



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CHRISTIAN VIEIRA DE SOUZA

**MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTABELECENDO RELAÇÕES**

LONDRINA - PR
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**LONDRINA - PR
2012**

CHRISTIAN VIEIRA DE SOUZA

**MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTABELECENDO RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma.

**LONDRINA – PARANÁ
2012**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729m Souza, Christian Vieira.

Motricidade humana e o ensino da Educação Física : estabelecendo
relações / Christian Vieira Souza. – Londrina, 2012.
197 f. : il.

Orientador: Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação física – Estudo
e ensino – Teses. 3. Motricidade humana – Educação – Teses.
4. Educação básica – Teses. 5. Educação Física – Formação de
Professores – Teses. 6. Educação – Ciências – Teses. I. Palma,
Ângela Pereira Teixeira Victoria. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02:796

CHRISTIAN VIEIRA DE SOUZA

**MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTABELECENDO RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira
Teixeira Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 09 de Abril de 2012.

***Aos professores que apesar das durezas da
profissão, ensinam cheios de esperança o
sentido da transcendência.***

AGRADEÇO

A Deus pela consciência da incompletude que me inquieta e pela misericórdia e providência que me assistem.

Aos meus pais, Ademar e Deolinda, educadores da minha vida, por acreditarem e investirem em mim em todos os sentidos.

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma por ser magnânima em tudo o que faz, por me orientar neste e em outros trabalhos; por colocar minhas ideias no lugar e também perturbá-las com seus “macaquinhos”.

Ao Prof. José Augusto Victoria Palma por ser uma inspiração pessoal e profissional, por respeitar e incentivar meus pensamentos, permitindo que eles cresçam ou mudem sem dar as respostas prontas.

Ao Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli Oliveira, pelas contribuições generosas a esta dissertação, pela paciência e atenção para comigo neste momento de aprendizagem e amadurecimento.

À Prof^a Dr^a. Ana Maria Pereira, pela disponibilidade, pelas palavras de incentivo para buscar ser sempre mais e pela carinhosa partilha dos tesouros de seus conhecimentos.

Aos colegas professores que colaboram com esta pesquisa, abrindo as portas de suas quadras e salas de aula, pela experiência que me enriqueceram, pelos questionamentos e conhecimentos que dividimos.

Aos meus alunos por sua inquietude desafiadora e cheia de vida que me provocam tantas emoções, reflexões e aprendizagens.

Aos meus amigos, por dividirem comigo alegrias e preocupações, pela paciência com meu temperamento, pelas orações, conselhos e apoio a qualquer tempo e distância.

“Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância”.

Jo. 10, 10b

“...cada ser humano é um projecto infinito, em que o sentido da transcendência é a transcendência do sentido”.

Manuel Sérgio

SOUZA, Christian Vieira. **Motricidade Humana e o ensino da Educação Física: Estabelecendo relações.** 2012. 197f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A Ciência da Motricidade Humana apresenta-se como proposta para a superação da crise epistemológica na Educação Física, em um contexto de crise paradigmática no campo da Ciência. Na escola, a Educação Física pretende superar a concepção de área de atividades e conquistar a legitimidade de uma área de conhecimento. Baseada no Paradigma da Complexidade, o objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana é o homem que se move em busca de transcendência, e este homem é um ser no mundo, uno, indissociável em suas dimensões e na relação homem-sociedade-cultura, abandonando a concepção dicotômica de homem racional e físico que orientou a Educação Física desde sua gênese. A Ciência da Motricidade Humana não pode abdicar de toda a construção de conhecimentos produzida pela Educação Física até então, mas permite mudanças por meio da ruptura epistemológica: da Educação Física para a Ciência da Motricidade Humana. A partir do ano letivo de 2005, a Universidade Estadual de Londrina iniciou um novo currículo de formação de professores de Educação Física que se caracteriza por preparar o profissional exclusivamente para atuar na escola com a docência. Em consideração à constatação de que os estudos da Ciência da Motricidade Humana foram influentes neste curso de formação, esta pesquisa procurou identificar se a Motricidade Humana influencia o ensino da Educação Física por meio dos professores formados neste currículo. Tendo a complexidade como paradigma para a pesquisa, oito professores de Educação Física atuantes na educação básica em escolas públicas e privadas tiveram suas aulas observadas e posteriormente foram entrevistados em uma perspectiva de integração com a análise de conteúdo. Este estudo demonstrou que estes professores estão em uma fase intermediária de mudança paradigmática, ou seja, suas concepções e ações pedagógicas se orientam no sentido de um novo paradigma. A complexidade, interdisciplinaridade, pesquisa e problematização no ensino, contextualização, reflexão crítica e formação continuada, princípios orientadores desta formação docente, se relacionam com os princípios da Ciência da Motricidade Humana que considera o ensino como processo complexo, o ser humano como unidade complexa e multidimensional, o sentido e significado do que é ensinado e o ser humano prático.

Palavras-chave: Motricidade Humana, Ensino da Educação Física, Formação de professores de Educação Física.

SOUZA, Christian Vieira. **Human Motricity Science and Physical Education teaching: Establishing relations.** 2012. 197f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The Human Motricity Science presents itself as a proposal to overcome the epistemological crisis in physical education in the context of a paradigmatic crisis in the field of Science. At school, Physical Education aims to overcome the concept of activities area and to gain the legitimacy of Knowledge area. Based on the Paradigm of Complexity, the object of study of Human Motricity Science is Man in search of transcendence, and that Man is a being in the world, only one, indivisible, showing the relationship between man and society and culture, abandoning the dichotomy of man rational and physical that guided the Physical Education since its inception. The Human Motricity Science cannot abdicate all construction of knowledge produced by the Physical Education until then, but allows changes through the epistemological break: Physical Education to Human Motricity Science. From the academic year 2005, Universidade Estadual de Londrina initiated a new curriculum for physical education teachers which characterized by preparing professionals to work exclusively with the teaching in school. Regarding the fact of the studies of Human Motricity Science were influential in this training, this research sought to identify whether the Human Motricity influences the teaching of physical education through teachers trained in this curriculum. Taking the complexity as a paradigm for the study, subjects had their lessons observed and subsequently were interviewed in a perspective of triangulation with the content analysis. This study showed that these teachers are in an intermediate phase of paradigm shift, or some more, some less, but in general, their conceptions and pedagogical actions are oriented towards a new paradigm. The complexity, interdisciplinarity, research and problem-education, contextualization, critical reflection and continuing education, guiding principles of this teacher training, are interrelated with the principles of Human Motricity Science considering teaching as a complex process, the human being as unit complex and multidimensional, the meaning and significance of what is taught and human praxis.

Key words: Human Motricity. Teaching of Physical Education. Teachers Training of Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre os princípios da Motricidade Humana e os princípios orientadores do currículo de Licenciatura em Educação Física da UEL	101
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMH	Ciência da Motricidade Humana
GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
LaPEF	Laboratório de Pesquisas em Educação Física
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E A PESQUISA	21
2.1 METODOLOGIA.....	25
2.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	31
2.3 PROFESSORES PESQUISADOS	34
3 EDUCAÇÃO FÍSICA OU CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA	38
3.1 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3.2 CORTE EPISTEMOLÓGICO	42
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	47
3.4 MOVIMENTO CULTURALMENTE CONSTRUÍDO.....	54
4 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	61
4.1 PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
4.2 TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
4.3 TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	68
4.4 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	73
4.5 MOTRICIDADE HUMANA E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL	79
5 MOTRICIDADE HUMANA E A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR	88
5.1 CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS	89
5.1.1 Corrente Teórica Empirista.....	89
5.1.2 Corrente Teórica Apriorista	91
5.1.3 Corrente Teórica Construtivista.....	92
5.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA	94
5.3 MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO: ESTABELECCENDO RELAÇÕES.....	100
5.3.1 Intervenção como Processo Complexo.....	101
5.3.2 Ser Humano como Unidade Complexa e Multidimensional.....	104
5.3.3 Sentido e Significado.....	106
5.3.4 Ser Humano Práxico	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

REFERÊNCIAS..... 122

APÊNDICES 130

APÊNDICE A – Documentos, Ofícios e Termo de Consentimento 131

APÊNDICE B – Ficha de Informações Pessoais e Roteiros de Entrevista..... 135

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas129

1 INTRODUÇÃO

No percurso de minha formação pessoal, desde os anos iniciais da escolarização, percebia a Educação Física como uma disciplina que nada me acrescentava. Por vezes, fazia-me sentir constrangido, principalmente quando era comparado ao desempenho de outros, fazendo com que me sentisse inferiorizado. A Educação Física que vivenciei na escola era pautada nos princípios do rendimento esportivista, que excluía aqueles menos aptos ou menos hábeis nas atividades motoras propostas, provocando baixa estima e desmotivação. Hoje compreendo que a Educação Física que precisava, quando estudante na escola básica, era aquela que representasse um campo de conhecimentos e procurasse promover em mim e nos outros estudantes a tomada de consciência a respeito da corporeidade, no sentido de que o sujeito/estudante é um ser no mundo capaz de transformá-lo e superar-se em todos os sentidos.

No início da fase adulta, buscando moldar-me aos padrões de beleza vigentes, tornei-me adepto da prática de exercícios com pesos em uma academia de ginástica. A prática de atividade física acabou por tornar-se um assunto interessante para mim e conseqüentemente a Educação Física, mesmo que em textos de senso comum de revistas populares ou internet. Tornou-se tão interessante que resolvi ingressar na Universidade, buscando com este estudo outra colocação profissional. Meu interesse na Educação Física e na profissão docente é em razão dos questionamentos a respeito da Educação Física que vivenciei na escola e o quanto a mesma poderia ter me favorecido se tivesse sido diferente, pois as práticas corporais de atividade física só vieram a fazer parte do meu cotidiano tardiamente. Ao firmar esta escolha, optei pelo curso de habilitação licenciatura também em razão de observar um mercado de trabalho mais amplo do que para a habilitação bacharelado. De qualquer maneira, tinha uma certeza: não pretendia ser um professor daquela mesma Educação Física que eu havia vivido nos meus anos de escola.

Ingressei na Universidade Estadual de Londrina em um momento especial, quando um novo currículo se iniciava. E foi neste projeto curricular de formação exclusivamente para a docência que conheci os estudos da Ciência da Motricidade Humana, seu projeto educacional, sua concepção de *homem - corpo - sociedade* e fui obtendo as respostas para meus questionamentos assim como

outros foram surgindo. A Motricidade Humana foi o que faltou no meu processo de escolarização e acredito que atualmente esta ciência colaboraria para que a escola cumprisse um papel emancipador, fundamentando-se no princípio libertador do próprio homem, conscientizando-o a respeito de si mesmo e seu impulso natural para a superação.

Pode-se observar quase um consenso, entre os educadores, que o processo educacional desejado é aquele que ensina a respeito dos conhecimentos construídos pela sociedade ao longo dos tempos, mas também deve promover o desenvolvimento de habilidades para aprender sempre, compreender a cultura e a sociedade em que se vive e fazer opções diante do que é apresentado; de solucionar problemas e participar eticamente no meio em que se está inserido e de intervir em seus contextos, se assim desejar, para melhorar as condições de vida (SOUZA, 2008).

O processo educacional é antes de tudo um processo de formação humana e as relações entre professor e alunos são profissionais, porém, em uma concepção de unidade, não se pode desconsiderar o envolvimento pessoal, porque é humano, portanto, corporal, cognitivo, afetivo, cultural. A escola é um ambiente de convivência social e a aula é, na verdade, um encontro de humanos que se relacionam na busca de aprender, de conhecer. Neste processo, os envolvidos são sujeitos que se comunicam, expressam, dialogam, constituindo relações de cultura, conhecimento e afetividade. Estas relações são fortemente influenciadas de acordo com proposições epistemológicas e, conseqüentemente, também pelas concepções dos educadores. Neste sentido, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores para a melhoria da educação (CARREIRO DA COSTA, 1996; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002).

As concepções filosóficas e epistemológicas dos professores acabam por influenciar suas aulas, pois elas orientam as ações docentes, mesmo quando não assumidas. No caso deste estudo, os professores de Educação Física podem, por vezes, imprimir modelos ou exigir de seus estudantes altos níveis de desempenho em atividades físicas ou esportivas; negligenciando e subestimando o potencial de aprendizagem deles, perpetuando pré-conceitos de senso comum, entre outros valores atrelados a paradigmas que não colaboram com a compreensão do ser humano em sua unidade complexa e conforme a formação desejada para a

escolarização (MORIN, 2004; SÉRGIO, 2004; 2005; PEREIRA, 2006; PALMA ET AL., 2010).

A Educação Física está historicamente presente nos currículos escolares brasileiros. Desde a década de oitenta, considerando o período de redemocratização política brasileira, novas reflexões surgiram nos contextos da área no sentido de promover mudanças, abandonando as práticas vazias e descontextualizadas para promoção de um ensino que valorize a reflexão crítica dos conhecimentos culturais construídos pela sociedade. A Educação Física assume sua crise interna, passando a criticar seus valores, procurando justificar a si mesma e sua identidade (MEDINA, 1983). Por esta crise, foram denunciadas as armadilhas ideológicas que não permitiam que a área fosse promotora de transformações no campo da educação por meio de uma ação pedagógica que interviesse na realidade promovendo a tomada de consciência dos estudantes como sujeitos com os outros e com o mundo.

Mesmo depois de passados alguns anos, valores e concepções que justificaram a crise iniciada nos anos oitenta, ainda são observáveis nos contextos da área, nos currículos de formação inicial para a docência e, principalmente, na escola básica. Mesmo que estudos como os da Ciência da Motricidade Humana apontem possíveis encaminhamentos para a superação desta crise, o quadro que se apresenta demonstra que um longo caminho deve ser percorrido, tanto para os profissionais da área, os que têm relação direta com a Educação Física e as políticas educacionais, quanto à própria sociedade como um todo.

Em geral, estas questões, problema da crise interna da área, estão diretamente relacionadas às concepções que orientam o ensino e as ações pedagógicas, as concepções de homem, de ciência e sociedade; de como o ser humano aprende e se desenvolve, entre outras de foro filosófico, epistemológico e paradigmático. Pode-se concluir então que esta crise possui uma abrangência paradigmática maior, nos campos da ciência e do conhecimento de âmbito geral que também atinge a Educação Física (FRANÇA, 2009).

O panorama das configurações a respeito das visões e concepções sobre: a Educação Física como área de conhecimento, a definição de um objeto de referência, entre outras questões da identidade acadêmica da área, ainda estão longe de consenso a começar pelo termo *Educação Física*. Algumas destas concepções se constituem dentro de tendências, termos e abordagens podendo citar

principalmente Biologicistas, Desenvolvimentistas, Esportivistas, Desenvolvimento Motor, Ciência do Esporte, Ciências do Esporte, Cinesiologia, Cineantropologia, Saúde e Qualidade de Vida, Cultura Física, Cultura do Corpo, Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento, Ciência do Movimento Humano, Ciência da Motricidade Humana (FRANÇA, 2009; REPPOLD FILHO, 2000) e o Movimento Culturalmente Construído (PALMA et al., 2010), entre outras. Dentre essas variadas concepções, nem todas se incluem no paradigma complexo que considera o homem e sua unidade em todas as suas dimensões e os aspectos que o relacionam aos contextos antropológicos e sociais numa visão interacionista ou que aponte para uma pedagogia crítica.

Todas estas tendências estão intimamente ligadas às visões de ciência e de sociedade e aos paradigmas fundantes das mesmas a pressupostos filosóficos. Na área Educacional e na Educação Física, com relação às concepções de corpo, pode-se iniciar uma análise mais aprofundada. Na Pré-história, o homem apresenta uma concepção de unidade com a natureza. Na Antiguidade Clássica, observa-se nas explicações a respeito do homem/corpo uma concepção instrumental, advinda da filosofia Platônica. O dualismo evidenciou-se a partir da filosofia Cartesiana e o pensamento da Ciência Moderna (CAMPANHOLI, 2008). Para Sérgio (2004), a filosofia ocidental convive com a distinção e a profunda diferenciação entre a razão e a imaginação, entre o espírito e o corpo. A Educação Física constituiu-se historicamente sob a égide do paradigma filosófico racionalista cartesiano, observando-se como características deste pensamento a redução dos sistemas complexos da realidade em níveis inferiores, visando à decomposição das partes, evidenciando um caráter puramente racional e a insistente noção de progresso. Sob este paradigma e pela filosofia cartesiana ficou instituída a divisão entre o corpo e a mente, o pensamento racional e o corpo que age como instrumento do pensamento.

Para a Ciência da Motricidade Humana, o processo educacional é a formação e educação de humanos que se movimentam com intencionalidade rumo à transcendência. Esta transcendência é a busca de ser mais; de solucionar os problemas apresentados nas interações com o mundo; de superar as incompletudes e limitações humanas no sentido da superação de si mesmo. Motricidade Humana é ser no mundo, sinônimo de corporeidade, pois toda a ação humana é motricidade e implica, portanto, na complexidade e na práxis, na unidade dos gestos que nunca se

repetem, e que carregados de significação, pela intencionalidade, também constituem sentido de evolução constante (SÉRGIO, 2004).

A partir do ano letivo de 2005, a Universidade Estadual de Londrina iniciou um novo currículo de formação de professores de Educação Física que se caracteriza por preparar o profissional exclusivamente para atuar na escola com a docência. Os cursos de graduação em Educação Física apresentavam-se, anteriormente, em um currículo conhecido como generalista que habilitava o profissional atuar nos mercados de trabalho como a docência na escola, em espaços como: academias, hotéis, clubes, e entre outros no meio esportivo de alto rendimento. Atualmente, a formação inicial em Educação Física distingue: a habilitação bacharelado, que forma o profissional de Educação Física para atuar nestes ambientes não escolares e a habilitação Licenciatura que forma o profissional da docência para atuar como professor na educação.

As Diretrizes do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física que apresenta como pano de fundo a idéia de totalidade das relações sociais, bem como a visão de homem como um ser concreto, situado em seu tempo e espaço, um sujeito histórico que, ao final do curso, será capaz de identificar os conflitos estabelecidos na sociedade para que nela possa interferir buscando sua transformação (UEL, 32/2005 p.1).

A proposta curricular de formação profissional estabeleceu-se na compreensão da área como prática mediadora de transformação social e o curso de formação docente desenvolvido em seus referenciais a serviço de um paradigma cuja prática social se constrói coletivamente e tendo “... *como objetivos gerais formar um cidadão crítico-reflexivo e capacitar tecnicamente o professor para que interfira com seu trabalho profissional na construção de uma sociedade inclusiva e mais justa*”. (UEL 32/2005 Art.7 §3º).

O texto propõe para esta formação de professores que “*a prática pedagógica deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do processo de sua formação profissional*.” (UEL 32/2005 Art.4 §1º).

O objetivo do currículo está claramente expresso em formar professores que sejam também sujeitos de sua formação profissional. Que o professor formado neste curso valorize a conquista da autonomia no aprender a ser professor durante toda a carreira docente, ou seja, que os estudos iniciados no

curso de formação inicial se prolonguem por toda a vida profissional, permanecendo como princípio de formação continuada.

França (2009) pesquisou, especificamente, no novo curso de formação de professores de Educação Física da UEL, se existiu incorporação das crises e emergências paradigmáticas nos campos da ciência e de que maneira estas questões foram sistematizadas no currículo de formação. O trabalho verificou que houve avanços para este curso de formação docente, demonstrando que estas questões estão contempladas no currículo em referenciais bibliográficos e programas de disciplinas, mais do que nos currículos anteriores (1972 e 1992). Porém, o referido estudo apontou que nos trabalhos de conclusão de curso, os estudantes apresentaram-se mais adiantados em seus conteúdos, temas e referenciais teóricos do que o próprio currículo de formação para as questões analisadas. Esta afirmação pode demonstrar que as disciplinas acadêmicas cursadas propiciaram que os estudantes buscassem outros conhecimentos. Outra hipótese também relevante consideraria a convivência em grupos de pesquisa e com os professores que ministraram aulas no curso como fator influenciador destes estudantes em seus estudos, o que somente viria a ser constatado em suas monografias de conclusão de curso.

A partir das colocações deste estudo, evidenciou-se a relevância e a influência dos estudos da Ciência da Motricidade Humana neste currículo de formação de professores:

Em relação aos itens dos conteúdos que dizem respeito ao âmbito da Educação Física, houve uma demonstração boa das questões referentes às crises e emergências paradigmáticas *na* e *da* área, representadas, principalmente, pela abordagem da Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio, ou para os aspectos que conduziram a ela, por exemplo 'movimento para a transcendência', 'educação motora', 'a educação física e a motricidade humana', etc. Tese que mais tarde seria confirmada pela quantidade de referências endereçadas pelo autor, via TCCs. (FRANÇA, 2009, p.152 grifos do autor)

Em consideração à constatação e a análise apresentada referente a esta formação de professores de Educação Física, levantou-se a pergunta: Qual a influência da teoria da Motricidade Humana no ensino da Educação Física por professores formados pela UEL? Nesta pesquisa, procurou-se aprofundar e problematizar esta questão referente à Motricidade Humana na formação docente e

a intervenção destes professores no ensino, tendo como objetivo geral identificar se a teoria da Motricidade Humana influencia no ensino da Educação Física por professores formados pela UEL.

Para favorecer o conhecimento dessa influência, elencamos os seguintes objetivos específicos: Identificar estudos a respeito da Motricidade Humana que os professores realizaram na formação profissional (inicial e continuada); Identificar a concepção dos professores a respeito do objeto de referência da Educação Física e seu ensino; Verificar a consideração dos professores a respeito da Motricidade Humana e o ensino da Educação Física; Estabelecer inter-relações entre os princípios da Motricidade Humana e os princípios assumidos no curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.

Nesta mesma direção, justificando a necessidade deste estudo no campo científico para a Educação, a Motricidade Humana constitui-se o aspecto fundamental da vida humana, expressão da intencionalidade motora do corpo-próprio, que interage em uma plena e indissolúvel unidade complexa entre o sensível e do inteligível, devendo ser considerada em um projeto educacional de qualidade que pretenda educar para a autonomia (PEREIRA, 2006).

Ao considerar a expressão educar para a autonomia, tão utilizado e difundido no campo educacional por diversos autores e teorias, faz-se necessária a tomada de consciência a respeito da motricidade que se dá a partir do conhecimento. A formação do professor é essencial quando se pretende qualquer mudança na educação, pois é o professor o principal agente a favorecer a tomada de consciência no educando sobre si mesmo como corpo que se é enquanto ser no mundo. Essa tomada de consciência a respeito da motricidade é o primeiro passo e condição que possibilita o sujeito a conquistar a autonomia sobre as outras dimensões humanas e inclusive a respeito da conquista de sua cidadania.

O processo educativo escolarizado que se propõe contribuir efetivamente com a formação humana, necessita ter seus objetivos voltados para o ensino crítico dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da História, evidenciando ainda mais a necessidade de melhor formação e capacitação profissional para os professores, além de estudos que procurem compreender melhor a complexidade da formação docente e os efeitos deste processo na escola básica para que a Educação cumpra seu papel na sociedade.

Nesta dissertação, a organização dos capítulos e as discussões trazidas a seguir serão enriquecidas pelas falas de professores, que são os parceiros desta pesquisa, procurando constituir um texto dinâmico, como um diálogo entre os posicionamentos teóricos orientadores do trabalho, as opiniões e pensamentos dos sujeitos pesquisados em campo pelo pesquisador.

A pesquisa caracterizou-se como um trabalho de cunho qualitativo, cuja metodologia procurou coerência com o paradigma científico ao qual defende e aos pressupostos que a problematizaram e embasaram. Neste sentido, preocupou-se em analisar fenômenos ou situações problema complexos ou particulares segundo as interações de diversas variáveis no objetivo de compreender os processos dinâmicos, por vezes contraditórios ou inconsistentes, permitindo um aprofundamento sobre a dinâmica do trabalho docente, a formação profissional e o comportamento dos indivíduos em sua ação profissional (RICHARDSON, 2008).

Os capítulos que compõem esta dissertação tratam primeiramente dos paradigmas no campo do conhecimento e da ciência, a complexidade como paradigma científico e a metodologia da pesquisa.

Em seguida, foi construído um breve resgate das concepções de corpo na História, o perfil da Educação Física, o paradigma científico que a caracteriza e a Ciência da Motricidade Humana enquanto seu corte epistemológico, perspectivando uma superação da Educação Física do físico, para uma área de conhecimento que considere a complexidade das relações humanas, o próprio homem e seu movimento rumo à transcendência.

O capítulo seguinte tratou das tendências, paradigmas e princípios orientadores da formação de professores. O currículo de formação, os objetivos e o perfil do professor de Educação Física da UEL foram analisados no sentido de mapear quais os princípios educacionais que este curso preconiza para o ensino da Educação Física na educação básica, apontando também os estudos a respeito da Motricidade Humana realizados pelos professores pesquisados.

Por fim, se estabelece as relações dos pressupostos orientadores de uma ação docente pautada à luz da Ciência da Motricidade Humana com os princípios da formação de professores de Educação Física da UEL, tendo em vista o referencial apresentado até então e as considerações dos professores pesquisados.

2 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E A PESQUISA

A metodologia é o caminho necessário para se desvelar o campo que se deseja conhecer e encontrar respostas aos problemas suscitados, permitindo ainda que outras hipóteses sejam propostas. Sem abandonar o rigor e os princípios que garantam a qualidade, no que se refere à relevância e a contribuição que uma pesquisa possa promover, esta dissertação procurou sua fundamentação epistemológica na Ciência da Motricidade Humana. Esta, por sua vez, não é uma metodologia de pesquisa, mas uma Ciência

[...] Precedida pela Educação Física (a sua fase pré-científica, decorrente de um contexto positivista), hoje só como ciência humana poderá entender-se. O que equivale dizer que, nela, o ser humano é simultaneamente sujeito e objecto do conhecimento. Daí que a metodologia a empregar não deveria anular, nem o natural, lógico-empírico; nem o social do tipo hermenêutico; nem [...] a Teoria Crítica, de teor emancipatório. Um método experimental, nesta área, mero decalque das ciências da natureza, não satisfaz as exigências da complexidade e da imprevisibilidade humanas. A quantificação tem limites num ser por natureza rebelde a deixar-se medir com exactidão aritmética. A Motricidade Humana corporiza-se em condutas que, em grande parte não se repetem. Salvo melhor opinião, parece-me que o caminho a seguir é este: articular a *compreensão* com a *explicação*, num ser inacabado, aberto e dinâmico, que se movimenta da imanência à transcendência, da natureza à cultura. Quero dizer: julgo recomendável o *recurso a métodos alternativos, como a observação, o inquérito, a análise de conteúdo, eventualmente conjugados com a experimentação*. (SÉRGIO, 1999, p. 27 – grifo do autor).

No que afirma Sérgio (1999), a Motricidade Humana inscreve-se sob um novo paradigma científico: o paradigma da complexidade. Uma ciência “... *que se sabe em crise, porque está viva...*” (p. 27), e ainda está constituindo-se, assim como seus métodos e pretende trazer a esta área do conhecimento o olhar da complexidade e uma racionalidade aberta ao dialogo.

A partir do paradigma da complexidade, as pesquisas devem considerar o ser humano e as relações que este trava consigo mesmo, com os outros e o mundo diante da multidimensionalidade e subjetividade (VASCONCELLOS, 2009). Neste sentido, as pesquisas nas Ciências Humanas necessitam abrir suas considerações para aspectos relacionados em uma rede de significados dinâmicos, não meramente quantitativas, simplificadoras, lineares, de

causa e efeito, mas com análises amplas que não busquem encerrar uma verdade absoluta, mas suscitar novas dúvidas, no intuito de conhecer origens e processos para a superação dos problemas.

A respeito do significado de paradigma, Vasconcellos (2009) coloca: *“... que o termo paradigma tem sido amplamente usado para se referir à forma como percebemos e atuamos no mundo, ou seja, às nossas regras de ver o mundo”* (p.29). Estes modelos, padrões ou formas de vermos o mundo estão presentes em todos os aspectos da vida, nas práticas sociais, morais, religiosas, profissionais, educacionais e principalmente no campo da ciência. O paradigma é um conjunto de valores e crenças que dão suporte ou embasam as práticas científicas, porém:

[...] os paradigmas nos isolam dos dados que o contrariam. Mas, por outro lado, eles nos permitem recortar em detalhes as informações que recebemos, podendo ser úteis, na medida em que concentram ou focalizam nossa atenção (p.33).

De qualquer maneira, é possível ver o mundo de um modo diferente, questionando os paradigmas, as regulamentações pré-estabelecidas e decidir mudar as concepções, a maneira de observar, pensar e agir. Esta tomada de decisão em mudar o olhar só é possível a partir do conhecimento, da tomada de consciência a respeito das questões paradigmáticas as quais permeiam as relações, o mundo e a ciência.

Vasconcellos (2009), ao tratar da questão dos paradigmas no campo da ciência, afirma que o paradigma tradicional de ciência se fundamenta resumidamente por três pressupostos básicos: simplicidade, estabilidade e objetividade.

Pelo pressuposto da simplicidade, está a crença em que separando as partes do todo seria possível encontrar elementos simples e assim conhecer o objeto ou fenômeno. Este pressuposto fundamenta as análises de relações de causa e efeito, as relações causais lineares.

Em totalidades complexas, a decomposição das partes desconstrói o todo, de tal sorte que é impraticável, a partir das partes, refazer o mesmo todo. Ao cortar, por exemplo, o corpo humano em suas partes, primeiro, já não temos corpo e, segundo, a partir das partes não podemos refazer o mesmo corpo anterior [...] Na complexidade não linear pulsa relação própria entre o todo e as partes [...] em relativa autonomia e profunda dependência (DEMO, 2002, p.16).

A crença de que o mundo é estável caracteriza o pressuposto da estabilidade. Desta forma, o mundo é algo pronto e acabado, bastando ser conhecido, descoberto. As leis que regem este mundo são fixas, determinadas e pré-estabelecidas, portanto os fenômenos são previsíveis, podendo pela reversibilidade serem controlados.

A objetividade é a crença subjacente ao pensamento de que o mundo pode ser conhecido tal e qual ele é. A realidade é fixa e única. Assim sendo, a objetividade é o critério exigido para se garantir a cientificidade de um conhecimento que é considerado como verdade. A subjetividade do cientista é colocada entre parênteses ou mesmo desprezada ao máximo para garantir que o conhecimento demonstre a realidade dos fatos e dos dados sem expressar opiniões, sentimentos ou preferências por parte do pesquisador.

As ciências físicas adotaram sem problemas os três pressupostos epistemológicos; as ciências biológicas tiveram dificuldades em adotar os pressupostos de simplicidade e de estabilidade, mas especialmente o da estabilidade; as ciências humanas tiveram dificuldades em adotar os três pressupostos, mas de modo muito especial o da objetividade (VASCONCELLOS, 2009, p.99).

Ao se abordar a questão dos paradigmas de ciência, muitos termos surgem para designar um mesmo paradigma. A chamada ciência tradicional é a ciência moderna dos séculos XVII a XIX, enquanto a nova ciência, também chamada de ciência pós-moderna originou-se a partir da segunda parte do século XX com propostas de transformações no paradigma científico moderno.

Este novo paradigma, o paradigma da complexidade, paradigma sistêmico ou paradigma emergente, procura observar e conhecer o mundo e as relações nele travadas a partir da complexidade, ou seja, o mundo, a realidade e o ser humano complexos que se origina do termo "*Complexus – o que é tecido junto*" (MORIN, 1997, p. 44).

A Complexidade significa a qualidade do que é complexo e, portanto, de onde a incerteza, a ordem e a desordem e a organização ressaltam inevitavelmente; e onde todas as estruturas envolvidas, não só mutuamente se interpenetram e condicionam, como também apontam para uma instância prática de intervenção, já que e pela reorganização do conhecimento que poderá perspectivar-se uma nova prática (SÉRGIO, 2004, p. 56).

Em síntese, por meio do paradigma complexo é possível reconhecer e considerar que existem fatores dinâmicos e diversos que compõem a realidade, produzindo-a e sendo produzidos, determinando-a, mas também sendo determinados por ela. Por esta visão de mundo, fatos e considerações podem apresentar-se evidenciando contradições, gerando instabilidades e incertezas (MORIN, 2002a; VASCONCELLOS, 2009).

Em oposição ao paradigma da simplicidade, o paradigma complexo apresenta também três pressupostos que o caracterizam no sentido de redimensionar o paradigma anterior da ciência tradicional: complexidade e a instabilidade viriam substituir a simplicidade e a estabilidade, assim como a intersubjetividade ocuparia o lugar da objetividade.

Para responder a um problema de pesquisa, a abordagem da complexidade permite-se utilizar de diferentes métodos envolvidos em uma investigação ou combinando mais de um método na busca do conhecimento em totalidade do objeto que se pretende fazer conhecer. Neste sentido, é permitido questionar e dialogar abertamente com outras correntes do pensamento científico ao percorrer um caminho de pesquisa, sem distorcer as concepções e pressupostos teóricos propostos, perspectivando a crítica (PEREIRA, 2006).

Segundo Triviños (1994), a prática docente na sala de aula, as orientações do pensamento pedagógico e as atividades de pesquisa científicas, necessitam manter-se fiéis às teorias as quais se embasam e aos suportes teóricos sob o risco de se enquadrarem como ecléticas, englobando e misturando teorias de diferentes vertentes e paradigmas, o que poderia favorecer equívocos teóricos graves a respeito de diferentes correntes de pensamento e conceitos apresentados.

Pereira (2006) questiona esse pensamento afirmando que:

A questão que se evidencia não é de confronto entre as diferentes tendências teórico-metodológica, como se a verdade de uma atestasse a fragilidade da outra, ao contrário, a solidez de uma abordagem teórica constitui-se pela capacidade de resistir a refutações e a críticas que a própria teoria coloca a si mesma. (p. 179).

Com o objetivo de perspectivar um pensamento crítico e mesmo realizar uma crítica interna, produções científicas derivadas de várias correntes metodológicas poderiam contribuir com a produtividade das pesquisas (LUNA, 1989).

Como uma nova Ciência, a Motricidade Humana exige novos métodos (SÉRGIO, 1999). A Motricidade Humana precisa criar seus próprios métodos e o caminho para uma metodologia adequada estaria em considerar o erro e a incerteza afastando-se da ideia de constatações irrefutáveis de um método científico tradicional, fixo e único, características do modelo de ciência moderno baseado no racionalismo (PEREIRA, 2006).

Por considerar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, a Ciência da Motricidade Humana por vezes dialoga ou até mesmo se aproxima de outras tendências ou correntes de pensamento filosófico ao tratar seus temas, como por exemplo, com relação à práxis que é um conceito relacionado ao materialismo histórico dialético (PEREIRA, 2006; 2010).

Sérgio (1996) defende o método integral que possibilita a integração ou fusão dos métodos fenomenológico, hermenêutico e crítico dialético.

No método integrativo, no entanto, há a preocupação em manter-se a coerência diante dos limites e das contradições no pensamento entre as diferentes teorias, permitindo complementações em um todo compreensivo, organizado, interativo, sistêmico e dialético que permite a diferentes pontos de vista contribuir com um pensamento complexo e dinâmico, elevando os níveis de compreensão das questões analisadas, evitando um enrijecimento simplificador que pouco ou nada contribui (PEREIRA, 2006).

A pesquisa no paradigma da complexidade proporciona um diálogo aberto que considera diferentes posicionamentos, porém, não se conformando a um ou outro, promove uma reflexão crítica a respeito dos temas, permitindo que suas considerações sejam contestadas, revistas e analisadas segundo outros pontos de vista, ampliando e enriquecendo o panorama da construção do conhecimento (MORIN, 2002a).

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, por coerência ao referencial apresentado, desenvolveu-se na constante busca da complexidade, tendo como perspectiva a unidade na própria pesquisa. Desta maneira, as partes, revisão de literatura, apresentação de dados, análises e considerações, seriam articuladas e organizadas

num todo, tecido junto, buscando a unidade no complexo, a ordem na desordem e a sua organização (MORIN, 2006).

Neste sentido, esta pesquisa procurou apontar as relações e inter-relações, estabelecendo a conexão: partes/todo e todo/partes e “[...] reconhecer a unidade no âmbito do diverso e o diverso no âmbito da unidade, que nada mais é do que juntar o uno e o múltiplo, sem que a unidade se dissolva na multiplicidade” (PEREIRA, 2006, p. 246).

A pesquisa social qualitativa orienta-se pela preocupação em descrever fenômenos ou situações problemas complexos, no sentido de analisá-los, segundo interações de diversas variáveis, para compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, permitindo um aprofundamento a respeito do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2008).

Como pesquisa qualitativa, mesmo o referencial teórico orientador é discutido e repensando, permitindo-se que seja teorizado novamente durante a investigação. A pesquisa vai sendo construída conforme o pesquisador entra em contato com os dados. As análises, mesmo que preliminares, vão sendo formuladas, procurando desvelar o contexto aumentando a complexidade (DUARTE, 2011). Isto quer dizer que ao contrário da pesquisa quantitativa que procura a neutralidade, excluindo variáveis ao máximo, nesta abordagem a subjetividade da interação do pesquisador com o campo, com seus sujeitos e suas particularidades faz parte do processo de pesquisa e de produção do conhecimento (FLICK, 2005).

No paradigma complexo, salienta-se que a investigação pode revelar múltiplos fatores que compõem a realidade, neste sentido, a possibilidade de interação entre os dados coletados permite que as fragilidades e vantagens de cada técnica sejam confrontadas para maximizar a credibilidade dos dados, diante de um mesmo problema de pesquisa.

Sob a ótica da complexidade, quando os dados parecerem contradizer-se, o pesquisador deve realizar uma reflexão para encontrar uma justificativa ou explicação, podendo ser as próprias contradições, novos dados para análise e não serem simplesmente descartadas (COUTINHO, 2008).

André (2010) considera como um avanço das pesquisas na área de formação de professores a combinação de formas diferentes de coleta de dados e acrescenta que:

Muitos pesquisadores associam a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou com observação. Tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área (p.179).

Nesta perspectiva integrativa, foram utilizadas para a coleta de dados a entrevista não estruturada dirigida e observações assistemáticas (RICHARDSON, 2008). Deste modo, procurando não intervir no ensino, o professor pesquisador observou em média dois períodos de aulas de cada professor participante (equivalente a oito horas/aula) e realizou a entrevista que foi gravada e posteriormente transcrita e submetida à análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). Neste sentido, a observação foi utilizada para auxiliar e subsidiar as entrevistas e as análises.

A observação é considerada um excelente instrumento de coleta de dados, por permitir ao pesquisador conhecer de maneira mais próxima o objeto de seu estudo e obter subsídios para sua análise. Quando associada à entrevista é possível uma melhor elucidação das questões e a obtenção de informações da realidade que poderiam ter passado despercebidos pela fala dos entrevistados, evidenciando contradições, trazendo novos dados aos quais os sujeitos não teriam consciência, mas que demonstram condicionantes que orientam seu comportamento (MARCONI E LAKATOS, 1996), portanto, nem sempre seriam revelados em suas falas durante a entrevista.

A observação apresenta muitas nuances em face de sua flexibilidade, pois seu objeto de estudo, bem como o objetivo da pesquisa que a utiliza, determina seu tipo e sua metodologia (RICHARDSON, 2008, p. 259).

A observação assistemática representa uma tarefa de observação mais livre, sem a obrigatoriedade de registros rígidos como diários de campo, fichas, filmagens ou gravações de áudio que exijam descrições pormenorizadas de fatos ocorridos no campo da observação, porém necessita seguir o plano de observação pré-estabelecido contendo os elementos determinados pelos objetivos da pesquisa (RICHARDSON, 2008).

Para a elaboração do plano de observação, assim como as questões das entrevistas e os critérios para a análise foram consideradas as quatro teses apresentadas por Pereira (2006):

Tese I: *A intervenção da Educação Motora¹ enquanto processo complexo.*

Tese II: *Para além do físico tão-só. O ser humano, como unidade complexa e multidimensional, rumo a uma autêntica educação da e pela motricidade.*

Tese III: *Sentido e significado.*

Tese IV: *Ser humano prático* (PEREIRA, 2006, pg. 234 – grifo do autor)

Estas quatro teses são assumidas neste trabalho como princípios orientadores ou pressupostos da Motricidade Humana para a ação docente no ensino da Educação Física. Neste sentido, as ações pedagógicas destes professores, assim como suas concepções e motivações foram analisadas sob estes indicadores: na consideração, ao ensinar, que o mundo e o conhecimento estão num contexto de complexidade; o ser humano como uma unidade complexa e multidimensional; o ensino de conteúdos atrelado a uma busca de construção de sentido e de significado; o homem é prático, um sujeito ativo que age com intencionalidade, problematizando e agindo no sentido de tomadas de decisão conscientes, éticas e políticas em busca de superação.

Desta maneira, os elementos que compuseram o plano de observação foram: os conhecimentos na complexidade (contextualização); o ser humano como uma unidade complexa e multidimensional; o sentido e o significado a respeito dos conteúdos ensinados; a consideração do sujeito como prático, constituindo pela intencionalidade as relações necessárias entre o fazer e o conhecimento; a problematização como princípio de ensino e atitudes assertivas que demonstrassem a promoção de superação.

É conhecido que a simples presença do pesquisador como um elemento novo no ambiente de sala de aula provoca alterações nos comportamentos e relações entre professores e alunos. A função do pesquisador é, por vezes,

¹ Educação Motora é a proposta de Sérgio (1999) para substituir o nome atual da Educação Física como disciplina escolar, justificando que o termo Educação Física está atrelado a uma ideia de educação do físico, concepção fragmentada de homem. Vale a pena considerar que a mudança de nome da disciplina escolar pouco resolveria se as práticas pedagógicas continuarem as mesmas. Neste sentido, as concepções e o fazer docente são o que realmente demonstrarão que a área se alterou.

confundida com a de um “avaliador” pelos estudantes e mesmo o professor pesquisado, sabendo-se observado, poderá agir de maneira a causar boa impressão de seu trabalho. O que ocorre nas pesquisas deste tipo, para evitar estas alterações, é uma fase de ambientação. Nesta fase, não há coleta efetiva de dados para que os sujeitos possam agir com mais naturalidade acostumando-se com a presença deste observador (VIANNA, 2007).

