. Nada foi registrado pelos professores no sentido de objetivar uma reflexão sobre os conteúdos, o que nos fez refletir, com base na categoria de Freire, que a Educação Física ao atuar de forma indiferente quanto a questões sociais, acaba por reproduzir a ideologia dominante. A partir da categoria de Maturana, questionamos os afazeres nas aulas de Educação Física, que nos parecem estar inadequados para o aprendizado da aceitação e o respeito de si e dos outros. A pouca atenção para objetivos sócio-afetivos e a reprodução excessiva do esporte, que é regrado e tende à uma padronização, em contrapartida à pouca manifestação dos conteúdos de atividades rítmicas e expressivas, que tendem a uma liberdade de ação e criação, nos fez questionar a função da Educação Física enquanto educação. E, seguindo a linha de raciocínio da categoria que traz o pensamento de Foucault, nos levamos a propor que novas formas de subjetividade sejam pensadas, e que as ações educativas no âmbito da Educação Física estejam coerentes com estas subjetividades.

Pensamos que são necessários outros estudos que tragam uma conotação crítica, que reflitam sobre a própria Educação Física e seus afazeres. Acreditamos também que a reflexão deve ser realizada constantemente pelos professores no dia-a-dia na escola, no planejamento dos conteúdos, no desenvolvimento destes conteúdos e em todas as atitudes dentro do espaço

das aulas. Este estudo, portanto, é característico de uma escola específica, numa cidade específica e num momento específico. Nele propomos que se repense a distribuição dos conteúdos, bem como a maneira de desenvolvê-los junto às crianças e aos adolescentes. Propomos que os professores reflitam sobre em que mundo pensam viver e, a partir do conviver com as crianças e adolescentes, incentivem atitudes e valores, por meio dos conteúdos e da reflexão, que estejam adequados a esta concepção de mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus Editora, 2003.
- BARBOSA, Maria. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; CATANI, Afranio M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAVALCANTI, Kátia. A função cultural do esporte e suas ambigüidades sociais. In: COSTA, L. *Teoria e prática do esporte comunitário e de massa*. Rio de Janeiro: Palestra, 1981.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org.). *Liberdades Reguladas: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Marcelo G. Teoria da Educação Física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: NETO, A.; GOELLNER, S.; BRACHT, V. (Org.). *As Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GHANEM, Elie. *Educação Escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GUEDES, Dartagnan. *Atuação do Profissional de Educação Física no campo da saúde*. In: OLHO MÁGICO. Londrina: CSS/Uel/Rede UNIDA, 2003.

- GHIRALDELLI, Paulo. *Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HOFFMAN, Shirl J.; HARRIS, Janet C. (Org.). *Cinesiologia : o estudo da atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- KUNZ, Eleonor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1991.
- LA ROSA, Jorge (Org.). *Psicologia e Educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. n.19. São Paulo: 2002.
- LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e fundamentos*. São Paulo: Pontes, 2003.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: educação física / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora, 1961.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1987
- VAZ, Alexandre F. *A Filosofia na Educação Física: soltando as amarras e a capacidade de ser negatividade*. In: NETO, A.; GOELLNER, S.; BRACHT, V. (Org.). *As Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir a escola?* In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização para o acesso aos diários de classe



Ilmo. Sr.