Devido à demanda de tempo para esta ambientação, o número de sujeitos participantes e o prazo para a conclusão da pesquisa, esta fase não pode ser realizada. Porém, não houve prejuízos para as observações, pois segundo Vianna (2007), mesmo que se realize a ambientação do pesquisador no campo e não se alterem significativamente ambientes e relações, “... *não é possível eliminar de todo a influência da presença do observador – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises*” (p. 10).

A entrevista é apontada por Richardson (2008) como um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa social por possibilitar a interação e uma mais adequada compreensão do que ocorre com o outro, uma inserção no mundo das ideias e concepções dos sujeitos. A entrevista é uma técnica que permite a interação entre duas pessoas, uma forma de comunicação bilateral face a face, proporcionando que o pesquisador penetre a vida, os pensamentos e concepções dos sujeitos.

A “*entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade*” (RICHARDSON, 2008, p. 208), permite ao entrevistado, por meio de uma conversa guiada, considerar os aspectos mais relevantes de determinado assunto, fornecendo dados detalhados que deverão ser analisados qualitativamente. Por ser não estruturada, permite respostas abertas e certa liberdade para realização das perguntas por parte do entrevistador, podendo facilitar a compreensão de uma resposta com outra pergunta como numa conversa informal e explorar mais amplamente uma questão.

A técnica utilizada foi a “*entrevista dirigida*” (RICHARDSON, 2008, p. 210) que consiste em perguntas pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida. Porém, nesta pesquisa não foi observada a rigidez na ordem de encaminhamento das questões. A razão desta opção está na valorização do diálogo com o professor entrevistado. Durante uma resposta, ocorre dos sujeitos falarem a respeito de determinado assunto planejado no roteiro para que seja considerado em outra

pergunta. Assim, o entrevistador adianta ou emenda a pergunta que seria feita em outro momento para permitir uma fluência no encaminhamento das ideias.

Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, complementada e apoiada pelas observações das intervenções pedagógicas destes professores no ensino da Educação Física. Assim, foram consideradas, para auxiliar a compreensão a respeito do problema levantado e seus contextos, as aulas observadas, o referencial teórico, o conteúdo das entrevistas, as coerências e contradições.

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2005, p. 10).

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX e existe desde então como técnica interpretativa em diversos setores das ciências humanas. Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a análise de conteúdo conta com a construção de categorias de análise considerando a presença ou a ausência de indicadores ou um conjunto de características em um fragmento da fala do sujeito.

Segundo Bardin (1977):

[...] A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (p.38).

Caregnato e Mutti (2006) afirmam que encontrar a técnica ideal para interpretar os dados de uma entrevista é utópico, pois acreditam que uma forma de análise não é melhor nem pior, desde que o pesquisador tenha conhecimento dos métodos e técnicas disponíveis em seu campo e faça as opções que melhor se adaptem ao seu problema de pesquisa com conhecimento e responsabilidade.

2.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com base no referencial apresentado, considerando os objetivos pretendidos. Fizeram parte da metodologia da pesquisa entrevistas que ocorreram após as visitas realizadas nas escolas das redes particulares e públicas, municipal e estadual, todas localizadas na região metropolitana de Londrina, norte do Paraná. Nestas visitas aos professores em seus ambientes de trabalho, foram realizadas observações com o objetivo de conhecer o trabalho dos professores, suas relações com seus alunos, ambientar o pesquisador à realidade dos sujeitos pesquisados no sentido de melhorar a compreensão das falas nas entrevistas, buscando construir uma aproximação entre a fala do entrevistado e a realidade observada na sala de aula. As entrevistas foram realizadas nas escolas dos professores ou marcadas em outros horários e locais conforme a possibilidade e conveniência, na Universidade Estadual de Londrina e nas residências dos próprios professores.

O roteiro de entrevistas elaborado juntamente com todos os elementos do projeto de pesquisa, as autorizações das instituições as quais os sujeitos estavam vinculados foram enviadas para o *Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos* da Universidade Estadual de Londrina, obtendo retorno favorável.

Depois do aceite do Comitê de Ética, foram realizadas duas entrevistas piloto para observar como seria o encaminhamento durante as entrevistas, analisando a clareza e a compreensão das questões para os entrevistados e a postura do entrevistador durante este processo. Estas entrevistas piloto foram feitas com a colaboração de dois professores que se encaixavam no perfil do estudo, porém, estavam impossibilitados de participar efetivamente da coleta de dados. Em um dos casos, a instituição não autorizou que fossem realizadas as observações e a visita do pesquisador durante as aulas da professora. Em outro caso, o professor não estava ministrando aulas em nenhuma instituição, o que também inviabilizava a fase de observação.

A princípio, seria realizada apenas uma entrevista piloto, porém, neste período da pesquisa, já havia se iniciado o processo de observação de dois dos primeiros sujeitos e o pesquisador sentiu a necessidade de considerar alguns aspectos das observações que poderiam ser trazidos a todos os participantes como

questionamento a respeito de suas aulas. Desta maneira, as observações ajudaram a compor as questões da entrevista, contribuindo para a construção de uma relação praxica entre a realidade do trabalho docente e a abstração/reflexão sobre este trabalho. Assim, a partir das observações e da primeira entrevista piloto, foram feitas algumas alterações nas perguntas também para melhorar a compreensão do que estava sendo perguntado e realizou-se a segunda entrevista piloto, aprimorando o roteiro previamente testado.

O período de observação e o número de aulas observadas de cada professor participante foram variáveis, prevalecendo uma média de dois períodos ou oito aulas. Com relação a esta média de tempo para observações, atribuiu-se certa liberdade ao pesquisador no sentido em que considerasse que já havia conhecido o ambiente de trabalho o suficiente para falar sobre ele nas entrevistas, que percebesse os comportamentos e ações dos professores tornarem-se repetitivos – ponto de saturação (VIANNA, 2007), procurando também observar como os estudantes agiam e participavam daquelas aulas e notar se o professor havia mudado sua rotina ou sua metodologia de trabalho em função da presença do pesquisador.

Após a observação, foi realizada a entrevista que foi gravada. As questões da entrevista relacionavam-se à área de Educação Física e à disciplina escolar; a formação profissional, inicial e continuada; quanto aos objetivos da mesma disciplina na escola; os conteúdos ensinados nas aulas, a Motricidade Humana e suas concepções; os pensamentos destes professores sobre suas aulas, entre outras.

Com relação ao roteiro de entrevistas e as alterações em decorrência das observações e das entrevistas piloto, algumas perguntas foram simplificadas, outras mais bem contextualizadas, divididas em duas perguntas para melhorar a compreensão sobre o que se pretendia conhecer. Foram inseridas questões a respeito do interesse e curiosidade dos estudantes sobre o conteúdo das aulas, procurando observar a preocupação dos professores a respeito da construção de sentido e significado sobre os conteúdos. Outra pergunta inserida no roteiro foi sobre o que a Educação Física ensina, buscando conhecer o objeto de referência da área considerado por aquele professor. Para conhecer como os professores pensam sobre a relação teoria e prática em suas aulas, também foi incluída uma pergunta mais abrangente a respeito (APENDICE B).

Durante o desenvolvimento das entrevistas, algumas vezes ocorreram inserções de perguntas não planejadas previamente, porém o pesquisador achou pertinente a formulação de outra pergunta para aprofundar o conhecimento a respeito de algum assunto de interesse da pesquisa tratado pelo pesquisado. Exclusões de perguntas do roteiro também ocorreram quando uma pergunta tornou-se desnecessária, pois o próprio professor entrevistado já havia falado satisfatoriamente a respeito do assunto em outro momento durante a entrevista.

Algumas perguntas foram feitas para alguns professores e não a outros. Em alguns momentos foi desconsiderada a necessidade de perguntar sobre determinado assunto da investigação, pois não havia maiores justificativas para a mesma com base na observação das aulas do professor entrevistado. Esta liberdade de inserir ou remover perguntas da entrevista deveu-se ao fato da contextualização da entrevista com a observação realizada pelo pesquisador/entrevistador. Ao analisar o contexto das aulas observadas *in loco*, o pesquisador também considerou a necessidade de elucidar ações ou mesmo conhecer as reflexões do professor a respeito delas, trazendo para a entrevista uma pergunta pertinente a este objetivo.

As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra (APENDICE C) e submetidas à análise de conteúdo. Os trechos selecionados a partir das considerações dos sujeitos pesquisados foram trazidos para o texto, transcritos de maneira a adequar a linguagem coloquial para a científica, evitando repetições, erros de português, os desvios linguísticos e os vícios da linguagem oral foram retirados, alterados, porém, respeitando os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos em suas colocações.

Para as transcrições, foi utilizado o programa *VLC Media Player Portable* que desacelera a reprodução do áudio gravado em mp3, possibilitando ouvir e digitar de maneira contínua, evitando excessivas pausas na digitação para retornar e ouvir o mesmo trecho várias vezes, o que reduz significativamente o tempo investido nesta tarefa.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo por meio da construção de categorias de análise. Esta categorização contou com os critérios das quatro teses apresentadas por Pereira (2006), eleitos à priori, aliando-se às outras categorias que foram construídas a partir dos dados coletados nas entrevistas.

O conteúdo das falas dos professores nas entrevistas foi agrupado em temas que posteriormente passaram a constituir as categorias, desde que passassem sob o crivo dos requisitos apresentados por Franco (2005): a exclusão mútua, a pertinência, a objetividade e a fidedignidade. As categorias criadas à posteriori se fundamentam em uma postura aberta, pois emergem da fala dos sujeitos, implicando idas e vindas do material de análise à teoria (Ibidem).

As categorias de análise não foram tomadas neste texto dissertativo como princípio organizador, por isso as categorias e as análises apresentam-se no decorrer dos capítulos procurando construir uma apresentação fluente de ideias em um emaranhado complexo, porém organizado.

As categorias de análise estruturaram-se em três grupos com suas subcategorias correspondentes:

- 1 – Concepção da área: Legitimidade; objeto de referência (teorias da Educação Física); conteúdos de ensino.
- 2 – Formação profissional: Perspectivas sobre a docência; formação continuada; estudos realizados sobre a Motricidade Humana e outras teorias relacionadas ao ensino da Educação Física.
- 3 – Princípios educacionais: Complexidade; Contextualização; Ser Humano Uno; Sentido e Significado; Ser humano prático.

2.3 PROFESSORES PESQUISADOS

Os sujeitos pesquisados foram oito professores de Educação Física das redes pública municipal e estadual e da rede particular, formados na Universidade Estadual de Londrina a partir do ano de 2008, que tenham cursado o currículo implementado a partir do ano de 2005. Esta delimitação se justifica a partir do estudo de França (2009), que apontou que esta formação inicial para a docência em Educação Física apresentava boas demonstrações com relação a questões referentes às crises paradigmáticas na Educação Física e no âmbito da Ciência, conforme analisou:

As principais questões levantadas que retratam as crises e emergências paradigmáticas no campo da educação física são aquelas que dizem respeito ao aspecto legal ou legalizado da área (educação física enquanto área de atividade e área de conhecimento), as diferentes perspectivas em relação aos seus

embates conceituais, na tentativa de caracterização acadêmica e pedagógica da área e as influências de determinadas teorias ou paradigmas no sentido de reformulá-la, ou de atribuir-lhe significado/sentido científico/epistemológico, como a Teoria da Motricidade Humana (FRANÇA 2009, p. 145).

Este currículo de formação, diferentemente dos currículos anteriores desta Universidade, deram destaque para a Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio por estar contemplada no programa de algumas disciplinas e mesmo devido à quantidade de termos que se remeteram a ela ou às obras deste autor nas referências bibliográficas dos trabalhos de conclusão de curso, sinalizando que os estudos a respeito da Motricidade Humana influenciaram significativamente esta formação (FRANÇA, 2009).

A busca dos sujeitos foi por meio das redes sociais *facebook* (www.facebook.com) e *Orkut* (www.orkut.com) e principalmente por meio do GEPEF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Deste modo, constatando pessoas conhecidas, procurando saber quais professores formados neste currículo específico estariam atuando com a docência em Educação Física.

Os professores pesquisados que foram parceiros nesta dissertação tiveram seus nomes omitidos e serão referenciados pela letra “P” de professor ou professora e distinguidos por número pela ordem cronológica das entrevistas. Assim, a professora referenciada por P1 foi a primeira professora a ser entrevistada.

A professora identificada como P1 tem vinte e quatro anos, concluiu o curso de graduação no ano de 2009. Atua há sete meses como professora de Educação Física na rede privada e leciona em duas escolas com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Demorou um ano para começar a trabalhar com a docência depois de sua formatura. Participa do grupo de estudos GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, na Universidade Estadual de Londrina; está concluindo uma especialização em Educação Especial e cursa uma disciplina como aluna especial no mestrado em Educação da UEL.

A professora P2 tem vinte e cinco anos, concluiu o curso de graduação no ano de 2008, começou a atuar como professora de Educação Física depois de dois anos e completa sete meses na rede pública estadual no Ensino Fundamental II. Como formação continuada, fez uma especialização em Educação

Infantil em 2010, estava concluindo outra especialização em Educação Especial no período desta pesquisa, além da participação em congressos, eventos e cursos de curta duração.

O professor P3 tem vinte e cinco anos, concluiu o curso de graduação no ano de 2009. Atua há um ano na rede privada com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Participa do grupo de estudos GEPEF, estava concluindo uma especialização em Educação Física na Educação Básica no período desta pesquisa e começou a atuar como professor depois de seis meses da formatura.

A professora P4 tem vinte e sete anos, terminou o curso de graduação em 2008 e foi contratada de imediato por indicação da professora que a acompanhou no período de estágio na formação inicial e desde então atua como professora de Educação Física na rede privada, totalizando dois anos e sete meses de atuação profissional no período pesquisado. Leciona para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I também na rede pública de um município da região norte paranaense próximo a Londrina. Iniciou uma especialização em Educação Física na Educação Básica, mas não concluiu. Participa atualmente do grupo de estudos do município do qual atua e já participou do Grupo de Estudos GEPEF, porém teve de se afastar. Esta professora também trabalha como garçonne em um restaurante para complementar sua renda.

O professor P5 tem vinte e cinco anos, formou-se professor em 2008 e obteve o título de mestre em Educação no ano de 2011 na linha de estudos da Educação Especial. Passou a atuar como professor de Educação Física após dois anos e quatro meses da formatura e na ocasião da coleta de dados, já atuava a sete meses na rede privada com o Ensino Fundamental I. Afirmou não participar de formação continuada desde que findou o mestrado, mas pretende ingressar em algum grupo na Universidade para continuar seus estudos.

A professora P6 tem vinte e sete anos e, na ocasião da coleta de dados, já atuava há seis meses na rede pública com cargo temporário no Ensino Fundamental II. Concluiu a Licenciatura em Educação Física no ano de 2008 e já participou de formação continuada em Grupo de Estudos sobre questões referentes à Educação Física voltada para a promoção da saúde na Universidade. Passou a atuar como professora dois anos e seis meses depois da formatura.

A professora P7 tem trinta e oito anos, concluiu o curso de graduação no ano de 2008. Passou a atuar como professora de Educação Física após dois anos e nove meses da formatura e na ocasião da coleta de dados, já atuava há três meses na rede pública com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, frequentando a formação continuada oferecida pela rede de ensino do município no qual atua.

A professora P8 tem vinte e quatro anos, concluiu a Licenciatura em Educação Física no ano de 2008 e tem data prevista para o término do mestrado em Educação no ano de 2012 na linha de estudos da Formação de Professores. Passou a atuar como professora um ano depois da formatura e na ocasião da coleta de dados, já atuava há um ano e oito meses na rede pública na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Participa da formação continuada oferecida pela rede municipal na qual atua e desde estudante de graduação participa do GEPEF.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA OU CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA?

Nos anos oitenta do século XX, iniciou-se um processo de redemocratização da política brasileira, deixando para trás um período de ditadura militar que cerceou o pensamento e o desenvolvimento em muitos campos do conhecimento científico. Esta redemocratização possibilitou o contato com teorias filosóficas de cunho crítico pelos profissionais da área.

Medina (1983) sinalizava que a Educação Física precisava entrar em crise urgentemente, criticar seus valores, justificar a si mesma e procurar sua identidade. Neste sentido, procurou denunciar as armadilhas ideológicas que não permitiam que a área fosse promotora de transformações no campo da educação e possibilitasse, pela liberdade, uma interferência na realidade enquanto sujeitos com os outros e o mundo.

Para Sérgio (1991), a crise que se apresenta é maior que a legitimidade da área na escola como disciplina escolar, pois sua origem é mais profunda, de ordem paradigmática e filosófica, a começar pela definição de seu próprio objeto de estudo, pois

A Educação Física vivia (e vive, se não se faz o *corte epistemológico*) do que pede de empréstimo à biologia (mas há biólogos); ou à psicologia (mas há psicólogos); ou à sociologia (mas há sociólogos); ou à pedagogia (mas há pedagogos), sendo difícil de se encontrar nela o necessário rigor científico (p. 22 - grifos do autor).

Uma Ciência necessita de um objeto de estudo próprio para legitimar-se como tal. O corpo pertence a uma Ciência chamada Biologia. A Educação Física não é uma ciência, mas uma pré-ciência, por isso não possui um objeto de estudo, porém para a Ciência da Motricidade Humana o objeto de estudo é o homem que se movimenta em busca de transcendência (SÉRGIO, 1991, 1999, 2004).

Neste sentido, a Educação Física não pode ser considerada uma Ciência, pois não tem definido um objeto de estudo próprio. Pode-se distinguir apenas que a Educação Física cuida do físico e todas as outras reflexões a respeito necessitam de outro aporte epistemológico do qual a Educação Física não teria condições de responder, delineando assim, evidências da necessidade de um corte

epistemológico: da Educação Física para a Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999).

3.1 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A ginástica grega é o que podemos chamar de origem da Educação Física e, por meio dela, foi se constituindo a partir das práticas corporais em um processo histórico, lançando bases para a Educação Física Moderna que foi sistematizada e organizada apenas no final do século XVIII na Europa (PEREIRA, 2006).

No mundo ocidental, os gregos são apontados como os primeiros a realizar movimentos que não tinham como objetivo apenas sanar as necessidades básicas da existência, mas pretendiam melhorar suas habilidades. O pensamento grego, baseado na concepção educacional de Platão, reservava a música para a alma e ginástica para o corpo. No entanto, de acordo com este pensamento, a ginástica não serviria para conduzir o homem à inteligência pura, logo, por meio do corpo e dos sentidos, não seria possível atingir um conhecimento verdadeiro (PLATÃO, 2004).

A filosofia platônica dividiu o mundo sensível do mundo inteligível e não possibilitava uma concepção de homem em uma perspectiva unitária. A alma imortal era considerada superior, pois poderia conceber as coisas inteligíveis, perfeitas, divinas, do mundo das ideias. Porém, para existir no mundo sensível, no plano material, a alma dependia do corpo, apresentando um caráter instrumental em uma concepção de corpo dicotômica. Por esta dualidade instrumental, o corpo, matéria mortal, estaria condenado ao mundo de imperfeições dos sentidos. (PEREIRA, 2006; SALADINI, 2006).

No mundo medieval, o pensamento religioso cristão, de origem judaica, favoreceu a concepção dualista e se firmaram as dicotomias como corpo e alma, carne e espírito, bem e mal, sagrado e profano. Sob este pensamento, o homem é formado por carne e espírito, por um corpo mortal e uma alma imortal. A alma era vocacionada à perfeição celestial e o corpo, corruptível que representava a prisão da alma, deveria ser desprezado o mais que possível e seu fim último era a destruição pela corrupção da morte e a decomposição. Os exercícios da ginástica,

os jogos olímpicos, entre outras práticas corporais, passaram a ser igualmente preteridos (PEREIRA, 2006).

Em comunhão com o pensamento de Santo Agostinho, acreditava-se em uma estreita relação entre o céu e a terra, na interferência do divino na vida humana e apesar da concepção do homem em corpo e alma como substâncias diferentes, a alma era mais valorizada, pois era por meio desta que se chegava ao encontro com Deus. *“Naquela época, o objetivo principal da filosofia era servir de base à teologia e tinha como causa de suas preocupações religiosas a salvação da alma após a morte. Esse pensamento foi denominado de teocentrismo”* (MORAES, 1997, p. 33).

Na Renascença, no contexto do avanço das tecnologias, das invenções e das grandes navegações, a ascensão econômica da burguesia, dos conflitos e das reformas religiosas, a crítica da cosmologia aristotélica e com o início do processo de globalização, o pensamento moderno começa a criar forma pela modificação dos costumes e valores, permitindo maior autonomia de pensamento e a busca de possibilidades de interpretação da realidade. O pensamento, antes teocêntrico, voltou-se para o Homem e a Ginástica foi resgatada da antiguidade clássica, e outras questões que haviam sido abandonadas na Idade Média, voltaram a ser consideradas (PEREIRA, 2006).

Para o pensamento teocêntrico medieval a origem e o destino de todas as coisas estavam em Deus. A partir da Renascença, do Iluminismo, o homem torna-se o centro (antropocentrismo). O corpo, antes visto como templo da alma deixa de ser sagrado e o interesse pelas artes e a ciência permitiu os estudos sobre a constituição do corpo humano pela dissecação, contribuindo para o desenvolvimento da medicina. *“O corpo humano reaparece nu, desprovido de todo pudor que o condenava ao pecado na Idade Média, expressando-se assim um redescobrimento do homem”* (SALADINI, 2006, p. 33).

O pensamento da ciência moderna começa a estruturar-se a partir do momento que a visão de mundo explicada pelos valores religiosos medievais é substituída pela investigação da natureza e seus fenômenos, procurando na experiência de fatos concretos as leis e as respectivas causas (MORAES, 1997).

Em consequência, ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural, e também nas relações do homem com a natureza, em virtude da compreensão de que a linguagem da natureza já não representava, como outrora, a

linguagem divina. A visão do mundo-máquina deu origem a um novo método de investigação científica, que envolve a descrição matemática da natureza. O espírito desse modelo mudou profundamente a compreensão da natureza e o objeto de investigação que, desde a Antiguidade, objetivava a sabedoria, a ordem natural, a vida em harmonia com o universo e a realização da ciência para maior glória de Deus (Ibidem, p. 33).

Neste novo contexto do pensamento científico destacam-se Francis Bacon (1561 - 1626), Galileu Galilei (1564 - 1642), René Descartes (1596 – 1650), Issac Newton (1643 - 1727) e David Hume (1711 - 1776). No caso da Educação Física, Descartes é o pensador de maior influência devido à incidência de sua concepção de ciência no estudo do corpo humano (CAMPANHOLI, 2008; SALADINI, 2006).

Desde a antiguidade clássica, as explicações a respeito do corpo e a concepção de homem permaneceram na consideração do dualismo instrumental que significa a divisão entre corpo e alma, porém esta dualidade instrumental não significava uma separação. Podemos tomar como exemplo a crença de que a alma pagaria no inferno pelos pecados da carne (corpo), evidenciando uma ligação entre as duas.

O Dualismo Cartesiano, no qual a Educação Física está radicada, evidencia uma separação entre o corpo e a mente como verdade racional a partir do pensamento da Ciência Moderna (PEREIRA, 2006).

O racionalismo moderno tem por objetivo encontrar certezas científicas que forneçam um modelo capaz de explicar o mundo por meio da razão. Descartes propôs a dúvida como método, passando a duvidar de tudo aquilo que julgava verdadeiro até então, pois os sentidos corporais, por meio dos quais se chega ao conhecimento das coisas, poderiam provocar ilusões e enganos como ocorre nos sonhos. Desta maneira, Descartes elegeu a Matemática como ciência da qual não se pode duvidar, conforme afirmou:

[...] quer eu esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco e o quadrado nunca terá mais do que quatro lados; e não parece possível que verdades tão patentes possam ser suspeitas de alguma falsidade ou incerteza (DESCARTES, 1996, p. 260).

Para Descartes (1996), duvidar é pensar, neste sentido, a existência do sujeito estava garantida por meio do ato de pensar:

[...] após ter pensado bastante nisto e ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que eu enuncio ou que a concebo em meu espírito... nada admito agora que não seja necessariamente verdadeiro... nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento ou uma razão (p. 267).

Por esta afirmação, Descartes cientificou a separação entre o corpo e o pensamento, proclamando a desintegração entre o pensamento e o ser, e causando uma ruptura entre a ordem ontológica do ser e a lógica do conhecimento; um dualismo radical das ontologias: a *res cogitans* e a *res extensa*, encerrando o ser humano na essência interior, na realidade pensante, radicando na razão pura o que considerava verdadeiro (PEREIRA, 2006; SÉRGIO, 2004, ORO, 1999).

Para Manuel Sérgio (2004), a filosofia ocidental convive com a distinção e a profunda diferenciação entre a razão e a imaginação, entre o espírito e o corpo. A Educação Física nasce neste meio racional positivista, constituiu-se historicamente sob a égide do paradigma filosófico racionalista cartesiano. Este paradigma tem como características principais o método da redução dos sistemas complexos da realidade em níveis inferiores, visando a decomposição das partes, evidenciando um caráter puramente racional e a insistente noção de progresso. Sob este paradigma e pela filosofia cartesiana, ficou instituída a separação entre o corpo e a mente, o pensamento racional e o corpo que age enquanto instrumento do pensamento.

A necessidade de uma reorganização no âmbito da área conhecida como Educação Física há que transitar do paradigma tradicional para o emergente, do físico tão só para o humano inteiro, tendo em vista a edificação de uma área de conhecimento.

3.2 CORTE EPISTEMOLÓGICO

Sob o paradigma baseado na filosofia de Merleau-Ponty (1908 – 1961), nos estudos de Morin (2002), e de Sérgio (2004), Pereira (2006) afirma que a Motricidade Humana tem entre seus princípios a emancipação do ser humano, não fragmentado, servindo de base conceitual epistemológica para a perspectiva de uma educação de um sujeito uno que não seja uma educação do físico tão só. Assim

sendo, a Motricidade Humana abordada a partir do homem que se movimenta intencionalmente, coloca em questão a legitimidade do mero movimento humano, sugerindo aspectos essenciais da existência, pois o movimento intencional é a expressão mais imediata do ser humano.

Com a Educação Física, origina-se um processo pré-científico em decorrência do contexto positivista que determinaram suas práticas e esta somente poderá vir a ser entendida e legitimada em um contexto de uma ciência humana. O nome Motricidade Humana, embora remeta imediatamente à Educação Física como disciplina acadêmica ou matéria escolar, se coloca como uma epistemologia. No entanto, não se pode questionar a validade desta epistemologia para a educação, pois que todo conhecimento passa necessariamente pelo corpo, motricidade, intencionalidade operante, que exerce função preponderante no processo de construção do conhecimento (ORO, 1999; SÉRGIO, 1996).

Sérgio (1991), sob o paradigma emergente, propõe um corte epistemológico na Educação Física apresentando a Ciência da Motricidade Humana, que é ciência por possuir uma matriz teórica autônoma, uma linguagem que não se confunde com o senso comum e uma comunidade científica, trazendo contribuições para a ergonomia, fisioterapia, psicologia, biomedicina, e, entre outras áreas, a Educação Física. Com relação a esta última, o autor propõe o termo Educação Motora como proposta de nomenclatura para substituir a atual Educação Física como disciplina escolar, justificando que o nome Educação Física está atrelado a uma ideia de educação do físico, concepção fragmentada de homem.

A Educação Motora (que poderá substituir a expressão Educação Física) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana e deverá estar presente (como meio indispensável) nas manifestações concretas da ludomotricidade, da ergomotricidade e da ludoergomotricidade (SÉRGIO, 1999, p. 151 – grifo do autor).

O autor acrescenta que ao propor a Motricidade Humana como objeto de estudo quer significar entre outras coisas *“que a Educação Física não morre, porque nunca morre o que foi superado. Ela permanece na memória e no labor constante da superação”* (SÉRGIO, 1991, p. 152).

Pereira (2006) defende que uma mudança do nome da área seria uma maneira de assumir a mudança de paradigma e uma maneira de comunicar a sociedade o rompimento com o paradigma anterior.

Sérgio (1991) propõe Educação Motora como termo substitutivo para a Educação Física como disciplina escolar, porém, seria mais coerente se a Ciência da Motricidade Humana, ao ser ensinada na escola, se chamasse Motricidade Humana, assim como acontece com a História, a Biologia e a Matemática. No entanto, deve-se ponderar que de nada ou pouco representa alterar a nomenclatura da área ou da disciplina acadêmica se as ações pedagógicas e as concepções que as orientam permanecerem atreladas ao paradigma que se deseja superar.

A Motricidade Humana propõe para a Educação Física que o processo educacional se pautem em princípios éticos de humanização, superando por meio de uma síntese sistêmica e pluralista *“capaz de antepor uma ciência que é consciência e uma consciência que é ciência”* e a diferencie do racionalismo e da eficácia (SÉRGIO, 1991, p. 155).

[...] O homem só pode ‘crescer’ – isto é, ser cada vez mais – através da expansão gradual e contínua da percepção de si em relação a si mesmo, em relação aos outros, em relação ao mundo. Como ser incompleto e inacabado que é, sua vida deveria se constituir uma constante busca de concretização de suas possibilidades e, desta maneira, ‘humanizar-se’ a todo momento (MEDINA, 1983, p. 24).

Esta afirmação demonstra uma forte ligação com os pressupostos da Motricidade Humana, sinalizando nesta direção um possível caminho de superação dos problemas da área, também segundo este autor.

No paradigma cartesiano, a natureza é determinista. O conhecimento, portanto, é algo dado a priori, esta na natureza devendo ter suas leis científicas descobertas pelo homem resignado. Esta resignação do paradigma cartesiano levou a separação do humano e da natureza (SÉRGIO, 1999). Difícil conceber o ser humano consciente e livre em uma natureza determinista. O homem construiu uma concepção em que estaria radicado fora da natureza, podendo explorá-la, pois não se reconhece nela, como sendo ele mesmo, parte desta natureza.

Diante das argumentações do paradigma da complexidade, o antigo paradigma não consegue resistir:

... ora, conhecer a complexidade já não pode fazer-se na linha de um empirismo rígido em que era só o objeto, num silêncio espesso e álgido, a construir o sujeito, porque também é o sujeito a criar o objecto. De facto, *o homem que ama (o homem afectivo)* também está no acto cognitivo. Conhecer não é privilégio exclusivo da razão.

É evidente que a ciência não surge sempre como um discurso racional. Por isso, eu permito-me conferir à afectividade uma *função crítica*. Sem afectividade, como dar sentido a nossa própria vida?... (SÉRGIO, 1999, p. 16 – grifo do autor).

Pereira (2006) apresenta um quadro evidenciando o processo de passagem, o corte epistemológico que se faz necessário para a transição do paradigma tradicional e simplificador para o paradigma complexo, segundo a Ciência da Motricidade Humana:

Educação Física e Desporto – Pré-Ciência da Motricidade Humana	Ciência da Motricidade Humana
Educação Física	Educação Motora – Ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana
Paradigma tradicional racionalista	Paradigma complexo e emergente
Dualismos e fragmentação do humano: Corpo e alma/sujeito e objecto	Unidade e complexidade humana.
Área de actividades	Área de conhecimento
Fragmento entre a teoria e a prática	Dialéctica conhecimento-práxis
Movimento humano	Humano que se movimenta intencionalmente
Corpo objecto	Sujeito-agente-encarnado
Sistema rígido e fixo da Educação Física, com objectivos previstos em si mesmos, relacionados às capacidades de adaptação e a sistemas deterministas.	Sistemas flexíveis da Educação Motora, como meio de atingir objectivos previstos, relacionados às estratégias autónomas e às competências de gerir com responsabilidade os sistemas abertos e complexos.
Tendência em privilegiar a prática, respondendo aos estímulos do meio, de forma reflexa e automática, pela via do condicionalismo.	O equilíbrio entre o teóricoprático/ conhecimento-práxis, pautado na reflexão da acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção.

Rigidez do padrão do comportamento motor, radicado no movimento pré-estabelecido e estereotipado.	Operações motoras em constante construção, com sentido e significado da acção intencional.
Tendência em privilegiar a eficiência dos gestos e a mecânica do movimento, traduzido num ritmo padronizado e uniforme.	Processo de educação e de formação da pessoa, traduzido no alargamento de todas as dimensões humanas, sendo essas: sociais, psicológicas, biológicas e motoras, respeitando os limites individuais.
Rendimento com um fim em si mesmo. Técnicas excessivas, sistemas fechados e deterministas.	Transcendência, tecnologias/técnicas e sistemas abertos, complexos e não deterministas.
O professor é o transmissor de conteúdos e o aluno é o receptor que os regista, sendo o ensino um processo de transmissão e o aprendizado um processo de recepção das regras e das técnicas, das diferentes modalidades desportivas.	O professor é o mediador dos conteúdos, no sentido de orientar e de comunicar um saber-fazer-viver, de forma partilhada com o educando, correspondendo a todas as dimensões da práxis humana, tendo em vista um processo de desenvolvimento multi-dimensional, de evolução e de transcendência.
Concepção de avaliação baseada no controle excessivamente rígido da objectividade quantitativa e da qualidade de performance.	Concepção de avaliação permanente e formativa integrada a todo o processo de ensino-aprendizagem, com rigor e responsabilidade. Construção e elaboração de meios para detectar as evoluções dos aspectos objectivos, subjectivos e intersubjectivos da educação e da formação humana.

Fonte: Pereira (2006, p. 230)

O corte epistemológico é a passagem do paradigma racionalista cartesiano ao paradigma da complexidade e da Educação Física à Ciência da Motricidade Humana, integrando os conteúdos da qual fazia parte (SÉRGIO, 1999).

A passagem proposta é um movimento de desconstrução da *“ditadura racional dos pensamentos formais”* e retomar como descontinuidade no caminho do indeterminado e inesperado. *“Sem a ciência da motricidade humana (CMH) a educação física não teria sentido; sem a educação física, a CMH não teria História”* (SÉRGIO, 1999, p. 23).

A Motricidade Humana é a base para a determinação da essência do Homem. É por ela que o Homem se materializa e revela, no âmbito de um processo onde o anseio de transcendência desempenha um papel primacial de mediação (SÉRGIO, 1999, p. 22).

É evidente que os paradigmas são radicalmente diferentes, contudo, não há como desmerecer a Educação Física que se vivenciou até então, tanto no campo acadêmico como na escola. A História não pode ser negada e o que foi construído, as contribuições da área, não podem ser desprezadas, pois somente a partir do que a Educação Física foi é que ela poderá evoluir. A mudança paradigmática prevê a superação, e a superação não rejeita o que passou, ao contrário, valorizará o que foi construído, porém perspectivará os avanços.

A Ciência da Motricidade Humana apresentou como objeto de estudo o homem que se movimenta intencionalmente. A Educação Física precisa fazer a passagem do paradigma moderno, dualista, simplificador do qual se originou para a complexidade, no intuito de responder às necessidades da Educação que se faz necessária no século XXI.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Consenso não é a palavra que pode ser apontada como característica da área da Educação Física. Esta falta de consenso pode ser atribuída à diversidade de propostas para uma reorganização teórico-epistemológica e pedagógica com o intuito de solucionar a crise e fazer crescer a área. Na literatura, ideias divergentes e referenciais teóricos que apontam contradições a respeito da concepção da área, objeto de referência para ensino/estudo, interferem na constituição das abordagens, tendências e perspectivas (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Cabe lembrar que, mesmo não declaradamente, cada referencial esta atrelado a um paradigma de ciência, a pressupostos filosóficos, a uma visão de homem, mundo, cultura e sociedade. Do mesmo modo, considera projetos ou finalidades para que a mesma disciplina desempenhe um papel na sociedade a partir do que se aprende e vivencia na escola.

A superação da concepção de área de atividades para área de conhecimento, seu valor educacional, além de questões a respeito de seu objeto de

referência entre questões epistemológicas e paradigmáticas no campo científico, fazem parte de um cenário de crise do qual a Educação Física vem buscando superar.

A Educação Física é componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esta consideração representa um avanço para a área, pois até a promulgação desta Lei, a Educação Física era considerada uma área de atividades no currículo escolar, portanto, seu objetivo estava relacionado às práticas corporais sem preocupação com a compreensão e a reflexão crítica a respeito deste fazer.

Apesar de ser uma disciplina presente nos currículos escolares brasileiros com muitos anos de história, os professores, nesta pesquisa, consideraram que a Educação Física ainda não conquistou sua legitimidade e ainda não tem o seu valor reconhecido “... *ela não é valorizada, não é? Na escola dizem que é bom para os alunos irem para fora, ‘desestressar’, mas acho que ela mais do que isso, não?*” (P6).

Entre as razões apresentadas para esta desvalorização da Educação Física, os professores elencaram a limitação dos conteúdos à prática dos esportes, o que promove o desconhecimento da sociedade com relação aos outros conteúdos que podem ser ensinados (P4, P5).

A professora 6 (P6) expôs que em seu ponto de vista, a Educação Física “... *é essencial, com relação à formação do aluno em todos os aspectos, com relação aos conteúdos, [...] com relação ao caráter [...] a formação dele como pessoa, [...] a questão do respeito, também...*” Apesar da Professora afirmar que a Educação Física é essencial, os argumentos apresentados não estão relacionados aos objetivos e finalidades para esta disciplina na escola. As justificativas apresentadas se enquadram em aspectos educacionais gerais, por vezes questões de responsabilidade da família e da comunidade, aos quais nem é de competência ou responsabilidade da escola. A Educação Física se justifica como essencial no currículo da escola, a partir dos conhecimentos que deve ensinar e depende dos professores assumirem um construto teórico pertinente, no qual fundamente suas ações pedagógicas.

Os professores afirmaram que a Educação Física como matéria escolar tem a mesma importância que as outras do currículo. P1 coloca que o valor

da Educação Física é “... como qualquer disciplina”. P2 concorda e acrescenta que “ela é um pouco desorganizada ainda, não tem uma estrutura como as outras que já tem conteúdos certos para cada série...” P3 afirmou que “... ela tem a sua especificidade, ela tem a sua importância, assim como qualquer outra disciplina é importante na escola”. Em todo caso, ao afirmarem que a Educação Física é tão importante quanto qualquer disciplina, os professores não explicitam suas justificativas, o que poderá incorrer em um discurso no vazio. Ao afirmar que a disciplina não apresenta uma organização curricular padronizada, demonstra que o professor ainda não compreende que a organização e a determinação a respeito do que se ensina em cada série, em cada realidade escolar é componente da autonomia da escola e do próprio professor, a partir de sua visão de mundo, de sociedade, e entre outros, da sua própria concepção a respeito da área.

De maneira geral, os professores apontaram a necessidade de uma valorização da área em seu contexto escolar pelos estudantes, pais, profissionais e professores de outras áreas:

A Educação Física é uma disciplina tão importante quanto às outras, embora não é o que a gente sente, não é? É uma disciplina que enfrenta muitos pré-conceitos. Ela é vista como a disciplina da recreação, a hora do brinquedo, a hora do recreio, é hora que todo mundo quer brincar e a dificuldade é muito grande em fazer com que os alunos e algumas pessoas da equipe pedagógica entendam que a Educação Física não é só ir para a quadra, jogar bola, e brincar, mas que ela tem conteúdos importantíssimos... (P7).

Esta professora (P7) evidenciou a questão dos conteúdos de ensino, porém enfatizou que os aspectos lúdicos atrelados à questão da prática na Educação Física são os mais facilmente observáveis por todos os envolvidos com a comunidade escolar. Por vezes, é a própria metodologia adotada por alguns professores que contribui para a manutenção desta concepção de área de atividades para a disciplina, reduzido-a a prática pela prática. Podemos acrescentar a esta colocação que apenas pelo aspecto da ludicidade, a Educação Física não se legitima na escola, pois a ludicidade pode e deve ser adotada como princípio educacional e didático-pedagógico em todas as disciplinas, em todos os momentos da escola e da vida por ser uma dimensão humana.

Das considerações dos professores, destaca-se a afirmação da Educação Física como sendo uma área de conhecimento necessária no currículo escolar:

Ela [Educação Física] é uma área de conhecimento e eu penso que todo o conhecimento que está presente na sociedade, na vida do aluno tem que ser levado pra escola. Então, o movimento [...] que não é qualquer movimento, é o movimento que é construído pelo humano, também precisa ser levado pra escola, assim como os conhecimentos matemáticos, os conhecimentos da Língua Portuguesa, da História, da Língua Inglesa que estão muito presentes em nossa sociedade. [...] Essa área de conhecimento, a Educação Física, também precisa ir pra escola. Neste momento histórico, ela se faz importante e é necessária na escola (P8).

A concepção de Educação Física como área de conhecimento avança ao que é apontado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a partir de 1996 (LDB 9.394), que a desvinculou da área de atividades e considera a Educação Física como componente curricular (BRASIL, 1996), mas não como área de conhecimento. Saladini, Fogaça e Montoya (SALADINI et. al., 2011) também apontam que a Educação Física na escola

[...] deveria caracterizar-se atualmente como área de conhecimento e como tal deveria preocupar-se com a construção e o entendimento da motricidade humana. Trata-se do fazer e, além disso, compreender o que está sendo feito para um saber ser do sujeito, pois que somos sujeitos inacabados e complexos (SALADINI et. al., 2011, p. 157).

A indefinição a respeito de um objeto de referência único para o ensino, entre outras questões paradigmáticas e a desvinculação da relação teoria e prática são algumas razões pela qual a mesma não tenha conquistado sua legitimidade, necessitando de uma obrigatoriedade legal. Uma das alternativas na busca da legitimação social da área, da superação desta visão de área de atividades no contexto escolarizado, é a Educação Física mostrar seu compromisso sociocultural e científico que contribua com o projeto educacional que promova o conhecimento e as vivências, o fazer e o compreender aquilo que faz no contexto em que os estudantes estão inseridos (SALADINI, 2006; SOUZA, 2008). Neste sentido, o corte epistemológico proposto por Sérgio (1991; 1994; 1999) inicia uma ordem no caos, permitindo que a Ciência da Motricidade Humana supere

efetivamente a Educação Física e seus problemas internos, assim como a Educação Física outrora superou a Ginástica (PEREIRA, 2006; SÉRGIO, 1991; 1999; 2005).

O professor 3 (P3) também apontou para a Motricidade Humana como alternativa para que a Educação Física na escola conquiste sua legitimidade e seja considerada como uma área de conhecimento. Para ele, a Motricidade Humana é:

[...] a grande maneira de buscar o reconhecimento que a Educação Física ainda não tem na escola. É a partir da Motricidade Humana [...] que podemos conseguir, depois do rompimento epistemológico, [...] uma Educação Física realmente de sentido e de significado como uma área de conhecimento [...] para que ela saia de uma questão legal para uma questão legítima dentro da escola. Eu acredito que é só através da Motricidade Humana que podemos conseguir isso. [...] Tem professores que defendem a teoria da saúde e outras teorias para a escola. Eu acredito que não. Para a escola, a mais plausível para se conseguir alguma coisa, hoje, é essa teoria (P3).