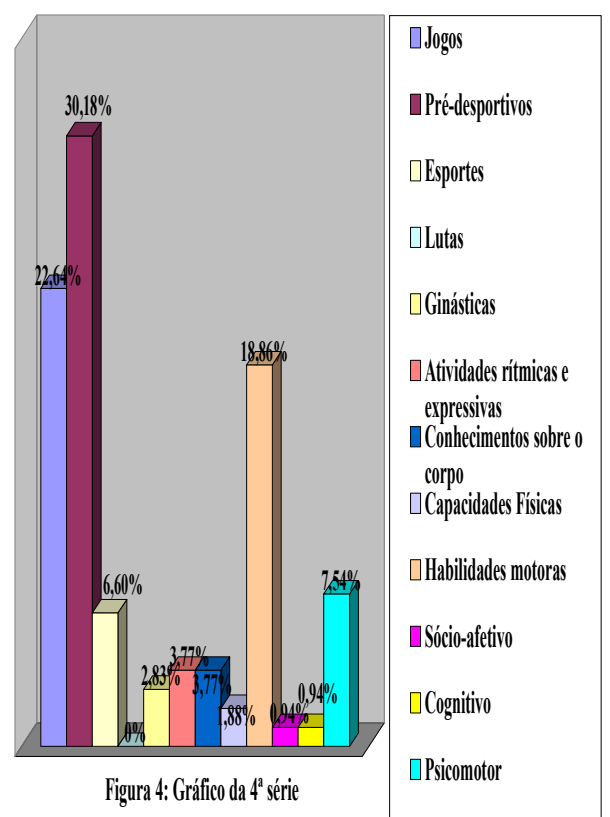
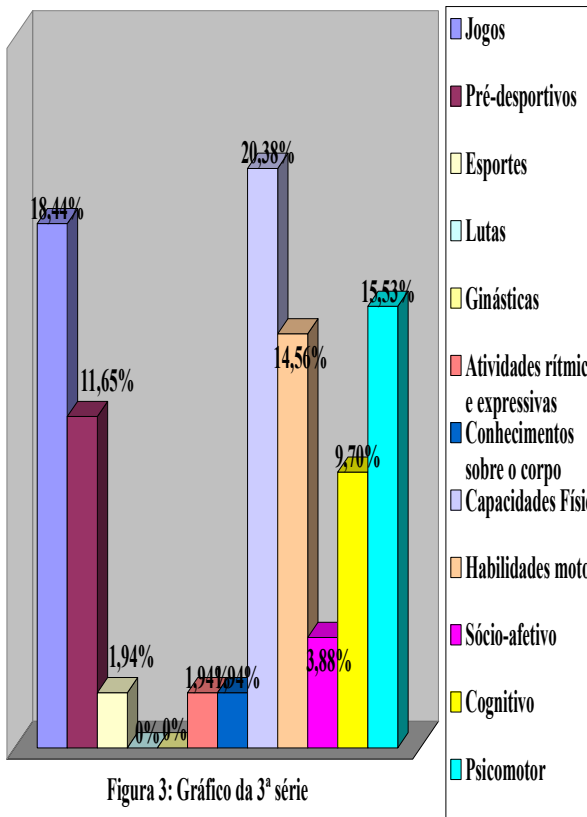
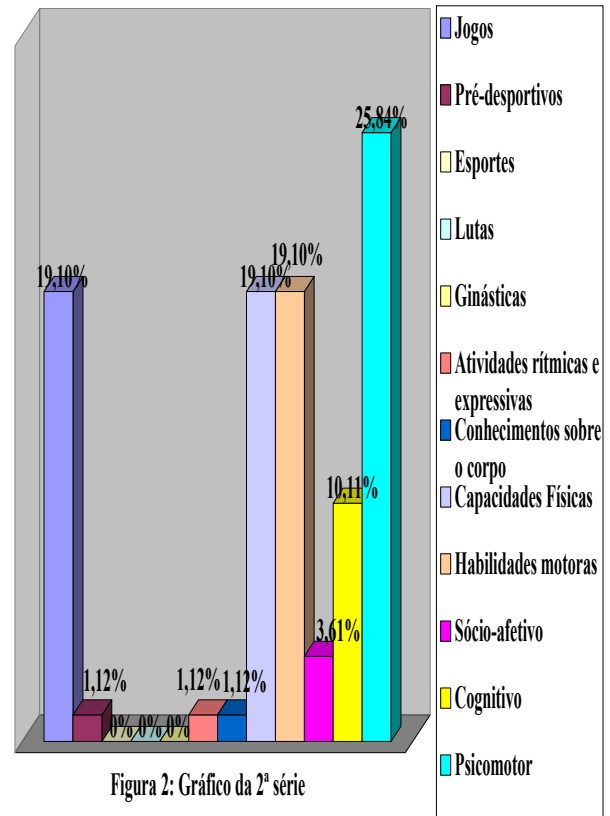
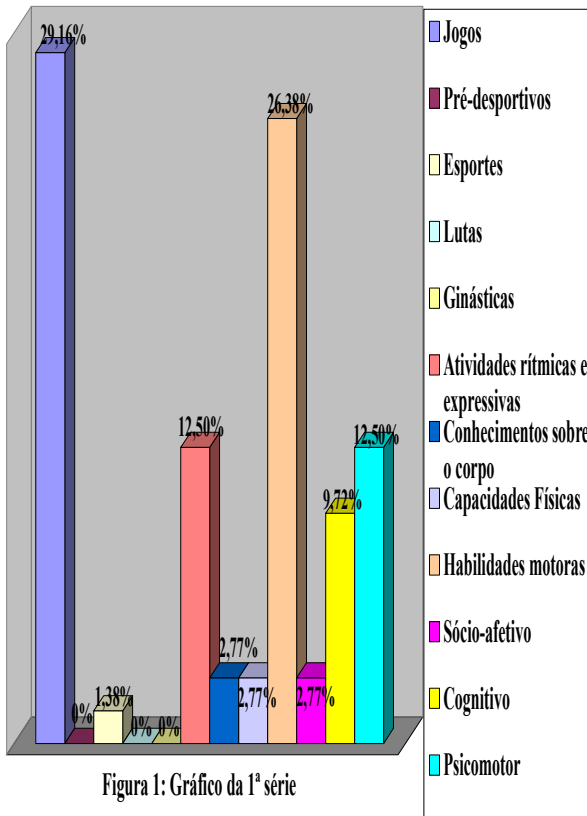
Solicitamos que autorize o acadêmico do Curso de Educação Física **Diego Winck Esteves** para utilizar os diários de classe (registro de conteúdos) da disciplina de Educação Física de três escolas de Santa Cruz do Sul como coleta de dados para sua Monografia. Nesta pesquisa não constará o nome da escola nem do professor da disciplina.