Mesmo não apresentando aspecto de Lei, mas como modelo para auxiliar os professores a organizarem suas propostas pedagógicas pelo Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais também entendem

[...] a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 29).

Neste trecho, apresenta-se a *Cultura Corporal de Movimento* que propõe como conteúdos o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica, indicando a influência da *Teoria Crítico-Superadora* e sua pedagogia que tem como princípio promover o conhecimento crítico destas manifestações culturais para a vida em sociedade com cidadania (SOARES et. al., 1992).

Além da *Teoria Crítico-Superadora*, existem outros discursos e perspectivas a respeito da organização do conhecimento da Educação Física na área das Ciências Humanas e Sociais, como o termo *Cultura Corporal de Movimento* (BETTI, 1996; BRACHT, 1992; 1999); a *Cultura de Movimento* (KUNZ, 1991; 1994); e baseado na *Ciência da Motricidade Humana* a proposta de Palma e Palma (2005), e Palma et. al. (2010) com o *Movimento Culturalmente Construído*.

Na área das Ciências Biológicas e da Saúde, podemos citar como perspectivas os discursos da abordagem Desenvolvimentista que defende a

aprendizagem motora baseada no Desenvolvimento Motor (TANI, 1988), e a perspectiva de Educação para a Saúde que privilegia a aptidão física e a prática de atividades para a manutenção da saúde e qualidade vida (GUEDES, 1999; GUEDES; GUEDES, 2001).

Não cabe aqui fazer um retrospecto aprofundado de todas as perspectivas teóricas conhecidas, mas para a análise nesta pesquisa privilegiou-se o que foi indicado pelos professores em suas respostas e as inferências possíveis de construir. Neste sentido, foi trazido para discussão as concepções a respeito da disciplina e seu objeto de referência para o ensino, destacando o *Movimento Culturalmente Construído* (PALMA; PALMA, 2005; PALMA et. al., 2010), e sua proposta de organização curricular para o ensino da Educação Física.

Quando perguntados a respeito do que a Educação Física ensina, “o *Movimento Culturalmente Construído*” foi nomeado claramente por quatro professores (P1; P4; P5; P8) e outros dois demonstraram referência a esta perspectiva como “*movimento que é construído pela sociedade*” (P3) e utilizando-se do termo “*movimento construído culturalmente*” (P2).

A professora P6 citou os conteúdos da Educação Física apontados pela Teoria Crítico-Superadora: jogo, luta, dança, esporte e ginástica e suas relações com o contexto da cultura dos estudantes, acrescentando conteúdos da saúde, higiene, e atividade física. A professora nomeada por P7 colocou que é “o *movimento humano e a cultura que está implícita nisso [...] todas as manifestações do ser humano que envolvem o movimento, os esportes, é o conteúdo da Educação Física*” fazendo referência a “*manifestações corporais de movimento*” citando os conteúdos jogos populares, luta e dança.

Dois questões importantes que os professores permitiram trazer para a discussão são os conceitos de cultura e de saúde. Neste trecho, a professora (P6) manifesta uma reelaboração de seus conceitos, por meio da reflexão sobre os dois temas e o ensino da Educação Física:

[...] Eu não acho que o aluno tem que apenas jogar o futebol, mas tem que aprender e conhecer, pois faz parte do meio em que ele vive, da cidade, da cultura... Eu pensava que mais importante do que saber sobre o futebol era a questão da saúde: *Ah é pra saúde na escola...* humm... Esquece! (risos) Entendeu?! Eu acho que vai mais além. Saber da importância de praticar uma atividade, mas muito além de saúde, não é? A importância disso pra vida dele, para a sociedade e para o conhecimento (P6).

Durante a formação inicial, a professora realizou estudos em um projeto que privilegiava a perspectiva de Educação para a Saúde. A conclusão apresentada foi construída a partir da reflexão destes estudos com sua experiência como docente. Podemos inferir que a perspectiva de Educação para a Saúde foi considerada como insuficiente para a complexidade que envolve a Educação Física escolar no que expressou esta professora, sendo necessário promover ao estudante o conhecimento para a vida em sociedade no que se refere à cultura em que ele está inserido.

A Saúde é um termo importante quando se trata da Educação Física por conta do corpo biofisiológico. Os autores que tratam desta questão procuram retomar a questão da legitimidade da Educação Física, apoiando-se na Medicina por meio do modelo científico positivista que considera o corpo pelo exclusivo viés biológico. Obviamente que a saúde depende do corpo biológico, mas este corpo, que é humano, deve ser entendido em indissociabilidade de uma psique que se inter-relaciona em um contexto de vida afetiva, cultural e social. O que se critica é o ponto de vista que considera tais características complexas como secundárias, pois a saúde não é meramente o funcionamento normal do corpo anatomo-fisiológico (NOVAES, 2009).

A crítica à proposta de Educação para a saúde e qualidade de vida está no sentido individualista e unilateral assumido por meio da ideia do *estilo de vida ativo*. Resumidamente, esta concepção responsabiliza o sujeito pelo bem estar de seu condicionamento físico por meio do pressuposto de que para a prática de atividades físicas depende exclusivamente a força de vontade individual, desconsiderando o corpo/pessoa/cidadão como síntese do contexto histórico e cultural, dos significados e valores atribuídos a este corpo determinados socialmente (Ibidem).

O conceito de saúde desta proposta

[...] se fixa em dados estatísticos, que reduz o fenômeno a uma relação causal determinada biologicamente... e que tende a responsabilizar, única e exclusivamente, o indivíduo por sua condição de vida. Assim, a pesquisa e a intervenção dirigidas a pessoas e comunidades à margem do acesso ao trabalho, ao lazer, à educação e à saúde, por exemplo, têm sido pouco priorizadas... (CARVALHO, 2005, p.19).

Na escola, a Educação Física é a disciplina que deve promover o ensino crítico dos conteúdos relacionados à saúde, uma saúde que não se reduza a relações causais, mas que esteja inserida em um quadro complexo que considere as condições de vida, trabalho e dignidade humana em um conceito de saúde mais amplo.

Daólio (2004) aponta a cultura como categoria conceitual mais importante na área, justificado pela quantidade de autores que trataram do termo Cultura relacionado à Educação Física. As manifestações corporais, jogos, lutas, danças, esportes e ginástica originam-se no contexto das produções humanas: a cultura. Neste sentido, é necessário recorrer à Antropologia e seus estudos. O humano é estudado como produtor da cultura que se expressa por meio da história, filosofia, linguagem, costumes, crenças, e as relações que este estabelece entre iguais na constituição da vida social de grupos específicos, contribuindo para a manutenção do seu modo de vida. Embora variem as concepções, a cultura é um conceito universal que deve ser analisado na relação entre o indivíduo e a sociedade como aspectos integrantes do comportamento humano, variando no tempo, no espaço e essência, podendo ser abordada em seus aspectos locais, regionais e no contexto das relações entre os sujeitos.

A professora 7 (P7) afirma que a Educação Física ensina “*conteúdos específicos que são manifestações corporais de movimento*”. O termo utilizado nos remete ao termo “*cultura corporal de movimento*” utilizado por Betti (1996), e Bracht (1992; 1999); e também ao termo usado por Kunz, (1991; 1994) “*Cultura de Movimento*”. Os termos utilizados pela professora também podem ser compreendidos como genéricos quando se trata das questões da cultura e do movimento, referentes às diferenças culturais entre os povos, culturas e comunidades, na maneira como estes realizam e atribuem diferentes sentidos e significados ao movimento e ao comportamento (MENDES; NÓBREGA, 2009).

3.4 MOVIMENTO CULTURALMENTE CONSTRUÍDO

O Movimento Culturalmente Construído foi lembrado ou referenciado pela maioria dos professores pesquisados (P1, P2, P3, P4, P5, P8). Quatro professores são ou foram participantes do GEPEF (P1, P3, P4, P8), representando 50% da amostra. Os coordenadores e alguns membros deste Grupo de Estudos são

também autores dos estudos do Movimento Culturalmente Construído e sua organização curricular (PALMA et. al., 2010). No entanto, esta pesquisa não considerou como fator preponderante ou como explicação para este fato a participação no GEPEF, pois professores que não tiveram contato com o Grupo de Estudos também se referenciaram a esta perspectiva e o referido Grupo também estuda outros autores e temas relacionados à Educação Física escolar e a Educação. Estas referências feitas pelos professores podem ser atribuídas ao próprio projeto pedagógico do curso de formação inicial e às referências bibliográficas das disciplinas acadêmicas, conforme apontou França (2009).

Palma e Palma (2005) e Palma et. al. (2010) apresentam o Movimento Culturalmente Construído, considerando que a Educação Física deve promover a apropriação da realidade via reflexão e construção de sua motricidade e a compreensão das manifestações corporais que esta motricidade produz com seu sistema de significação. Para isto, *“É necessário que o educador compreenda que cada ação, reação e reflexão, são transformadas em manifestações corporais com significados, sendo ao mesmo tempo significantes”* (PALMA; PALMA, 2005, p. 92).

Para estes autores, a Educação Física se insere no contexto da Motricidade Humana quando afirmam:

Entendemos que a operação motora faz parte de um todo real e complexo: a motricidade humana. Por isso, situar-se na linha das relações mecânicas não possibilita conhecer essa complexidade, faltam-lhes a dimensão da compreensão. As aulas de Educação Física devem ser entendidas como espaços concretos para a construção da compreensão da motricidade humana, com a produção de abstrações pela criança, relacionadas com a generalização e esta com os processos de pensamento. Assim, a motricidade não pode ter um sentido repetitivo, compensatório, preparatório, tampouco marcas atléticas a alcançar, mas compreendida pelo professor como uma manifestação viva e complexa da corporeidade (PALMA et. al., 2010, p. 54).

A organização curricular dos conhecimentos a serem ensinados na Educação Física, a partir do que é sugerido na proposta do Movimento Culturalmente Construído, está estruturada em *“núcleos de concentração”* no sentido de propiciar maior complexidade nas intervenções, colocando *“o movimento humano culturalmente construído, como referência na seleção dos conteúdos, e não centrado apenas em modalidades esportivas”*, promovendo uma redefinição e

ampliação do que foi apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ibidem, p. 54).

Os núcleos de concentração para a estruturação dos conteúdos de ensino para toda a Educação Básica nesta proposta são: “a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão e ritmo e e) o movimento e a saúde” (Ibidem, p. 54).

Apesar das claras referências ao Movimento Culturalmente Construído, a maioria dos professores citou como conteúdos principais as manifestações jogo, esporte, dança, luta e ginástica apontados especialmente pela perspectiva Crítico-Superadora (SOARES et. al., 1992), também acolhidos pelo PCN conforme podemos observar: “*Eu ainda parto daqueles [...] cinco grandes pilares da educação física: jogos, lutas, danças, ginástica e esporte*” (P3).

[A Educação Física ensina] o movimento. Todo o movimento que a gente realiza culturalmente, nós levamos pra Educação Física em forma de conteúdo, como o esporte, as lutas, a dança, e o professor de Educação Física tem que passar isso para os seus alunos. Então, para mim é isto. É todo o movimento culturalmente construído que tem em nossa sociedade (P5).

Estas considerações, remetendo a vários autores, tanto podem indicar fragilidade com relação ao conhecimento das teorias ou mesmo o resultado de uma elaboração pessoal a partir das leituras realizadas, por considerar a complexidade do que os professores concebem com relação ao que deve ser ensinado como conteúdos nesta disciplina escolar.

Tanto em sua prática de intervenção, quanto em seus estudos, no que se refere à construção de seus conhecimentos, o professor realiza esta síntese pessoal diante das teorias científicas com a realidade na qual desenvolve sua ação. Neste sentido, considera valores e promove uma crítica a respeito de sua experiência e constrói um conhecimento (PALMA et. al., 2010; SACRISTÁN, 1992).

Sacristán (1992) afirma que cada profissional responde as funções de trabalho com suas possibilidades individuais em condições determinadas, com diferentes motivações e níveis de comprometimento ético-profissional. O professor não pode ser considerado um profissional inferior pelo fato de não seguir modelos científicos e formais o tempo todo.

As teorias pedagógicas e o conhecimento científico são importantes, porém, por si só, não orientam a ação docente. É necessário que o professor

compreenda sua realidade para poder intervir o que não pode significar posturas sincréticas ou de descompromisso com a coerência.

A respeito do planejamento e preparação das aulas, os professores afirmaram utilizar a internet, os textos usados enquanto estudantes da formação inicial e a troca de experiências entre colegas professores como sendo importantes na busca de conhecimentos para ensinar. Mais uma vez, o Movimento Culturalmente Construído ganha destaque, conforme se lê:

A Educação Física ensina o movimento culturalmente construído. É o que faz parte da sociedade. Eu costumo falar da questão do esporte, jogos, lutas, ginásticas, danças que estão envolvidos com o movimento humano presentes em nossa sociedade. [...] Eu estou usando como base um livro que traz uma organização para estes conteúdos da Educação Física (P1).

O livro referenciado pela professora 1 (P1) é *“Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio”* (PALMA et. al., 2010). Além dela, outros quatro professores (P3; P4; P5; P8) declararam conhecer e utilizar esta obra no planejamento e na preparação de suas aulas: *“Eu uso muito os livros dos Palmas. Eu tenho [...] duas edições de um livro deles que é muito bom”* (P3).

Com relação ao livro, o professor 5 (P5) disse:

É engraçado. Eu estou buscando muito no livro dos Palmas [...] em questão de conteúdo pra cada série, eu estou buscando nos textos dos Palmas e tem me ajudando muito. [...] E assim, eu vou ser sincero: eu criticava e hoje está me ajudando (P5).

Em alguns momentos, alguns professores entraram em contradição sobre o que consideram que a Educação Física ensina e o que afirmaram ensinar em suas aulas. A mesma situação repetiu-se quando os professores foram perguntados a respeito da aprendizagem que consideravam mais importante na Educação Física ao longo da Educação Básica. Alguns não conseguiram expressar a finalidade da disciplina na escola, nem sinalizaram o objeto de referência para o ensino da área, anteriormente apontado, afirmando ensinar em suas aulas questões de cunho moral, afetivo e social, que podem ser trazidos como conteúdos de ensino, porém em um aspecto geral da Educação e não própria e exclusivamente na Educação Física:

Além do conteúdo da Educação Física eu ensino ética, moral, regras do dia-a-dia. Não só regras referentes ao conteúdo da Educação Física, mas regras que os alunos possam levar para a vida deles. Que a nossa vida é um jogo e um jogo tem suas regras (P7).

Eu tento levar junto da Educação Física, das atividades, das brincadeiras, do esporte, eu tenho que levar o respeito ao próximo. Vivemos em uma sociedade e tem pessoas ao seu lado que não são iguais a você, mas que temos de ouvir e respeitar a opinião delas e elas também tem que ouvir e respeitar a sua opinião. Eu tenho que fazer isso dentro das atividades, do conteúdo da Educação Física. [...] É que falta um pouco disso nas escolas hoje: mostrar que você tem que amar e respeitar o próximo ao seu lado. E isso não se vê muito nos colégios. Então, eu tento passar isto. Eu falo que hoje o meu objetivo está sendo este: por meio da Educação Física, tentar fazer com que as pessoas se respeitem porque isto está acabando, sabe? (P5).

A professora 1 (P1) considerou que os conteúdos específicos não são nem mais, nem menos importantes do que conversar com os alunos sobre respeito, educação, respeitar o próximo e que esses dois tipos de conteúdo podem estar presentes na aula.

[...] Eu acho que ele tem que levar isso pra vida dele. Tanto o específico da Educação Física porque vai estar ao redor dele na sociedade, e estará [...] realizando o movimento que também é importante, mas consequentemente também, ele ser uma pessoa que aprende sobre o respeito, [...] por exemplo, em uma fila, respeitar a sua vez, obedecer. O respeito ao professor e aos colegas que são coisas que andam juntas (P1).

Estes conteúdos referentes à constituição da cidadania, da moralidade e ética são transversais e representam aprendizagens importantes que devem ser consideradas por todo corpo docente e administração escolar, porém, não são exclusivos do processo educativo da escola, tampouco da disciplina Educação Física isoladamente. Depois desta resposta, a professora foi perguntada novamente sobre qual aprendizagem seria mais importante para o estudante no conteúdo específico da Educação Física e ela afirmou:

[...] a Educação Física pode [...] fazer com que o estudante [...] entenda-se como um sujeito que pra fazer determinadas ações, precisa [também] compreender o que faz e realizar da melhor maneira para alcançar os objetivos que pretende. [...] Uma coisa importante é ele se ver como uma pessoa que realiza movimentos, [...] que para poder jogar um jogo, participar de um esporte, é ele o sujeito que vai estar envolvido neste jogo. Então, conseguir compreender que ele, sujeito, faz parte do jogo e que pode tentar o que aprende na Educação Física em suas atividades cotidianas... (P1)

Nesta segunda resposta, pode ser percebido a influência da Ciência da Motricidade Humana, assim como na resposta da professora 8 (P8) que considerou como aprendizagem mais importante que o estudante pode ter a partir da Educação Física é

[...] perceber o seu corpo, perceber que ele é um ser que se movimenta e que esse movimento está presente em todo momento. E como que eu vou fazer isso? Como eu vou fazê-lo perceber este movimento presente? Por meio dos conteúdos. [...] Eu não vou falar que é um conteúdo específico, porque, futebol, algum esporte, jogo ou brincadeira, porque não é. Não seria isso. Ele pode, depois de sair da escola, pegar uma enciclopédia, acessar a internet e pesquisar. Mas, com essa concepção de que ele é capaz, [...] e que tudo o que ele faz na vida é a partir do movimento, eu penso que é a coisa mais importante que a Educação Física pode proporcionar! E que este movimento não é qualquer movimento. [o estudante pode pensar:] - *Ah, eu não consigo fazer isso!* - [Então devo responder:] *Não consegue? Espere aí! Você tem todas as condições pra fazer isto. Porque você não pode fazer isto?! Eu tenho toda a condição pra fazer, então eu posso fazer! Se eu quiser!* (P8).

O discurso da professora (P8) está fortemente marcado pelos pressupostos da Ciência da Motricidade Humana por considerar que o conhecimento de si mesmo “... *corpo, não só que faz, mas um corpo que é...*”; e a consciência do movimento presente a todo momento na comunicação e ação sobre o mundo, além do aspecto de superação a partir uma decisão, intenção de transcendência: “*Eu tenho toda a condição pra fazer, então eu posso fazer! Se eu quiser!*” (P8).

A professora 8 (P8) também ressaltou a questão da historicidade do corpo que promove modificações nos gestos para que adquiram significados de acordo com os aspectos culturais e as experiências que o indivíduo realiza em sociedade (MENDES; NÓBREGA, 2009; SOARES, 2001; 2007).

Segundo a professora (P8), a importância da Educação Física na formação do estudante é:

[...] perceber que ele faz, constrói a sua história por meio do movimento, que sem o movimento não há História. Tudo o que ele faz, precisa do movimento. Ele se percebe enquanto corpo. Enquanto um corpo, não só que faz, mas um corpo que é. Que é condição para viver, condição pra existência, condição pra história poder seguir, a história da sociedade (P8).

Em síntese, a Educação Física sob a concepção de uma área de atividades no currículo da escola é vazia. Por um fazer por fazer, pela prática pela

prática não seria necessária uma disciplina, a própria vida em sociedade é capaz de promover a socialização e as vivências do que pode ser chamado de cultura do movimento e suas manifestações na vida dos cidadãos. O respeito ao outro, a convivência cidadã, a ética e a moralidade poderiam estar vinculadas ao que se aprende no seio da família e da comunidade.

A Educação Física, sob a perspectiva de uma área de conhecimento, é a disciplina com a finalidade de promover a compreensão do estudante sobre si mesmo corpo/intencionalidade/movimento, e que somente a partir do movimento que o ser humano é capaz de todas as aprendizagens da vida e de produzir cultura. Foi por meio do movimento em busca de superação que a evolução da espécie humana foi possível, milhares de anos atrás. Nenhuma outra disciplina da escola pode ter como conteúdo de ensino este que é o da Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

Qualquer esforço para melhorar qualitativamente a educação escolarizada é inútil se o desenvolvimento profissional docente não for considerado um fator primordial, pois os professores são os principais agentes do processo educacional. Os estudos, no campo da formação de professores, cresceram muito a partir dos anos noventa do século XX. E um dos indicadores da necessidade de aprofundamento destes estudos é a atenção dos administradores e políticos considerando a “... *formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo*” (ANDRÉ, 2010).

Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Os estudos na área do desenvolvimento profissional docente, no que concerne às perspectivas de formação, têm apresentado os seguintes temas: a epistemologia da prática, a prática reflexiva como condição do exercício profissional, saberes e conhecimentos para atuar no ensino, as perspectivas de valorização da autonomia, subjetividade e identidade profissional docente e tem como principais autores Carreiro da Costa (1996), Contreras (2002), Marcelo (1999), Mizukami et al (2002, 2004), Nóvoa (1995, 1999), Pacheco e Flores (1999), Pérez Gómez (1995), Pimenta e Ghedin (2002), Sacristán (2000), Schön (1983, 1995, 2000), Shulman (1986, 1987, 1997), Tardif (2002), Zeichner (1993, 1995), entre outros.

Tornar-se professor é um processo intencional, planejado, que permite dentro de alguns limites de contexto político, histórico e social, intervir na sociedade, portanto, ser professor não é apenas uma questão de inclinação, tendência ou vocação, mas demanda investimento, estudo, dedicação (GHEDIN, 2009). No entanto, sem gostar da profissão e sem a satisfação pelo trabalho docente, pouco ou nada pode ser esperado no sentido do professor buscar aprimorar sua prática, ou mesmo de permanecer na profissão que escolheu apesar das dificuldades que se apresentam referentes à valorização social docente, às políticas públicas, e às condições objetivas de trabalho e seus contextos.

Em se tratando de desenvolvimento humano, a formação de professores é um processo produtor de identidades e subjetividades. Ao valorizar a prática reflexiva do professor, a subjetividade e sua identidade, significa considerar que aprender a ser professor não começa no momento de ingresso no curso de formação inicial e nem termina com a colação de grau, quando se recebe o diploma, mas é um processo realizado pelo professor ao longo de toda a sua vida como perspectiva de formação continuada. Desta maneira, os conhecimentos anteriores à formação profissional, os valores aprendidos da vida, as experiências vividas orientam o que os professores conhecem e fazem. Os primeiros pensamentos a respeito do que é a Educação Física, o que é ensinar e aprender, o que é ser professor, já começam a existir bem antes da escolha do curso superior e da profissão a seguir, quando estes professores em formação, ainda são alunos na educação básica (CARREIRO DA COSTA, 1996; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002).

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

A formação inicial deve possibilitar a reflexão crítica a respeito das vivências, dos modelos de ensino, dos padrões de comportamento e os pensamentos sobre as finalidades e objetivos educacionais que os futuros professores trazem de sua experiência enquanto estudantes. Os cursos de licenciatura devem promover a reflexão crítica destes conhecimentos prévios por meio de estudos, da problematização, das leituras, dos debates, que favoreça a construção de um conhecimento fundamentado para desenvolver a atividade pedagógica e as situações que se apresentarão no processo de ensinar. Portanto, não é a acumulação de cursos e leituras que faz do profissional um bom professor, mas o processo de reconstrução constante de sua identidade pessoal e profissional. Este processo de reflexão crítica sobre a profissionalidade docente deve permanecer no dia a dia do ensinar e aprender até o momento da aposentadoria (CARREIRO DA COSTA, 1996; CESÁRIO, 2008).

Os professores participantes desta pesquisa, de maneira geral, demonstram estar felizes com a opção profissional que fizeram, revelando sentimentos contraditórios ao se depararem com as dificuldades do trabalho, porém ressaltando as compensações que advém da docência:

Eu gosto, mas tem dia que eu chego aqui muito feliz e saio muito triste e tem dia que eu chego triste e saio muito feliz. [...] O que me deixa triste é ver que tem problemas muito maiores para serem resolvidos primeiro, para que os que eu estudei na graduação e no mestrado, como a educação especial, sejam resolvidos. E agora quer que eu fale o que me deixa feliz? O que eu fico feliz é com a valorização. Hoje você tem alunos que valorizam você, que te encontram na rua, te apresentam para o pai. Às vezes sem querer você pega o aluno falando para o pai assim: - *Nossa pai, hoje a aula foi maravilhosa! ...* (P5).

Os sentimentos contraditórios dos professores, principalmente no início de carreira, são apontados como integrantes do processo formativo, pois, nesta fase, os professores estão em intensas aprendizagens com relação à cultura escolar, da própria docência, dos estudantes, do sistema, das expectativas deles mesmos e de seus encarregados em um contexto complexo que também oferece limitações (PACHECO; FLORES, 1999).

Apesar das dificuldades assumidas no enfrentamento desta fase inicial da profissão, os professores também manifestaram o desejo de progredir e continuar estudando:

[...] eu vejo que [ser professor] é um desafio mesmo [...] e no inicio parece que o desafio aumenta mais ainda... [Apesar da] angústia do que a gente encontra na aula, tem sido bem gostoso. É o que eu pretendo seguir. [...] O que eu quero pra minha vida é isso [...] continuar sendo professora, continuar estudando também [...] fazer com que a minha profissão seja algo que vá contribuir com a formação dos meus alunos. E que seja algo também prazeroso pra mim. Por mais que a gente fale de toda dificuldade, eu espero que eu possa ter esse prazer na minha profissão... (P1)

É possível perceber a preocupação dos professores com relação à perspectiva da formação continuada, de que o processo de tornar-se professor e aprimorar os saberes da profissão é o meio para poder intervir na realidade da escola no sentido de promover mudanças e melhorias:

Ah... eu quero continuar, quero tentar fazer um bom trabalho devagarzinho, tentar passar em um concurso, fazer uma pós, fazer um projeto bem legal. Tentar mudar um pouquinho essa realidade... (P6)

Continuar estudando, continuar como professora, procurando sempre melhorar, a formação continuada que é super importante. Pretendo fazer um mestrado ainda, uma pós graduação. Acho que para o professor é fundamental estar estudando e buscando mais (P7).

Do contexto da formação de professores fazem parte as dimensões científica, cultural, social e política, portanto, também resultado de um sistema complexo de valores e paradigmas construídos historicamente. A formação dos professores não é autônoma o suficiente no sentido de *“decidir seus rumos ou papéis, porque é parte de um todo implicado, que influencia e é influenciado, que é tecido junto na complexidade da vida”*. A formação docente e o modo como ela se estrutura depende deste complexo de significações e sentidos do mundo, da natureza, da vida, da cultura, da ciência e do conhecimento (FRANÇA, 2009, p. 124).

Apesar de valorizar os sentimentos, crenças e valores pessoais dos professores a atividade de ensino com autonomia deve considerar a realidade do contexto social local e a organização da instituição que é regida por diretrizes curriculares, legais e governamentais que são influenciadas por questões políticas e históricas emaranhadas em um contexto mais amplo.

No campo de estudos da formação de professores estão em destaque os conhecimentos epistemológicos, seus paradigmas e concepções. Estas concepções compõem e permeiam o conjunto de saberes docentes, pois são elas que permitirão ao professor assumir determinadas posturas ou mesmo deixá-las de lado ao exercer seu trabalho. Estas mesmas concepções também são orientadoras dos processos formativos, relacionados a determinados paradigmas e/ou tendências de formação profissional.

4.1 PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De maneira geral, na atualidade, os paradigmas que têm influenciado a formação de professores são principalmente o Paradigma da

Racionalidade Técnica e o Paradigma da Racionalidade Prática.

Até as últimas décadas a concepção que influenciou os currículos de formação de professores adveio do paradigma da racionalidade técnica, ou paradigma racional tecnológico. Este modelo de formação organiza o currículo em uma relação dicotômica e de superioridade da teoria sobre a prática. Desta maneira, o componente científico-cultural seria o conteúdo a ser ensinado e o componente didático-pedagógico serviria para ensinar aos futuros docentes o modo de transmitir esse conteúdo (CESÁRIO, 2008; SACRISTÁN, 2000).

Entre outras consequências, deste modelo de formação, está a caracterização instrumental do trabalho docente. Os questionamentos a respeito dos caminhos da educação, das políticas educacionais, da seleção dos conteúdos, ficam ao legado dos especialistas em educação e dos políticos. O professor é considerado um técnico e sua formação se reduz ao treinamento para aplicação de teorias na transmissão dos conteúdos (CONTRERAS, 2002).

Por meio do paradigma da racionalidade prática ou paradigma da prática reflexiva, o objetivo da formação é promover meios e condições para a construção de conhecimentos para aprender a ensinar, considerando diferentes contextos sociais e culturais; a ser o agente promotor da relação entre conteúdo científico e o currículo escolar (CONTRERAS, 2002; MARCELO, 1999; MIZUKAMI et. al., 2002; NÓVOA, 1995; PACHECO & FLORES, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2002; SCHÖN, 1995, 2000; ZEICHNER, 1993, 1995).

Os futuros professores devem ser preparados para ensinar algo em determinado contexto, que se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório — a escola. E, ao mesmo tempo, conduzir seus alunos a aprendizagens significativas a partir do diálogo com o saber dos educandos e com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem, reconhecendo que sua ação pode contribuir para a igualdade ou desigualdade social (CESÁRIO, 2008, p. 21).

O termo epistemologia da prática é uma concepção iniciada em Dewey (1859 - 1952), continuada por Schön (1983), cujo princípio formador é o aprender fazendo. Os estudos a respeito da epistemologia da prática e do conceito de professor reflexivo tem em Schön seu autor de referência mais influente por apresentar um novo modo de compreender a formação de professores. Este paradigma se opõe ao modelo racional tecnológico para a formação docente, pois valoriza a produção de conhecimento da profissão por meio das experiências da

prática, via reflexão, problematizando e analisando a ação docente com o conhecimento teórico científico. A experiência constitui-se um momento importante na construção do conhecimento. Quando refletida e problematizada à luz de uma teoria, é possível encaminhar soluções para os problemas cotidianos do fazer docente (Ibidem).

De acordo com o que foi apresentado, o paradigma racional tecnológico não responde às necessidades da educação e da formação docente nos tempos atuais, sendo necessária uma reforma educacional que se pautar na reflexão, pois o conhecimento do professor é o que garantirá que o mesmo seja mais ou menos autônomo no direcionamento de seu trabalho de modo a ser crítico diante de regulações e pressões externas. Neste sentido, uma sólida formação inicial e continuada é a base para a consolidação de um professorado ativo, que esteja envolvido nos processos de decisão a respeito dos destinos da educação e, quando possível, das políticas públicas. (CESÁRIO, 2008; SACRISTÁN, 2000).

4.2 TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante do cenário paradigmático da formação de professores, da racionalidade técnica com o professor que aplica conteúdos e a racionalidade prática que permite a articulação dos conhecimentos científicos com o fazer docente e o contexto, Zeichner (1993; 1995) e Feiman-Manser (1990) apresentam algumas tendências na formação de professores. Nos dois autores, é possível perceber uma correlação nas características utilizadas para organizar o quadro teórico das tendências de formação. Neste sentido, embora apresentem nomes diferentes, as características que marcam a formação de professores estão representadas em alguma das tendências ou orientações apresentadas por cada autor.

Feiman-Manser (1990) coloca cinco tendências ou orientações na formação de professores: Acadêmica; Prática; Tecnológica; Pessoal; e Crítica Social.

De acordo com Feiman-Manser (1990), a orientação acadêmica é a que concebe o professor como um intelectual, um especialista e o ensino é a transmissão deste conhecimento por meio do desenvolvimento da compreensão. A orientação prática compreende o ensino como uma pesquisa, uma investigação. O professor como um prático reflexivo deve ter na reflexão na ação e na reflexão sobre

a ação os componentes principais do aprender a ensinar. A orientação tecnológica, por sua vez, valoriza as técnicas, os procedimentos, e está preocupada em favorecer a aquisição de habilidades específicas para desenvolvimento de tarefas no ensino. A orientação pessoal é uma concepção de formação que procura colocar o professor e suas necessidades como um processo. Desta maneira, caminhariam juntas a maturidade psicológica, o desenvolvimento pessoal e profissional como chave para a aquisição da competência de ensinar. Por último, a orientação Crítica Social enfatiza as dimensões política e ética do professor, colocando-o como integrante de um quadro mais amplo em que o trabalho docente visa construir um projeto de sociedade mais justa e democrática (CARREIRO DA COSTA, 1996; FEIMAN-MANSER, 1990).

Zeichner (1993; 1995) evidenciou que os programas de formação de professores estão assentados em posturas ideológicas, em paradigmas que se manifestam por meio dos professores e das instituições formadoras. Por esta razão, os paradigmas costumam apresentar-se de maneira híbrida, e não de maneira pura no contexto de um programa de formação ou outro isoladamente. Deve-se considerar neste caso que o posicionamento dos formadores em particular pode estar em acordo ou não com as perspectivas institucionais das escolas formadoras, o que nem sempre está evidente. Este autor apresenta quatro principais tendências que chama de paradigmas de formação: Comportamentalista, Personalista, Tradicional-artesanal e Paradigma do Professor Reflexivo.

O Paradigma Comportamentalista é uma concepção de formação docente que advém da psicologia comportamentalista, ligada a perspectiva tecnicista no ensino que compreende a Educação como uma ciência aplicada. Por esta razão, o professor é visto como um tecnólogo que deverá aplicar técnicas no processo de ensinar. O principal problema nesta perspectiva ideológica é a naturalização do conhecimento que desconsidera o contexto da realidade sociocultural dos estudantes.

Centrado em uma perspectiva desenvolvimentista e na psicologia perceptiva, o Paradigma Personalista fundamenta os programas de formação de acordo com as necessidades, interesses e preocupações dos professores. Ao contrário do Paradigma Comportamentalista, que é tomada como modelo a maturidade psicológica, a formação do “eu” do professor por reorganização das percepções e das convicções e a sua conformidade.

Já para o Paradigma Tradicional-Artesanal a formação docente é concebida como processo de aprendizagem por tentativa e erro, valorizando os mais experientes como no modelo clássico de mestre-aprendiz. O ensino é considerado como arte e os professores como seus artesãos.

Diferentemente dos paradigmas anteriores, o Paradigma do Professor Reflexivo considera os futuros professores como sujeitos ativos e não simplesmente receptores passivos do conteúdo formativo. O professor em formação assume uma postura determinante na construção de sua própria profissionalidade.

Para o professor reflexivo não há modelos prontos para serem aplicados em quaisquer situações, cabendo a ele mesmo observar e interpretar seu contexto de intervenção, colocando seus conhecimentos de formação e suas experiências profissionais para escolher a ação mais adequada ao seu contexto educativo. Em geral, este modelo de formação pretende que os profissionais desenvolvam capacidades de análise reflexiva e que o professor seja consciente das origens e consequências de suas ações com criticidade sobre seu contexto e sua prática, caminhando de acordo com o paradigma da racionalidade prática, apresentada anteriormente.

4.3 TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Carreiro da Costa (1996) coloca que as orientações conceituais e os paradigmas de formação de professores não representam o modo como a formação tem sido efetivamente nas Universidades, mas como esta formação é pensada, concebida. No caso da formação de professores de Educação Física de maneira geral, este autor aponta: o Paradigma Behaviorístico, Teoria da Socialização Ocupacional e a Teoria Crítica, que tem ganhado maior destaque e importância nos últimos anos, como as principais.

O Paradigma Behaviorístico aproxima-se da concepção comportamentalista e da tendência tecnológica, centradas na eficácia pedagógica. Uma espécie de tecnicismo. A Teoria da Socialização Ocupacional refere-se à concepção de que o processo formativo do professor acontece ao mesmo tempo que sua formação pessoal, ao longo de sua carreira, aproximando-se da tendência personalista. A Teoria Crítica, como foi visto, é uma concepção que ganha força no meio educacional, pois não basta a transmissão de conhecimentos, o ensino deve

contemplar as questões que envolvem o contexto político, social, a ética e a moral implicadas na atividade docente (CARREIRO DA COSTA, 1996).

No Brasil, as principais tendências na formação de professores são apontadas por Ghedin (2009), a partir de quatro conceitos gerais: “*saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação*” (p. 4).

O conceito de saber aparece como elemento fundamental no processo de formação docente, revelando o interesse nas questões epistemológicas nos conteúdos e métodos do processo de desenvolvimento profissional. O saber docente deve compor o processo de formação com profissionalidade. O professor deve saber ser profissional, deter os conhecimentos que o possibilitam atuar como profissional do ensino. É a partir do saber que as ideias e teorias que orientam as ações profissionais podem ser traduzidas em práticas e por sua vez redimensionadas e transformadas em novos saberes (GHEDIN, 2009).

Na constituição dos saberes profissionais docentes, os conhecimentos adquiridos na formação inicial e no processo de formação continuada se co-relacionam ao conhecimento tácito, ou saberes da experiência, em um processo de construção da profissionalidade - aquilo que o professor faz em sala de aula (PIMENTA, 2000).

O conceito de saber é sinônimo de conhecimento, de experiência refletida e sistematizada. O conhecimento tácito é o saber elaborado pelo professor a partir de sua experiência, de sua própria prática e neste processo o professor constitui sua profissionalidade, formando-se continuamente por meio da prática reflexiva (GHEDIN, 2009).

Podemos citar na literatura a respeito do conceito de professor reflexivo e a concepção de reflexão na formação de professores nas produções científicas de Contreras (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (2005), Sacristán (2002), Zeichner (1992), entre outros, que foi proposto inicialmente por Schön (1983).

A reflexão crítica nos estudos de Schön (1983) e os programas de formação de professores destacam para ação profissional algumas noções fundamentais: *conhecimento na ação (knowing-in-action)*, *reflexão na ação (reflection-in-action)*, *reflexão sobre a ação (reflection-on-action)* e *reflexão sobre a reflexão na ação (reflection on reflection-in-action)*.

Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de visualizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (ALARCÃO, 1996, p. 16).

Destas noções fundamentais, o conhecimento na ação é aquele considerado como espontâneo. Este é o tipo de conhecimento que o professor traz em si, mas não consegue descrevê-lo, pois é um conhecimento demonstrado na ação e no agir pedagógico e o faz tacitamente. Neste sentido, quanto maior for o conhecimento do professor sobre o assunto, quanto melhor estiver preparado, melhor será o resultado de sua ação.

A reflexão na ação ocorre quando existe uma verbalização a respeito da ação ou simultânea à ação como resultado de uma reflexão. A reflexão sobre a ação consiste em reconstruir mentalmente a ação e refletindo sobre ela, poderá explicá-la em palavras, as razões e os porquês de determinada tomada de decisão sobre o que foi feito.

A reflexão sobre a reflexão na ação consiste em executar a ação e referir-se a ela em seguida, reconstruindo-a para comentar sobre o que fez. Isto exige do profissional da docência, uma capacidade de análise que supera as noções fundamentais anteriormente apresentadas. Por essa noção fundamental o agir, verbalizar, reconstruir novas ações a partir da própria ação constitui um processo que contribui para a construção e re-construção de novos conhecimentos aperfeiçoando a habilidade de antecipar problemas e hipóteses futuras, refletindo a respeito de situações e possíveis ações (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Para Libâneo (2002), o termo reflexão ou reflexividade é algo inerente a todos os seres humanos, pois todos pensam sobre o que fazem. Por esta razão, todos os seres racionais são reflexivos. E assim, a *“reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros”* (p. 55). Neste sentido, o tipo de reflexão feita pelos professores sobre seus problemas não deve ser reducionista, ou seja, não deve ser uma ação que reflita apenas sobre sua ação individual, pois

[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas e estabeleça reflexões e relações mais amplas em torno do contexto social, político, cultural no qual está inserido (PIMENTA E GHEDIN, 2002, p. 25).

A concepção do professor apenas como um prático denigre o profissional por expressar que este enquanto prático pouco reflete a respeito de suas ações profissionais, não produz conhecimento, não sistematiza sua própria prática, não atribui sentido ao que faz (GHEDIN, 2009).

A perspectiva de pesquisa no ensino pressupõe o professor como sujeito do conhecimento. A pesquisa é o principal elemento na construção da ciência e na formação de qualquer profissional. No caso do professor, a pesquisa torna-se ainda mais importante, por ser o responsável por formar outros profissionais, e de todas áreas. Neste sentido, o professor deveria conhecer mais sobre pesquisa do que todos os outros e percorrer um processo formativo em que a pesquisa seja um princípio que não se satisfaz com a mera reprodução de ideias e teorias. O processo de construção do conhecimento e da construção da profissionalidade do docente deve ser ativo e o conhecimento não pode ser considerado como resultado de memorização, mas fruto de uma elaboração pessoal a partir da interpretação de dados e informações no sentido de promover a compreensão da realidade e as possibilidades de intervenção (GHEDIN, 2009; PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Quando se fala em competências na formação, remetemo-nos a Perrenoud (1999; 2000). O autor refere-se à polissemia de sentidos e a dificuldade de encontrar uma unanimidade quanto a constituição de um conceito de competência. Nesta direção, aponta que a definição do termo competência tem girado em torno de concepções equivocadas, nomeadas como sendo três pistas falsas: 1. a pedagogia por objetivos, que significa um retorno ao tradicional, resumindo o ensino ao seguimento ou cumprimento de cada objetivo de ensino fixado previamente, com ênfase no acúmulo de conhecimentos; 2. a oposição entre competência e desempenho; 3. a consideração de competência como potencialidade da mente humana ou capacidade genérica.

A questão das competências na intervenção docente está atrelada a um domínio de saberes, ou seja, um saber agir em situações complexas. A Competência seria a capacidade de mobilizar recursos, estabelecendo a relação

entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas profissional e pessoalmente para responder às necessidades surgidas no contexto de trabalho. Apesar de ser um conhecimento para a ação, em situação real e concreta, a competência indica a “*capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”, ou seja, uma ação prática aliada e embasada em conhecimentos que também considera experiências anteriores (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Portanto, para este autor, competência se constrói por meio de uma prática apoiada em conhecimentos. Ser competente é agir reflexivamente, mobilizando conhecimentos complexos, colocando-os em ação no sentido da solução de problemáticas inéditas que surgem no cotidiano de trabalho.

Segundo Pimenta (2002), é por esta quantidade de significados que as reflexões sobre o termo se tornam importantes no campo conceitual. Além de ser usado na definição de objetivos nos currículos, a noção de competência, fundamenta-se em termos de saberes sociais, um saber comum, proveniente da relação entre cultura e ciência, sustentando valores e crenças. Neste sentido, estabelece uma teia de relações entre saber, saber-fazer e principalmente saber-ser, e que altera a hierarquia estabelecida nos conhecimentos escolares em relação à aprendizagem.

O conceito de competência em Perrenoud nega um ensino baseado na transmissão de conhecimentos de maneira tradicional, exigindo do professor uma postura que se aproxima do trabalho com situações-problema, com projetos, adotando um planejamento flexível, no sentido de diminuir barreiras disciplinares e promovendo uma avaliação formativa (PIMENTA, 2002).

Ghedin (2009) critica a teoria das competências no processo formativo dos professores afirmando que

não passa, ainda, de um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação à prática. [...] uma reedição do que foi o behaviorismo, com uma aparência que busca fontes dialéticas para se firmar como proposta pedagógica. Desse modo, há uma redução do processo formativo e da prática educativa exclusivamente a uma determinada psicologia da educação. Isso quer dizer que é uma determinada tecnicização tanto da psicologia quanto do próprio ser humano (p. 19).

O problema geral apresentado na crítica de Ghedin é a interpretação que reduz os problemas da Educação na questão das competências, culpabilizando a formação de professores pelos problemas políticos da educação, por meio de uma suposta incompetência do professor. Este pensamento ou ideologia, baseado no paradigma tecnológico, reafirma a docência como um trabalho técnico, desvirtuando o perfil da concepção reflexiva e crítica do professorado que valoriza o compromisso político e ético na formação dos cidadãos.

Neste cenário da formação de professores e no caso da formação de professores para o ensino da Educação Física, faz-se necessário conhecer o que está por detrás, os paradigmas orientadores dos processos formativos e como estes se desenvolvem. É um quadro amplo que vai desde as questões epistemológicas, as concepções de ciência, homem e sociedade, até as questões mais pormenorizadas com o fazer do cotidiano docente. Se comparados a um conjunto de valores e princípios para o ensino, é possível elaborar uma síntese a respeito do perfil docente que a educação e a escola da atualidade necessitam. Neste perfil, a capacidade de considerar a complexidade do contexto, refletir criticamente para poder intervir de maneira a proporcionar mudanças democráticas, tem sido apontada pela produção científica da formação de professores como a mais indicada.

4.4 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina iniciou-se no ano de 1972 e desde seu início passou por processos de reformulações curriculares.

Cesário (2008) aponta que nos diferentes momentos de discussões, avaliações do currículo, o envolvimento dos docentes e estudantes era marcado por posicionamentos teóricos discordantes e entraves políticos. Esta situação não era uma característica específica desta Universidade, mas assim como entre outros cursos de formação, em todo o Brasil, os embates acadêmicos eram motivados por questões epistemológicas com relação à identidade da área e seu objeto de referência para estudo.

De um lado das discussões estava a concepção de Educação Física ligada à atividade física, ao esporte, às ciências da saúde, e, de outro, uma concepção da área baseada na possibilidade de contribuições de outras ciências ou

disciplinas acadêmicas como: sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia, medicina, entre outras. Da adoção de um posicionamento a respeito destas diferentes concepções da área, decorre um perfil de profissional a ser formado (CESÁRIO, 2008).

A Universidade Estadual de Londrina, a partir do ano de 2005, passou a oferecer três cursos de Graduação para a formação profissional, a) Educação Física habilitação Licenciatura (Formação de Professores); b) Educação Física habilitação Bacharelado (formação para atuação na área não escolar (academias, clubes, hotéis, entre outros); e c) Bacharelado em Esporte (criado em 1998, com formação para atender atletas no treinamento em modalidades esportivas (CESÁRIO, 2008; FRANÇA, 2008).

O projeto curricular para formação de professores, específico para a docência, pretendeu que os profissionais formados estivessem habilitados para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esta proposta surgiu como alternativa para os problemas enfrentados no modelo de formação que estava em processo até então, chamada de formação generalista por permitir a atuação do professor de Educação Física em outros ambientes não escolares. A crítica principal a este perfil profissional é que a formação em Educação Física não deve ser elaborado com referência ao local de atuação do profissional, mas por considerar a complexidade da ação docente e o ensino na escola (CESÁRIO, 2008, FRANÇA, 2009).

A organização curricular do projeto de formação docente foi estabelecida em disciplinas, porém em uma perspectiva interdisciplinar, no sentido de romper com o ensino racional tradicional, tendo como princípio formativo a pesquisa científica de modo a articular os campos de conhecimentos em eixos que consideram as Dimensões Pedagógicas; Cultura Corporal de Movimento; Acadêmico-profissionalizante; e as Dimensões Epistemológicas (CESÁRIO, 2008; UEL, 2005a).

Para cada campo ou eixo de conhecimento considerados como saberes necessários à prática docente, foram elaborados objetivos específicos conforme abaixo:

Dimensões Pedagógicas:

Promover a reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade e a Educação Física, enunciando os fundamentos acadêmicos, profissionais e éticos da atuação docente, estabelecendo relações entre os mesmos, compreendendo a Educação Física como uma prática mediadora de um projeto de transformação social e que está a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade;

Promover a compreensão e domínio dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos necessários à transposição e relação pedagógicas, bem como os fundamentos e princípios desses processos no ensino e organização da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, adotando postura crítica em relação às produções teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem (UEL, 2005a p.12).

Eixo da Cultura Corporal de Movimento:

Proporcionar ao estudante o reconhecimento e compreensão de que o movimento culturalmente construído, do qual trata a Educação Física, é constituído pelas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas (UEL, 2005a p.12).

Campo Acadêmico-profissionalizante:

Estabelecer a compreensão da relação dos conteúdos profissionalizantes com o processo de educação escolarizada e com o processo de construção da cidadania;

Conhecer e dominar os conteúdos básicos da Educação Física, relacionando-os com a prática profissional da docência nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino (UEL, 2005a p.12).

Campo das Dimensões Epistemológicas:

Possibilitar ao estudante a compreensão de que o conhecimento científico deverá ser orientador no caminho que vai trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum;

Favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, sociedade e conhecimento por meio de leitura crítica da realidade a partir de uma visão da totalidade da mesma (UEL, 2005a p.13).

O Projeto apresenta como objeto da matriz teórica adotada “o movimento humano culturalmente construído”, porém como eixo organizador dos conteúdos das disciplinas acadêmicas, o projeto eleje a “*Cultura Corporal de Movimento*”. Esta situação pode ser apontada como justificativa para as colocações dos professores nas entrevistas a respeito do que consideravam como objeto de referência da área. Os professores manifestaram claramente o “*movimento culturalmente construído*”, mas, em seguida, apresentavam indicadores da teoria Crítico-superadora que propõe a “*Cultura Corporal*”.

Para os estudantes ingressantes a partir do ano letivo de 2010, este campo ou eixo “*Cultura Corporal de Movimento*” foi alterado para o “*Movimento Culturalmente Construído*”. Esta alteração é em decorrência da primeira reformulação curricular (UEL, 2009) que não contemplou a formação inicial dos professores participantes desta pesquisa.

Por reconhecer o currículo como prática social, os sujeitos envolvidos no processo são influenciados pelo projeto curricular e ao mesmo tempo pelos professores que o operacionalizam enquanto é transposto em prática, pois o currículo transforma-se em prática pedagógica no momento em que as intenções e objetivos se materializam (SACRISTAN, 2000).

Para realizar um levantamento a respeito dos princípios norteadores da formação de professores e o perfil desejado para a docência em Educação Física, analisamos os objetivos específicos do currículo e o perfil profissional esperado.

Os objetivos específicos apresentados são:

Qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo;

Qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações; Qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;

Qualificar academicamente os graduandos para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação capacitando-os a aprender a aprender estimulando a busca constante do conhecimento atualizado, favorecendo a educação continuada (UEL, 2005a, Anexo I; UEL, 2005b, Item 04).

Ao definir o perfil do profissional a ser formado por este currículo, também se apresentaram os princípios que esta formação concebe como valores e ao mesmo tempo deseja que os futuros professores de Educação Física apropriem-se e assumam em sua práxis, conforme abaixo:

O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina está voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das ações referentes ao aprender a pensar e fazer, tendo como referência a visão da totalidade da realidade e o princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho. Está pautado em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da reflexão dialética – teoria, prática – tendo na sua prática pedagógica cotidiana o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnicos-práticos e sua transposição pedagógica (UEL, 2005a, Anexo II; UEL, 2005b, Item 05).

Desta maneira, analisando o que está posto no Projeto Político Pedagógico os princípios norteadores da ação docente dos futuros professores de Educação Física formados neste curso de formação são:

- Complexidade;
- Interdisciplinaridade;
- Pesquisa e problematização no ensino;
- Contextualização;
- Reflexão crítica;
- Educação continuada.

A *Complexidade* e *Interdisciplinaridade* são dois princípios que juntos permitem uma postura que busca uma visão da totalidade da realidade e seu entrelaçamento por meio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área, a sociedade e as formas pelas quais o conhecimento pode ser meio para a compreensão do mundo.

A *Contextualização* é o princípio pelo qual o ensino deve favorecer a construção do conhecimento para a compreensão da realidade por meio de uma leitura crítica a partir de uma visão da totalidade. Este princípio foi contemplado como objetivo para o Campo das Dimensões Epistemológicas (UEL, 2005a).

A *Pesquisa e problematização no ensino* é o princípio que procura construir uma ponte na qual o senso comum, conhecimento do contexto, seja refletido pelo estudante para conquistar uma posição de conhecimento, com base nos conhecimentos científicos. Neste sentido, o professor deverá ter em sua prática pedagógica a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa por meio da problematização.

Pelo princípio da *Educação Continuada*, o professor deve ter consciência de que ele mesmo é o sujeito de sua formação e que sua profissionalidade é uma conquista que deve relacionar o que ele estuda, aprende, pesquisa e ensina. Sua prática docente vai adquirindo sentido e significado, e o processo de ser professor vai sendo um continuum até o final da carreira com a aposentadoria.

Assumir a *reflexão crítica* como princípio, significa submeter às ações à práxis no sentido de compreender as ações referentes ao aprender a pensar e fazer por meio de uma postura reflexiva e crítica, constituindo uma relação dialética entre teoria-prática-teoria.

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão também são apontados no Projeto Político Pedagógico do curso. Este princípio formativo apresenta-se mais relacionado a situação do curso de formação inicial na Universidade, por meio do compromisso de unir o ensino, por meio da pesquisa, sem deixar de também devolver a sociedade o resultado de sua produção e a importância para o formando de estar em situação de aprendizagem também nos ambientes de atuação de sua futura práxis profissional. Pode-se considerar que este princípio é regido de maneira bastante complexa por meio de outros já contemplados nos que foram apresentados anteriormente.

4.5 MOTRICIDADE HUMANA E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL

França (2009) pesquisou o curso de formação de professores de Educação Física da UEL, implementado a partir de 2005, com o objetivo de verificar se existiu incorporação das crises e emergências paradigmáticas nos campos da ciência e de que maneira estas questões foram sistematizadas no currículo de formação. Neste sentido, a Ciência da Motricidade Humana foi abordada com especial atenção. O trabalho verificou que houve avanços para este curso de formação docente, com relação à crise epistemológica e as emergências paradigmáticas, demonstrando que estas questões estão contempladas no currículo em referenciais bibliográficos e programas de disciplinas, mais do que nos currículos anteriores desta instituição (de 1972 e 1992).

O referido estudo analisou que nos trabalhos de conclusão de curso, os estudantes apresentaram tanto nos temas como nas referências bibliográficas as discussões com relação à problemática da crise epistemológica e deu destaque para a Ciência da Motricidade Humana pela quantidade de referências a Sérgio e outros autores da Ciência da Motricidade Humana (FRANÇA, 2009).

No currículo implementado a partir de 2005, as discussões a respeito do conceito de Educação Física emergiram em algumas disciplinas como no caso das disciplinas *Introdução ao Estudo da Educação Física* (6GRD003), *Processo Ensino-aprendizagem na Educação Física I* (6EMH11) e *Ginástica e Educação* (6EMH016). As questões levantadas trataram principalmente a respeito do aspecto legal da área, enquanto área de conhecimento ou área de atividade e as influências de determinados paradigmas ou teorias no sentido dos diferentes posicionamentos conceituais para a caracterização acadêmica e pedagógica da área (FRANÇA, 2009).

No intuito de verificar quais teorias da Educação Física, no sentido conceitual e pedagógico, foram mais marcantes no decorrer do curso, foi pedido aos professores, na entrevista, para citar as teorias estudadas que conseguiam se lembrar. Para esta questão, evidenciaram-se algumas confusões a respeito do que seriam teorias epistemológicas, paradigmas, teorias de aprendizagem e as teorias que explicam a área da Educação Física, demonstrando fragilidade quanto ao conhecimento a respeito do enquadramento teórico no campo científico e filosófico destas questões.

O Construtivismo foi citado sete (7) vezes. A teoria Desenvolvimentista quatro (4) vezes. A perspectiva de Promoção da Saúde ou Saúde e Qualidade de Vida, o Empirismo e a perspectiva Tecnicista foram lembradas três (3) vezes. Já as teorias Crítico Superadora, Crítica Emancipatória, Histórico Crítica, Higienista, Militarista e o Apriorismo foram citadas duas (2) vezes cada uma. Também foram citadas a Cultura Corporal de Movimento, o Movimento Culturalmente Construído, a Psicomotricidade e as teorias Tradicional, Interacionista, Crítica e Comportamental. A Motricidade Humana foi citada apenas por duas professoras, lembrando que propositalmente, a Motricidade Humana não havia sido referenciada pelo entrevistador até então, justamente para não influenciar o professor pesquisado.

Em seguida, os professores foram perguntados se procuravam embasar suas ações pedagógicas em alguma teoria ou se teriam alguma afinidade ou identificação pessoal com alguma das teorias citadas por eles. Duas (2) professoras afirmaram ter afinidade com as teorias Construtivista e da Motricidade Humana (P1; P8). A teoria Construtivista e juntamente com a teoria crítica foram citadas por dois professores (P3; P7). Três (3) outros professores também se referiram à teoria crítica como teoria de maior afinidade (P2; P6; P4).

A respeito de uma afinidade com relação a alguma teoria, o Professor 5 afirmou não ter nenhuma teoria a qual demonstrasse identificação: *“...como eu disse, eu não sigo uma teoria, né. Eu não sou... “Ah, eu sigo Motricidade Humana”. Então, não me preocupo. Devo seguir alguma coisa, mas não me preocupo”* (P5).

Esta falta de posicionamento teórico, do Professor 5 (P5), pode representar um momento de crise na qual o professor iniciante, ao deparar-se com a realidade do ensino, passou a questionar algum posicionamento anterior. Por outro lado, esta indefinição apresenta-se como algo preocupante no sentido de uma tendência a um ensino tradicional, quando se observa uma prática pedagógica atrelada ao fazer. Para os estudantes, esta situação será transposta, no caso da Educação Física, na forma da prática pela prática, na qual as vivências dos conteúdos da disciplina permanecem sem problematização ou reflexão, ou seja, sem verdadeiramente serem ensinados.

Com relação aos posicionamentos teóricos, França (2009) também apontou, em seu estudo, a tendência do uso de referências a determinados autores

concentrados nas discussões de algumas disciplinas mais do que em outras e não no curso como um todo e cita o exemplo da disciplina *Ginástica e Educação* (6EMH016) como fortemente marcada pela Ciência da Motricidade Humana e Sérgio como autor principal e a disciplina *Comportamento Motor I* (6DEF004) com Tani como representante da Teoria Desenvolvimentista (FRANÇA, 2009).

Quanto a esta questão, os professores pesquisados confirmaram ter estudado a respeito da Motricidade Humana na disciplina *Ginástica e Educação* (6EMH016) e, por vezes, de modo mais específico, citaram a professora que lecionava esta disciplina na época como referência para esta teoria no curso de formação inicial (P2, P3, P4, P6). Um dos professores (P3) afirmou que a Motricidade Humana foi tratada também nas outras disciplinas, porém, mais representativamente na disciplina *Ginástica e Educação* (6EMH016):

Nós tivemos com a professora A. M. dentro da disciplina de Ginástica uma visão muito forte disso, já que ela fez o doutorado dela fora do país em Motricidade Humana. [...] Eu me lembro que tive muito dessa teoria. [...] nas outras disciplinas um professor comentava, outro professor falava, mas o pesado, mesmo, foi com esta professora dentro da disciplina de Ginástica (P3).

A professora P4 comentou ter estudado na especialização a respeito da Motricidade Humana, assim como os professores P1, P3 e P8 que também estudaram sobre Motricidade Humana na pós-graduação.

A maioria dos professores só se recordou da Motricidade Humana quando foram perguntados diretamente sobre a mesma na entrevista. Apesar dos professores informantes afirmarem que lembravam claramente de a terem estudado no curso os mesmos não souberam explicar o porquê de não a terem citado anteriormente como teoria da Educação Física estudada durante o curso. Apenas a Professora 8 (P8) justificou que talvez não tenha se lembrado por pensar em tantas outras que acabou se esquecendo; e o Professor 3 (P3) que explicou:

Eu me atentei aos três grandes campos, as três grandes teorias e a Motricidade Humana viria dentro da teoria construtivista que é a teoria que proporciona a construção do conhecimento através da reflexão. Como eu me atentei somente a esses três nomes, pra não falar muitas coisas, pra não explicar, eu acabei não falando das outras teorias. Então eu falei do empirismo, apriorismo, do construtivismo, sabendo que a Motricidade Humana está dentro dessa área do construtivismo. [...] A teoria da Complexidade, da Motricidade Humana, toda a questão da dialética, nós temos dentro do construtivismo. Então não me atentando a explicar cada um deles, eu acabei não falando da teoria da Motricidade Humana (P3).

Se pensarmos a partir dos conhecimentos epistemológicos, a Motricidade Humana está inserida no paradigma da Complexidade e, por sua vez, considera as teorias interacionistas como o Paradigma Construtivista da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que tem uma forte ligação com a Ciência da Motricidade Humana, conforme Oro (1999) apontou em seus estudos.

Os professores foram perguntados a respeito do que se lembravam dos seus estudos na formação inicial a respeito da Motricidade Humana.

A professora 7 destacou a concepção de ser humano na unidade, completo:

Bom, Motricidade Humana remete ao ser humano como um ser completo, não é? Nós temos que olhar o corpo como um todo e não só o corpo e mente separados como na dualidade que existia antes. [...] A minha concepção de ser humano é que ele realmente é completo e que não existe, não tem como separar uma coisa de outra (P7).

Os termos ou princípios mais lembrados pelas professoras 1 e 4 foram: O autor de referência principal, Sérgio, a transcendência e a questão da práxis, a reflexão na/sobre ação como algo inerente ao sujeito:

[...] dentro da Motricidade Humana eu tenho a práxis que é o que eles chamam de teoria e prática juntos. E eu tenho que ter na minha ação uma intenção. Como se fala, se eu não estou enganada: ação com intenção. Tem que ter uma intenção na minha ação... (P4).

[...] o que eu me lembro da Motricidade Humana é que o autor que começou a escrever sobre o assunto foi Manuel Sérgio e que ele falava muito sobre o sujeito complexo, não é? E dentro dessa teoria também, eu me lembro que se estudava o movimento do sujeito. O movimento do homem... [...] Eu me lembro muito da questão da práxis, da importância da teoria e prática que são coisas que andam juntas, que devem estar presentes também nas aulas, nas abordagens nas aulas... Também na questão do ir além... deixa eu lembrar... do ir além... é... Ah! De transcendência! De como o sujeito consegue transcender. Ir além daquele que ele é hoje. E também sobre a questão da ação-reflexão-reflexão-ação de ser algo contínuo no sujeito. Eu lembro disso. Não que eu me lembre apenas da época que eu estudei [na Graduação], porque eu também continuo lendo sobre isso um pouco... (P1).

Ao expor o que se lembrava a professora 1 falou que na Motricidade Humana “... se estudava o movimento do sujeito. O movimento do homem...” Nesta

colocação, há um imprecisão teórica, pois a Motricidade Humana estuda o homem que se movimenta e não o movimento do homem, como afirmou neste trecho.

O Professor 3 explicou que a Motricidade Humana é uma teoria que não foi desenvolvida para a Educação Física. Como uma Ciência, a Motricidade Humana é uma epistemologia que também pode servir de aporte para outras áreas que não somente a Educação Física ou Educação Motora, conforme propõe Sérgio (1991, 1999, 2004).

É uma teoria desenvolvida não para a Educação Física... É uma teoria que busca explicar [...] Eu vou usar essa palavra explicar fatores juntando a reflexão e a ação para que a gente não caia no mecanicismo, naquela repetição impensada que existia na Educação Física. Nós lançamos mão muito dessa teoria, a princípio, e... trazendo aquela reflexão... tirando a dicotomia ou é corpo, mente e tal que Descartes colocou na época dele, e tentando trazer a unidualidade humana junto com a reflexão. [...] juntando os conteúdos valiosos, os eixos estruturantes [...] pra quebrar aquela barreira que existia [de que a] Educação Física é só fazer (P3).

No restante do trecho, o professor 3 destacou a questão da reflexão e ação em oposição ao mecanicismo, lembrando a dicotomia trazida por Descartes e a proposição de uma nova concepção de corpo e os conteúdos ou eixos estruturantes, provavelmente fazendo alusão à organização curricular para a Educação Física proposta por Palma, et. al. (2010).

O termo unidualidade humana, trazido por este professor (P3), foi defendido no estudo de Campanholi (2008). Segundo esta autora, legitimada nos estudos de Morin (1997, 2002a, 2002b, 2004, 2006), a unidualidade se refere à concepção de homem unidual, composto por partes, porém, nesta concepção, a soma das partes não compõe o todo, mas as relações entre as partes de maneira complexa, negando a dualidade corpo e mente, como também propõem a Ciência da Motricidade Humana.

A respeito do corte epistemológico, o professor 3 afirmou que a Motricidade Humana

[...] veio pra fazer um rompimento, ela veio pra quebrar, pra chocar, pra começar de um ponto... Não de um ponto zero, mas começar de um ponto novo, uma outra visão, uma outra forma de imaginar a Educação Física, de enxergar a Educação Física, de fazer a Educação Física ... (P3).

A epistemologia apresentada por Sérgio (1999) veio propor uma mudança de paradigma, porém, não é abdicar de tudo o que a Educação Física construiu ao longo da História, mas promover um avanço que só é possível por meio de um corte epistemológico, conforme afirma que *“sem a ciência da motricidade humana (CMH) a educação física não teria sentido; sem a educação física, a CMH não teria História”* (p. 23).

A Professora 8 definiu como marcantes para ela nos estudos a respeito da Motricidade Humana

[...] a questão do dualismo entre corpo e mente. [...] De você não ser uma cabeça que pensa e um corpo que faz. [Como se] você saísse da sala de aula e deixasse a cabeça lá e fosse só com o corpo pra quadra. Não. Você é uma unidade, você é um corpo. Eu acho que está muito presente na Motricidade Humana você perceber-se enquanto um corpo que pensa e faz, e que faz e pensa ao mesmo tempo. Uma relação que acontece e que não tem divisão e nem um momento que começa e um momento que termina. Uma depende da outra. [...] É uma teoria que fala de um [...] conhecimento que não está presente em nenhuma [outra] área de conhecimento. [...] Então ela traz uma área nova mesmo pra campo de estudo, pra campo de reflexão e de análise que eu acho que é interessante. [...] Essa unidade entre o corpo e mente e o movimento, trazer a tona o movimento como estudo e o movimento que não é qualquer movimento, mas um movimento que é pensado, elaborado e feito por humanos... (P8).

Quando perguntados sobre o que se lembravam do que estudaram a respeito da Motricidade Humana no curso de formação, os professores P2, P5 e P6 responderam não se lembrar e não souberam explicar o que estudaram sobre a Motricidade Humana.

O Professor 5 (P5), de maneira especial, chamou a atenção em sua entrevista a respeito do tema, por não ter citado a Motricidade Humana como teoria estudada no curso, mas quando perguntado a respeito dela, enfatizou que se lembrava bastante (P5). Em seguida, perguntado a respeito desta contradição considerou:

[...] sei lá, eu acho que como eu falei assim: - *Ah, agora eu lembro!* É que a gente estudou tanto, tanto, só que é um estudar que na Educação Física você fica até de saco cheio de tanto estudar e não ver uma aplicação. Na graduação, você não vê uma aplicação. Então aquilo começa a ficar igual às crianças ali. Elas ensaiaram. No início elas estavam ensaiando bonitinho, mas elas viram tanto aquilo que estão tão de saco cheio que elas não querem mais e começam a fazer errado [...]. Eu vi tanto, tanto, e na época eu não gostava que eu sei disso (P5).

A partir desta colocação, o Professor 5 (P5) foi perguntado em quais momentos do curso ele havia visto a Motricidade Humana, ao que prontamente respondeu: *“Em todo o curso!”* A pergunta foi repetida de maneira mais completa, se ele conseguia ver a Motricidade Humana em todo curso e a resposta foi: *“Consigo!”* e emendou:

Na teoria eles lá falando de Motricidade Humana eu consigo, eu lembro de tudo... (risos) Falar! Agora você ver fazer, aplicar a Motricidade Humana, aí eu já não sei se foi todo o ano, mas falar, falar, falar, falar que a Educação Física trabalha em cima da Motricidade Humana, sim! Todo o tempo (P5).

No final da entrevista, como comentário final, o professor 5 continuou:

Eu estava falando de teoria da Educação Física aplicada na Educação. [...] Na graduação, o que eu vi? [...] Estudei bastante. [...] Porque eu sei lá, estou há um ano parado... [...] Eu não consigo aplicar isso e eu acabo esquecendo como falar da teoria em si... Então eu acho que tinha que se tentar trabalhar uma melhor forma de ensinar, teoria - prática. Eu tenho dificuldade de pensar em mim dando uma aula em cima da Motricidade Humana. Como que eu vou trabalhar? Eu tenho dificuldade. Eu falo sinceramente: eu acho que eu não tenho condições de fazer isso e nem teria vontade de fazer. É isso! (P5)

A análise que pode ser feita a partir destas considerações podem ser pontuadas na consideração de que o professor, enquanto estudante, por razões pessoais, pode ter desgostado da teoria da Motricidade Humana, demonstrando desinteresse. Por outro lado, o conhecimento a respeito desta teoria não poderia ter sido relegado ao esquecimento ou simplesmente ignorado, logo que o professor afirmou ter tido um contato tão grande com ela durante o curso. Mesmo que o professor assumisse um posicionamento teórico contrário à CMH, um conhecimento suficiente deveria ter sido construído no sentido de uma argumentação crítica.

Em contrapartida, nos comentários finais da entrevista, a Professora 1 (P1) comentou:

[...] quando eu leio sobre Motricidade Humana é o ideal do que eu quero para as minhas aulas, mas eu ainda não sei se eu tenho conseguido muito isso [...] eu esbarro ainda com outras dificuldades, que me deixam um pouco abaixo do que eu esperaria [...] Não que eu tenha conseguido muito, mas [...] fazer com que eles entendam o que eu estou ensinando, fazer com que eles reflitam [...] mas não é algo que eu tenha muita facilidade, não. [...] eu espero que nesse caminhar, eu possa estar aprendendo um pouco mais sobre isso. Mas é algo que eu quero [...] trazer para as minhas aulas... essa teoria da Motricidade... (P1)

E a Professora 8 (P8):

[...] hoje, se alguém me perguntar: - *que teoria você segue?* Eu não falo que é a Motricidade Humana. [...] só que a minha base teórica tá muito embasada na Motricidade Humana, mas eu não tenho conhecimento aprofundado, então eu não falo: - *eu sigo a Motricidade Humana.* [...] Eu não tenho pleno conhecimento dela, então se alguém me perguntar o que eu sou em teoria de Educação Física, eu não tenho muita resposta nas teorias de Educação Física. Eu sei os princípios que eu sigo, sei para qual teoria de aprendizagem [...] que é a teoria de ensino construtivista, embasada na teoria Piagetiana, na Epistemologia Genética. [...] E é por ter essa teoria de ensino e essa teoria de aprendizagem bem definida que eu não fico tão ansiosa de saber: - *Eu preciso ter uma teoria. Eu preciso dar um nome para o que eu faço na escola com a Educação Física!* [...] embora eu não te dê um nome, eu sei muito bem o que eu tenho de fazer, os meus objetivos e as minhas finalidades se adéquam a algumas teorias da Educação Física. [...] eu acredito muito nesse Movimento Culturalmente Construído que é feito por humanos e [...] a hora que eu vou defender uma teoria eu já não tenho muito bem claro. Parece que nenhuma me contempla cem por cento, mas com certeza, a que eu poderia mais citar é a da Motricidade Humana e essa questão do Movimento Culturalmente Construído (P8).

Como uma Ciência, que se baseia na complexidade, a Motricidade Humana não apresenta fórmulas prontas para aplicabilidade no contexto da escola, porque não consegue considerar o professor um agente técnico, nem o ensino como uma transmissão de conteúdos como relação de causa e efeito. A Motricidade Humana não é uma teoria a ser aplicada no sentido de uma contribuição para a Educação Física, e assim concluiu a Professora 8:

[...] não é o que a Motricidade Humana tem a contribuir, eu penso que a própria disciplina Educação Física é a Motricidade Humana, ela está embasada nesta Motricidade Humana, os próprios conhecimentos dela e as finalidades desses conhecimentos existem por causa da Motricidade Humana, senão ela não existiria. [...] sem esses princípios, sem esses conhecimentos da Motricidade Humana não teria o porquê ter a Educação Física na escola (P8).

A Ciência da Motricidade Humana nasceu da filosofia, e está em fase de desenvolvimento de sua pedagogia, porém, esta se orienta por meio de princípios que podem ser considerados como orientadores das ações dos professores no âmbito da escola: a consideração ao ensinar que o mundo e o conhecimento estão em um contexto de complexidade; que o ser humano é uma unidade complexa e multidimensional; que o ensino de conteúdos deve buscar a

construção de sentido e de significado; e que o ser humano é prático, sujeito ativo que age com intencionalidade em busca de transcendência (PEREIRA, 2006).

Neste sentido, é injusto afirmar que a Motricidade Humana permanece em um discurso vazio por não determinar técnicas pedagógicas de como ensinar, pois ela não é uma teoria de ensino-aprendizagem, mas uma Ciência que aponta para uma epistemologia. A prática pedagógica e suas técnicas deverão ser construídas pelos professores em ações orientadas pela práxis, pela construção de sentido e significado, pela consideração da complexidade das relações humanas, do ser humano uno, indivisível.

5 MOTRICIDADE HUMANA E A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR

Os conhecimentos epistemológicos e filosóficos são essenciais para compor a formação profissional, pois estes são o suporte científico de seu trabalho. Para os que trabalham com o ensino, o conhecimento a respeito de como o ser humano se desenvolve, aprende, se relaciona com a cultura e com a sociedade são ainda mais necessários, pois são orientadores de todas as ações. Enfim, os professores necessitam compreender claramente as teorias epistemológicas e filosóficas, os paradigmas que orientam os objetivos e as finalidades educacionais, pois estes marcam toda ação docente, podendo se manifestar de maneira assentida e consciente ou não (BECKER, 1996; PALMA, 2001).

Embasado nas teorias educacionais, em um curto período de tempo de observação da ação pedagógica de um professor, em seu locus de intervenção, é possível levantar indícios a respeito do referencial ao qual este docente se fundamenta, ou seja, quais os paradigmas, as visões de mundo, os valores e os princípios que são orientadores de sua ação. A análise dos pesquisadores não possui o intuito de julgar ou classificar o docente nesta ou naquela teoria ou paradigma educacional, mas as mesmas tornam-se facilmente perceptíveis à simples observação da ação pedagógica, as características que demonstram as influências das teorias educacionais estudadas e/ou vivenciadas pelos professores, assim como o paradigma científico ao qual essas teorias e valores estão atreladas.

Os estudos a respeito da epistemologia do professor têm notoriedade no campo da pesquisa educacional justamente devido à sua grande importância na área e a necessidade de uma tomada de consciência por parte dos professores a respeito do conjunto de saberes que compõem a bagagem de seus conhecimentos para a ação cotidiana, seus efeitos e consequências para a formação dos estudantes (BECKER, 1993; PALMA, 2001).

Cabe acrescentar que os conhecimentos epistemológicos não são os únicos que compõem os saberes docentes, logo que os saberes dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, envolvendo o exercício do trabalho, conhecimentos e saberes-fazeres diversos, de naturezas diferentes e provenientes de fontes variadas como as experiências de vida familiar, do passado escolar, as práticas e reflexões cotidianas, além de seus estudos de formação (TARDIF, 2002).

5.1 CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS

As questões epistemológicas que explicam o desenvolvimento do conhecimento humano apresentam-se como soluções para a necessidade de explicar o funcionamento da inteligência e de como se origina o conhecimento. As correntes teóricas: Empirista, Apriorista e Construtivista ou Epistemologia Genética, são as três principais teorias que explicam estas questões epistemológicas e são intrinsecamente excludentes, portanto, não permitem uma explicação coerente que utilize princípios umas das outras.

As teorias que explicam a respeito do desenvolvimento da inteligência e do conhecimento perpassam por conceitos de homem e sociedade, sendo possível observar as diferenças entre esses conceitos nas correntes teóricas apresentadas a seguir. Como componente da epistemologia do professor, a visão científica de homem também apresenta diferentes conceituações em diferentes referenciais teóricos e paradigmas epistemológicos.

5.1.1 Corrente Teórica Empirista

A tese da Corrente Teórica Empirista, baseada nos estudos de John Locke, no século XVIII, defende que todo conhecimento humano se adquire por meio da experiência sensorial. O indivíduo não apresenta estruturas inatas, constituindo o meio como o único responsável para determinar suas respostas comportamentais. O meio externo constitui-se a única via do progresso cognitivo, agindo sobre o sujeito, como uma folha em branco, ou tábula rasa, não necessitando dele para organizar o conhecimento, restando apenas assumir passivamente e reproduzir as ideias, valores, padrões culturais e comportamentais a ele transmitidos (PALMA, 1997; 2001).

O conhecimento e a inteligência para o empirismo é fruto da experiência vivida pelo sujeito e as percepções dela decorrentes se apresentam pelas impressões fornecidas pelas percepções, internas e externas, e as ideias – representações da imaginação; cópias modificadas das impressões. O conhecimento para esta teoria seria resultado de associações entre ideias derivadas das impressões e formação de hábitos em consequência (SALADINI, 2006).

Esta Corrente Teórica e suas vertentes como o empirismo associacionista, o tecnicismo e o behaviorismo negam a ação organizadora própria do sujeito, cujo conhecimento se dá de fora para dentro. O meio exterior age sobre o sujeito que é passivo, registrando nele o como passará agir reproduzindo impressões das experiências vividas (BECKER, 1993; PALMA, 1997; 2001; SALADINI, 2006).

O empirismo está presente fortemente na perspectiva tradicional de ensino que no Brasil caracteriza-se por uma mistura de teorias a qual o empirismo seria a mais recorrente (MIZUKAMI, 1986).

Segundo Becker (1993), a epistemologia empirista constitui-se como fundamento epistemológico da maior parte dos professores e de forma quase totalmente inconsciente por meio da didática de repetição ou de reprodução. Esta relação didático-pedagógica tem como subproduto inevitável a morte da criatividade, pois só o que já existe pode ser reproduzido, não sendo permitida a criação e a novidade, pois o que não pode ser reproduzido não tem valor pedagógico. Esta didática pela qual se manifesta a pedagogia empírica identifica-se com todas as formas atribuídas ao conceito de treinamento, permitindo práticas amplamente consideradas antipedagógicas, nas quais o autoritarismo aparece como sendo a pior delas. O autoritarismo não encontra apenas possibilidades na epistemologia empirista, mas pode-se afirmar que é no empirismo que o autoritarismo encontra a sua fundamentação e sua legitimação teórica e prática.

O professor que apresenta a epistemologia empirista como característica de sua ação docente, em geral manifesta uma arrogância didática, por acreditar que seu ensino tem poder de produzir aprendizagem tal qual foi ensinado. Toda a avaliação escolar passa a ser processada à base desta fundamentação e caso não ocorra aprendizagem, o aluno é inequivocamente responsabilizado (BECKER, 1993).

Paulo Freire, em diversos momentos de suas obras, expõe seus pensamentos a respeito de uma educação crítica e libertadora que se pautar na promoção da curiosidade que desafie o educando a superar-se, a desejar conhecer e aprender a aprender. Um ensino, portanto, que valorize e explore a curiosidade epistêmica. Por esta razão, o autor critica o modelo de educação que vem a chamar de “ensino bancário” aquele em que os alunos sentam-se nos bancos diante do professor e recebem o ensino sem criticidade, sem contestação:

O necessário é que, subordinado embora, a prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto pela rebeldia que aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 1996, p. 25).

Podemos considerar que o autor trata do ato de pretender transferir conhecimento, típico da teoria empirista, como um erro epistemológico, inclusive utilizando-se do termo “*falso ensinar*”, acrescentando que não pode ser indiferente a postura do professor com relação a estas questões, mesmo que o educando mantenha viva sua curiosidade apesar das condições apassivadoras do ensino bancário (p. 13).

5.1.2 Corrente Teórica Apriorista

A Corrente Teórica Apriorista atribui-se aos trabalhos de Rousseau, Platão, e Leibniz. Sua principal característica é considerar os seres humanos geneticamente definidos, ou seja, já nascem com seu futuro determinado. O meio somente oferecerá condições para a descoberta do que já existe pré-concebido geneticamente. O indivíduo é o centro e tudo deve girar em torno dele, vem de dentro dele e é mais importante que o meio circundante que não participa. O desenvolvimento do conhecimento e da inteligência para esta teoria ocorre à medida que as estruturas pré-formadas do indivíduo, seu sistema nervoso e organismo psicofisiológico impõem-se ao sujeito a partir do momento em que a realidade se manifesta, desencadeando tal estrutura (PALMA, 1997; SALADINI, 2006).

Esta teoria cumpre com o objetivo de explicar como ocorre o desenvolvimento da inteligência, porém ao contrário da Corrente Teórica Empirista, o meio não é o determinante do sujeito, mas serve de estímulo para que a bagagem hereditária deste sujeito aflore. Pode-se concluir, segundo os princípios desta teoria, que as estruturas internas do sujeito existiriam independentemente da experiência

vivenciada na interação com o mundo, com a sociedade, e a ação do sujeito não implicaria em transformação ou alteração destas estruturas (SALADINI, 2006).

Pelo Apriorismo, o sujeito já nasce pré-formado, devendo apenas aguardar que o meio ambiente solicite que a estrutura pré-formada se manifeste na realidade, portanto, também não há espaço para a reflexão crítica, ou tomadas de decisão que se caracterizem efetivamente como novidade. Neste ponto de vista, podemos concluir que pouco ou de nada serve a escola, a intervenção docente e seu ensino, além de esperar e proporcionar condições para o sujeito aflor pro si só.

O princípio de que o sujeito já traz em si todas as estruturas prontas geneticamente pode ser utilizado como justificativa, inclusive para a desigualdade social observada nas sociedades, pois se o sujeito advém de uma condição social considerada inferior, o mesmo está epistemologicamente incapaz de superar sua condição de nascimento, legitimando e naturalizando os de condição social superior.

Pelos princípios do apriorismo, os conhecimentos são dados a priori, ou seja, já estão geneticamente presentes e nascem com o sujeito. Sob a metáfora da *florzinha que desabrocha*, o sujeito é considerado pronto, bastando aos educadores promoverem estímulos para que os conhecimentos venham à tona. O humano é considerado capaz ou não de aprender ou de desenvolver certas habilidades, por determinação biológica e genética. Os professores sob estes princípios podem discriminar os alunos por habilidades cognitivas e da mesma maneira por questões sociais ou morais, o que determinará a educação dos sujeitos sem que lhes sejam concedidas possibilidades, logo que aprendem sozinhos.

5.1.3 Corrente Teórica Construtivista

A Corrente Teórica Construtivista baseada nos pressupostos da Epistemologia Genética contrapõe e supera as concepções empirista e apriorista sobre o papel do sujeito na produção do saber e no desenvolvimento da inteligência. Sua referência principal é o sujeito epistêmico que é construído num processo histórico, no qual o ponto de partida é sua bagagem genética e tem sua constituição na experiência das inter-relações entre o sujeito e o mundo ao seu redor. O sujeito e o meio constituem uma unidade indissociável e o ser humano se desenvolve e se torna o sujeito de sua práxis ativamente, dotado de necessidades, vontades e interesses, sendo capaz de criar e não apenas reproduzir (PALMA, 1997; 2001).

Segundo a Epistemologia Genética, teoria de Jean Piaget, para o desenvolvimento do sujeito são necessárias relações internas deste sujeito com o meio em que vive mediante a ação. Neste processo, a teoria aponta que o sujeito percorre estágios ou fases do desenvolvimento ontogenético, numa escala composta pelos períodos: sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e operatório formal. A evolução ontogenética tem como base as estruturas biológicas e a intervenção de fatores como a maturação interna, a experiência tácita, transmissão social e equilibração cognitiva. O sujeito desenvolve-se ao estabelecer relações entre as estruturas já construídas, constituindo novas estruturas que possibilita majoração, ou seja, superação. Portanto, do desequilíbrio provocado pelas relações, o sujeito evolui e se desenvolve no movimento que realiza na intenção da resolução dos problemas apresentados. Desta maneira, quando ocorre um desequilíbrio cognitivo, o sujeito se abre às possibilidades, recorrendo à antecipação, aos esquemas construídos e generalizados por ele em vivências anteriores gerando assimilação, acomodação e equilibração: adaptação. Assim sendo, a humanização é um processo multifatorial e multidialético, resultado da ação praxica humana determinada por fatores genéticos, ecológicos, técnicos, sociais, mas principalmente culturais (BECKER, 1993, LIMA e SANTOS, 1990).