Santa Cruz do Sul, de Agosto de 2006.

Dra. Miria Burgos
Prof. da disciplina e Orientadora

Ms. Leandro Burgos
Coord. do Curso de Educação Física

ANEXO B - Gráficos por séries: de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental



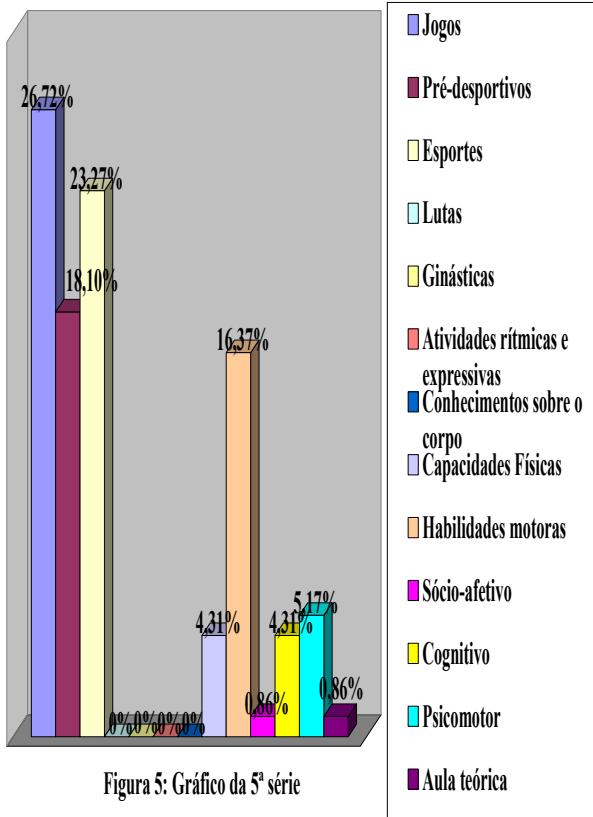


Figura 5: Gráfico da 5ª série

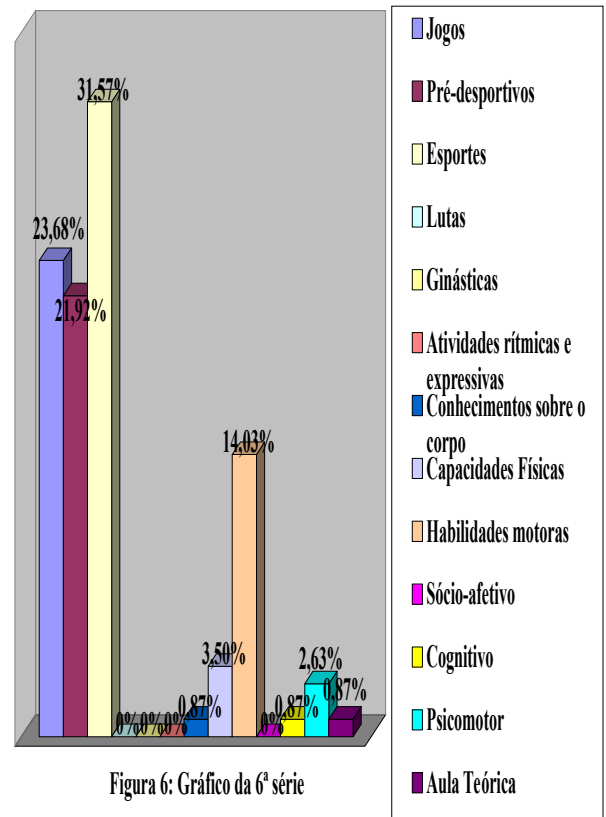


Figura 6: Gráfico da 6ª série

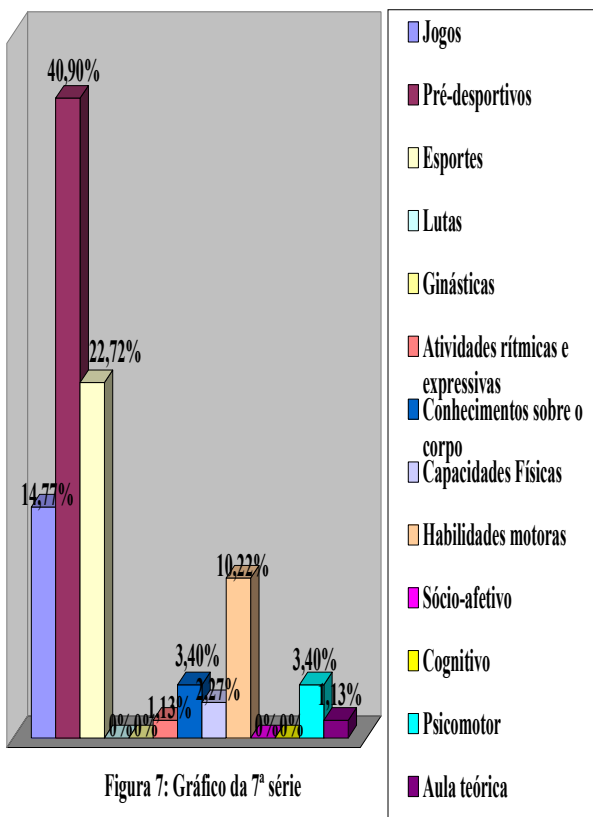


Figura 7: Gráfico da 7ª série

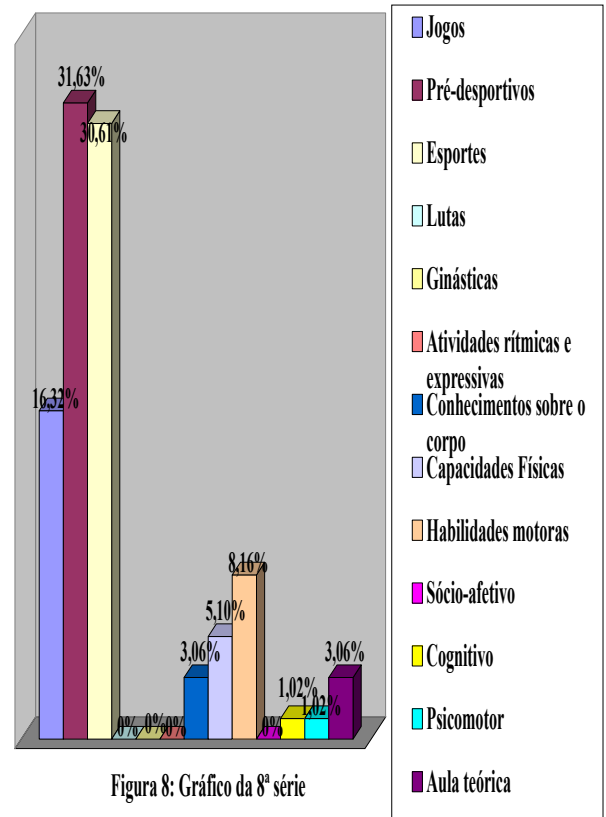


Figura 8: Gráfico da 8ª série

ANEXO C – Situando os autores das categorias

Carl Rogers

Carl Ransom Rogers, psicólogo conhecido por sua linha psicológica voltada principalmente para a educação dos jovens, nasceu no estado de Illinois, em 1902, e faleceu em 1987 na Califórnia, Estados Unidos. De uma família profundamente religiosa do meio rural, deixou o projeto de cursar agricultura na Universidade de Wisconsin, transferindo-se para o curso de teologia a fim de se tornar pastor. Após diplomar-se em 1924, casou com Helen Elliot. O casal foi residir em New York, onde Rogers frequentou o Seminário liberal da União Teológica, servindo também como pastor em uma pequena paróquia em Vermont como parte de seu treinamento. Passou também a colaborar com a Sociedade para Prevenção da Crueldade contra a Criança, que tratava crianças perturbadas, em Rochester. Por necessidade de melhor atuar nesse mister, estudou psicologia na Universidade de Colúmbia, diplomando-se em 1928.

Em 1940 Rogers tornou-se professor de psicologia na Universidade Estadual de Ohio, função que exerceu por cinco anos. É de 1942 seu primeiro livro, *Counseling and Psychotherapy* ("Orientação e psicologia"). Cumulativamente com o ensino universitário, tornou-se secretário executivo do Centro de orientação da Universidade de Chicago em 1945. Seu principal trabalho foi publicado em 1951 *Client-Centered Therapy* ("Terapia Centrada no Cliente"), no qual delineia seus pontos de vista.

Em 1957 deixou a Universidade de Chicago para retornar, como professor, à Universidade de Wisconsin, onde havia se formado em religião. Porém, as querelas entre os departamentos de psicologia e psiquiatria da Universidade não lhe permitiram permanecer no cargo. Obteve o cargo de pesquisador na Universidade La Jolla, na Califórnia, onde praticava psicoterapia, dava conferências e dispunha de tempo para escrever.