Na Epistemologia Genética, o conhecimento e o desenvolvimento da inteligência constroem-se num processo interativo. O conhecimento ou o saber não pode ser transmitido diretamente de um sujeito para o outro, de uma experiência ou objeto para o sujeito. Não se ‘passa’ conhecimento, mas o mesmo é construído por uma ação do sujeito na interação com o meio físico e social e pelas repercussões ou retorno consequente desta ação que também age sobre o sujeito em contrapartida. A ação transformadora do sujeito sobre o objeto ou sobre o meio é chamada pela teoria construtivista de assimilação e as repercussões desta ação sobre o sujeito constituem-se numa ação transformadora do sujeito sobre seus esquemas de ação e operação entendida como acomodação. Portanto, a interação modifica e transforma tanto o sujeito quanto o objeto/meio/sociedade/cultura (BECKER, 1993).

Tanto a Corrente Teórica Apriorista quanto a Corrente Teórica Empirista, e as pedagogias delas derivadas, negam que o sujeito seja ativo no desenvolvimento do conhecimento e da inteligência. Ambas as teorias epistemológicas intrinsecamente fundamentam pedagogias não críticas na Educação.

No caso do Empirismo, supervaloriza-se a experiência que é o fator que determina quem serão os sujeitos que agirão sobre o mundo de acordo com modelos existentes, reproduzindo-os. Não há espaço, portanto, para a criatividade, nem oportunidade para modificar ou transformar o meio e a sociedade onde vivem, cabendo apenas aceitar passivamente as determinações de outros.

Piaget, na Universidade de Cornell, certa vez discursou:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. Temos que estar aptos a resistir, [...] a criticar, a distinguir o que está demonstrado e o que não está. Portanto, precisamos de discípulos ativos, que aprendam cedo a encontrar as coisas por si mesmos, em parte por sua atividade espontânea e, em parte, pelo material que preparamos para eles (PIAGET, 1964, p. 5).

É tendência na educação escolarizada e nas pesquisas educacionais uma busca de superar o uso de pedagogias não críticas que não buscam promover a formação de pessoas reflexivas e que tenham condições de ler sua realidade, opinar e intervir. Porém, por vezes, os professores não estão conscientes a respeito de sua epistemologia, portanto, não sabem de onde se originam os conhecimentos que os orientam na questão de como se constitui o conhecimento e a inteligência, e suas ações manifestam-se confusas e, por vezes, contraditórias, pouco contribuindo para a formação de sujeitos críticos (BECKER, 1996; MIZUKAMI, 1986).

5.2 POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA

A Motricidade Humana proposta por Sérgio (1991; 1994; 1999; 2004) apresenta-se como uma nova ciência do homem, a Ciência da Motricidade Humana, inserida em um novo paradigma científico que considera a complexidade das relações e dos conhecimentos, propondo um corte epistemológico com a Educação Física. Neste novo paradigma, desconsidera-se o domínio do racionalismo; a rigidez dos padrões matemáticos para garantir relevância científica; a fragmentação; os reducionismos e generalizações; a classificação; a hiper valorização do pensamento em relação à matéria que exacerba o dualismo entre o

corpo e a mente e a concepção de natureza como máquina perfeita, atribuindo também essas características à natureza humana, considerando o corpo e a sociedade como organismos mecânicos.

A Motricidade Humana, entendida como ciência independente, pois que a toda a prática autônoma deve corresponder a uma teoria autônoma, estuda o ser humano, no movimento intencional da transcendência, onde a dimensão originária da abertura ao mundo se revela, na plenitude do seu significado. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais (SERGIO, 1999, p.26).

Pereira (2006) afirma que a Motricidade Humana tem entre seus princípios a emancipação do ser humano, não fragmentado, servindo de base conceitual epistemológica para a perspectiva de uma educação de um sujeito uno que não seja uma educação do físico tão só. Assim sendo, a Motricidade Humana abordada a partir do homem que se movimenta, coloca em questão a legitimidade do mero movimento humano, sugerindo aspectos essenciais da existência, pois é sua expressão mais imediata. Neste sentido, o processo educacional é um processo de formação e educação de humanos que se movimentam com intencionalidade em busca de transcendência, que é o desejo de ser mais que também implica a superação de si mesmo e dos problemas apresentados nas interações com o mundo. A motricidade implica, portanto, a complexidade e a práxis na unidade dos gestos que nunca se repetem, e que carregados de significação, pela intencionalidade, também constituem sentido rumo à evolução humana.

O nome Motricidade Humana, embora remeta imediatamente à Educação Física como disciplina acadêmica ou matéria escolar se coloca como uma epistemologia. Com a Educação Física, origina-se um processo pré-científico em decorrência do contexto positivista que determinaram suas práticas e esta somente poderá vir a ser entendida e legitimada no contexto das ciências humanas. No entanto, não se pode questionar a validade desta epistemologia para a educação, para todos os professores de modo geral, pois que o conhecimento passa necessariamente pelo corpo, motricidade, intencionalidade operante, que exerce função preponderante no processo de construção do conhecimento (ORO, 1999; SERGIO, 1996).

As teorias epistemológicas, como o Empirismo e o Apriorismo, não dão suporte para a Motricidade Humana, pois os princípios da Motricidade Humana

não apresentam coerência ou compatibilidades com os fundamentos com aos quais se estruturam as mesmas. Para a Motricidade Humana, o homem, corpo, sociedade, e a cultura, desejo, interagem numa relação de interdependência profunda (SÉRGIO, 2004).

Oro (1999), baseado na teoria piagetiana, defende duas questões a respeito da Motricidade Humana: a Motricidade Humana como instrumento de conhecimento e como objeto de estudo, ou seja, a Motricidade Humana como meio para o conhecimento e desenvolvimento e como ela constitui-se no campo da ciência para ser estudada. Na Motricidade Humana, o ser humano é simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento. Neste sentido, afirma que para Piaget todos os mecanismos cognitivos repousam na motricidade que intervém em todos os níveis das funções cognitivas, da percepção aos esquemas, demonstrando o espaço da motricidade quando o sujeito age sobre os objetos que pretende conhecer.

O movimento é um ato cognitivo e para conhecer é preciso agir sobre o objeto a ser conhecido o que evidencia o vínculo entre motricidade e conhecimento (BECKER, 1993; FOGAÇA JUNIOR, 2009; SALADINI, 2006; ORO,1999).

Consistindo em ação, conhecer implica a ideia ampla de movimento que engloba a de motricidade: o sujeito cognoscente, tanto quanto psicológico, move-se em direção ao objeto cognoscível, no sentido de uma estrutura autocognoscente que coordena essa semovência segundo uma intenção, no caso, cognitiva (ORO, 1999, p.154).

No momento em que o sujeito age (cognitiva/motoramente) no sentido do conhecimento do mundo, este sujeito perpassa e constrói um conhecimento de si mesmo, de suas potencialidades, qualidades, limites e desejos. Na busca de transcendência, o sujeito age de modo a transformar seu mundo e neste processo transforma-se a si mesmo e o mundo ao seu redor.

Pereira (2006) considera que a *“Motricidade Humana é a virtualidade para a acção traduzida no movimento centrífugo e centrípeto de personalização, porque o ser humano revela-se numa inter-acção corpo-espírito.”* (p. 161). Deste modo a Motricidade Humana pode ser reconhecida ou considerada pelo sinônimo de intencionalidade operante, pois há uma intenção inerente aos movimentos em todas as ações motoras, quando o humano se movimenta ou realiza uma ação de maneira

planejada e consciente, pois o movimento humano não acontece ao acaso. Ao contrário, é a manifestação de sua ação e interação no mundo, evidenciando sua presença e sua existência planetária. Essa intenção necessita ser colocada em ação, materializar-se, efetivar-se no real; precisa tornar-se operação, pois nada produzirá se a intencionalidade permanecer somente no campo cognitivo, na vontade ou no planejamento. Assim sendo, o homem *“não é simplesmente colocado ou posto no mundo, mas sim um ser em situação, ser cheio de vida, ser que se ergue em direção do mundo”*. (p. 114). A intencionalidade *“[...] é a atitude existencial do ser humano portador de toda a compreensão e de sentido daquilo que se coloca antecipadamente no mundo e na vida.”* (p. 115).

Ao apresentar-se como referência para propostas que consideram o processo educacional de modo complexo e sensível aos direitos e necessidades dos educandos, a Motricidade Humana importa-se com a tomada de consciência do educando como sujeito de seu processo, corpo próprio que sente, deseja, age, reflete, aprende e que pela intencionalidade busca superar seus limites em todas as dimensões (ORO, 1999, PEREIRA, 2006, SERGIO, 1999).

Se para a Epistemologia Genética a construção do conhecimento ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto e conhecer o objeto é agir sobre ele, transformando-o e compreender o processo dessa transformação e o modo como o objeto se constitui, este conhecimento é, em primeiro lugar, “ação”, o que nos remete imediatamente à motricidade (BECKER, 1993; ORO, 1999).

Os pressupostos da Motricidade Humana encontram coerência com os princípios da teoria construtivista por privilegiar os critérios e condições de cientificidade da Epistemologia Genética. A Motricidade Humana, por constituir o aspecto fundamental da vida, torna-se sinônimo da intencionalidade motora do corpo-próprio, que integra e constitui-se uma plena e sólida unidade complexa entre a sensibilidade e a inteligibilidade, revelando o ser humano, intencionalidade operante na experiência concreta (PEREIRA, 2006; ORO, 1999).

A Motricidade Humana e a Epistemologia Genética constituem-se como epistemologias que privilegiam atitudes críticas, baseadas principalmente por compartilharem sua concepção de sujeito ativo que pela ação é um ser capaz de conhecer e evoluir, relacionar-se com o meio, portanto com o outro, com a sociedade em relações que se constroem e se constituem como linguagem e cultura.

Sérgio (1996), ao iniciar uma de suas obras, afirma:

Hoje, há que seguir à risca o conselho de Karl Popper: “a irrefutabilidade não é uma virtude, como frequentemente se pensa, mas um vício” (**Conjecturas e Refutações**). Por isso, eu defendo a epistemologia crítica, depois de me ter deliciado com Jürgen Habermas. A obsolescência do saber (porque saber incessantemente se renova) e a necessidade imperiosa de fazer ciência como factor de libertação do homem todo e de todos os homens – a mais não deixa! (SÉRGIO, 1996, p. 9 - grifo do autor).

O conhecimento não pode ser visto como algo exclusivamente cognitivo. A construção de qualquer pensamento, por mais elementar que seja, necessita da corporeidade, sinônimo de motricidade, pois a partir dela e dos órgãos sensoriais, é possível o contato e com o mundo para sua posterior abstração num órgão fisiológico, corporal, também físico, chamado de cérebro, mas que não é capaz de realizar ações isoladas da complexidade do ser humano do qual faz parte. Não é o meio externo, como já vimos, que determina o pensamento, mas as relações/ações construídas no e pelo sujeito que possibilitam o conhecer e um conhecer em complexidade.

[...] ora, conhecer a complexidade já não pode fazer-se na linha de um empirismo rígido em que era só o objecto, num silêncio espesso e álgido, a construir o sujeito, porque também é o sujeito a criar o objecto. De facto, o **homem que ama** (o **homem afectivo**) também está no acto cognoscitivo. Conhecer não é privilégio exclusivo da razão. É evidente que a ciência não surge sempre como um discurso racional. Por isso eu permito-me conferir à afectividade uma **função crítica**. Sem afectividade, como dar sentido à nossa própria vida?... (SÉRGIO, 1996, p. 12 - grifo do autor).

Sob estas considerações, as relações educacionais entre professores e alunos não podem mais ser encaradas sem considerar a existência de um envolvimento multidimensional, portanto, corporal/mental/psicológico/afetivo e lúdico. A escola é um ambiente de convivência social e a aula é, na verdade, um encontro de humanos que se relacionam na busca de aprender, de conhecer, portanto, de transcender. Os humanos envolvidos neste processo se comunicam, expressam, dialogam, constituindo relações de cultura, conhecimento e afetividade. Neste encontro humano que é a escola, as relações são fortemente influenciadas de acordo com proposições epistemológicas e, conseqüentemente, pelas concepções

de corpo dos educadores. Neste caso, concepção de corpo e concepção de Homem constituem para a Motricidade Humana um mesmo significado.

Se o docente compartilhar dos princípios da teoria empirista e considerar o educando como um papel em branco ou como um ser sem definições, uma massa de argila a ser moldada, a ação docente dificilmente considerará o processo histórico do sujeito, a experiência prévia, os conhecimentos já construídos nas vivências e experiências, criando impedimentos para o desenvolvimento, principalmente pela impossibilidade de questionamentos, da proposição de hipóteses para solucionar os problemas, pois segundo os princípios dessa teoria as repostas chegam prontas, desvalorizando o processo do conhecimento, bastando que sejam armazenadas, absorvidas, decoradas pelo estudante que simplesmente repetirá as informações quando solicitado. Sob esta perspectiva, o cognitivo aprende recebendo informações externas e o corpo aprende pela repetição, como se o corpo e a mente fossem componentes independentes no mesmo sujeito.

Considerando que os objetivos e as finalidades da educação e da escola procuram promover a compreensão do sujeito como um ser no mundo e a compreensão deste mundo, da sociedade e da cultura para que possa fazer opções responsáveis, esta compreensão só pode ocorrer via motricidade/corporeidade, e de maneira que seja permitido ao sujeito possibilidades para refletir, elaborar, testar hipóteses e construir seus conhecimentos.

Estudar e conhecer a respeito das questões epistemológicas, sem dúvida possibilitará resignificações e redimensionamentos nas intervenções docentes por meio de uma práxis consciente e mais coerente com os objetivos propostos nos próprios projetos pedagógicos.

Os objetivos educacionais, em resumo, sempre perpassam pela necessidade de se formar *cabeças bem-feitas*, nos dizeres do filósofo Edgar Morin (2002). Esta *cabeça bem-feita* significa que ao invés de se pretender acumular saberes numa *cabeça bem-cheia*, a inteligência verdadeira está na aptidão geral para tratar os problemas, utilizando-se de princípios organizadores que permitam correlacionar os saberes e lhes conferir sentido, sendo que a educação deve favorecer a aptidão natural de colocar e resolver problemas estimulando o emprego da inteligência geral. Evidentemente isto somente poderá ocorrer impulsionado por um fervor educativo que estimule a curiosidade dos educandos (FREIRE, 1996), e

lhes possibilitem levantar hipóteses e resolver problemas de maneira reflexiva e crítica.

A Epistemologia Genética e a Motricidade Humana têm muito a contribuir com a formação docente. Os princípios científicos das duas teorias aliados a uma teoria de aprendizagem coerente, com esses princípios, auxiliará os professores a promover a construção de uma escola que efetivamente realize o que se propõe a respeito da formação humana dos educandos e em consequência contribuirá com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que não esteja presente apenas nos jargões e clichês dos textos dos projetos político-pedagógicos.

5.3 MOTRICIDADE HUMANA E O ENSINO: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A Ciência da Motricidade Humana contempla o homem em busca constante de superação, pois reconhece nele um ser incompleto e carente por natureza. E essa busca de completar o que lhe falta, de superar a atual condição em que se encontra, é o que o leva a buscar a transcendência, *“para ultrapassar a sua condição, para ir além de, no sentido de alcançar a realização plena de seus anseios”* (PEREIRA, 2006, p. 112). Este movimento para a transcendência é o movimento que constrói a história, operando mudanças e transformações em si mesmo e no meio, na sociedade, no mundo da vida. É um movimento dialético em que o homem age no mundo e o transforma, e do mundo que age e transforma o homem em contrapartida.

Educação, formação humana e reflexão são expressões que nos remetem à ideia de mudança, de transformação, e não a conformidade e adequação, pois pensar e refletir são características de sujeitos capazes de agir. Pensar é existir, é ser gente, é viver na realidade do mundo, é ter uma relação com esse mundo e interagir nele e com ele. Essa relação homem-realidade, homem-mundo, implica a transformação do próprio mundo (FREIRE, 1979).

Pereira (2006) propôs quatro teses que podem apresentar-se como princípios para o ensino baseado na Ciência da Motricidade Humana *“A intervenção da Educação Motora enquanto processo complexo”*; *“[...] o ser humano, como unidade complexa e multidimensional”*; *“Sentido e significado”* e *“Ser humano práxico”* (p. 234). Estas quatro teses em conexão dialética, interagindo, interpondo-

se, nutrindo-se, associando-se, produzindo e co-produzindo-se umas as outras, pois o todo está na parte e a parte no todo, *“Tudo está em tudo, sem distinção e sem separação...”* (p. 237).

O curso de formação de professores de Educação Física da UEL, por meio de seu Projeto Pedagógico, conforme apresentado no capítulo 4, indica princípios orientadores esperados para o ensino da Educação Física na educação escolarizada.

No sentido de identificar se a Ciência da Motricidade Humana influencia o ensino da Educação Física por meio dos professores formados na UEL, proposto por esta pesquisa, é possível estabelecer relações entre os pressupostos ou princípios da Motricidade Humana (PEREIRA, 2006), com os princípios indicados pelo currículo de Licenciatura em Educação Física da UEL (UEL, 2005a; 2005b).

As relações entre estes princípios podem e foram analisadas conforme o quadro:

Quadro 1 - Relações entre os princípios da Motricidade Humana e os princípios orientadores do currículo de Licenciatura em Educação Física da UEL.

MOTRICIDADE HUMANA	PROJETO PEDAGÓGICO UEL (2005)
A Intervenção como Processo Complexo	Complexidade; Interdisciplinaridade
O Ser Humano como Unidade Complexa e Multidimensional	O Movimento Culturalmente Construído
Sentido e Significado	Pesquisa e problematização no ensino; Contextualização
Ser humano prático	Reflexão crítica; Formação continuada

Os princípios foram relacionados neste quadro, porém, complexamente, estes princípios não aparecem sozinhos na ação pedagógica, mas inter-relacionados entre si, por vezes se confundem e se misturam.

5.3.1 Intervenção como Processo Complexo

A Ciência da Motricidade Humana tem a complexidade como um de seus fundamentos pelo fato do homem ser uma unidade complexa e ser o produtor

do conhecimento e da cultura. Neste universo da construção do conhecimento e da cultura, revela-se a complexidade dos contextos, porque o “*ser humano é e, simultaneamente, tem um corpo aberto ao mundo, no qual assume e incorpora o cultural*” (PEREIRA, 2006, p. 107). Por isso, é necessário que o ensino da Educação Física, suas práticas pedagógicas estejam em estreita relação com seus conteúdos de acordo com o planejamento para o ensino (currículo), valorizando a interdisciplinaridade e contexto do cotidiano do estudante, porque a complexidade é compreender o homem em sua totalidade na relação corpo-mente-desejo-natureza-sociedade e mundo vivido.

Legitimada nos estudos de Morin (2002a; 2002b; 2004; 2006), Pereira (2006) também destaca que para uma educação à luz da teoria da complexidade, alguns princípios orientadores podem ser considerados:

- A dúvida e a incerteza constituem os primeiros passos para a transcendência.
- A reflexão da acção, a auto-observação, a auto-crítica favorecem a autoorganização e auto-transformação que não podem ter fim.
- O método é um caminho que se constrói, se inventa e se experimenta.
- O contexto dos contextos: O todo interage com as partes. A aula é a parte do todo educacional e o que compõe a aula é a parte do todo da aula.
- Para além do linear e da simples relação causa e efeito.
- O equilíbrio entre o que foi construído culturalmente e a construção do presente perspectivando mudanças (p.238).

Todas as premissas citadas anteriormente tratam da abertura para o conhecimento do novo de uma forma viva, contrária a aceitação passiva das verdades prontas e comprovadas. A busca de certezas absolutas e incontestáveis foi o objetivo da ciência positivista racionalista. A busca da verdade é o que direcionou o pensamento moderno e para este modelo é contraditório um pensamento que se diga científico não apresentar refutações ou comprovações. Do mesmo modo, é

difícil aceitar um ensino que considere e valorize a dúvida e a incerteza, mas que reprima o erro e dê as respostas prontas.

Morin (2004) afirma que o inesperado, quando se apresenta, nos surpreende e instala a dúvida e a incerteza a respeito de nossas teorias e ideias, nos forçando a revê-las. Neste sentido, como primeiro passo para a transcendência, a incerteza se coloca no sentido de uma abertura para o novo, permitindo soluções novas para velhos problemas ou mesmo para coisas que ainda não foram pensadas.

O vínculo que pode ser estabelecido para este princípio em inter-relação com a Licenciatura da UEL, pode ser observado a partir da Complexidade e da Interdisciplinaridade.

[...] a fundamentação principal para a construção da sustentação da prática pedagógica proposta no projeto é o princípio de que a representação sobre a formação do professor de Educação Física remete a ideia de que esta deve ser focada por um multiolhar, ou seja, um olhar plural. A opção por este encaminhamento foi feita porque se acredita que nos últimos anos a Educação Física está padecendo de um mal que, de uma maneira geral, acometeu as ciências no decorrer de toda a modernidade: a desenfreada busca por uma alta especialização de seus saberes específicos e intervenções no mundo.

[...] Ao mesmo tempo acabou se instalando e cristalizando na área uma prática pedagógica cartesiana, onde o conhecimento foi definitivamente fragmentado, passando a ser transmitido de forma parcelarizada, fazendo com que se tornasse impossível qualquer possibilidade de realizar uma leitura da Educação Física e seus saberes a partir de sua totalidade, ou seja, suas relações com o mundo (UEL, 2005b, Item 03, p.7).

A crítica ao modelo da Ciência Moderna Cartesiana sinaliza para a adoção de um ensino que considera um paradigma complexo e afirma a interdisciplinaridade:

[...] É uma lógica distinta de se refletir sobre a realidade e sua superação. O projeto ao se fundamentar metodologicamente na matriz epistemológica da interdisciplinaridade se caracteriza por buscar desenvolver uma prática de produção e transmissão do saber a partir de uma prática reflexiva sobre a realidade (UEL, 2005b, Item 03, p.8).

A *Complexidade e Interdisciplinaridade* são dois princípios que permitem uma postura de abertura para a complexidade na compreensão da realidade e as múltiplas dimensões dos saberes em busca da totalidade.

5.3.2 Ser Humano como Unidade Complexa e Multidimensional

Pensar na Educação sob o paradigma da complexidade é também pensar numa educação e formação humana do sujeito uno, por inteiro. Considerando que, assim como na vida em sociedade, também no processo educacional o estudante se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo, isto é, em uma relação intersubjetiva, o ser humano age e atribui sentido e significação à sua história e não é apenas sujeitado por determinismos relacionados a ela.

Por este princípio de considerar o ser humano como um ser uno e complexo, todas as dimensões: biológica, espiritual, afetiva, emotiva, lúdica, ética, estética, social, psicológica, histórica, cultural, moral, entre outras, compõem o todo e precisam ser concebidas no contexto da interação. Não se recomenda dizer o homem integral, pois ao usar o termo integral, incorre-se o risco de nos atermos à soma das partes. O humano é um ser em interação, neste sentido, não pode ser compreendido como a soma das partes físico e mental, corpo e alma, biológico, psicológico, cognitivo, motor, mas a interação destas partes tornam o ser humano um todo, uno e indissolúvel.

Podemos observar no pensamento da professora 7 a incorporação deste princípio ao considerar de que

[...] a Educação Física trata do movimento humano, a Motricidade Humana vem trazer o ser humano com um todo, o ser humano completo. Um ser que se movimenta, um ser que pensa um ser que é efetivo em tudo aquilo que faz. Então, a Motricidade Humana é imprescindível na Educação Física (P7).

A Educação Física se originou e se constituiu sob a égide do paradigma racionalista cartesiano que mantém a separação entre corpo e a mente, entre o sentir e a cognição, o saber e o fazer. O corpo visto a partir do modelo de uma máquina autônoma e a alma, ou o pensamento, como a parte mais importante ou a única parte relevante do ser humano. Este modelo de homem/corpo fez com que até os dias de hoje as atividades físicas fossem preparadas e pensadas apenas para o físico, a parte biofisiológica, desprezando a complexidade humana e suas dimensões (CAMPANHOLLI, 2008; PEREIRA, 2006; SÉRGIO, 1999).

Em oposição ao dualismo cartesiano, a Ciência da Motricidade Humana compreende o homem em sua totalidade complexa e multidimensional, e pretende que a Educação Física, enquanto disciplina escolar ou a Educação Motora, conforme propõe Sérgio (1999), seja no âmbito escolar a contribuição para a formação humana pautada no ser humano por inteiro que “*é unidade indivisível e forma uma totalidade com os outros seres humanos, sendo que estes também se encontram unidos ao mundo*” (PEREIRA, 2006, p. 87).

A professora 8, em sua fala, concorda com os princípios da Motricidade Humana para a Educação Física, dando destaque para a concepção de ser humano uno:

[...] eu vejo uma finalidade e um objetivo muito claro e muito importante para a Educação Física que é a partir dos princípios da Motricidade Humana. [...] Eu não acredito que tenho que dar aula para ensinar o meu aluno a aprender algum esporte, nem pra ele ser forte, nem pra ele adquirir saúde [...] eu penso na disciplina Educação Física como responsável por proporcionar ao aluno o conhecimento deste ser corpo, ser corpo único, que não é dividido, que não é do pescoço pra cima, nem do pescoço pra baixo [...] só é possível proporcionar esse conhecimento se eu estiver embasado numa teoria que seria a Motricidade Humana (P8).

Baseada na Motricidade Humana, a Professora 8 apresenta neste trecho uma finalidade para a Educação Física na escola que pode ser apontada como justificativa de legitimidade para a área de conhecimento na escola. Qual outra disciplina ou matéria escolar tem como objetivo promover ao estudante um conhecimento de si mesmo e suas potencialidades e que o fato de ser corpo é que possibilita conhecer o mundo, produzir cultura e conviver em sociedade?

A principal relação encontrada no currículo de Licenciatura da UEL para o princípio do Ser Humano como Unidade Complexa e Multidimensional é a adoção do *Movimento Culturalmente Construído* como matriz teórica organizadora dos conteúdos. O *Movimento Culturalmente Construído* têm em Manuel Sérgio e na Ciência da Motricidade Humana o referencial teórico-epistemológico orientador da concepção de ser humano.

5.3.3 Sentido e Significado

A aula com sentido e significado que se deseja alcançar é o mesmo que desejar que a intencionalidade esteja viva, que o estudante esteja motivado para aprender, pois essa vontade é a intencionalidade operante que precisa de significado para direcionar um sentido para a vida da pessoa.

Deve-se questionar o porquê de se ensinar determinados conteúdos e não outros e procurar trazer para o ensino assuntos contextualizados, com base na cultura. Sob a perspectiva sócio-interacionista a cultura é dinâmica, vista como uma produção, criação, um trabalho. Nessa concepção, as relações sociais, a construção e a reconstrução do conhecimento e da cultura possibilitam a significação e ressignificação do que é ensinado. A formulação e a reformulação do sentido do currículo que considera o contexto das relações de conflito, negociação e poder (SILVA, 1999).

Nessa perspectiva, voltada para a complexidade, o currículo é compreendido como uma prática de produção de conhecimento e cultura, de relação social e de poder com significado e sentido, enquanto produtora de identidades sociais. O currículo, então, assim como a cultura, deve ser compreendido sob cinco aspectos: como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática produtora de identidades sociais. O sentido e o significado do trabalho dos educadores entram diretamente em questão pela responsabilidade ética do significado de seu trabalho para a construção da sociedade (SILVA, 1999).

Da mesma forma, para o estudante, a construção de sentido e de significado não é somente a compreensão ou a definição da palavra, mas a significação, o contexto do que o conteúdo representa para o estudante. Isto vale também para o sentido, pois não é somente o que o conteúdo ou a palavra quer dizer, mas mais importante, é o valor e o para quê que confere um sentido ao que se aprende.

O homem situa-se num contexto histórico, dotado de significações, portanto, apropria-se delas. A História, pessoal e social, atribui uma gama de sentidos e de significados, sendo esses relacionados aos fatos concretos vividos e construídos pelos seres humanos, e, com tal, factos Históricos que traduzem trajetórias de lutas pela sobrevivência, pela liberdade e pela emancipação. (PEREIRA, 2006, p. 199).

Neste sentido, para o ser humano superar-se, é necessário que o que ele sonha e deseja tenha sentido e significado em sua vida. Porém, ao selecionar os conteúdos escolares, a escola torna-se o espaço de legitimação e priorização de alguns saberes sobre outros. Desta maneira, existe uma hierarquização dos saberes na sociedade e, neste ponto, existe o confronto entre o senso comum, o conhecimento popular e o conhecimento científico.

Lopes (1993) procura explicitar que a valorização do saber popular e do cotidiano da escola não pode perder de vista a necessidade de desconstrução do conhecimento de senso comum, obstáculo à compreensão e ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Apesar de tanto o conhecimento popular quanto o senso comum serem desprivilegiados pelo conhecimento científico, os mesmos não podem ser confundidos. Uns valorizam o saber popular como uma forma de ciência, mas valorizar o saber popular não significa conceder uma igualdade epistemológica. Toda produção de significados constitui um saber, mas nem todos esses saberes são científicos (LOPES, 1993).

O senso comum caracteriza-se por ser uma concepção advinda de constatações incoerentes, inconsistentes, de aparências; uma forma ideológica do agir cotidiano e pode ser percebido em todos os grupos sociais, portanto não é característico como filosofia das classes populares. Um processo de ruptura com esse tipo de conhecimento é permanente, quando se pretende melhorar ou aprofundar o conhecimento a respeito de algo. O saber popular é fruto da produção de significados das classes populares, suas práticas sociais cotidianas, da necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência e os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes. Porém, este tipo de conhecimento não representa o cotidiano da sociedade como um todo, mas é um tipo de conhecimento necessário para que sobrevivam, se comuniquem e vivam melhor. O senso comum orienta-se para a universalidade e uniformidade enquanto o saber popular orienta-se para a diversidade e para a especificidade (LOPES, 1993).

A partir de uma perspectiva de ensino crítico, o saber escolar, enquanto saber legitimado, precisa que os saberes populares ao constarem no currículo permitam o diálogo com os saberes científicos, em processo de mútuo questionamento, bem como a crítica do senso comum, visando tornar os conteúdos

instrumentos de ação em que os estudantes sejam capazes de promover uma mudança nas concepções, direcionadas para uma melhor compreensão e transformação da realidade em que vivem, admitindo diferentes saberes como possíveis e válidos dentro de seus limites, permitindo discernir o conhecimento falso do verdadeiro (LOPES, 1993).

Para Saviani (1992), a escola é a instituição cujo papel consiste na socialização do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo, de senso comum; ao saber sistematizado e não de um saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Nesse sentido, a escola deve priorizar seu objetivo de socialização do saber e não desviar-se em meio a tantas obrigações e circunstâncias secundárias criadas em torno e dentro da própria vida escolar.

O ponto de partida para a aprendizagem significativa do saber erudito, do conhecimento científico, devem ser as informações que o educando traz de sua vida cotidiana, contextualizada, portanto, do saber popular e do senso comum. A visão da escola sob a cultura popular é que esta é de suma importância como um ponto de partida, porém a cultura popular não deve limitar o ensino na escola, pois a própria vida social está repleta dela e a escola perderia sua função. Marcado pela desigualdade, os saberes populares, muitas vezes, vêm carregados de ideologias das classes dominantes e tomam as massas pelo senso comum. O que deve ser ensinado na escola, diferentemente, são o saber e a cultura eruditos e a sistematização do saber popular pela ciência, como ponto de chegada, logo que para a democratização do saber é necessário que sejam socializados os conhecimentos eruditos, na busca da igualdade que as camadas populares não teriam acesso senão através escola (SAVIANI, 1992).

A Professora 8 (P8) exemplificou por meio de uma situação de problematização no ensino. Esta ação docente tem como objetivo colocar a dúvida para promover a reflexão crítica respeito do conteúdo, promovendo que o estudante reflita a partir daquilo que é constatável ou óbvio, senso comum, para construir um pensamento mais elaborado.

Às vezes a gente faz algumas perguntas [...] e eles respondem qualquer coisa assim, como se fosse meio óbvio. E aí, a hora que você vai aprofundando, tentando cutucar, fazer mais perguntas daquilo, aí eles começam a se enrolar mesmo na resposta, ai eles falam: "*É... Espere ai! Não tão óbvio!*" Aí começam a pensar e a descobrir coisas (P8).

Pelo princípio da contextualização, deve-se considerar e respeitar a cultura do estudante, com atenção às motivações que trazem ou procurando motivá-los para promover a construção do conhecimento de forma compartilhada.

[...] se fosse bola queimada que eles gostam muito ou algum joguinho que eles gostam, seria isso todas as aulas. Mas quando você vem com uma proposta nova, com algum conteúdo novo [...] Eles também gostam de estar tendo isso na aula, e se ficar só no que eles querem, eu acho que fica muito reduzido, pois vamos ficar sempre na mesma coisa. [...] Principalmente no início do ano eu via muito que eles queriam só o que eles conheciam. Se o professor não tivesse trazendo novos conteúdos, pra eles estaria bom só os joguinhos que eles conhecem. Agora a partir da aula com um conteúdo novo, aí eu vejo curiosidade (P1).

A Professora 1 (P1) demonstra nesta afirmativa a preocupação de construir sentido e significado a partir dos conteúdos que os estudantes gostam e conhecem de suas vivências, porém, não pretende permanecer apenas nestes conteúdos, procurando ampliar as possibilidades procurando motivar as aprendizagens.

[...] O que eu estudei na minha formação inicial, foi mais a teoria crítica. Então eu tento trabalhar dessa forma, mas eu sinto que é muito difícil. Muito difícil mesmo porque os alunos não tem interesse em fazer atividades desse tipo, trabalhos em grupo ou quando nós questionamos, eles não sabem, não respondem, não procuram responder. Então é bem difícil. Não sei se depois eu vou conseguir ou não, mas eu tento, procuro sempre trazer coisas diferentes pra eles, mas é um pouco complicado (P2).

A Professora 2 manifesta sua dificuldade em construir sentido e significado para os conteúdos em suas aulas para os adolescentes, percebendo um grande desinteresse destes estudantes pelas aprendizagens. Foi facilmente perceptível o interesse pelas atividades práticas, porém uma falta de motivação de grande parte daqueles estudantes pela aprendizagem dos conteúdos, não somente pela Educação Física, mas também outras disciplinas.

As razões desta desmotivação precisam ser estudadas e analisadas para que seja possível intervir de maneira mais adequada para vencer este obstáculo. Uma hipótese, que pode ser considerada, é a banalização da escola e um processo de desvalorização social que precisa ser questionado enquanto políticas públicas. A Educação escolarizada é uma obrigação do Estado e um direito dos cidadãos, porém, há questões delicadas entre a obrigatoriedade, o direito e a

motivação para estudar e aprender que precisam ser estudadas mais profundamente.

A participação responsável no processo de comunicação entre professores e estudantes em um ensino que busca a construção de sentido e significado é uma práxis autêntica, porque não é apenas uma transmissão de conteúdo, mas tem sentido na ação. É a existência do sentido na experiência vivida concretamente que permite uma educação para transcendência, pois o sentido do movimentar-se é a motivação da autossuperação (PEREIRA, 2007).

5.3.4 Ser Humano Práxico

Estudos recentes apontam que o profissional responsável pelo ensino, deve estar vinculado a um perfil do professor reflexivo – ou seja, este profissional da docência deve possuir características baseadas na reflexão. Um profissional que tenha condições de avaliar e autoavaliar-se, de traçar objetivos e observar se suas estratégias e seus métodos correspondem com seus pressupostos teóricos, podendo reformular suas metodologias no sentido de cumprir seu trabalho de mediar o estudante e o conhecimento, promovendo que este, o assimile e seja capaz de construí-lo. Essa habilidade ou competência do profissional está embasada numa epistemologia interacionista, no qual também se inscreve a Teoria Construtivista ou Epistemologia Genética. Nesta consideração, o sujeito que age sobre o objeto, sendo capaz de refletir sobre suas ações e sobre os fenômenos por ele observados.

O professor reflexivo, como sujeito desse processo, precisa estar integrado com essa relação "homem-realidade, homem-mundo", pois a ele cabe ensinar os indivíduos inseridos nessa relação, da qual também participa. O pensar e o agir, o refletir sobre as ações, o refletir na ação e o refletir sobre a reflexão na ação, constitui um fazer práxico que rompe barreiras entre teoria e prática.

Ao favorecer a dúvida por meio das problematizações aos estudantes, durante as aulas, provocar a reflexão a respeito do senso comum e do conhecimento popular que os estudantes trazem é o que permite a construção de hipóteses, de fazer construir um conhecimento novo e é por isso que *“a reflexão da ação, a auto-observação, a auto-crítica favorecem a autoorganização e auto-transformação que não podem ter fim”* (PEREIRA, 2006, p.238).

Ao analisar as noções fundamentais a respeito do professor reflexivo, *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação na ação*, de Shön (1983), podemos fazer uma relação com a Motricidade Humana que é intencionalidade operante, movimento planejado, realizado com intenção de transcender. No caso, por meio da atitude reflexiva, o professor poderá transcender sua prática, ou seja, tornar sua ação docente em verdadeira práxis.

O homem da práxis na Ciência da Motricidade Humana é o sujeito ativo que age com intencionalidade, problematizando e agindo no sentido de tomadas de decisão conscientes, éticas e políticas em busca de superação.

A noção de práxis, na Ciência da Motricidade Humana, articula-se com a perspectiva fenomenológica e dialéctica. Porque toda a práxis é condição de existência humana, que se revela na corporeidade, ou seja, o mesmo que dizer, na motricidade! E radica numa complexidade que envolve, simultaneamente: o ser-no-mundo; o sensível e o inteligível; a natureza e a cultura; a acção e a reflexão; a linguagem do sentido e do significado; a compreensão e o critério crítico; e ainda a liberdade de criação e de expressão. Na práxis está a complexidade humana e na complexidade humana está a práxis, numa relação indissolúvel e globalizante. Tudo isso, num incessante processo de vivência e de convivência social, localizado em um determinado espaço e tempo, bem como em um determinado contexto histórico concreto (PEREIRA, 2006, p.180).

Vásquez (1968) afirma que o termo práxis em sua origem na antiguidade grega designa *“a ação propriamente dita”* (p.03), que significa a prática, de carácter utilitário que nos referimos nos dias atuais, desde que não produza um bem material.

Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. [...] pela mesma razão, a atividade do artesão que produzir algo que chega a existir fora do agente de seus atos, não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego *poiésis*, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, ato de produzir ou fabricar algo (p. 04 – grifos do autor).

O termo práxis é trazido então para tratar um sentido mais amplo do que o significado originário, ligada à teoria do Materialismo Histórico Dialético de Marx. Por este conceito, a práxis está relacionada à *“atividade material do homem social”* (Ibidem, p.06), pois tudo o que acontece na história é resultado da intervenção humana e vem da atividade produtora do homem; a criação das

relações sociais de produção e trabalho. É o homem que desenvolve essas forças de produção e também é ele mesmo essa força. *“Assim entendida, a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”* (Ibidem, p.05).

A noção de práxis apresentada por Manuel Sérgio para a Motricidade Humana compreende o homem no sentido da existência concreta como um ser no mundo e pela complexidade, em todos os aspectos da vida que se manifesta na experiência objetiva e subjetiva, apropriando-se dessa concepção de práxis marxista enquanto ação transformadora, porém supera o Materialismo Histórico Dialético que se detém apenas na luta de classes e no aspecto do trabalho e da produção material, econômica e política. A visão da complexidade dada pela Motricidade Humana considera que a dimensão social também se estrutura na cultura, na ciência, nas crenças religiosas, morais, entre outras (PEREIRA, 2006).

Paulo Freire (2005), um dos defensores da teoria crítica de educação, aponta que *“a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* (p.38).

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2005, p.39).

Na práxis, o refletir e o agir e o refletir sobre as ações, num movimento espiral, evidencia que em toda prática existe uma teoria, pois dado que elas são *“[...] complexas e indissociáveis. A práxis só se efetiva na dialética teoria e prática, mediada por um agir crítico e consciente.”* (PEREIRA, 2006, p. 184). Neste sentido, o homem prático é o sujeito capaz da tomada de decisão e de oposição de modo consciente e é somente desta forma que é possível garantir a plenitude do exercício da cidadania, pois há abertura para atitudes autônomas e éticas, enquanto livre de manipulações.

A perspectiva do professor reflexivo e a questão da práxis estão muito relacionadas. Refletir sobre as próprias ações profissionais e procurar redimensioná-las, assim como continuar estudando compõem o processo de formação contínua.

Apesar do curto período de tempo que os professores pesquisados terminaram o curso de graduação, é considerável a perspectiva de continuar estudando assumidas por eles. Uma professora cursava o mestrado no período desta pesquisa (P8), enquanto outro professor já o havia concluído (P5).

Quanto aos curso de especialização, uma professora se pós-graduou em Educação Especial (P1); outra professora em Educação Especial e em Educação Infantil (P2); um professor em Educação Física na Educação Básica (P3), enquanto outra professora iniciou este curso de especialização, mas não concluiu (P4).

Os grupos de estudos também representam um espaço rico para o desenvolvimento profissional docente, principalmente pelo contato e troca de experiências com outros pares na profissão, dividindo problemas, anseios e propostas bem sucedidas. Dentre os professores pesquisados, quatro deles afirmaram participar ou já terem participado do LaPEF Laboratório de Pesquisas em Educação Física/GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física na UEL (P1, P3, P4, P8). Foram citados pelos professores outros grupos de estudo na UEL ou promovidos pelas redes municipais ou estadual nas quais os professores atuam; Congressos e cursos de curta duração; e uma professora que estava cursando um disciplina como aluna especial no Programa de Mestrado em Educação da UEL.

Os professores pesquisados afirmaram seus planos de continuar estudando e manifestaram o desejo de aprimorar sua ação docente, demonstrando que foi incorporado como a formação continuada como princípio:

[...] eu vejo que, o que eu quero pra minha vida é isso [...] continuar sendo professora, continuar estudando também [...] fazer com que a minha profissão seja algo que vá contribuir com a formação dos meus alunos. [...] na graduação, tinha certeza e falava que: *não, eu vou sair daqui e a minha aula vai ser exatamente da maneira como eu estou lendo, como eu acredito que vai ser e tem que ser assim, é a Motricidade Humana e é tal e tal, vai ser assim, vai ser assim...* Mas eu vejo agora que eu estou na escola, como surgem dúvidas, como surgem inseguranças, medos e às vezes eu acabo olhando o final de uma aula minha e falo assim: - *nossa será que tem tudo*

aquilo que eu acredito que seja correto pra aula? Então, eu espero poder amadurecer, continuar estudando aquilo que eu acredito que seja certo. Vendo as menores dificuldades na escola pra tentar fazer com que isso faça parte mesmo das minhas aulas, porque se eu for olhar hoje, se eu for gravar as minhas aulas, para tentar apontar: - *isso aqui tem, isso daqui olha, é Motricidade Humana e tal...* Eu não sei [...] se vai aparecer tanto isso na minha aula, mas é uma coisa que eu vou seguir buscando. Então eu acho que uma hora ou outra vai estar mais evidente tanto pra mim quanto para os alunos (P1).

É possível perceber a preocupação dos professores com relação à perspectiva da formação continuada, o processo de tornar-se professor e aprimorar os saberes da profissão é o meio para poder intervir na realidade da escola no sentido de promover mudanças, melhorias e intervir na realidade:

Continuar estudando, continuar como professora e buscando sempre melhorar, a formação continuada que é super importante. Pretendo fazer um mestrado ainda, uma pós-graduação. Acho que para o professor é fundamental que ele esteja sempre estudando e buscando mais (P7).

Ah... eu quero continuar, quero tentar fazer um bom trabalho devagarzinho, tentar passar em um concurso e fazer uma pós, fazer um projeto bem legal, tentar mudar um pouquinho essa realidade...(P6)

Como estruturar uma relação teoria e prática nas aulas de Educação Física sob essa concepção de homem prático apresentada pela Motricidade Humana? Em coerência paradigmática com as questões apresentadas referentes à construção do conhecimento e do mundo por meio da interação, o ensino da Educação Física necessita ser orientado por uma metodologia que tenha por princípio a reflexão crítica e a problematização.

[...] você lá na quadra também pode estar conversando com os alunos e fazendo relações, você precisa daquele espaço maior para que eles possam [...] vivenciar e construir o seu conhecimento em cima daquela reflexão que você faz com eles. Então eu acho que teoria e prática é uma coisa que caminha junto ou nem existe. Se você não consegue fazer um caminho igual pras duas coisas, pra teoria e pra prática, o tempo todo estar teorizando e fazendo, [...] eles vão simplesmente fazer, fazer, fazer, fazer, fazer e não vão ter ideia do que estão fazendo. [...] Eu acredito que a única forma é enquanto eles estão fazendo você ir perguntando. Eu acredito que o grande lance da Educação Física é a intervenção do professor. Você pode ter conteúdos que todo mundo considera ultrapassado, você pode fazer o que todos os professores fazem, porém, você pode fazer isso de uma maneira que leva o aluno a refletir (P3).

Os professores 7 e 8 a este respeito consideraram:

[...] não existe teoria sem prática, não existe prática sem teoria. [...] Se ele não pensar o movimento que ele faz, ele não vai praticar. E embora ele vivencie, ele pratique o movimento, a gente pode trazer isso para a teoria também, não é? *“como é que eu estou fazendo esse movimento? Porque é que eu faço esse movimento?”* Então a teoria e prática é inter-relacionada o tempo todo [...] não tem como separar uma e outra (P7).

[...] quando a gente está na sala, está sentado, mas está falando de uma coisa prática [...] Não é porque eu estou na quadra que eu estou praticando e que eu estou na sala que eu estou teorizando. [...] Quando eu faço uma pergunta e peço pra eles fazerem uma atividade, não é porque eles estão correndo pra lá e pra cá que eles não estão teorizando também. Porque para realizar determinada atividade eles precisam refletir. [...] eles pensam a todo instante, então essa teoria acontece a todo momento. Não tem como separar isso. [...] A posição do professor aí, é proporcionar mais reflexões para o aluno para que enquanto ele estiver fazendo atividades, [...] ele consiga pensar mais sobre aquele determinado assunto que ele está estudando naquele dia. Então, a prática e a teoria estão ali a todo momento, a todo instante, não tem como separar (P8).

A Professora 7 (P7) apresentou um depoimento em que considera a questão da práxis no ensino, e apresenta as dificuldades em desenvolver seu trabalho devido à concepção dos outros profissionais da escola que não são da área da Educação Física.

[...] eu fiz uma avaliação com as crianças esses dias [...] minha aula foi na sala de aula e eu só pedi pra elas desenharem. E o quanto é importante isso, não é? E algumas pessoas olham e falam assim: *“gente, mas na aula de Educação Física vai pra sala de aula e a professora pede pra desenhar? Que Educação Física é essa?”* É importante, porque o professor precisa avaliar, a criança precisa entender. [...] Essa expressão dela no papel também é importante [...] pra que ela possa refletir sobre o movimento dela, pra perceber o que é que do conteúdo ficou marcado [...] Ela tem que refletir sobre aquilo que ela está vivenciando (P7).

O processo de crise que a Educação Física tem atravessado é resultado de um processo de transição paradigmática em uma esfera maior. Os pressupostos que sustentavam o pensamento científico moderno e a educação escolarizada em decorrência, não conseguem mais se manter, pois o mundo necessita de outras respostas para seus questionamentos e, mais do que isto, necessita de outras perguntas (MORIN, 2002b).

[...] a gente tá próximo de uma explosão revolucionária, não é? Mas creio que isso ainda vai demorar um pouquinho, mas as pessoas vão começar a perceber o quanto a Educação Física é importante, que ela deixa de ser a Educação Física meramente atividade física e passa a ser a Educação Física que vai trazer conteúdo, que vai trazer algo que realmente tem significado. Então, apesar das dificuldades que a gente encontra na escola, tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica, eu espero sinceramente que em breve a Educação Física deixe de ser pré-conceituada e realmente assuma a sua devida importância (P7).

Neste depoimento, a Professora 7 expõe bem a realidade em que a Educação Física tem vivido e que a área já viveu anteriormente ao deixar de ser Ginástica, assumindo o termo Educação Física (PEREIRA, 2006).

Este quadro de transição também pode ser observado por meio da fala dos outros professores:

[...] eu tento [...] fazer com que os alunos reflitam [...] mostrar sentido e significado pra as coisas que você está trabalhando na escola com as crianças, com os jovens. Eu não me preocupo com Motricidade Humana na hora de montar as minhas aulas, mas eu tenho pra mim o que são os pressupostos e as coisas que eu posso utilizar dela na hora de criar a minha Educação Física na escola (P3).

A Motricidade Humana já está de alguma forma no ensino da Educação Física por meio dos pressupostos citados pelos professores, compondo um cenário de transição paradigmático na área. De alguma maneira, a Motricidade Humana nem sempre é assumida ou declarada pelos professores, mas seus pressupostos são apontados por eles, às vezes, de maneira contraditória.

Em nenhum momento [...] eu parei pra pensar na Motricidade Humana, se ela estava acontecendo ou se ela não estava... [...] Mas ela acontece. [...] Por exemplo, a práxis, e isso pertence à Motricidade Humana, que eu posso dizer que eu fiz, [...] sem relacionar à Motricidade Humana. Isso pode acontecer (P4).

Não é porque o profissional tem a concepção de práxis que necessariamente a Motricidade Humana está presente, mas a práxis é um princípio na Motricidade Humana, que aliado a outros, poderá conduzir a Educação Física nesta transição para a Motricidade Humana.

Em consideração ao Paradigma da Complexidade e por considerar a Educação como uma área de conhecimento, não é mais possível nem tolerável uma aula de Educação Física centrada na prática pela prática, que privilegie o fenômeno

em detrimento do homem. Afinal, não foi o homem o criador do esporte, da ginástica, da dança, da luta, do jogo e de qualquer outra manifestação da cultura? Para a formação humana, para além do físico tão só, deve-se ensinar os conteúdos, tendo o homem em movimento intencional (Motricidade Humana) como o objeto de estudo/ensino.

Se o movimento humano isolado de seus contextos de complexidade social, cultural e histórica, ou a cultura considerada de maneira estanque, transmitida, em detrimento do homem como seu produtor for considerada como o objeto de referência para o ensino da Educação Física, incorre-se o risco deste ensino ater-se à parte, desligada do todo. Para que o ensino da Educação Física mude, é imprescindível que se olhe para o ser humano em sua totalidade e complexidade, como produtor e transformador da cultura por meio da motricidade, e que se faça o corte epistemológico com o paradigma anterior e se efetive o paradigma da complexidade e da Motricidade Humana no ensino.

[...] eu penso que ela [Motricidade Humana] poderia ajudar um pouco a mudar esse paradigma de que a Educação Física é só esporte e futebol e poder levar para a escola, para os alunos uma Educação Física que aborda muito além disso... Fazer com esse sujeito se entenda, se compreenda nesse movimento que ele realiza (P1).

Para uma Educação Física sob a égide da Motricidade Humana, do ser humano em sua totalidade, o processo de ensino e aprendizagem necessita ser a partir do que o estudante conhece e estar em sintonia com a vida dele, seja criança, jovem ou adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise paradigmática, iniciada no séc. XX, que transita do mundo científico para a escola, adentrou o séc. XXI e tem demonstrado que perdurará ainda por algum tempo. Por mais que os estudos avancem e os antigos modelos não sirvam mais para as inquietações atuais, a cultura, a sociedade e a própria escola não se alteram com tanta rapidez. O tempo em que vivemos é marcado pelas contradições de um processo de transição. O que é antigo, nem sempre fica para trás, mas o que é novo já desponta.

Na área da Educação Física, a crise paradigmática tem uma indicação de superação por meio do corte epistemológico proposto pela Ciência da Motricidade Humana. A necessidade de uma reorganização no âmbito da área há que transitar do paradigma moderno, cartesiano, para o emergente, do pensamento simplificador para o complexo, do físico tão só para o humano inteiro, tendo em vista a edificação de uma área de conhecimento que seja legitimada na escola por seus objetivos e finalidades educacionais e não somente por força de lei.

Os paradigmas e as tendências na formação de professores apontam na direção da construção de uma profissionalidade docente pautada na autonomia e na reflexão crítica, relacionando os conhecimentos da formação com as experiências vividas no campo de intervenção. O professor, ele mesmo, é o sujeito em formação a tornar-se professor a cada dia.

Não basta que estudos científicos, leis e políticas públicas apontem um destino para os processos educacionais, se a formação de professores não tiver uma posição de destaque. Qualquer mudança na Educação deve ter o professor como ator principal, pois é ele quem torna real o processo educativo.

A formação inicial é um momento especial no processo de formação docente. Neste ponto, o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UEL tem procurado proporcionar aos seus formandos uma base de conhecimentos, a partir da qual, poderão direcionar a construção de sua profissionalidade por toda a carreira.

Vale ressaltar a questão de ser esta formação profissional exclusiva para a docência em consideração da complexidade da ação de ensinar Educação Física. Deste modo, espera-se que os objetivos da atuação profissional na escola

não se desvirtuem para o treinamento ou para o desenvolvimento de habilidades, o que se torna positivo para a consolidação de um perfil profissional de quem estará dedicado a compreender criticamente sua realidade e ensinar um conhecimento que não pode ser simplesmente transmitido, mas construído com os estudantes.

Os professores pesquisados revelaram concepções sobre a área em transição paradigmática, ou seja, em alguns momentos apresentaram características atreladas ao fazer, à área de atividades; em outros, manifestaram a superação desta visão, reelaborando suas concepções para a questão do fazer e compreender, mais próximo do conceito de práxis; do contexto da intencionalidade do sujeito que se movimenta, considerando os fenômenos estudados como conteúdos em uma visão que considera a cultura e o convívio em sociedade. Neste sentido, afirmaram afinidade com teorias de cunho cultural, sociointeracionista e principalmente com a teoria crítica, também por meio do Movimento Culturalmente Construído que referencia e indica a Ciência da Motricidade Humana, além dos pressupostos pedagógicos baseados na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Ao citar as teorias mais marcantes estudadas no decorrer da formação inicial, os professores evidenciaram alguns equívocos conceituais a respeito do que seriam teorias epistemológicas, paradigmas, teorias de aprendizagem e as teorias que explicam a Educação Física, demonstrando fragilidade quanto ao conhecimento a respeito do enquadramento teórico no campo científico e filosófico destas questões.

Apesar de todos os indicativos da influência da Motricidade Humana no curso de formação, a maioria dos professores só se recordou desta teoria quando foram perguntados diretamente sobre ela e muitos não conseguiram argumentar a respeito do que se lembravam de seus estudos. Por outro lado, a Motricidade Humana no curso de Educação Física da UEL está representada pelo posicionamento teórico de parte do corpo docente, o que evidencia a necessidade do curso de formação aprofundar o estudo da Ciência da Motricidade Humana e assumir um posicionamento claro a respeito de um objeto de referência para a área.

Pode ser considerado um avanço o fato de o currículo de formação tomar como matriz teórica o Movimento Culturalmente Construído, por suas referências à teoria de Manuel Sérgio. Porém, alguns membros do corpo docente não assumem a Motricidade Humana como objeto referência, apesar do currículo

apontar o Movimento Culturalmente Construído que remete à fundamentação epistemológica da Ciência da Motricidade Humana.

A Ciência da Motricidade Humana nasceu da filosofia, e está em fase de desenvolvimento de sua pedagogia, porém, uma pedagogia deve ser orientada por princípios que influenciam e determinam as ações dos professores no âmbito da escola. Os princípios da Motricidade Humana apresentam inter-relações com os princípios apresentados pela formação de professores de Educação Física da UEL, o que traz bons indicadores de que o ensino promovido pelos professores formados neste curso transponha estes princípios em ações pedagógicas.

Por estes princípios, a concepção de ser humano como uma unidade complexa e multidimensional está atrelada à matriz teórica apresentada como o Movimento Culturalmente Construído.

A Complexidade e a Interdisciplinaridade permitem uma postura que busca uma visão da totalidade da realidade e seu entrelaçamento por meio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área, a sociedade e as formas pelas quais o conhecimento pode ser meio para a compreensão do mundo, pois o mundo e o conhecimento estão em um contexto de complexidade.

O ensino dos conteúdos deve buscar a construção de sentido e de significado por meio da contextualização do que é ensinado. A Contextualização é o princípio pelo qual o ensino deve favorecer a construção do conhecimento para a compreensão da realidade por meio de uma leitura crítica, capaz de constituir sentido e significado ao que se ensina e aprende na Educação Física.

A práxis, concepção de um sujeito ativo que age com intencionalidade em busca de transcendência, construindo seu conhecimento por meio da pesquisa e da problematização, procurando construir uma ponte na qual o senso comum, conhecimento do contexto seja refletido pelo estudante para conquistar uma posição de conhecimento, com base nos conhecimentos científicos.

Assumir a criticidade como princípio significa submeter às ações, à práxis, no sentido de compreender as ações referentes ao aprender a pensar e fazer por meio de uma postura reflexiva e crítica, constituindo uma relação dialética entre teoria-prática-teoria.

Torna-se redutivo a uma simplicidade improdutiva pretender classificar os professores pesquisados em determinado paradigma ou como portadores de uma concepção ou outra. Cada um destes jovens professores tem

realizado suas sínteses em um processo dialético e prático no sentido de tornar-se professor a cada dia.

Assim como um dia a Ginástica deu seu lugar para a Educação Física, a crise epistemológica reafirma a necessidade de uma mudança de paradigma e que a Educação Física se torne História da Ciência da Motricidade Humana e que a disciplina da escola seja legitimada como área de conhecimento, cujo ensino promova o conhecimento do mundo, da natureza, da humanidade e do autoconhecimento.

A crise paradigmática foi assumida também pelos professores colaboradores desta pesquisa, por meio da manifestação do desejo de mudança, de tornar a Educação Física, cujos objetivos não mais correspondem com as necessidades da educação escolarizada, em uma área de conhecimento com plenas condições de contribuir com um processo educacional mais humano, que constitua sentido e significado a partir da consideração da complexidade e da totalidade deste humano que sente, sonha e vive em busca de superação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. et al. *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BECKER, F. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação a operação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BRASIL, Lei. Nº. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Lex*, São Paulo, v.6, n.36, p.3719-3739, dez. 1996.
- _____, *Resolução nº. 2 de 07 de abril de 1998, do Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica –MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental. 1998.
- _____, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- CAMPANHOLI, C. A. O. *A unidualidade humana para o ensino da educação física: uma proposta de concepção não linear de corpo sob o paradigma da complexidade*, Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: *Texto Contexto Enfermagem*. Florianópolis, v.15, n.4, p.679-684, out-dez. 2006.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, et al. *Formação de Professores em*

Educação Física - Concepções, Investigação, Prática. Lisboa, Portugal: FMH, 1996, p. 09-36.

CASTELLANI F^o., L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CESÁRIO, M. *Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.

COUTINHO, P. C. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. In: *Educação Unisinos*, São Leopoldo - RS, v.12, n 1, p. 5 - 15, 2008.

DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DESCARTES, R. *Vida e obra*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES*, Lisboa: n^o 60/2009. Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf> Acesso em Set/2011.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publishing Company, 212-232, 1990.

FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*, 2.^a ed., Lisboa: Monitor, 2005.

FOGAÇA JUNIOR, O. M. *A formação da noção da força corporal na criança: contribuições para a Educação Física*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009.

FRANÇA, R. M. *Crises e emergências paradigmáticas na Ciência, no currículo e na Educação Física: repercussões sobre a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

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

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUEDES D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. São Paulo: *Motriz*, v.5, n.1, jun, 1999.

GUEDES D. P.; GUEDES J. E. R. P Esforços Físicos nos programas de Educação Física escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. *Revista Paulista de Educação Física*, v.15, n.1, p. 33-44, 2001.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: *Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, Londrina, 2009.

GHIRALDELLI Jr., P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, A. C. Reflexões sobre o currículo: as relações entre o senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*, v. 12, n. 58, p.15-22, 1993.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e 'mente': bases para a renovação e transformação da educação física*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1983.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a prática*, Goiânia. v. 12, n. 2, p. 01 - 10. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora UNESP, 2004, p.285-315.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 2002a.

_____. *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002b.

_____. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NOVAES, C. R. B. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. *Motriz*, Rio Claro. v.15 n.2 p. 383-395, 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

ORO, U. *Ciência da motricidade humana: perspectiva epistemológica em Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Portugal, Ed. Porto, 1999.

PALMA, A. P. T. V. *O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: o discurso do professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

_____. *A educação física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. O ensino da educação física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. *Fiep Bulletin Special Edition*, v.75, p.91-94, 2005.

PALMA, A. P. T. V. et al. *Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, A. M. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades epistemológicas. *Filosofia e Educação*. v. 2, n. 2, p.376-392, 2011.

_____. O sentido e o significado na intervenção docente à luz da Ciência da Motricidade Humana. In: 3º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2007.

_____. *M. Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa*. Tese de Doutorado em Ciências da Motricidade Humana. Covilhã-Portugal: Universidade da Beira Interior, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. Development and learning In: RIPPLE, R.; ROCKCASTEL, V. (Eds). *Piaget Rediscovered*. Ithaca, NY: Cornell University, 1964.

_____. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. *Epistemologia Genética*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

PLATÃO, *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PROSCÊNCIO, P. A.; *Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

REIS, M. C. C. *A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas: Campinas: UNICAMP, 2002.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

REPPOLD FILHO, A. R. *In Search of Academic Identity: Physical Education, Sport Science and the Field of Human Movement Studies (Em Busca da Identidade Acadêmica: Educação Física, Ciência do Esporte e o Campo de Estudos do Movimento Humano)*. 2000. Tese de Doutorado em Filosofia, Leeds-United Kingdom: The University of Leeds, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*. Madri: Anaya, 1992.

_____. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.149-195.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto Editora, Portugal, 1999, p. 63-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3 ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SALADINI, A. C. *A educação física e tomada de consciência da ação motora da criança*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2006.

SALADINI, A. C. et. al. A educação física e as teorias do conhecimento. *Filosofia e Educação*. v. 2, n. 2, p.156-167, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York, Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2a ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÉRGIO, M. *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da motricidade humana*. In De MARCO, A. (org) *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: Edições FMH, 1996.

_____. *Um corte epistemológico: da Educação Física à Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. *Para um novo paradigma do saber... e do ser*. Coimbra: Ariadne, 2005.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: Knowledge growth in the teaching*. *Education Researcher*. v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Reviews*, 1987, v. 57, n. 1, p. 1-22.

_____. *Professional Development. Learning from Experience*. In: KOGAN (Ed.) *Common Schools, Uncommon Futures*. New York, Teacher College Press, 1997, p. 89-106.

SILVA, L. C. F.; PALMA, Â. P. T. V. *Correlações epistemológicas entre as correntes teóricas do desenvolvimento do conhecimento humano, os paradigmas educacionais e as abordagens da Educação Física*. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina. *Anais...* Londrina, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. et. al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, C. V. *Motricidade humana, desenvolvimento curricular e o ensino da educação física: avaliação de um processo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SOUZA, C. V.; PALMA, A. P. T. V. *Desenvolvimento curricular da educação física: um estudo na perspectiva construtivista e da motricidade humana* In: XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 2008, Águas de Lindóia. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2008. p. 273 – 278.

SZYMANSKI, H. (org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TANI, G. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n. 32/2005. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física – Habilitação: Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2005. Londrina, 09 de março de 2005a.

_____. *Currículo da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte / CEFE*. Pró-Reitoria de Graduação, Londrina, 2005b.

_____. *Programas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte / CEFE*. Colegiado de Curso, Londrina, 2005-2008.

_____. Resolução CEPE n. 0255/2009. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina, 11 de dezembro de 2009.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2a ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Documentos, Ofícios e
Termos de Consentimento

Ofício de Autorização para Pesquisa Instituição Co-participante

Autorizo o Sr. Christian Vieira de Souza, pesquisador responsável pela pesquisa "A Motricidade Humana e a intervenção no ensino da Educação Física" (título provisório), vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina a proceder coleta de dados nesta instituição:

_____ CNPJ: _____,

situada a _____

_____.

Declaro ter conhecimento que:

- Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a influência da Ciência da Motricidade Humana no ensino da Educação Física por professores formados pela UEL;
- O pesquisador observará as aulas do(a) professor(a) participante e realizará uma entrevista que será gravada com questões referentes aos estudos realizados na formação profissional, assim como, questões referentes ao trabalho e a ação docente em Educação Física e os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados sigilo e confidencialidade, deste modo, o nome desta instituição, assim como a identidade do(a) professor(a) pesquisado(a) serão preservados e ao final da pesquisa, as entrevistas gravadas serão devidamente destruídas;
- Não haverá qualquer forma de remuneração pela participação nesta pesquisa e que todas as despesas decorrentes serão ressarcidas, quando devidas pelo pesquisador responsável.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Titulo da pesquisa:

“A MOTRICIDADE HUMANA E A INTERVENÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“A MOTRICIDADE HUMANA E A INTERVENÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA”** (título provisório), vinculada ao **PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA** realizada em Instituições de ensino públicas e particulares. O objetivo desta pesquisa é **conhecer a influência da Ciência da Motricidade Humana no ensino da Educação Física por professores formados pela UEL**. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **O professor pesquisador observará dois períodos de aulas (oito horas/aula, sem intervenção) e realizará entrevista semi-estruturada com o professor pesquisado que será gravada para posterior transcrição. As questões da entrevista serão referentes aos estudos realizados na formação profissional, assim como, questões referentes ao trabalho e a ação docente em Educação Física**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e o sigilo a respeito de seu local de trabalho. Deste modo, **ao final da pesquisa, a entrevista gravada será devidamente destruída**.

Os benefícios esperados com esta pesquisa **são a discussão das temáticas relacionadas à Motricidade Humana, ao ensino da Educação Física e a formação profissional, procurando contribuir significativamente para a formação dos professores de Educação Física no sentido de alcançar os objetivos e as finalidades educativas da Educação Básica**.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas se forem decorrentes especificamente desta sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá a qualquer momento nos contactar pelos meios abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone (43) 3371 - 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

Christian Vieira de Souza
Pesquisador Responsável
RG: 33.026.630-5SSP-SP
Rua São Jerônimo, 177 AP202 B01
CEP: 86010-480 - Londrina - PR
Telefones: (43) 3024-6077 ou (43) 9977-4591
e-mail: christianvieir@gmail.com

Eu,

tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos desta pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Londrina, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE B

Ficha de informações pessoais e Roteiros de Entrevista

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade:

Sexo:

Formação:

Ano de conclusão:

Cursos de pós-graduação:

Área de concentração:

Ano de conclusão:

Qual o tempo de atuação como professor de Educação Física?

Atua atualmente em escola pública ou privada?

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professor(a)?

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (MODELO 1)

1. Como professor(a) de Educação Física, quais são seus sonhos?
2. Para você, qual a relevância da disciplina Educação Física na escola?
3. Na sua forma de entender o que você destacaria que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante? Em outras palavras, qual a contribuição da Educação Física para o ser humano?
4. Ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina em suas aulas?
5. Dentre estes conteúdos, qual deles não poderia deixar de ser aprendido pelo estudante?
6. De um modo geral, durante suas aulas, quais são suas preocupações quanto à aprendizagem dos alunos?
7. Em sua ação de ensinar, inclusive quanto ao planejamento, onde você busca conhecimentos para ensinar?
8. Você conhece a Motricidade Humana ou Ciência da Motricidade Humana? Onde e como você conheceu a Motricidade Humana? Quais estudos você realizou a respeito?
9. Você poderia fazer um relato do que sabe sobre a motricidade humana?
10. Quais são as possíveis contribuições da Motricidade Humana para a Educação Física e conseqüentemente para as suas aulas?
11. É possível fazer relações da teoria da Motricidade Humana com o ensino da Educação Física? Se for possível, quais relações podem existir?
12. Você poderia dizer se nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você tem essa preocupação?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (VERSÃO FINAL)

1. O que você está achando de ser professor(a) de Educação Física?
2. Quais as expectativas para sua carreira de professor(a)
3. Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?
4. Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?
5. O que a Educação Física ensina?
6. Ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina em suas aulas?
7. Você observa curiosidade e interesse nos estudantes a respeito dos conteúdos?
8. O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual a aprendizagem seria a mais importante? Aquela que o estudante deverá levar para toda a vida?
9. Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?
10. Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?
11. Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicá-las, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu?
12. Você se identifica com alguma destas teorias?
13. Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?
14. Sem preocupar-se com certo ou errado: você poderia me dizer o que se lembra a respeito da Motricidade Humana?
15. Em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?
16. Você poderia dizer em que momentos nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você tem ou já teve essa preocupação?

APÊNDICE C

Transcrição das Entrevistas

Professor 01

06-09-2011- 18 horas e 30 minutos – Residência da Professora

Idade: 24 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2009

Cursos de pós-graduação:

Área de concentração: Educação Especial

Ano de conclusão: 2011/2012

Qual o tempo de atuação como professora de Educação Física? 7 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora? 1 ano.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Privada.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Grupo de Estudos de Educação Física (GEPEF), especialização e uma disciplina como aluna especial no mestrado em Educação.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P1 – Ah, tô achando um desafio, é algo assim bem desafiante, eu acho que... conversando com outros colegas e pessoas que são professores também, não sendo da área de Educação Física, eu vejo que é um desafio, mesmo, assim de ser professor e no início parece que o desafio aumenta mais ainda assim... Angústia, tudo que a gente encontra assim na aula, mas tem sido bem gostoso... é o que eu pretendo seguir, eu tenho gostado, o que eu vejo que, o que eu quero pra minha vida é isso.

E - Quais as expectativas para sua carreira de professora?

P1 – Eu pretendo assim, é continuar sendo professora, continuar estudando também... e... quais as minhas o que?

E - Expectativas é... o que você espera agora para sua carreira?

P1 – Ah, sim... eu espero agora poder contribuir o máximo possível com os meus alunos, né... fazer com que a minha profissão seja algo que vá contribuir com a formação dos meus alunos. E que seja algo também prazeroso pra mim, por mais que a gente fala de toda dificuldades tudo, eu espero que eu possa ter esse prazer na minha profissão, porque senão também... ai desanima, (risos).

E - Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P1 – O valor? Eu atribuo o valor como qualquer outra disciplina que tenha na escola. Ela sendo especifica né, com... tendo sua especificidade, mas mesmo valor de formar o cidadão pra poder estar atuando ai na sociedade da melhor maneira possível.

Quer que eu fale mais alto, alguma coisa...?

E – Não, tá tranquilo... Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P1 – Em que...? Eu penso que a educação, que a educação física pode contribuir na de poder fazer com que esse estudante entenda... entenda como um sujeito que pra fazer

determinadas ações ele precisa compreender o que ta fazendo e pra realizar, também, da melhor maneira, pra ele alcançar os objetivos que ele pretende.

E - O que a Educação Física ensina?

P1 – A Educação Física ensina... o... é... o movimento culturalmente construído.

E – Tem alguma coisa mais a falar sobre isso?

P1 – Ah! É... assim eu, eu...

E - O que seria esse movimento culturalmente construído?

P1 – É... o que se faz, o que faz parte da sociedade. É... eu costumo falar dos... dos... ah não sei se é bloco, como se chama, mas eu falo assim da questão do esporte, jogos, lutas, ginásticas, danças que tão, tão envolvidos com o movimentos, né, humano e tão presentes na nossa sociedade.

E - Ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina em suas aulas?

P1 – Nas minhas aulas eu sigo um... um... os conteúdos né, no... agora eu to seguindo... como na escola não tem... não tem... eles me dão conteúdos que eu devo estar seguindo eu estou usando como base um livro que trás essa organização desses conteúdos da educação física. Eu, então ta envolvido, vai ser meio repetido, mas a questão dos jogos, dos esportes, dos movimen. É... deixa eu ver... porque assim também não é tão, nessa divisão, mas a questão de lateralidade, de expressão corporal, ritmos... os conteúdos da educação física.

E - Você observa curiosidade nos estudantes a respeito dos conteúdos quando você ensina?

P1 – Assim, é... eu acho legal essa pergunta porque eles sempre querem jogos! Jogos! Jogos! É... eu vou falar como é na escola que eu tô com os alunos que eu tô atuando agora. Pra eles se fosse bola queimada que eles gostam muito ou algum joguinho que eles gostam seria isso todas as aulas. Mas quando você vem com uma proposta nova, com algum conteúdo novo, eu acho bacana que eu sinto com uma maior ansiedade, né: “nossa, será, como que vai ser essa aula?” Eu vejo que pra eles essa novidade também é gostoso, assim. Eles também gostam de tá tendo isso na aula, e porque se não, se ficar só no que eles querem, eu acho que fica muito reduzido, vamos ficar sempre na mesma coisa. Então, ao professor trazer, eu vejo que por mais que antes eles não demonstravam essa curiosidade, na aula eles começam fazer perguntas e tal desse conteúdo novo, e acabam participando, acabam né, assim, vamos dizer se divertindo... não que a aula seja pra eles estarem se divertindo, mas você vê que eles é... ficam participativos, né, não tem aquela coisa: “ah eu não queria isso, eu queria fazer aquilo”. Então acho que acaba sendo uma curiosidade deles que o professor leva eles a terem essa curiosidade com esse algo novo, porque senão por eles... eles ficariam naquele, naquilo que eles gostam, naquilo que eles conhecem. Então...

É! Voltando a pergunta, eu acho que falta um pouco assim de curiosidade dos alunos. A pergunta era essa, né?

E – É se você percebe, se você observa curiosidade nos estudantes a respeito dos conteúdos?

P1 – Ah, então se eu for responder essa pergunta eu já acho que não muito. Eles querem aquilo... aquilo... Principalmente os mais velhos. Eu dou aulas pra quatro turmas, primeiro ano, segundo, terceiro e terceira série. Até o segundo ano assim, eles querem aquilo que eles já conhecem e o que gostam. O primeiro ano não. Pra eles tudo é muita novidade, e tal, então aquilo que tá propondo na aula eles... eles gostam e tal. Agora os mais velhos é: “O professor, é bola queimada hoje? Oh, professor...” então você que eles querem ficar sempre na mesma. Eu acho que falta um pouco de curiosidade deles na aula de educação física. Se eu for pensar na aula, na aula em si, pela participação acaba gerando dúvidas e curiosidades. Agora pensando no antes da aula, eles ficam naquilo que eles estão naquele momento... bastou. Principalmente no início do ano eu via muito isso que eles queriam só aquilo que eles conheciam. Se o professor não tivesse trazendo novos conteúdos, pra eles estaria bom só os joguinhos que eles conhecem. Agora a partir da aula com um conteúdo novo, aí eu vejo sim a curiosidade.

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual a aprendizagem seria a mais importante de todas? Aquela que o estudante deverá levar para toda a vida?

P1 – Qual a...? Eu penso que a mais relacionada assim como, como cidadão. Aquilo que ele vai levar... pra... pra... pro dia-a-dia dele. Por exemplo, na aula, na, eu da educação física eu tenho meus conteúdos específicos. Não sei se ele, não acho que ele seja mais importante nem menos importante do que na aula eu estar conversando com eles sobre respeito, sobre a educação, sobre... é a... de estar respeitando a fila, respeitar o próximo. Eu não acho que isso seja mais importante que os conteúdos específicos da Educação Física, mas que esses... esses dois... esses dois conhecimentos tem que estar presentes na aula. Eu acho que ele tem que levar isso pra vida dele. Tanto o específico da educação física porque ele vai estar ao redor dele na sociedade, ele vai estar tendo contato com... com... vamos dizer, com o esporte... ele vai estar no dia a dia dele realizando movimentos, utilizando... vai com certeza, né... o corpo dele, ele vai estar realizando movimento que também vão ser importantes. Consequentemente também, eu vejo que é importante ele ser uma pessoa que aprende a questão de respeitar, a sua fi... é... por exemplo, na fila... respeitar, a sua vez, obedecer, o respeito ao professor e aos colegas, as coisas que andam juntas.

E – E enquanto conteúdo do que é específico da educação física. Não do geral da educação. O que ele deveria aprender da educação física que seria mais útil pra vida dele como cidadão? Existe algum conteúdo assim?

P1 – Eu acho que... é... eu acho que uma coisa importante, é ele se ver como uma pessoa que realiza movimento, que realiza movimento, e para ele poder jogar um jogo, para ele participar de um esporte é ele o sujeito que vai estar envolvido nesse jogo. Então, ele conseguir compreender que ele, ele sujeito, faz parte do jogo e poder tentar é... aquilo que aprende na educação física na hora das suas atividades cotidianas... do dia a dia...

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P1 – Teoria e prática? Eu vejo assim, eu acho que tem que andar junto. Tem que ser algo que caminhe junto, fazendo com que seja algo assim, meio que natural, não priorizar uma nem a outra, mas que elas tem que estar presente na aula. As duas.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P1 – É... eu busco, ao planejar as aulas. Os conteúdos específicos da educação física que eu tento, eu busco muita informação na internet, mas em relação às atividades. Específicos de atividades, né? E dae também eu uso livros que trazem... que são da organização curricular da educação física que eu conheço a proposta do livro, então, eu, eu gosto, então busco também em literatura de autores conhecidos e também, sempre conversando com quem eu posso estar conversando com os amigos que também estão atuando na área e outra coisa também que ultimamente eu, que semestre passado participei de um congresso também que eu acho bacana estar participando de... congresso das oficinas pra poder ter essa troca com pessoas que já tão a mais tempo também que já tem um conhecimento na área.

E - Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma delas, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu?

P1 – hum-hum... É... vamos ver o que eu vou lembrar... teoria do desenvolvimento, né? Eu lembro do Go Tani, né, quando eu falo nisso. A teoria da Motricidade Humana, do Manoel Sérgio, é... tem... coletivo de autores eu não lembro qual a teoria... também lembro da teoria do construtivismo de João Batista Freire, é... outro que é mais voltada pra área de biológicas... não lembro... deixa eu ver o nome... não sei, Chris, que se seria teoria da... não, não é teoria da saúde, não. Uma teoria mais voltada pra área biológica, da saúde... Essa! Mais alguma...? Histórico crítica... eu lembro do Elenor Kums. Histórico Crítica? Crítica emancipá. Bom eu já sei se é da educação física ou se é da educação em geral... (risos) Vou ficar por aqui... (risos)

E – Tá bom... Você se identifica com alguma destas teorias?

P1 – É... eu gosto muito de ta estudando, de estar levando pra minhas aulas o... a teoria do construtivismo... deixa eu pensar um pouco... não... a teoria da Motricidade Huma. (...)

E – Qual?

P1 – (risos).

E – Pode falar!

P1 – (risos) Da Motricidade Humana.

E - Motricidade Humana...?

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. E uma das teorias que a pesquisa apontou como sendo uma teoria influente foi a teoria da Motricidade Humana. Ela estava presente em muitos TCCs, seja nos temas ou nas referências bibliográficas. Você se lembra então de ter estudado a respeito da Motricidade Humana? Sem preocupar-se com certo ou errado: você poderia me dizer o que se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P1 – É... o que eu me lembro da Motricidade Humana é que o autor né, que começou a escrever sobre o assunto, que foi Manuel Sérgio, que ele falava muito sobre o sujeito complexo, né? E dentro dessa teoria também que eu me lembro é que eles estudavam o movimento desse sujeito. O movimento do homem... Que mais? Eu me lembro muito de falar da questão da práxis da importância da teoria e prática que são coisas que andam junto, que devem estar presentes também nas aulas, enquanto nas abordagens nas aulas... Também na questão do ir além... deixa eu lembrar... do ir além.... é... Ah! De transcendência. Do que, como que o sujeito consiga, né, transcender. Ir além daquilo que, daquele que ele é hoje. E também sobre a questão de ação, reflexão... de tipo assim: ação-reflexão-reflexão-ação de ser algo contínuo nele. No sujeito... eu lembro disso... não que eu lembre apenas da época que eu estudei. Porque eu também continuo lendo sobre isso um pouco...

E - Em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P1 – No que poderia contribuir?... na... deixa eu pensar um pouco... eu penso que ela poderia ajudar um pouco a mudar esse paradigma de que a Educação Física é só esporte e futebol e poder levar pra escola pros alunos uma Educação Física que aborda muito... além disso né... faz com esse sujeito se entenda se compreenda nesse movimento que ele realiza.

E - Você poderia dizer em que momentos nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você tem essa preocupação?

P1 – Olha... eu tenho essa preocupação, mas não é algo muito fácil pra mim ainda assim... encontro ainda dificuldade pra isso. Que eu acho que quando eu leio sobre motricidade humana é o ideal do que eu quero assim pra minhas aulas, mas eu ainda não sei se eu tenho conseguido muito isso ainda não. Assim da... tenho conseguido... eu esbarro ainda com outras dificuldades, outras coisas também, que me deixam um pouco... abaixo do que eu esperaria de poder... de utilizar dessa teoria na minha aula. Mas eu vejo assim, que pelo

menos eu tento, não que eu tenha conseguido muito, mas... de me preocupar um pouco mais com o aluno, de fazer com que ele entenda que eu estou ensinando, de fazer com que ele reflita sobre aquilo de poder entender o porque que ele está fazendo isso ou não. Entender o porquê que ele está utilizando aquele movimento, no que ele pode estar usando aquilo na sua vida... tentar fazer só uma relação pra eles... mas não é algo que eu tenho muita facilidade, não. Assim, eu me esbarro com muita dificuldade nisso... em outras questões assim da... da aula... de... da questão da bagunça que tá na aula, do controle de turma, na hora de planejar a aula, de ver as atividades, do conteúdo, assim, não sei, eu espero que nesse caminho aí, eu possa estar aprendendo um pouco mais sobre isso. Mas é algo que eu quero assim, que eu quero trazer pras minhas aulas... essa teoria da Motricidade...

E – Você falou em disciplina dos seus alunos. O que você consideraria disciplina dos alunos durante a aula?

P1 – Pra mim assim, eu acho que é uma coisa que eu tenho na minha cabeça que quando o professor tá falando eu esperaria que os alunos prestassem atenção. Porque na aula eu não quero também que eles fiquem cem por cento ouvindo o professor, porque eles vão ter que estar ali, vão ter que fazer as atividades, vão... ainda mais a educação física, o momento que eles... eles estão lá na quadra que na cabecinha deles, muitas vezes, é o momento de extravasar, fazer o que quer. Então tendo que lidar com essa situação também, eu gostaria que eles prestassem a... a disciplina pra mim é eles prestarem atenção quando a professora está falando... pensar, fazer com que eles prestem atenção no que eles estão realizando porque daí fazer por fazer, fazer na bagunça sem refletir no que tá fazendo, pra mim que eu não se eles vão estar entendendo, compreendendo aquilo que eles estão fazendo. Então acho que... essa atenção... poder olhar pra eles enquanto eles estão fazendo a... as atividades, os momentos que a gente está ali junto acho que é importante essa disciplina na aula.

E – Tem alguma coisa que você gostaria de falar a respeito, algum comentário mais que você gostaria de fazer sobre as suas aulas, sobre o seu trabalho, sobre a motricidade humana...?

P1 – Hum-hum... Acho que eu falei um pouquinho já no... no... na questão anterior que eu acho assim que quando a gente tava na... na... graduação, né, tinha certeza, falava assim que: “não, eu vou sair daqui e a minha aula vai ser exatamente da maneira como eu tô lendo como eu acredito que vai ser e tem que ser assim, é a Motricidade Humana e é tal e tal, vai ser assim, vai ser assim...” mas eu vejo que agora que eu tô na escola, como surgem dúvidas, como surgem inseguranças, medos... e às vezes eu acabo olhando assim o final de uma aula minha e falo assim: “nossa será que tem tudo aquilo que eu acredito que seja correto pra aula, né?” Então eu penso assim, e eu espero que seja algo que a gente vá...

que eu possa estar amadurecendo, continuando estudando que eu acho que pra mim isso... é muito importante, continuar estudando aquilo que eu acredito que seja certo, vendo as menores dificuldades na escola pra tentar fazer com que isso faça parte mesmo das minhas aulas, porque se eu for olhar hoje, assim, se eu for gravar as minhas aulas hoje pra ver, pra tentar apontar: *“isso aqui tem, isso daqui, olha, é Motricidade Humana e tal...”* eu não sei se vão aparecer tanto, se vai aparecer tanto isso na minha aula, mas é uma coisa que eu vou seguir buscando. Então eu acho que uma hora ou outra é vai, vai estar mais evidente tanto pra mim quanto para os alunos, espero que isso seja o que eu busque assim nas minhas aulas.

E – Tá bom, obrigado!

P1 – Nada...