A técnica que havia desenvolvido, e que então pode aprimorar, consistia em respeitar a posição do cliente adotando uma atitude contrária à terapia autoritária que impunha análise. Interessava-lhe basicamente o desenvolvimento da personalidade, o "tornar-se pessoa", e procurava servir o cliente com os conhecimentos que lhe pudessem ser úteis para compreender suas próprias experiências e lidar com elas e, debaixo de sua orientação, descobrir ele mesmo as soluções. O terapeuta deveria ter congruência, autenticidade, e honestidade com o cliente, criar com ele uma empatia e assegurar-lhe respeito, aceitação, e

consideração positiva incondicional. esses princípios colocam Rogers na mesma área da psicologia existencial de sua época e cujo expoente na Europa foi Ronald David Laing.

Rogers acreditava que as pessoas, após sua auto análise psicológica, têm suficiente força para alterar o conceito que fazem de si mesmas, suas atitudes e comportamento, e que o papel do terapeuta estava em estimular essa capacidade e orientá-las de modo útil. Seus 16 livros e mais de 200 artigos escritos focalizavam a atualização e amadurecimento da personalidade, na descoberta do Eu, no crescimento pessoal. Suas idéias ganharam grande aceitação na psicologia clínica e, principalmente, no campo da Orientação Educacional, e ele fez um esforço para adaptá-las também ao campo da diplomacia, na solução de conflitos regionais e internacionais. Com essa pretensão altamente idealista, reuniu-se com protestantes e católicos em conflito na Irlanda, com brancos e pretos para solucionar o racismo na África do Sul, e criou nos Estados Unidos o Projeto pela Paz, em 1985, o qual promoveu uma conferência em Rust, Áustria, entre diplomatas da América Central e do Sul para discutir "O Desafio da América Central". Esteve em seguida no Brasil, e fez sua última viagem internacional à União Soviética onde realizou conferências sobre o estímulo à comunicação e à criatividade. Em reconhecimento ao seu trabalho na Irlanda, na África do Sul e na América Central foi indicado candidato americano ao Prêmio Nobel da Paz em 1987, ano do seu falecimento. (<http://www.cobra.pages.nom.br/ec-rogers.html>, acessado em 12/11).

Rubem Alves

"Ensinar" é descrito por Alves como um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte. É como a vida de um palhaço que entra no picadeiro todos os dias com a missão renovada de divertir. Ensinar é fazer aquele momento único e especial. (site Wikipédia, acessado 03/10). É, desta forma, utilizando de metáforas e analogias que, na maioria das vezes, Rubem Alves fala da Educação. Suas contribuições para os educadores são grandes, embora possam parecer utópicas.

Rubem Alves nasceu no dia 15 de setembro de 1933, em Boa Esperança, sul de Minas Gerais, naquele tempo chamada de Dores da Boa Esperança. A cidade é conhecida pela serra imortalizada por Lamartine Babo e Francisco Alves na música "Serra da Boa Esperança". A família mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1945, onde, apesar de matriculado em bom colégio, sofria com a chacota de seus colegas que não perdoavam seu sotaque mineiro. Buscou refúgio na religião, pois vivia solitário, sem amigos. Teve aulas de piano, mas não

teve o mesmo desempenho de seu conterrâneo, Nelson Freire. Foi bem sucedido no estudo de teologia e iniciou sua carreira dentro de sua igreja como pastor em cidade do interior de Minas.

No período de 1953 a 1957 estudou Teologia no Seminário Presbiteriano de Campinas (SP), tendo se transferido para Lavras (MG), em 1958, onde exerce as funções de pastor naquela comunidade até 1963. Casou-se em 1959 e teve três filhos: Sérgio (1959), Marcos (1962) e Raquel (1975). Foi ela sua musa inspiradora na feitura de contos infantis. Em 1963 foi estudar em Nova York, retornando ao Brasil no mês de maio de 1964 com o título de Mestre em Teologia pelo Union Theological Seminary. Denunciado pelas autoridades da Igreja Presbiteriana como subversivo, em 1968, foi perseguido pelo regime militar. Abandonou a igreja presbiteriana e retornou com a família para os Estados Unidos, fugindo das ameaças que recebia. Lá, torna-se Doutor em Filosofia (Ph.D.) pelo Princeton Theological Seminary. Sua tese de doutoramento em teologia, "A Theology of Human Hope", publicada em 1969 pela editora católica Corpus Books é, no seu entendimento, "um dos primeiros brotos daquilo que posteriormente recebeu o nome de Teoria da Libertação". De volta ao Brasil, por indicação do professor Paul Singer, conhecido economista, é contratado para dar aulas de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP).

Em 1971, foi professor-visitante no Union Theological Seminary. Em 1973, transferiu-se para a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como professor-adjunto na Faculdade de Educação. No ano seguinte, 1974, ocupa o cargo de professor-titular de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na UNICAMP. É nomeado professor-titular na Faculdade de Educação da UNICAMP e, em 1979, professor livre-docente no IFCH daquela universidade. Convidado pela "Nobel Foundation", profere conferência intitulada "The Quest for Peace". Na Universidade Estadual de Campinas foi eleito representante dos professores titulares junto ao Conselho Universitário, no período de 1980 a 1985, Diretor da Assessoria de Relações Internacionais de 1985 a 1988 e Diretor da Assessoria Especial para Assuntos de Ensino de 1983 a 1985. No início da década de 80 torna-se psicanalista pela Sociedade Paulista de Psicanálise. Em 1988, foi professor-visitante na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Posteriormente, a convite da "Rockefeller Foundation" fez "residência" no "Bellagio Study Center", Itália. Na literatura e a poesia encontrou a alegria que o manteve vivo nas horas más por que passou. Admirador de Adélia Prado, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Octávio Paz, Saramago, Nietzsche, T. S. Eliot, Camus, Santo Agostinho, Borges e Fernando Pessoa, entre outros, tornou-se autor de

inúmeros livros, é colaborador em diversos jornais e revistas com crônicas de grande sucesso, em especial entre os vestibulandos.

Afirma que é “psicanalista, embora heterodoxo”, pois nela reside o fato de que acredita que no mais profundo do inconsciente mora a beleza. Após se aposentar tornou-se proprietário de um restaurante na cidade de Campinas, onde deu vazão a seu amor pela cozinha. No local eram também ministrados cursos sobre cinema, pintura e literatura, além de contar com um ótimo trio com música ao vivo, sempre contando com “canjas” de alunos da Faculdade de Música da UNICAMP. O autor é membro da Academia Campinense de Letras, professor-emérito da Unicamp e cidadão-honorário de Campinas, onde recebeu a medalha Carlos Gomes de contribuição à cultura (http://www.releituras.com/rubemalves_bio.asp, acessado em 4/10).

Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921, vindo a falecer na cidade de São Paulo, em 2 de maio de 1997. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica (site Wikipédia, acessado em 4/10).

Embora suas idéias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular. Publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife. Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile e posteriormente vive como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile, recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo. Em 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, cria o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do PT. Algumas de suas principais obras: Educação como

Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Cartas à Guiné Bissau, Vivendo e Aprendendo, A importância do ato de ler.

Para Paulo Freire, vivemos em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria, usufrua dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar a vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população do Terceiro Mundo. Refere-se então a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade. O movimento para a liberdade, deve surgir a partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será "aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização. A pedagogia do dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação (predomina o discurso e a prática, na qual, quem é o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos, como vasilhas a serem enchidas; o educador deposita "comunicados" que estes, recebem, memorizam e repetem), da qual deriva uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical, o saber é dado, fornecido de cima para baixo, e autoritária, pois manda quem sabe. Dessa maneira, o educando em sua passividade, torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido, que como tal se acostuma e acomoda no mundo conhecido (o mundo da opressão), e eis aí, a educação exercida como uma prática da dominação (<http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo.html>, acessado em 4/10).