Professor 02

09-09-2011- 15 horas – Sala dos Professores da Escola

Idade: 25 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação:

Área de concentração: Educação Infantil

Ano de conclusão: 2010

Área de concentração: Educação Especial

Ano de conclusão: 2011

Qual o tempo de atuação como professora de Educação Física? 7 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora? 2 anos.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Pública Estadual.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Congressos e cursos.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P2 – Ah, eu gosto. Né, foi por isso que eu vim, me formei, daí, fiz o estágio... gostei dos pequenos, por isso que eu fiz pós em Educação Infantil. Só que daí depois com as experiências agora, de atuar com ensino fundamental, eu percebi que eu gosto bastante do ensino médio e do fundamental, sim, mas as séries finais, mas bem no começo, né, igual assim, quinta série, sexta série eu sinto mais facilidade do que sétima por causa que eles já estão na fase de adolescência, um pouco mais complicado, mas eu gosto. Gosto bastante. Pra mim é tranquilo e... é aquela coisa, né, eu fico... com a formação, eu vim pra escola, eu penso assim que é realmente o que eu queria.

E - Quais as expectativas para sua carreira de professora? Como você imagina que será daqui pra frente?

P2 – Eu imagino que não é fácil, né. Já nesse inicio sinto bastante dificuldade, pelos alunos, até pelos alunos e pelos professores por acharem que a educação física é mais uma recreação e eles querem só quadra, bola... Então é tudo uma questão de ter que combinar com eles, conversar... no começo mais complicado, depois que eles pegam o seu ritmo dai você vai com mais tranquilidade, ministra melhor as aulas.

E - Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P2 – Como qualquer outra disciplina! Né, eu vejo assim que ela, ela é um pouco desorganizada ainda, não tem uma estrutura como as outras que já tem conteúdos certos para cada série, mas dai cabe ao professor se organizar melhor, ver onde que ele acha que... que deve colocar algumas disciplinas, algumas matérias em cada série e continuar dessa forma.

E – Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P2 – Pra compreensão dos movimentos dele... Do corpo dele... é... da realização das atividades até pelos esportes, pela dança, tudo o que é... posto pela mídia... igual no

Faustão ta lá: “Dança dos Famosos” - pode trabalhar isso com eles... Tem o esporte que valorizado, igual o futebol é valorizado aqui no Brasil, trabalho um pouco mais com eles porque faz parte deles, né, da cultura do... do país... Também procurar ver no que que eles assim... se interessam pra tentar trabalhar pra ficar uma coisa também mais fácil. Pra até aprimorar o conteúdo que eles já tem.

E – E o que a Educação Física ensina?

P2 – Olha... Num sei te dizer direito, né... porque quando a gente estudou era posto aqueles cinco elementos: ginásticas, jogos, dança, esportes, lutas... dai quando a gente estudou, a gente estudou mais como se fosse o movimento, movimento construído, culturalmente. Então assim, eu acredito nisso! Nessa, no que eu estudei! Então eu procuro sempre transmitir algo pra eles, relacionado à cultura deles, é... relacionado ao movimento que eles produzem que eles fazem no dia a dia, tento buscar isso neles.

E – Então você falou que acredita...? No...?

P2 – É... porque foi posto, né, pra nós... que no currículo, então a gente vê muito isso. Então, mas eu acredito assim, que tudo, todos os esses, eles englobam o movimento, porque todas as atividades que quiser relacionar, existe movimento dentro dele, né. Tanto, no, por exemplo, no vôlei que é um esporte ou no judô que é uma luta tem os movimentos diferenciados então trabalhar com eles esse movimento e ver até onde eles conseguem entender sobre esses movimentos diferentes que o corpo realiza, como que eles entendem que esse movimento é feito por eles...

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina nas suas aulas?

P2 – Olha nas minhas aulas como que eu comecei só esse ano daí... quando eu cheguei daí já a escola já coloca que tem que fazer um planejamento anual, como o que vai ser ensinado. E coloca. A base os PCNs. Então daí no caso teria que procurar os conteúdos que estão lá pra poder transmitir a eles. Dai no caso, no primeiro e segundo bimestre eu trabalhei esportes coletivos e a dança. Dai eu continuo agora com o vôlei que é um esporte coletivo, por que é algo que eles gostam, eles pedem muito. Então até pra eles se divertirem um pouco mais nas aulas eu coloco é... esse conteúdo. Daí, até o fim do ano eu pretendo trabalhar a ginástica... como... a ginástica aeróbica e anaeróbica pra eles compreenderem mais ou menos. É... queria trabalhar com eles também lutas... no caso o sumô e a esgrima que eu vejo que é interessante, pode chamar a atenção com uma coisa diferente. E... um pouco do esporte individual, né, que seria daí no caso o atletismo, daí eu traria o xadrez como forma de esporte, com o que eu estou ensinando, no caso, é o que foi posto pelo PCNs, né, então aqueles cinco conteúdos básicos que eles colocam: esportes, jogos, dança, lutas, e ginástica. Eu trabalhei com eles jogos, no comecinho do ano também, jogos populares: bola queimada e o pega bandeira.

E – E a série dos alunos qual é?

P2 – Quinta série é! Daí no magistério, não! No magistério que eu fiquei só seis meses, daí eu trabalhei os conteúdos que eram da professora que eu estava substituindo. Daí no caso era o esporte.

E - Você observa curiosidade e interesse dos estudantes a respeito dos conteúdos da Educação Física?

P2 – Ó, o que eu observo muito que eles sentem interesse que eles querem participar é só as aulas práticas, a maioria deles. Poucos se interessam com... com o que e gente trás de diferente, no caso... dentro da sala de aula. Na... é... Por exemplo o conteúdo bola queimada, poucos se interessavam, no caso é... o histórico da bola queimada ou a origem da bola queimada, eles se interessavam sim, em praticar! Daí, eu tentava ao máximo trazer atividades diferentes, variações, que eles gostavam bastante de variações também, mas em todos os conteúdos em geral o que eles gostam mesmo é só de participar, de praticar, mas é discutir, relacionar com alguma outra coisa é mais complicado. Eles tem um desinteresse muito grande.

E – E a respeito da disciplina dos alunos, o que você chamaria de disciplina dos seus alunos e como eles se comportam durante as suas aulas?

P2 – Bom, disciplina, eu entenderia como comportamento, né. No caso... é... é... mas eles vem pra escola com um desinteresse muito grande, já de vir pra escola... Às vezes vem obrigado pelos pais e no caso a gente tem que educá-los e não ensiná-los, né. A gente educa como se fossem os próprios pais, pai e mãe, responsável, o que o pode, o que não pode fazer dentro da sala. Tem muitas brigas, é... eles discutem entre si, um xinga o outro, joga coisas no outro, então isso é bem complicado. Tem vezes que tem que parar uns dez a quinze minutos só pra chamar a atenção deles, ou tem que montar estratégias... é... para eles pararem. No caso, ou... “se não ficar quieto não vai descer...” tem que ser dessa forma. Como se fosse mais ou menos como que uma chantagem pra eles pararem, sabe? Faz “força do silêncio”. Enquanto eles estão falando se eu completar a palavra “silêncio” ou completar o hominho e cortar a cabecinha dele, eles ficam na sala. Então tem que montar estratégias para chamar a atenção deles para eles ficarem quietos. E eu num... num... eu esqueci o restante da pergunta. Você falou, me perguntou a respeito da disciplina...?

E – É, eu perguntei sobre o que você entende por disciplina, né? E como eles se comportam nas aulas. Então, você já falou um pouco sobre como eles se comportam, e o que você entende o que seria a disciplina. Como seria a disciplina ideal, um comportamento ideal dos alunos em sala de aula?

P2 – Ó o comportamento ideal eu não sei como que seria, né. Todos querem, lógico, que os alunos quando você chega eles já fiquem quietos, fiquem olhando pra você, escutem o que você tem a falar... é... pára de bagunça, mas acho que até isso influência, porque é personalidade de cada um, né. Tem que aceitar as diferenças, por que são... crianças que

estamos ensinando de uma comunidade que é mais de periferia, então eles são bem diferentes, de locais diferentes, então eles se comportam diferente, e daí no caso... o comportamento deles é... o ideal? Eu não sei assim o que eu idealizo, eu penso, imagino. Eu apenas tento moldar de acordo com o... com o que eu posso fazer nas aulas, pedir silêncio... mas desde que eles é... parem pra fazer perguntas, ou que eles tenham dúvidas ou que eles queiram participar do que está sendo discutido, tudo bem!

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual seria a aprendizagem mais importante? Aquela que o estudante deverá levar para vida toda?

P2 – Acho que todas as séries. Porque... do começo eles chegam na escola, né, já abertos pra os conhecimentos, então, é... como se fosse... novinho entra na escola, num, num tem, né, não aprendeu ainda muito, não sabe ler, não sabe escrever, então isso vai, é... como que eu posso dizer?... Não sei se é auxiliar, no caso, mas é ensinar, então, lá cada série tem a sua importância. Primeiro aninho, segundo aninho, é o comecinho... dai depois vai tendo o desenvolvimento, depois mais pra finalizar no ensino médio... Então eu, eu penso que todas as séries são importantes, fundamentais para os alunos.

E – Mas você acredita que tenha algum conteúdo que, por exemplo, de todos os conteúdos que são ensinados, teria um conteúdo que se ele aprendesse a respeito daquilo a Educação Física cumpriu sua função na escola? Você elegeria algum conteúdo como sendo mais importante?

P2 – Então... não... eu acho que todos são importantes. Eu acho que ele tem que ter o conhecimento de todos, passar um pouquinho de tudo. Né, conhecer a fundo, a fundo, eu acho que é difícil. Que até pelo interesse deles, mas passando um pouco dos conteúdos em cada série, para eles terem pelo menos um conhecimento mínimo do que é a Educação Física eu acho que seria importante pra ele.

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P2 – Olha é bem difícil, né, então... igual... eles só ficam na sala porque eles sabem que vão descer. Mas daí eu tento ao máximo né, o que eu ensino dentro de sala, tentar fazer atividades com o mesmo conteúdo fora de sala, assim, tentar relacionar, mostrar o quanto que é interligado.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P2 – Ah... nos textos da Universidade, em livros, na internet...

E - Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma delas, você poderia citar algumas destas teorias que você estudou que você conheceu?

P2 – Então, é... a gente conheceu... é... teoria tradicional, militarista, tecnicista, higienista, daí tem aqueles outros que eu não lembro o nome, é... empirismo, apriorismo, construtivismo... histórico crítico, crítico emancipatório, eu não lembro muito...

E – Você se identifica com alguma destas teorias?

P2 – Então é que... sim e não. Então, é... eu procuro não ser como os professores foram comigo na minha época, quando eu estudava. Procuro fazer coisas diferentes, mas assim, às vezes eu me vejo como se fosse uma professora meio brava, um pouco tradicional por querer que eles tenham disciplina pra poder aplicar o conteúdo. Então não sei se eu me encaixo em algum ainda.

E – Mas tem alguma teoria, por exemplo, que você gosta, que você procura trabalhar de acordo com aquela teoria? Você tem essa preocupação, assim, de ter uma teoria de ensino ou de alguma teoria da Educação Física que te apóie nas suas aulas?

P2 – Sim, procuro. O que eu estudei na minha formação inicial, foi mais a teoria crítica. Então eu tento trabalhar dessa forma, mas eu sinto que é muito difícil. Muito difícil mesmo que os alunos, eles não tem interesse e é... em fazer atividades desse tipo, trabalhos em grupo ou quando nós questionamos, eles não sabem, não respondem, não procuram responder, então é bem difícil. Não sei se depois eu consigo, se eu vou conseguir ou não, mas eu tento, procuro sempre trazer coisas diferentes pra eles, mas é um pouco complicado.

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?

P2 – Da Motricidade Humana?

E - Da Motricidade Humana!

P2 – Sim, lembro...

E – E onde foi que você estudou, onde que você viu isso no curso?

P2 – Nas aulas de ginástica! Mas eu lembro assim, era mais... na própria teoria da professora que ela procurou trazer artigos e textos do Manuel Sérgio, e mostrando pra nós um pouco do que ela fez também que eu acho que era o mestrado dela ou doutorado, não lembro.

E – E sem se preocupar com certo ou errado: você poderia dizer o que se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P2 – Nossa! (Alguns momentos de silêncio, interrompidos por uma forte batida na porta de metal que fechava a sala dos professores, provocada por brincadeiras de alunos que estavam no intervalo. A porta chegou a abrir-se, pois estava apenas encostada)

A expressão... corporal da pessoa... Não lembro Christian...

E – Não lembra?

P2 – (risos seguidos de silêncio)

E - Em que a Motricidade Humana, pelo pouquinho que você se lembra, a Motricidade Humana teria alguma coisa para contribuir com o ensino da Educação Física?

P2 – Vamos ver... deixa eu pensar... é que como eu não lembro o que é, daí eu não sei te dizer se pode ou não contribuir. Mas o que eu me lembro que era mais expressão corporal ou movimento realizado do homem, ou intencionalidade, e... acho que pode contribuir, mas de que forma, não sei te dizer.

E - Você poderia dizer se a Motricidade Humana em algum momento está presente nas suas aulas? Ou se você nunca teve essa preocupação?

P2 – (silêncio)

E- Você já se preocupou com isso?

P2 – Em pensar se ela está inserida de alguma forma?

E – É se a na sua aula tem Motricidade Humana? Se a Motricidade Humana está na sua aula? Você já se preocupou com isso?

P2 – Não, não me preocupei. Até porque eu acho que, como eu não lembro o que que é, né, direito e eu não tenho tanto conhecimento a fundo, então eu não me preocupei. Se ela está presente ou não.

E – E você tem alguma coisa a dizer a respeito do que a gente conversou, alguma outra idéia que você gostaria de acrescentar, algum comentário que você gostaria de fazer a respeito das perguntas, alguma coisa que você gostaria de falar a mais, você pode falar a vontade.

P2 – (silêncio) Deixa eu pensar... (silêncio) Acho que... não tenho. Não lembro também... É difícil pra mim, Christian, você perguntou, perguntou, eu fui respondendo... daí eu...

E – Então você está satisfeita com o que você respondeu?

P2 – É (risos) às vezes eu nem lembro mais o que eu falei... (risos)

E – Posso me dar por satisfeito?

P2 – Pode, pode desligar! (risos).

E - Tá bom, obrigado!

Professor 03

12-09-2011- 21 horas e 30 minutos – Sala de aula na UEL

Idade: 25 anos

Sexo: Masculino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2009

Cursos de pós-graduação:

Área de concentração: Educação Física Na Educação Básica **Ano de conclusão:** 2011

Qual o tempo de atuação como professora de Educação Física? 1 ano.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professor? 6 meses.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Privada.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Grupo de Estudos GEPEF.

E - O que você está achando de ser professor de Educação Física?

P3 – Bem diferente do que eu imaginava, principalmente pela faixa etária que eu estou trabalhando. Eu sempre imaginei a educação física para os jovens e acabei caindo numa escola de criança, educação infantil, dois anos de idade, a partir de dois anos de idade, e... eu tive um choque de realidade com criança, porque primeiro que eu não sabia o que era uma criança dessa idade, eu não tenho filhos, meus primos são todos da minha idade... então eu não... a primeira dificuldade foi o que é esse “bichinho” que eu estou trabalhando. Depois foi que eu descobri o que era aquele “bichinho”, agora eu consigo trabalhar a educação física, mas é bem diferente do que eu imaginava, porém muito melhor do que eu imaginava.

E – Então você está feliz, está gostando do seu trabalho?

P3 – Estou feliz, estou satisfeito com a área, apesar da remuneração, porém isso é um detalhe... mas com a área de atuação, com a educação física e com o que eu me propus a fazer quando eu estudei aqui na UEL, eu estou feliz.

E - Quais suas expectativas para a carreira de professor?

P3 – Sinceramente eu não pretendo ficar na escola por muito tempo. Eu tenho minhas idéias, eu tenho minhas visões, meus anseios, eu quero buscar uma formação, um título ainda maior para que eu possa trabalhar na Universidade, na formação de professores, porque, pelo que eu já pesquisei, de trabalhos de conclusão de curso, agora na monografia, o grande problema na educação física, tudo que a gente encontra, é sempre o professor. E... acho que a única forma de mudar isso é mudar o professor. Aluno não tem culpa do que acontece, acho que a escola ainda não é culpada do que acontece, o professor de educação física sim, é o grande vilão da história da educação física hoje, na minha visão. Então quero trabalhar na formação de professores porque eu quero tentar mudar essa realidade.

E – E qual o valor você atribui então, à disciplina Educação Física na escola?

P3 – Numericamente eu não gostaria nem de falar, questão de número, mas em peso, eu acho que, eu acredito que a educação física tem a total igualdade com qualquer outra disciplina na escola. Ela tem a sua especificidade, ela tem a sua importância, assim como qualquer outra disciplina é importante na escola, incluindo disciplinas que muitas escolas não oferecem, que seria o ensino religioso e língua estrangeira moderna, que tem escola que oferece apenas uma, eu acho que tem que ser mais de uma.

E – Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P3 – Eu acredito que... um grande problema da nossa sociedade hoje é a questão do toque. Eu sempre brinquei com isso, o toque. Muitas pessoas vão ter o seu primeiro toque com o sexo oposto, já na hora do ato sexual, e isso gera um desconforto muito grande para a sociedade, para a vida do cidadão que a gente começa a formar na escola. Porque... se você tem a cultura, se você tem o costume - vou usar a palavra cultura pra costume - se você tem a cultura de toque, a cultura de conhecimento do seu corpo, do seu movimento, da sua corporeidade, você consegue transmitir isso de forma muito mais positiva, na hora de você expor uma idéia, na hora de você conversar com alguém, de você analisar a pessoa com quem você está conversando, os movimentos desta pessoa, aquela história do corpo falar... Você consegue muito mais coisas do que se você ficar fechado naquele mundinho de *“ah, a educação física é só pra brincar, a educação física não serve pra nada, a educação física é passatempo...”* ou aquele monte de coisas que a gente já ouviu... enquanto você deixa a criança, o jovem, perder uma vivência que ele pode ter muito grande dele mesmo. Você conversa com o seu corpo sem você perceber, você fala, enquanto você fala, você gesticula, você faz, você tem expressões, você transmite informações com o seu corpo que nem mesmo você percebe o que você está fazendo... diferen. E se você não tem isso na educação física, você não aprende, você não se apropria desses conhecimentos, assim como de vários outros conhecimentos que a educação física tem, você não se apropria desses conhecimentos, você empobrece possibilidades que você teria de convivência de relacionamento... Um dos pontos que eu acho que a educação física forma é este.

E – Você falou a respeito do toque no sexo oposto. Você acha que, por exemplo, entre amigos do mesmo sexo. Você acredita que existe também um certo tabu a respeito desse toque, desse contato pessoal, mesmo dentro de amizades etc. Como você percebe essa questão do respeito ao corpo do outro e o respeito ao seu próprio corpo na escola?

P3 – Eu acredito que entre o mesmo sexo é um pouco mais fácil porque eles estão em contato constante entre eles. Aquela história do “Clube do Bolinha” e o “Clube da Luluzinha”. Os meninos, desde muito jovens, eles estão juntos, estão convivendo... é esporte, é brincadeira, é depois da aula, é na casa do amigo, tudo. Então o toque pra eles... agora que tipo de toque também já é um pouco complicado. Eles tem o toque, contato, mas o contato

choque, e é muito normal pra eles. Agora o contato, o toque procurado, você encontrar um amigo, você dá um abraço no amigo, isso eles não tem. Isso hoje é raramente você encontra crianças na escola que fazem isso. E não é um abraço afetivo, um afetivo comum, o amigo ali dá um abraço e tal, isso mesmo não tem. Sexo oposto, então, não pode chegar nem perto. Pode nem encostar, nem se chocar que dá briga e... isso tudo eu acredito que seja no mesmo sexo, agora o sexo oposto, não. Ai já um pouco mais complicado. Ai eles não tem contato algum e se chocar durante uma atividade, alguma coisa, já é motivo pra risada, já é motivo pra dar trabalho pro professor retomar a aula porque houve aquele toque entre um menino e uma menina.

E – E o que a Educação Física ensina?

P3 – Se for pra resumir em poucas palavras o que a educação física ensina, pra mim é o movimento. O movimento que foi construído, o movimento que vem sendo construído pela sociedade; eu acredito que é aquela história dos conteúdos valiosos, dependendo do lugar que você esteja você tem conteúdos diferentes para serem ensinados, a forma de ser ensinado cada conteúdo. Os gestos mudam de uma região pra outra, de um lugar pra outro no mundo. E eu acredito que essa cultura que é construída em cima do movimento é o que deve ser transmitido. Deve ser ensinado na escola. Aquele movimento que é construído pela sociedade, para ação na sociedade e para com a sociedade.

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina nas suas aulas?

P3 – Eu ainda parto daqueles grandes, dos cinco grandes pilares da educação física: jogos, lutas, danças, ginástica e esporte. Apesar que o esporte, como tem criança só do ensino fundamental I eu não tenho o esporte como uma das, um dos componentes. Eu faço o jogo e dentro do jogo eles vão aprender movimento que depois quando eles forem aprender o esporte, se ainda nessa escola na parte do ensino fundamental II em diante, eles vão utilizar como se fossem atividades pré-desportivas. Eu não gosto de usar esse nome, mas a compreensão fica mais fácil. Eles fazem jogos, eles aprendem movimento, a questão corporeidade, a questão das habilidades motoras, do, do, de tudo o que eles podem vivenciar do movimento para que depois, se isso for necessário em algum esporte, ele lance mão daquilo que ele já tem construído enquanto movimento, para que ele possa depois jogar.

E - Você observa curiosidade e interesse nos estudantes a respeito dos conteúdos da Educação Física?

P3 – Bom, ai eu tenho. Eu vou tentar falar pelos meus alunos do ensino fundamental. A educação infantil ainda é muito complicado para eles terem essa concepção de interesse. Para eles tudo é muito novo, tudo muito legal. Mas para os alunos do ensino fundamental, principalmente os maiores, em alguns momentos você percebe que eles já têm aquela inclinação pra determinada atividade e não gostar de outras atividades: *“ah essa atividade é*

coisa de menina, essa atividade é coisa de menina"; *"ah eu não gostei disso daqui"*; *"Ah eu vou jogar a bola, a bola vai bater com força"*; *"ah, eu não quero fazer isso..."* Já ouvi até: *"ah tio, eu vou correr, vai suar..."* É... em dependendo do estado do que ele considera importante pra ele, o conteúdo que você apresenta às vezes se torna desinteressante. Porque... eles, eles colocam o conteúdo como algo que eles podem ou não fazer para manter a posição que eles tem. *"Ah, se eu fizer isso, eu vou deixar de ser homem, então eu não posso dançar"*; *"Ah, se eu fizer isso, as meninas não vão querer ficar do meu lado, porque aconteceu tal coisa..."* - isso pra uma das meninas. Então eles pensam muito no que, na posição social que eles têm, ainda com dez anos, mas eles já imaginam isso, a posição social que eles tem, o que que eles tem que fazer pra continuar sendo aceito e o que eles não podem fazer. Então quando um conteúdo é apresentado a eles e não infringe nenhuma dessas posições deles, eles vão, se interessam, brincam, fazem, vão com a cara e com a coragem, porém, se eles percebem que isso pode alterar essa posição deles, ou ter qualquer desconforto eles se recusam a fazer.

E - O estudante vivência muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual a aprendizagem que você consideraria como a aprendizagem mais importante? Aquela que ele leva para a vida toda. De todos esses anos que ele estuda, qual seria essa aprendizagem mais importante?

P3 – Conhecimento de si próprio. Da sua própria corporeidade, e de tudo o que ele representa enquanto um ser da sociedade.

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P3 – Eu não gosto de usar a palavra teoria e prática enquanto separadas. Eu acho que você está dentro de sala conversando com os alunos. Dentro da sala, de aula, não da quadra que é a grande sala de educação física, mas a sala de aula com quadro, com carteiras... Muita gente fala assim: *"ah essa aula teórica..."*, eu não gosto de usar esse nome porque ali dentro você pode estar gerando discussões, mostrando exemplos e fatos que você não conseguiria em espaços maiores. Enquanto você lá na quadra também pode estar conversando com os alunos e fazendo com os alunos... é... relações que você precisa daquele espaço maior para que eles possam vivenciar e descobrir - apesar que essa palavra fica feia mas... - vivenciar e construir o seu conhecimento em cima da... daquela reflexão que você faz com eles. Então eu acho que teoria e prática é uma coisa que caminha junto ou nem existe. Se você não consegue fazer um caminho igual pras duas coisas, pra teoria e pra prática, o tempo todo estar teorizando e o tempo todo estar fazendo, é... você não consegue ter o que a gente chama de teoria que é a reflexão em cima dos movimentos, eles vão simplesmente fazer, fazer, fazer, fazer, fazer e não vão ter idéia do que estão fazendo.

E - Como seria possível, numa aula de educação física, a gente oportunizar para que os alunos tenham essa reflexão para o fazer e refletir sobre aquilo que estão fazendo?

P3 – Eu acredito que a única forma é enquanto eles estão fazendo você ir cutucando e perguntando, é... eu acredito que é o grande lance da educação física é a intervenção do professor. Você pode ter conteúdos que todo mundo considera ultrapassado, você pode fazer o que todos os professores fazem, porém, você pode fazer isso de uma maneira que leva o aluno a refletir. É... *“ah, é o Futsal! É muito batido o Futsal, eu não vou mais ensinar o futsal na escola.”* Não, ele tem que ser ensinado na escola enquanto conteúdo, enquanto uma manifestação cultural, porém a forma que o Futsal vai ser ensinado, ele não é mais somente como o jogo que eu vou lá, brinco, acabo de brincar, estou suado, vou embora, tomo banho. Não! Futsal tem que ser ensinado enquanto aquela manifestação, de onde que veio pra onde que vai, de onde que é, tal, tal tal... tudo de acordo com os pressupostos para que o aluno entenda o que é o Futsal, não apenas jogue, faça o Futsal.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P3 – Bom, os primeiros quatro anos de graduação eu tive uma base muito boa, na Universidade. Hoje eu tenho acesso, hoje nós temos acesso à grande rede da internet que nos dá muita informação, apesar de você ter que saber onde procurar, mas gera muita informação para você montar e preparar as aulas. O planejamento, nós temos na literatura nomes que ajudam bastante na hora de você montar o seu planejamento. Então... é... eu acho que tem que mont. Eu acho que a idéia é mais ou menos essa. Na hora de planejar, na hora de estruturar o currículo, o planejamento do ano, do bimestre que seja, você procura nomes na literatura que te dão base de quais conteúdos vão ser elencados... Depois de elencados esses conteúdos você... eu uso muito a grande rede pra você... é... pra eu conseguir... é... estruturar a aula, cada aula. Um texto assim de apoio que você precisa, alguma explicação de uma coisinha ou outra que você tem que retomar... Eu ainda tenho material da graduação guardado em casa, todos os textos separados por nome de disciplinas... Vira e mexe eu vou lá e retomo algum material, alguma coisa. É... Tem professor que gosta, que hoje fica meio taxativo, mas eu tenho meus livros lá de jogos e brincadeiras que eu uso como estratégia para as aulas. Então eu imagino que eu tenho que dar aula de alguma coisa... é... qual a estratégia que eu vou lançar mão pra esta aula, eu posso lançar mão de tal jogo, então eu vou lá naquele livrinho, pego o jogo, vejo como que é, vejo se consegue é... responder àquela aula mesmo, então eu tenho muito, a grande rede como base e na hora de estruturar os conteúdos, mesmo, de elencar os conteúdos eu procuro um pouco da literatura mais... mais dizer assim, científica. Eu uso muito os livros dos Palmas, que eu tenho duas, duas edições de um livro deles que é muito bom. Eu tenho... em casa nas matérias que a gente tem muita coisa guardada ainda também, a gente fala... a... uma das matérias que a gente teve na faculdade foi organização curricular, lá tem muita coisa que dá pra ser usado também. E na hora de montar as aulas ai eu lanço

mão das coisas que eu tenho em casa mesmo, livros de jogos para as estratégias e a grande para algum texto, alguma explicação que eu preciso.

E - Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma dessas teorias, você poderia citar essas teorias que você conheceu no curso?

P3 – Bom, nós temos... basicamente, eu acredito, de uma forma mais, mais fácil de explicar: o empirismo, o apriorismo e construtivismo. Dentro de cada uma dessas, todas as suas vertentes, as suas formas de ser trabalhadas... Mas eu gosto de falar muito dessas três porque exemplifica bem o que é o pensamento de aprendizagem para cada uma delas. Eu não. Já que você pediu pra não explicar, não vou me atentar a explicar nenhuma delas, mas cada uma delas mostra uma forma de aprender, uma forma de ensinar e o que é a visão daquele ser aluno que a gente tem na escola para cada uma delas. Então eu acredito que jogando esses três nomes: empirismo, apriorismo e o construtivismo, eu já consigo mostrar bem a minha visão do que foi o curso de graduação e as teorias que eu aprendi aqui.

E – E dentro da Educação Física, de autores da Educação Física, que escreveram a respeito da Educação Física diretamente, você se lembra de alguma teoria que fala da Educação Física de um modo específico, do estudo da Educação Física?

P3 – (Silêncio)

E - Uma visão da área...?

P3 – Enquanto construção de teorias eu acho que os autores da Educação Física, de cabeça agora eu não vou lembrar de nenhum. Eu, a gente se apóia muito na hora de falar de teoria, a gente se apóia muito em Piaget... se apóia muito em... mas... a gente não pode esquecer de nossos precursores, Vigotsky, foi muito importante dentro da concepção dele, “ah!” tem gente que fala “ah, tá ultrapassado!” Tá... hoje a gente tem uma outra visão, mas pra construir a nossa visão a gente teve que partir de onde eles tavam, aonde ele chegou. Nós temos... os Palmas aqui é um exemplo muito bom pra gente citar aqui dentro da UEL, muita gente não gosta de falar, fala: “Ah é demagogia porque eles tão aqui dentro”. Não! São nomes que a gente tem que respeitar, e tem que tirar o chapéu, são nomes que a gente consegue seguir muito bem as idéias deles. Eu gosto muito do texto da Marise Reis quando ela fala um pouco das, das, da História da Educação Física mostrando isso... enquanto... enquanto disciplina, ai não de teoria de aprendizagem, mas ela fala muito de disciplina. Tem o... o... como que é o nome dele agora...? O Castellani. Também fala um pouco da Educação Física, não basicamente de teoria, mas ele fala muito da Educação Física como ela se deu, como ela veio acontecendo, como ela ta agora na atualidade. Então... são nomes que eu gosto muito de... de seguir, de procurar, porque... basicamente é o que me sustenta.

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente nas disciplinas e nos TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?

P3 – Lembro! (...) Lembro!

E – Você se lembra se foi em alguma disciplina, onde foi que você viu?!

P3 – Nós tivemos com a professora A. M. dentro da disciplina de Ginástica, uma visão muito forte disso, já que ela fez o doutorado dela, fora do país em cima da Motricidade Humana... Que ela até brinca “*à luz da Motricidade*”, eu gosto de brincar muito com essa palavra “à luz” que ela fala muito forte. E... dentro da disciplina de Ginástica com a A. M. eu lembro que eu tive muito dessa, dessa teoria da Motricidade. Ela apresentou, ela mostrou o que era, de onde veio. Nós até estudamos a tese dela de doutorado que de certa forma explicou com palavras mais simples o que o Edgar Morin tinha feito, a grosso modo, pra teoria... e... então acho que foi mais ou menos por aí. Depois nas outras disciplinas um professor comentava, outro professor falava, mas o pesado, mesmo, foi com a professora A. M. dentro da disciplina de Ginástica.

E – E sem se preocupar com certo ou errado: claro você já se formou faz um tempo... você poderia me dizer o que se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P3 – Da Motricidade Humana... bom, deixa eu... acho que explicando a teoria fica mais fácil pra eu ir lembrando e conseguir elencar fatores para que não fique nada para trás. É uma teoria desenvolvida pra... não é pra Educação Física... É uma teoria desenvolvida... e... que busca explicar a... Explicar, não. A palavra não é explicar. Que busca... Eu vou essa palavra explicar fatores com a... juntando a reflexão e a ação para que a gente não caia no mecanicismo, naquela repetição impensada que existia na Educação Física, nós lançamos mão muito dessa teoria, a princípio, e... trazendo aquela reflexão... tirando a dicotomia ou é corpo, mente e tal que Descartes colocou na época dele, e tentando trazer a unidualidade humana junto com a reflexão. Isso associado a fatores que a gente coloca juntando os conteúdos valiosos, os eixos estruturantes, as coisas que tem. As especificidades da Educação Física a gente consegue montar uma disciplina forte, montar um campo de conhecimento, para que essa disciplina seja reconhecida, quem sabe daqui algum tempo, na escola quanto uma disciplina importante, porque a teoria da Motricidade pra mim ela veio com muito forte, muito importante pra quebrar aquela barreira que existia Educação Física é só fazer. Ela mostrou que existe outra forma de fazer Educação Física. O que eu lembro muito bem da teoria da Motricidade humana é isso. Ela veio pra fazer um rompimento, ela veio pra quebrar, pra chocar, pra acabar com o que tem, e começar de um ponto... Não de um ponto zero, mas começar de um ponto novo, uma outra visão, uma outra forma de

imagina a Educação Física, de enxergar a Educação Física, de fazer a Educação Física... tanto que ela propõe a mudança do nome. Não ela, mas precursores dela, que vem depois do grande autor vem propondo pra Educação Física até mudar o nome na escola para que ela seja Educação Física fora da escola, mas dentro da escola seja a... o estudo do movimento humano, alguma coisa voltada pra essa área. Quer, o que ela pede então, mesmo é um rompimento, é um choque, é um corte.... epistemológico em cima da Educação Física. O que eu lembro mais ou menos é isso.

E – E em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P3 – Ah pra mim... tudo... você, você conseguir montar uma disciplina de Educação Física à luz da Motricidade Humana, você conseguir montar um programa em cima de tudo isso e... e depois você... trazer isso pra escola, eu acho que é a grande forma de você buscar o reconhecimento que a Educação Física hoje não tem na escola. É a partir da Motricidade Humana. É a partir das diversas teorias, dessa teoria, basicamente, que a gente vai conseguir, depois desse rompimento epistemológico, depois desse, desse choque, a hora que a gente conseguir estruturar tudo, colocar tudo no lugar de novo, e eu falo a gente porque eu já to na área e vou buscar fazer isso pra gente conseguir organizar tudo de novo, estruturar tudo certo e... e trabalhar em cima disso, ai nós vamos ter uma Educação Física realmente de sentido e de significado e realmente uma área de conhecimento podendo assim assumir o cargo de disciplina na escola para que ela saia de vez daquela questão legal e caia na questão legítima dentro da escola. Eu acredito que é só através da Motricidade Humana que a gente vai conseguir fazer isso. Nas outras teorias pra mim, mesmo, tem professores que defendem a teoria da saúde e outras teorias dentro da escola, eu acredito que não. Dentro da escola, a mais plausível pra gente conseguir alguma coisa, hoje, é essa teoria.

E – Então eu não sei se foi a forma como eu perguntei pra você anteriormente, mas quando eu te perguntei a respeito de teorias que você estudou na faculdade a respeito da Educação Física, você acabou não se lembrando da Motricidade Humana Por exemplo.

P3 – Hum, hum...

E – ...e agora quando eu pergunto pra você da Motricidade Humana, você se lembra, você se lembra de vários aspectos da Motricidade Humana, então você conseguiu dar uma explicação a respeito do que é a Motricidade Humana e reconheceu também que ela é importante e que poderia contribuir com a Educação Física. Você pode me dizer uma razão, ou você tem algum pensamento a respeito do porquê você não se lembrou anteriormente? Você consegue comentar alguma coisa a respeito?

P3 – Ah sim, consigo! Eu me atentei aos três grandes campos, as três grandes teorias e a Motricidade Humana viria dentro da teoria construtivista. Que é a teoria que proporciona a construção do conhecimento através da reflexão. Como eu me atentei somente a esses três nomes, pra não ficar caindo dentro de muitas coisas, pra não falar muitas coisas, pra não explicar, eu acabei não falando das outras teorias. Então eu falei do empirismo, apriorismo, do construtivismo, sabendo que a Motricidade Humana está dentro dessa área do construtivismo como uma das, das... que vem a... não, não diria pós, mas que compõem a teoria construtivista. Então, eu não falei da teoria da Motricidade Humana exatamente por que eu não me atentei a explicar cada uma delas. Eu falei o construtivismo dentro dele a gente tem a teoria da Complexida... da... da Motricidade Humana, nós temos o... toda a questão da dialética, nós temos tudo isso dentro do construtivismo. Então não me atentando a explicar cada um deles, eu acabei não falando da teoria da Motricidade Humana.

E – Certo.... E você poderia dizer se, em que momento nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você teve essa preocupação alguma vez?

P3 – Ai, eu tento montar as minhas aulas sempre imaginando o... tentando fazer com que os alunos reflitam em cima de uma problemática, de alguma coisa, de algum momento de aula que eles possam pensar... ver e entenderem aquele conteúdo como o mais do que simplesmente algo que eles possam fazer. Entender, mostrar pra eles que aquilo é importante pra vida deles. Eles são parte daquilo e eu acredito que.... isto já é fazer algo como a Motricidade Humana pede. Você... mostrar sentido e significado pra as coisas que você está trabalhando na escola com as crianças. Com os jovens. No meu caso com a as crianças. Então... eu não me preocupo quando eu to montando uma aula: *“Ai, a Motricidade Humana ela tem que entrar em...”* Não, eu não acredito que ela entre em alguma coisa durante a montagem das aulas. Eu acredito que a Motricidade humana ela... é algo que você... tem pra si, conhece, e a partir da Motricidade Humana que você vai conseguir fazer outras coisas na Educação Física, construir ou fazer com que os alunos construam dentro da Educação Física. Eu não me preocupo com Motricidade Humana na hora de... fazer, de montar as minhas aulas, mas eu tenho pra mim o que é os pressupostos e as coisas que eu posso utilizar dela na hora de... de fazer, de criar a minha Educação Física dentro da escola.

E - E pra você, quais seriam esses pressupostos da Motricidade Humana? O que você vê que seriam elementos da Motricidade Humana que poderiam ajudar a compor uma aula, por exemplo?

P3 – Quando eu monto uma aula, um exemplo que eu posso usar... é... uma aula em que eu falo de alimentação com as crianças, eu trazer pra eles a forma de alimentação, os grupos alimentícios, as coisas... seria mais do que simplesmente chegar pra eles e falar *“Ó, isso daqui é isso, isso aqui é isso, isso aqui é aquilo outro, estuda, decora que nós vamos fazer a prova e vocês tem que tirar nota.”* Não! Vamos fazer com que eles entendam, com que eles

relacionem como que você pode alguma coisa, quando que você pode a outra, porque que isso daqui não pode, porque que aquilo ali pode todo dia, porque que outra coisa não pode todo dia... Isso você, vai fazendo no dia a dia sem ter ficar pensando: *“Ai isso aqui é da Motricidade Humana! Não, isso aqui é tecnicista! Não...!”* Eu acredito que o fazer tá muito presente na Educação Física, porém a forma que eles fazem é que você tem que mostrar um sentido e significado diferente para que você saia dos, do mesmo você entre na teoria da Motricidade, que é considerado teoria da Motricidade. Eu acredito que o fazer com sentido e com significado é o que dá a grande ênfase de você dizer: *“eu trabalho dentro da teoria da Motricidade Humana”*.

E – Então, qual teoria dessas que a gente conversou aqui, você poderia dizer que simpatiza? Ou qual dessas, você se identifica como professor? Não que você precisaria se enquadrar, se rotular, mas você dizer que procura se inspirar, ou observar a teoria para que as aulas tenham um sentido daquilo que você acredita que seria bom para os alunos?

P3 – A escola em que eu trabalho, o projeto pedagógico da escola, eu tive acesso a ele, tenho acesso. Nós vamos começar a estruturação dele daqui alguns dias, ele pede para que você trabalhe dentro da reflexão, dentro da construção que eles chamam de... lá tá escrito, deixa eu lembrar a palavra que está usada lá, pra marcar muito bem... é o... não é dialética social...? Eu lembro que tá muito frisada essa palavra dialética, mas eu não lembro a palavra que vem junto dentro do projeto pedagógico da escola. E.... eu acho que o mais importante do que eu dizer que eu trabalho numa coisa ou a outra. Eu aprendi, eu simpatizo, eu tenho conhecimento que eu gosto muito é da teoria da construção do conhecimento, da reflexão e tudo. Porém, se eu entrar em uma escola em que o projeto pedagógico pede para que eu trabalhe dentro da teoria tecnicista, que eu faça, que eu repita, que eu leve a exaustão do movimento para que ele esteja - vamos colocar assim, entre aspas - “polido” para que ele faça o movimento de forma perfeita, eu tenho que me adequar ao que está no projeto pedagógico da escola. Então, hoje na escola que eu trabalho ela pede esse... essa reflexão, eu gosto, eu me simpatizo por essa teoria também, ainda bem que a escola é assim. E eu procuro trabalhar dessa forma. Porém, se a escola pedisse outra, outra teoria, eu ia me adequar, ia trabalhar na teoria que tivesse no projeto pedagógico da escola.

E – E se por acaso, algum projeto de escola, por exemplo, ou a pedido da coordenação pedagógica, fizessem algum pedido pra você com relação a sua ação de professor que fosse de alguma forma de encontro, ao contrário daquilo que você estudou. Como você agiria? Como você veria isso? Isso iria te incomodar? Como seria?

P3 – Bom, iria me incomodar bastante. A princípio eu iria acatar as ordens. Isso é uma hierarquia, eu não posso ir contra a hierarquia a primeiro momento. Porém eu tentaria

dentro da escola, argumentar, e conversar, mostrar outras formas deles verem a Educação Física para que eles possam, tentar mudar a visão deles para dentro do que eu acredito ser a Educação Física. Eu penso que a escola que eu trabalho, de certa forma, eu fiz um pouco disso. Apesar do projeto pedagógico pedir a reflexão, pelo que eu vi dos planejamentos que existia dentro da escola dos anos passados, não existia uma estruturação fixa para a Educação física. Fixa não. Mas não tinha uma estruturação embasada dentro da Educação Física era muito jogo, jogo, jogo, jogo, brincar, brincar, brincar, brincar, fazer, fazer, fazer, fazer, e estudar de que era bom mesmo não tinha muita coisa. Então, de certa forma, eu tô fazendo isso na escola. Eu tô na escola a menos de um... há menos não. Há um ano. Agora em setembro fez um ano certinho que eu tô na escola. Eu entrei em agosto do ano passado. Então, eu tô tentando fazer com que a escola veja a Educação Física de uma maneira diferente. A própria escola, a própria sociedade escolar, a própria família escolar ali da nossa... da nossa... da nossa... escola ali, eu tô tentando mostrar pra eles que a Educação Física é diferente do que eles têm visto, desde do que eles imaginam, porque os pais, tem a Educação Física, a visão da Educação Física que eles tiveram enquanto alunos. Eu tive a Educação Física com a visão de quanto eu fui aluno. Depois, aqui na Universidade, eu tive a minha visão de Educação Física e hoje na escola, eu tento mostrar pra eles o que é a minha visão para que eles possam compreender e vivenciar essa Educação Física que eu tenho como... vamos colocar assim: adequada para os dias de hoje.