Humberto Maturana

Humberto Maturana Romesin é co-fundador, co-diretor, investigador e docente do Instituto de Formação Matriztica, onde segundo o seu próprio dizer: - Criamos um laboratório humano.

O professor Maturana, criou a partir do seu estudo da percepção, o campo da Compreensão Ontológica do Fenômeno do Conhecer, como sendo um fenômeno biológico

que ele denomina Biologia do Conhecer. Também criou o entendimento dos fundamentos biológicos do humano, que ele chama de Biologia do Amar. Trouxe também uma profunda compreensão do que constitui o viver de todo ser vivo, através da formulação da teoria da Autopoiese, uma das noções científicas de maior impacto transversal na história da ciência moderna.

Estudou Medicina no Chile e Biologia na Inglaterra e Estados Unidos, doutorando-se em Biologia na Universidade de Harvard, desenvolvendo inovadores trabalhos científicos no MIT. Logo voltou ao Chile instalando o seu laboratório na Faculdade de Medicina da Universidade do Chile, para posteriormente ser um dos fundadores da primeira Faculdade de Ciências no país.

Recebeu numerosos reconhecimentos internacionais por seu trabalho científico, sendo suas obras traduzidas para vários idiomas. Recebeu além disso o Premio Nacional de Ciências em 1994. É autor entre outras obras de: Neurofisiologia da Cognição, Biologia da Linguagem, Ontologia do Conversar, Da biologia a Psicologia e Do Ser ao Fazer. É co-autor de Autopoiese e Cognição, De maquinas e Seres Vivos e A Arvore do Conhecimento.

Atualmente trabalha com a professora Ximena Dávila Yanez e uma equipe de colaboradores do Instituto Matriztico, no desenvolvimento das conseqüências do entendimento trazido pela dinâmica da Matriz Biológica da Existência Humana, em cinco áreas das atividades humanas: Família, Educação, Empresa, Sociedad e Mundo Natural ([http://www.institutoser.com.br/new site/faz_aconteser/cvMaturana.html](http://www.institutoser.com.br/new_site/faz_aconteser/cvMaturana.html), acessado 05/10).

Michel Foucault

Nascido em Poitiers em 15 de outubro de 1926, faleceu em Paris em 26 de junho de 1984. Foi um filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France desde 1970 a 1984. Suas obras, desde a História da Loucura até a História da sexualidade (a qual não pôde completar devido a sua morte) situam-se dentro de uma filosofia do conhecimento. Suas teorias sobre o saber, o poder e o sujeito romperam com as concepções modernas destes termos, motivo pelo qual é considerado por certos autores, contrariando a sua própria opinião de si mesmo, um pós-moderno. Seus primeiros trabalhos (História da Loucura, O Nascimento da Clínica, As Palavras e as Coisas, A Arqueologia do Saber) seguem uma linha estruturalista, o que não impede que seja considerado geralmente como um pós-estruturalista devido a obras posteriores como “Vigiar e Punir” e “A História

da Sexualidade”. Além desses livros, são publicadas hoje em dia transcrições de seus cursos realizados no Collège de France e inúmeras entrevistas, que auxiliam na introdução ao pensamento deste autor.

Foucault trata principalmente do tema do poder, rompendo com as concepções clássicas deste termo. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado, o que tornaria impossível a "tomada de poder" proposta pelos marxistas. O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um soberano (concepção contratual jurídico-política), mas sim como uma relação de forças. Ao ser relação, o poder está em todas as partes, uma pessoa está atravessada por relações de poder, não pode ser considerada independente delas. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

Para analisar o poder, Foucault estuda o poder disciplinar e o biopoder, e os dispositivos da loucura e da sexualidade. Para isto, em lugar de uma análise histórica, realiza uma genealogia, um estudo histórico que não busca uma origem única e causal, mas que se baseia no estudo das multiplicidades e das lutas. Também abriu novos campos no estudo da história e da epistemologia. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Michel Foucault](http://pt.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault), acessado em 05/10).