E – E tem algum comentário que você gostaria de fazer a respeito do que você falou, pra acrescentar alguma coisa, pra sintetizar. Se você tiver vontade de falar mais alguma coisa, você fica a vontade.

P3 – Não. Acredito que não. Pelos questionamentos que foi feito, pela intervenções durante a entrevista eu acredito que... eu acredito que esclareci as duvidas que você podia vir a ter durante a entrevista. Por mim, tudo bem. Já tá encerrado.

E – Então tá bom. Obrigado, pela participação tá?

P3 – De nada.

Professor 04

21-09-2011- 11 horas e 30 minutos – Residência da Professora

Idade: 27 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação: Iniciou, mas não concluiu.

Área de concentração: Educação Física Na Educação Básica **Ano de conclusão:**

Qual o tempo de atuação como professora de Educação Física? 2 anos e 7 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora?

Imediato, indicação da professora de campo que acompanhou o estágio na graduação.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Privada e pública.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)?

Participa atualmente do grupo de estudos do município do qual atua. Já participou do Grupo de Estudos GEPEF.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P4 – Difícil, mas é o que eu gosto de fazer... Em questão de conteúdo... sinto deficiente mesmo, na hora de você atuar, falta... de repente o aluno pergunta alguma coisa, falta... digamos... saber algumas coisas mesmo. Acho que. Algumas não. A maioria das coisas pergunta você não sabe responder. Tenho bastante dificuldade em relação a isso, principalmente quando se trata de algumas habilidades motoras com relação a conceituar mesmo. Converso com uma pessoa, pensa uma coisa, conversa com outra pessoa pensa uma coisa, você vai conhecendo e as poucos você vai formulando. Se eu disser que eu não tenho dificuldade com relação a isso, eu estou mentindo. Pra mim essa é a parte que está difícil, com relação a conceituação de conteúdo mesmo.

E – E quando algum aluno pergunta alguma coisa, o que você faz se você não sabe?

P4 – Eu digo que eu procuro e que eu vou dar a resposta pra ele depois. Que eu vou ver, né, consultar, procurar saber, e depois eu levo pra ele. Até os alunos pra ver como eles... vão ver aquilo.

E – E quais as expectativas com relação a sua carreira de professora?

P4 – Minhas expectativas...?

E – É.

P4 – Com relação a atuação na escola?

E – Isso. Sobre a sua profissão. O que espera para o seu futuro de professora, como você se vê daqui um tempo?

P4 – Nossa, não parei pra imaginar, (risos) Não parei pra imaginar, mesmo!

E – E qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P4 – Um valor? Numérico? Um valor...?

E – Um valor de... pessoal, de importância que você atribui.

P4 – Na minha visão ou o que acontece dentro da escola?

E – Você pode falar das duas.

P4 – Das duas? Na minha visão eu colocaria ela... é... como eu vou dizer? O duro é dar numeração...

E – Não precisa dar numeração, é só dizer da importância...

P4 – (Breve momento de Silêncio) Que eu diga porque ela é importante ou o que ela é importante...?

E – Se você pensa que ela é importante e porque ela é importante?

P4 – Tá... então é importante, sem duvidas, primeiro senão ela não estaria na escola... Foi diminuída a sua importância na escola né, poderia ser de outra forma, mas eu acredito que ela importante pela questão do conhecimento do aluno é... em relação a... aos próprios conteúdos da Educação Física que nem todos conhecem os conteúdos. Quais pertencem, ele acha que é, que se limita a um... por exemplo, aos esportes. Quando você vai trabalhar alguma coisa, como é que eu vou dizer.... “cantigas de roda”. Que seja! Eles não sabem que faz parte da Educação Física, mas quando eles perguntam pra você: “Ai e a Educação Física, professora, a gente não vai ter hoje?” No caso da escolinha particular eles já acostumaram, então eles já conhecem um pouco mais... mas Arapongas eu tive essa dificuldade de estar lá trabalhando jogos de tabuleiro e eles falaram: “ a gente não vai ter educação física professora, vai ser só jogos de tabuleiro?” Então eles não conhecem isso... então a importância, no caso da Educação Física para Arapongas principalmente no momento é o conhecimento do conteúdo da Educação Física, o que faz parte o que não faz parte... em relação aos conteúdos mesmo que pertencem. Agora na escolinha, como que eu vou dizer... além do conhecimento de outros conteúdos... por exemplo eu pego a quarta série... que eles chegam lá e falam: “Ó, professora, olha o que eu trouxe hoje, olha!” Geralmente sexta-feira é sexta-feira do brinquedo e eu dou aula na sexta-feira. Ao invés de eles levarem vídeo game, alguma coisa assim, eles levam toda semana alguma coisa de algum esporte, eles aparecem... Essa semana que passou eles aparecem com badminton. Então é... eles mesmo estão estendendo o conteúdo, eles vão indo atrás, às vezes eu que acabo ficando de boca aberta com eles. Então essa importância o conhecimento da Motricidade, dos movimentos, né... que eles não conheciam ou conhecem e... não compreendem então a compreensão desses movimentos que eles realizam... da cultura deles em relação a Educação Física... que mais que eu vou te falar...

E – Em que a Educação Física pode contribuir com a formação do estudante?

P4 – Acho que justamente o que eu acabei de falar, ela pode ajudar ele a conhecer e a compreender não só os movimentos dele, mas a relação desses movimentos com a cultura que ele pertence... né?... e a outra cultura que vem de fora, não só a regional, mas também a outras culturas. O contexto dele em relação a isso, você pode ajudar ele a compreender isso, a entender isso, e participar disso também, não vejo, né, como não participar, pra você

entender e compreender alguma coisa você precisa participar dela. Então eu acho que ajuda nesse sentido de compreender de conhecer...

E – E o que a Educação Física ensina?

P4 – O que ela ensina? Ela ensina os conteúdos da Educação Física, que no caso da minha formação, nós aprendemos que vive dentro de um... vive não! ...Que eles estão dentro de um... (pausa) ...não é um método assim, mas sim de um objeto de estudo que no caso a gente aprendeu a se referir como a cultura corpo... o movimento culturalmente construído. O movimento que o homem culturalmente construiu e hoje está trabalhando isso... estudando isso... como que isso aconteceu dentro de cada... podemos considerar dentro de cada bloco de conhecimento que a gente for falar dos cinco blocos ou de outras formas como consideraram os professores Palma e a Ângela né, e o outros que escreveram o livro. Ai depende do currículo da escola e do que você acredita, mas em termos de conteúdo mesmo. E acredito que se for falar de um objeto é o movimento culturalmente construído porque se o homem não construiu um movimento relacionado aquele esporte, aquela luta, aquela dança, ou qualquer outro conteúdo não tem como ele ser cultural não tem como agente ensinar ele.

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você está ensinando nas suas aulas?

P4 – Em termos de conteúdo?

E – É, de conteúdo.

P4 – Bom, lá na escolinha a gente fez um currículo, que fui eu a coordenadora e outro professor que elaborou... esse ano, no começo do ano, em janeiro... e a gente definiu as prioridades, mas tá dentro, tá baseado nos cinco grandes blocos. Não tá baseado igual o livro dos Palmas. Tá nos cinco grandes blocos. E a gente trabalha... lá na parte. A gente procura trabalhar. Por exemplo, o primeiro ano começar nas habilidades motoras... Eu inverti no caso a seqüência de conteúdos com eles esse ano. No ano passado eu comecei com habilidades motoras e ai eu cheguei e não consegui dar conta das danças, cantigas infantis, é... danças infantis, cantigas de roda na época certa, então ficou meio solto. Ai esse ano eu inverti o conteúdo, então a gente trabalha desde... é... as habilidade motoras... as capacidades... física e perceptiva eu não trabalho com o primeiro ano. Trabalho dança com eles, cantigas de roda, brincadeiras cantadas. Esporte, eu trabalho mais habilidades motoras relacionadas ao esporte. Não trabalho esporte ainda com eles. Esporte mesmo, eu to trabalhando com a quarta série. A gente ta estudando o esporte. E no caso o outro é o segundo ano, então também não estudo o esporte com eles. Está mais relacionado a danças, danças folclóricas... daí...

E - Você observa curiosidade e interesse nos estudantes a respeito dos conteúdos?

P4 – Sim. Tem bastante interesse deles. Antes era difícil. No começo. Mas como eles estão comigo há dois anos e pouco. Então eu acho que eles acostumaram que eles não vão chegar e vão fazer algo que eles não sabem o que que é. Então, todo o dia eles sentam e esperam falar o que que é. A turma mais ansiosa para saber o que que é, e que pede alguma coisa é o segundo ano. Que a turma mais nova comigo. Entendeu? Então eles já... o Gabriel... ah! não pode falar nome, né?

E – Ah, pode...

P4 – Alguns alunos, o Gabriel, o Luciano, o Lucas, que são mais ansiosos, mais elétricos: *“O professora, deixa a gente jogar bola hoje, não sei o quê, por favor, professora!”* É a única turma que... que eu tenho... Não é que eu não vejo interesse neles. Tem interesse na aula de educação física, mas eles querem jogar, né... Mas o primeiro ano e a quarta série não, eles já são mais tranquilos, eu vejo que eles esperam ver o que que vem, que eles querem... se for algo novo, eles querem saber mais, é sobre aquele algo novo. Se for algo que eles já começaram a ver anteriormente, em outros anos, eles querem saber mais.

E - O estudante vivência muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil ao ensino médio. Qual a aprendizagem que você consideraria como a aprendizagem mais importante? Aquela que o estudante deverá levar para a vida toda?

P4 – Em relação a essa seriação?

E – Não. De todos os conteúdos que ele estuda, do todo esse tempo que tem educação física na escola...

P4 – Humm.

E – O que que é mais importante que ele aprenda disso tudo, desse tempo todo que ele passa pela educação física?

P4 – Tá. Então não os anos... o que é mais importante dos conteúdos?

E – É... Qual o conteúdo que seria mais importante?

P4 – Qual o conteúdo que seria mais importante? Nossa Senhora, heim!? (Silêncio)

E – Ou uma aprendizagem... Qual seria a aprendizagem mais importante que ele teria com a educação física na escola que contribuiria com ele?

P4 – (Silêncio) Bom, vou falar o que eu entendi em termos de conteúdo, certo? Seria, pra mim, as habilidades motoras. Que ela é a base de todo o processo. Se eu não tenho ela, eu não consigo, por exemplo: se eu falo nela, de conhecer em relação a ela, eu posso falhar em relação a qualquer coisa na educação física mais pra frente por falta de conhecimento daquele conteúdo. Por que ela é... As habilidades são base desde pra estudar lutas, pra estudar esportes, pra estudar ginástica, mas é... em termos da ginástica artística, ginástica rítmica, eu consideraria as habilidades motoras se for nesse termo, nesse sentido. Mas se eu for pensar de forma geral eu não posso separar um do outro, dizer que um é mais

importante é difícil. Pro outro... Por isso que tem uma seqüência por isso que a gente vai elencando. Porque cada um tem a sua importância em cada momento. Mas se for pra dizer em tudo isso que é mais importante que tem que ter um, eu consideraria isso. Agora se for pensar em termos de tem que ter um, ou não tem que ter um... não. Todos são importantes. Por isso que a gente é... elenca de acordo com a idade e modifica de acordo com os anos. Certo. Mas se for pensar em outro termo então vai ficar as habilidades motoras.

E – E como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P4 – (pausa) Vejo que ela acontece, eu não paro um momento para falar pra eles assim ó: *“Hoje nós vamos ficar aqui na sala porque nós vamos é... conceituar o que que é... saltar. Então a gente vai ficar aqui na sala, a gente e vai escrever em tal lugar, ou eu vou passar na lousa pra vocês o que que é, ou a gente vai ver um vídeo dizendo o que que é”* em nenhum momento eu vou falar isso pra eles, e no momento que isso acontece eles perguntam. A gente, na aula, conversa no inicio da aula, eu ponho atividade, né, eles vão lá realizam a atividade. No final a gente conversa, as vezes no meio a gente conversa sobre isso pra procurar ali na aula fazer esse tipo de coisa né, é... como é que eu vou dizer... é... a relação entre uma coisa e a outra pra eles já entenderem ali como funciona porque a gente já tá ali no momento de realizar algo que eles possam, que ajuda a eles a entender. Então se eu fugir dali e deixar pra outro momento ou fazer antes, vai ficar diferente, vai ficar solto. Então eu acredito que acontece... a todo momento. Eu acredito, né. Posso estar errada.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P4 – Olha, normalmente. Já tinha, quando eu comecei, já tinha o currículo que a gente tinha feito na faculdade e tinha um currículo da escola e tinha o currículo de outra particular que eu trabalhei. Peguei os três, nos começar a ler, daí depois veio o livro do Palma e da Ângela lá que eles organizaram. Então juntamos tudo e começamos a ler pra gente poder, é... fazer o PPP e fazer depois o planejamento anual. O planejamento de cada semestre, certinho. Então foi nessas fontes. Ai quando tem alguma duvida conversa normalmente com algum amigo da mesma profissão pra poder ajudar. Às vezes eu procuro na internet. Mas eu não tenho ido à biblioteca ou procurado professores da UEL, isso eu não fiz não.

E - Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma delas, você poderia citar essas teorias que você conheceu?

P4 – Teoria... Bom, a gente conheceu as teorias criticas e não críticas, né? Na faculdade. Dentro das críticas eu posso citar a construtivista. Dentro das não críticas a tecnicista.

E – E dentro da Educação Física que determinou algum modelo de educação física algum tipo de educação física...

P4 – Bom, a mais falada e mesmo pelo grupo de estudos e pelo... pelo acompanhamento nas aulas seria a crítica, seria a construtivista, seria a princípio um parâmetro pra gente

seguir. Seguir no sentido de se espelhar nela para poder trabalhar o conhecimento de forma a ser construída, não...

E – Você se lembra de mais alguma que você pode citar?

P4 – Hum (Silêncio) Interacionista... um monte nomes. Agora, eu to imaginando na cabeça, mas aí eu não quero falar porque eu vou entrar naquele mérito, não é teoria, é paradigma, é não sei o que... Entendeu?

E – E você se identifica com alguma dessas teorias?

P4 – No momento eu to me identificando com a crítica. (risos)

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente nas disciplinas e nos TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito disso?

P4 – Na faculdade sim, na graduação, sim. A professora A. M., que ministrou aula sobre a Motricidade Humana.

E – A disciplina era de Motricidade Humana?

P4 – Não a disciplina era de Ginástica...

E – E fora dessa disciplina, mesmo no curso, em algum momento na sua formação continuada você estudou a respeito?

P4 – Na pós. Também a professora A. M. falou sobre isso. Aí na pós a disciplina se chama especificamente Motricidade Humana.

E – E sem se preocupar com certo ou errado: você poderia dizer o que se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P4 – Posso... dentro da Motricidade Humana eu tenho a práxis... que é o que eles chamam de teoria e prática junto... E eu tenho que ter na minha ação, é... a intenção... como fala se eu não tô enganada... ação com intenção... ação com intenção... é... tem que ter uma intenção na minha ação... (silêncio – pausa longa) Eu me lembro mais dos autores do que dá...

E – E quais autores você se lembra?

P4 – Lógico, né, Manuel Sérgio... o primeiro que vem. Tem uma mulher que a gente já trabalhou... é que assim, na pós a gente trabalhou seis textos divididos em grupos. São seis autores diferentes...

E – E em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P4 – Hum (Silêncio - pausa longa). Vamo lá! Tem gente que acha que deveria mudar o nome da Educação Física pra Motricidade Humana. Acho que não precisaria mudar o nome e sim, é... como eu vou dizer... bom, eu não lembro justamente o que me falou, é... que

tenho que falar é difícil justificar... mas no sentido que dá pra ver que ela contribui em termos do que trás a teoria pra gente entender é... como que se dá o processo de ensino de prática, de aprendizagem na educação física, dá pra ver que ela contribui. Eu não sei falar porque, porque eu não me lembro o que é a conceituação da Motricidade Humana... mas chegaria, não precisaria contribu. é... mudar o nome e sim é... agregar um ao outro, pra dizer: *“olha, estamos melhorando, estamos buscando a melhora nesse sentido então o que estamos trazendo pra gente é a Motricidade Humana, o que diferencia, conceituação da Motricidade Humana. O que é a Educação Física atual? Ah é isso...! Então nós vamos agregar isso a Educação Física. E não separar as duas”*. Mas eu não consigo dizer pra você porque eu não tenho, não lembro mesmo de conceituação do que vem a ser a Motricidade, dos detalhes que são básicos dela, eu não lembro. Então se eu for falar qualquer coisa eu vou chutar. Eu lembro que falava, que a gente falava muito que tinha que ter uma intenção na ação, que era a práxis, mas não lembro mais nada.

E – E você poderia dizer, em que momento nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Ou você não teve essa preocupação ainda?

P4 – Nenhum momento quando eu tava dando aula, ministrando aula eu parei pra pensar na Motricidade Humana... Se ela tava acontecendo se ela não tava... em nenhum momento passou pela minha cabeça a Motricidade Humana. Nenhum! (pausa) ... Mas ela acontece, se eu for falar em termos de práxis é a teoria e a prática, certo? Se eu ministro a aula ali na Educação Física e não paro pra separar: *“olha, agora nós vamos na sala, vamos conceituar. Não! Agora nós vamos no pátio que nós vamos fazer a atividade!”* Se eu faço essa atividade junto, eu to fazendo tudo ali planejado, é... tá planejado, tá acontecendo no momento ali, essas duas coisas eu tô realizando por exemplo a práxis e isso pertence a Motricidade Humana. Que eu posso dizer que eu fiz ela, sem ligar ela, sem relacionar a Motricidade Humana. Isso pode acontecer.

E - E você gostaria de colocar alguma coisa a respeito disso tudo, a respeito do que você falou, completar alguma ideia fazer algum comentário?

P4 – O comentário básico que todo mundo faz: *“ser professor é muito difícil!”* (risos) Não! Eu acredito que inicio de carreira é muito difícil. Não tem, não tem o que falar, é extremamente difícil porque você fala assim: *“passei todos esses anos de graduação, fui lá fiz estágio, então tá certo, eu sei dar aula!”* Não, você não sabe dar aula! É extremamente difícil porque você pega aluno diferente todo ano e o aluno chega ali e você não conhece ele cem por cento; ele tem perguntas; ele faz pergunta diferente; perguntas que faz você aprender, logicamente... mas ai, você para e percebe: *“Nossa! Não sei dar aula!”* porque tá faltando conteúdo, tá faltando conhecimento, entendeu, o tempo todo. Então... essa parte mais difícil! Esse é o comentário que fica! E às vezes vai acontecer de você não ter tempo? Vai! Às vezes vai acontecer de você conseguir estudar e ver de formas diferentes, ele copia a

respota e preparar uma aula que ele não faça perguntas? Sim! Vai sair uma aula perfeita, mas todas não saem. As vezes você desanima? Desanima! As vezes você se anima? Anima, porque você vê que tá dando certo que você conseguiu fazer uma boa aula, que aquilo deu um bom resultado, o resultado que você esperava. Às vezes não vai dar aquele resultado, então você dá uma desanimada. Daqui a pouco você levanta de novo. Então, nossa! Tem altos e baixos o tempo todo, mas em relação em ter duvidas da profissão, não tenho! Da profissão que eu escolhi... De forma alguma. Relação a estudar da minha parte, preciso? Preciso, não tenho nem dúvida nenhuma... mas acho que... você vai crescendo com tempo. É a mesma coisa que a Amanda começou a estudar quando ela começou com a idéia do mestrado, dos saberes experienciais. Experienciais...? é? Saberes experienciais... com o tempo eu acho que vai aprendendo a ser professor. Né...? É porque com o tempo você vai ganhando conhecimento, porque no início de carreira... dá vontade de sair correndo! Essa é a verdade! Você tá com pique porque você é novo? Sim! Ter pique é diferente de você ir lá e saber dar uma boa aula, ser um bom professor em relação a conteúdos da sua área, entendeu? Diferente de você ter pique para dar aula e você ser um bom professor. Então tem duas coisas diferentes. Então no começo tem pique? Tem! Agora você ir lá, ser um bom professor e ministrar uma boa aula? Vai pegar a cara na parede o tempo todo. Acho que a maior dificuldade... Acho não, tenho certeza que é a maior dificuldade. E acho que é o que dá uma tontura, você para e pensa tem que ir atrás: *“Nossa, tá dando tudo errado!”*. Vai dando um baixo astral que você não é um bom professor, entendeu? Acontece tudo isso! Pelo menos aconteceu comigo! Principalmente porque quando eu comecei passei dois meses numa escola em que eu tinha que ficar dentro da supervisão vinte e quatro horas, porque o aluno relava no outro tinha que levar pra supervisão. O aluno batia a bola na perna tinha que lavar pra supervisão! Eu me sentia um lixo de professora! Um lixo! Então eu comecei mal. Então... deu uma baqueada. Mas depois peguei a confiança da escola? Depois sai dessa e entrei em outra escola. Nessa que eu to agora. Então agora é mais fácil no sentido de eu tenho confiança da escola, coordenação, da dona, eu não preciso ficar levando ninguém na supervisão. Se for algo mais sério, ai eu tenho que tomar uma providência, ligar pro pai, avisar, ver o que é pra fazer... mas antes de ficar parando minha aula por detalhes que o aluno relou no outro, eu não preciso ficar na supervisão olhando pra cara da supervisora falando: *“Nossa, mas de novo! Ai, o que aconteceu?”* Isso por mais que não faça parte no sentido de conteúdo, vai diminuindo você, que parece que você tá fazendo tudo errado, então... essa foi uma das coisas mais difícil, de cara assim, mais difícil... de conseguir. E quando isso passou é com relação ao conteúdo, de conceituação: *“O pular e o saltar é igual ou é diferente? O que diferencia um do outro? Ah não é diferente! Ah é o pé que é junto! A altura que você salta que diferencia...”* então entra em parafuso! Mesmo na graduação já entrava que era a história do lançar e do

arremessar: “*Que tinha de diferente? Ah, girar e rolar, o que é diferente?*” Mesma coisa da graduação, só que na graduação, nem na graduação a gente conseguiu responder isso e é mesma dificuldade que a gente tem hoje em relação à atuação. E cada ano você vai pegando alguma coisa? Vai! Mas cada pessoa pensa diferente, então você tem que ir conversando, aí você quer colocar sua visão, mas aí o aluno tem a visão dele, então você não pode tirar nada disso. Não pode chegar e falar: “*Não, não é isso, é por causa disso, disso, disso!*” porque ele tá falando alguma coisa com nexos também. É difícil... Dá um tilti. Ah é só isso!

E – Então tá bom. Obrigadão!

Professor 05

11-11-2011- 17 horas e 30 minutos – Biblioteca da escola

Idade: 25 anos

Sexo: Masculino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação: Mestrado

Área de concentração: Educação Especial

Ano de conclusão: 2011

Qual o tempo de atuação como professor de Educação Física? 7 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professor? 2 anos e 4 meses.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Privada.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Não participou.

E - O que você está achando de ser professor de Educação Física?

P5 – Eu gosto, mas é aquilo né... tem dia que eu chego aqui eu tô muito feliz, saio muito triste, tem dia que eu chego triste e saio muito feliz. Sempre você tá passando por coisas novas, não é todo o dia a mesma coisa. Quando eu cheguei aqui eu pensei que seria mais fácil, mas é difícil, mas esse difícil faz até eu ter mais vontade, mas também as vezes faz eu ficar triste, mas eu falei, eu gosto, é o que eu quero, né. O curso é esse. Pretendo também ir para o ensino superior, mas é importante eu ter essa experiência na educação básica.

E – E o que te deixa triste ou te deixa feliz?

P5 - O que me deixa triste, ver o que eu estudei na graduação e no mestrado, é... eu vou falar... alguma coisa que eu não consegui colocar aqui na escola em prática, é... alguns problemas que eu vi e tentei solucionar no mestrado, eu vejo que dentro do colégio hoje em dia, são problemas menores do que eu to vendo. Tem problemas muito maiores que tem que ser resolvidos primeiro para que os que eu estudava no mestrado, como a educação especial, sejam resolvidos. Então isso me deixa triste. E agora quer que fale o que eu acho que eu fico feliz? O que eu fico feliz é assim: ainda hoje existe essa valorização. Hoje você tem alunos que valorizam você, que te encontram na rua, te apresentam para o pai. Às vezes sem querer você pega o aluno falando pro pai assim: igual aqui do lado tem um restaurante. Eu já vi aluno, sem querer assim, eu vi o aluno falando assim para o pai: "nossa pai, hoje a aula foi maravilhosa!" isso te faz você, sabe, ficar nas nuvens, então isso é muito valoroso... e também assim, estar me relacionando com os professores. Eu gosto muito daqui, o grupo de professores é muito legal, a gente faz churrasco até, faz tudo. Essas coisas, e isso me faz ser feliz com a minha profissão, não é aquela coisa de um ficar caçando o outro e tal.

E - Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P5 – Valor? A cara, eu vejo assim que a Educação Física assim, mesmo ela não sendo valorizada na nossa sociedade por algumas pessoas, ela trás assim, é... eu acho que faz

parte da, da criança, você brincar, você praticar esporte, e o professor de Educação Física ele tem como objetivo, eu acho que assim, um dos fundamentais... que as crianças as vezes ela nunca vivenciou alguma atividade, um esporte, e você tá lá pra abrir esse olhar dele, trazer coisas novas pra ele que ele possa se interessar, sabe? Não é só limitar ele àquela coisinha igual: quando eu cheguei aqui, o professor antigo e tal, só futsal! Eu tô conseguindo quebrar isso aos poucos, sabe? Eles estão vendo que a Educação Física não é só isso. Então eu acho que o objetivo da Educação Física é isso: é mostrar coisas da cultura nossa que às vezes não aparece, relacionada ao movimento.

E – Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P5 – É... a Educação Física vai: A Educação Física como qualquer outra disciplina tem conteúdos e tem vivências que outras disciplina também trazem, é... tipos diferentes de vivências, mas são vivências. Então, igual eu falei, pra formação do aluno vai ampliar a visão de mundo dele. A visão de como a gente se relaciona na sociedade, todas essas coisas, relacionadas à cultura, à diversidade, tudo isso, eu acho que vai trazer. E os conteúdos, né? Que eu falei, os conteúdos também! Tem conteúdos que tem que ser trabalhados...

E – E o que a Educação Física ensina?

P5 – Ensina?!

E – É!

P5 – Então, isso é amplo, né? Tem gente que fala que ensina uma coisa, que ensina outra... Eu, pra mim, para o P5 (omitido o nome do sujeito) Eu acho que é a relação, é... é o movimento, é todo o movimento que a gente faz, tal, culturalmente, que a gente é... leva pra Educação Física em forma de conteúdo como o esporte, nas lutas, na dança, e o professor de Educação Física tem que passar isso para os seus alunos. Então, pra mim é isso. É todo o movimento culturalmente construído que tem na nossa sociedade.

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina nas suas aulas?

P5 – Nas minhas aulas eu tento ensinar um pouco de tudo. É... desde questões de saúde, desde as questões do esporte, praticar esporte, do esporte enquanto fenômeno, que trás igual esses craques de futebol, eu questiono essas questões com... igual, com os alunos mais velhos eu tento trazer isso: que o esporte é legal sim, mas é... “deixa as pessoas ricas? Deixa! Mas quantas pessoas deixa rica?” Então também faço essas questões que às vezes são escondidas. Então eu tento trabalhar tudo, desde luta, do pouco que eu sei do Judô eu tento ensinar para os meus alunos. É a diversidade mesmo do movimento humano. Tem que mostrar um pouco de tudo, sei que é muito pouco o que eu ensino, mas eu tento mostrar de tudo. É... tento me esforçar na dança pra ensinar dança pra eles. Ensinei dança esses dias aí pra sétima série, sertanejo e tal, pra eles foi um choque que eles não quer. Um

quer ter muito contato, o outro tem vergonha de ter contato com a outra pessoa, e isso você vai quebrando né, vai mostrando que a disciplina não é só futebol.

E - Você observa curiosidade e interesse dos estudantes a respeito dos conteúdos da Educação Física?

P5 – É... então, eu penso que a existe é... a gente vive numa diversidade muito grande né. É... Não agrado todos os meus alunos, mas eu consigo ter feedbacks que eu consigo agradar sim. É alunos interessados que vão pesquisar, que tentam trazer coisas pra mim, tentam modificar as atividades que eu estou fazendo, eu acredito que sim. Que meus alunos me trazem feedback, sim que eu consigo ensinar que tem interesse.

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual seria a aprendizagem mais importante? Aquela que o estudante deverá levar para vida toda?

P5 – (breve silencio) Nossa, essa ai é difícil, viu. Eu vou falar por mim, assim, às vezes... Na escola atual que eu vivo hoje. Que eu dou aula hoje. Eu tento levar junto da Educação Física, das atividades, das brincadeiras, do esporte, eu tenho que levar o respeito ao próximo. Tipo, você vive numa sociedade, você tem pessoas ao seu lado que não são iguais a você, mas que você tem que ouvir e respeitar a opinião dela e ela tem que ouvir e respeitar a sua opinião. Eu tenho que fazer isso, dentro das atividades, do conteúdo da Educação Física, eu acho que isso. Assim, é importante o conteúdo assim, mas se eu conseguir, sei lá. Eu que falta um pouco disso nas escolas hoje, é mostrar assim que você tem que amar, tem que respeitar o próximo ao seu lado. E isso não se vê muito nos colégios. Então, eu tento passar isso. Eu falo, e acho que hoje o meu objetivo tá sendo esse, mas é tentar fazer com que as pessoas se respeitem que isso tá acabando, sabe. Através da Educação Física.

E – E isso é uma questão de um objetivo geral da educação, você fala?

P5- Isso!

E- E um objetivo da Educação Física, assim, de todos os anos da Educação Física que o estudante passa, qual o ensinamento que ele poderia ter que se ele não aprendesse muitas coisas, mas se ele aprendesse aquela coisa só, já valeria a pena a Educação Física na escola. Você elege algum conteúdo, algum conhecimento, alguma coisa assim?

P5 – Ah, é difícil falar isso: uma coisa. Acho que são tantas coisas legais, né? Tantas coisas que eles podem levar pra vida deles que eu não consigo eleger uma coisa. Não consigo. Tem muitas coisas que eu acho interessante que eles levem pra vida deles que é viver em... daí já entra no que eu falo pra educação, né? Eu não consigo pensar numa coisa só. Eu acho fraco pensar em uma coisa só. Nossa profissão, nossa área tem muitas coisas legais que dá pra ser levado pra vida.

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P5 – Teoria e prática? Não é do jeito que eu quero, não é! É... eu acho que um pouco por eles e às vezes por cansaço meu, meu cansaço, às vezes eu... ah é difícil até te falar, eu acho que eu poderia ser melhor, eu não consigo às vezes é, fazer aquela ligação da teoria, dos conteúdos da Educação Física levar pra prática deles, por falta às vezes de interesse deles, então o que eu fa... é... mas não deixa de se trabalhar teoria... eu... é que eu tô levando mais pra questão de sala de aula. Não, mas tudo que eu faço, todas as atividades que eu faço prática, eu tento explicar porque que eu estou fazendo aquilo. “Ah, porque você estão fazendo aquecimento? Pra que serve aquecimento? Por que vocês estão jogando esse esporte? Como funciona esporte e tal?” Eu tento sempre fazer ligação, mas eu evito deixar eles em sala, eu tento fazer na prática ali explicando o porque daquilo.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P5 – É... é... ao planejar minhas aulas? É engraçado, eu tô buscando muito no livro dos Palmas, da... daquela também, da Darido... Acho que são, é, livros que trazem pra mim, os conteúdos assim que você consegue trabalhar melhor na aula. Busco muito coisa da internet também, tipo eu vou trabalhar esporte, eu entro no site das confederações e eu busco... é... Vou falar de capacidades motoras, tento... porque é assim, é difícil você pegar um texto científico e trazer para eles essas questões, então com a minha experiência de graduação e tal eu tento buscar na internet coisas que não são científicas, assim, não é aquela coisa referenciada, mas que eu vejo que tem fundamento, eu tento trazer pra eles, textinho mais simples, e... isso me ajuda a planejar a aula, mas em questão de conteúdo assim, ah conteúdo pra tal série, eu tô buscando nos textos dos Palmas, tá me ajudando muito. No início eu falava “de onde eu vou tirar isso?” porque o colégio, nesse colégio aqui não tem assim o conteúdo que você vai dar certinho, então, ai você consegue até planejar uma aula assim, mas você tem que buscar um lugar que você vai conseguir referenciar e tal e esses textos estão me ajudando. Esses livros. E assim, eu vou ser sincero, eu criticava e tal e hoje está me ajudando.

E – E quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física.

P5- Humm.

E – E sem precisar explicar, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu? Teorias da Educação Física.

P5 – Ah... cara, tem do construtivismo, né, comportamental, né... é...

E – Mas essas você considera como sendo da Educação Física?

P5 - Da Educação Física? Não. Da Educação Física...? Agora fugiu a palavra... Cara, vou falar a verdade, da Educação Física? Educação Física...? Não tem. Não tem.

E – Não se lembra de...

P5 – Não! Eu lembro, mas assim, nada que me... eu falo “ah essa ai é legal, vou usar, vou atrás dessa”. Tipo tudo que eu vi é assim, coisas da Educação que foram pra Educação Física. É isso!

E – Mas assim as teorias que dão o pensamento do que é Educação Física? Por exemplo, para um autor a Educação Física é uma coisa, pra outro autor a Educação Física é outra coisa. Você lembra alguma coisa a respeito disso, de ter estudado sobre isso, o nome de alguma teoria te vem à mente, alguma coisa que você estudou, mesmo que você não concorde, você se lembra algum desses nomes, dessas teorias?

P5 – Agora me deixou nervoso (risos).

E- Fica tranquilo... (risos)

P5 – Agora não lembro, mas... é a... psicomotricidade, essas coisas você diz?

E- É...

P5 – Psicomotricidade, que eu vi muito, é... também aquele do... que Dalberto também usava, agora esqueci o nome... que é de São Paulo... Ah, não lembro... ah, falar a verdade, viu meu... isso ai pra mim, não é muito claro na minha mente... uma coisa assim que se eu estudasse, se eu pegar um livro eu vou saber eu lembro, mas falar assim, sem nada, me falta na cabeça.

E – E alguma teoria que você tenha estudado que te ajuda nas suas aulas. Você se identifica com alguma teoria? Das que você estudou, que você fala “ah nessa teoria eu procuro me embasar pra eu trabalhar”.

P5 – Não. Não... eu procuro... eu acho que também é um pouco falho, mas eu, pra mim eu não sinto falta, é, eu sinto dificuldade, eu tento pegar algumas coisas, um pouco de um, um pouco de outra, é... é, eu não consigo usar uma assim, uma, uma, certinho, não.

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou.

P5 – Humm.

E - Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?

P5 –Motricidade Humana? (risos) Sim!

E – Você se lembra?!

P5 – Sim!

E – É...

P5 – Muito!

E – Se lembra muito!?! (risos)

P5 – Agora lembro! Agora que... (risos)

E – Agora citando você lembra...? É e sem se preocupar com certo ou errado:

P5 – Ham...?!

E – Sem se preocupar com certo ou errado, não é uma prova. Você poderia dizer o que você se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P5 – Motricidade Humana? (Silêncio) Ah é questão do movimento humano. Todo o movimento em... na... na nossa cultura. Acho que é um pouco disso... Só!!!

E – Só isso?

P5 – Só isso!

E - Em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física pelo que você se lembra?

P5 – Pode repetir?

E – O que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P5 – Que mau me lembre essa questão da cultura, tipo... é... o movimento que nós seres humanos fazemos com o meio, da nossa sociedade, da nossa cultura. Todo tipo de movimento da nossa cultura voltada pra um estudo, vai... nossa! muito feio! tá!

E – Não. Não se preocupa não!

P5 – Tá! Isso.

E- É o que você se lembra...

P5 – Humm.

E – E você poderia dizer se a Motricidade Humana está presente nas suas aulas? Ou se você já teve essa preocupação?

P5 – Nunca tive! Porque como eu, disse eu não sigo uma teoria, né. Eu não sou... “Ah, eu sigo Motricidade Humana”. Então, não me preocupo. Devo seguir alguma coisa, mas não me preocupo.

E- Você sabe me disser algum... Tipo, me apontar alguma razão do porque eu te perguntei de algumas teorias da Educação Física, por exemplo, você disse que se lembrou depois que eu falei da Motricidade Humana, mas você não se lembrou antes. Você tem alguma razão para me dizer o por quê?

P5 – Ah, cara... sei lá, eu acho que igual eu dei uma assim: “Ah, agora eu lembro!” é que a gente estudou, tanto, tanto, só que é um estudar assim, que dentro da Educação Física você fica até de saco cheio de tanto estudar isso e você não vê uma aplicação. Na graduação, você não vê uma aplicação. Então aquilo começa a ficar... a... É igual as crianças ali, elas ensaiaram, no início elas estavam ensaiando bonitinho, mas ela vê tanto aquilo que ela tá tão de saco cheio que ela não quer mais aquilo e começa a perder a... a fazer errado, tudo, então é um pouco disso. Eu vi tanto, tanto, e na época eu não gostava que eu meio que sai disso.

E – E em que momento do curso que você viu a Motricidade Humana?

P5 – Em todo o curso!

E – Você consegue ver isso em todo o curso!?

P5 – Consigo!

E - Aham...

P5 – Como... na teoria lá! Na teoria eles lá falando de Motricidade Humana eu consigo, eu lembro de tudo... (risos) falar! Agora você ver, fazer, aplicar a Motricidade Humana ai eu já não sei se foi todo o ano, mas fala, fala, fala, fala aquilo lá que a Educação Física trabalha em cima da Motricidade Humana sim, todo o tempo.

E – Apesar de você não se lembrar muito bem o que a Motricidade Humana é!?

P5 – É...

E – Então tá bom... Você gostaria de fazer alguma consideração a mais, complementar mais alguma coisa...?

P5 – É... tava falando de teoria, né, da Educação Física aplicado na Educação. Ah, vou falar que tipo, é isso que eu sinto. Na graduação, o que eu vi? Eu via muito. Estudei bastante. Se eu pegar assim, porque eu... eu sei lá, tô há um ano parado ai. Se é... você não tem... Eu não consigo aplicar isso, e eu vou acabando esquecendo, falar da teoria em si... Então eu acho que tinha que ser um, então... eu sei lá... um tentar trabalhar uma melhor forma de ensinar... igual é... tipo, teoria - prática. Que eu tenho consigo hoje, igual eu tenho dificuldade de pensar eu dando uma aula em cima da Motricidade Humana. Como que eu vou trabalhar... Eu tenho dificuldade. Eu falo sinceramente, eu acho que eu não tenho condições de fazer isso. E nem teria vontade de fazer. É isso!

E – Então tá bom, obrigado!

Professor 06

06-12-2011- 14 horas e 30 minutos – Biblioteca da UEL

Idade: 27 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação: Não realizou

Área de concentração:

Ano de conclusão:

Qual o tempo de atuação como professora de Educação Física? 6 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora? 2 anos e meio.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Pública.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Grupo de Estudos na Universidade.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P6 – Tô gostando. Bastante. Mais do que eu achei que eu ia gostar.

E - Quais são as suas expectativas para sua carreira?

P6 – Ah... eu quero continuar, quero tentar fazer um bom trabalho devagarzinho, tentar passar num concurso, mesmo... e fazer uma pós, fazer um projeto bem legal assim, tentar mudar um pouquinho essa realidade...

E - Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P6 – Ah... é super importante, né... tipo, nota assim que você quer ou...

E – Não, o que você pensa da área assim, porque ela é importante?

P6 – Eu vejo assim, ela no meu ponto de vista é essencial, com relação né, a formação do aluno, formação é... de todos os aspectos né... com relação aos conteúdos a formação dele, com relação ao caráter. Só que ela não é valorizada, né, na escola é “ah é bom para os alunos irem pra fora, desestressar,”, mas acho que ela vai bem além disso, né...

E – E em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P6 – É na verdade... tipo não só aprender os conhecimentos da área né, como todos os blocos, os eixos, sei lá... dança... conhecer a cultura, fazer parte dela... Não só isso que é super importante, mas a formação, né, dele como pessoa, como... questão de trabalhar a questão de respeito, também, antes eu achava que não, que ai, todos né, mas trabalha bastante. Quando eu tava trabalhando com lutas, eu vi que isso é uma coisa bem legal, assim, é bem importante... é os nossos conteúdos né, pra formação do... do aluno, né.

E - O que a Educação Física ensina?

P6 – É... os conteúdos que ela ensina... na verdade ela vai ensinar é toda parte da cultura que a gente vê durante os anos, a dança, o esporte, é... as lutas, né? Que faz parte da cultura deles, né? E um pouco de... um pouco dos conteúdos da saúde, como... como... higiene, atividade física, então vai tudo né? Todos os conteúdos...

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina em suas aulas?

P6 – Então, como eu fiquei nessa escola, eu fiquei dois bimestres, né? Eu ensinei basquete... tentei assim... só que não faz muito parte da... da cultura deles, né? Foi um pouco difícil quando eu cheguei lá pediram pra... que o conteúdo era basquete. Então foi um pouco... um pouco difícil que eu cheguei lá não tinha nem... nem...

E – Tabela?

P6 – Nem tabela! Então foi um pouco difícil. Não faz parte, quer dizer que poucos alunos jogam, né. Pouco aluno conhece assim... e lutas, né? lutas que foi algo que eu gostei bastante, algo diferente que eles gostaram, entendeu? Que eu aprendi um pouquinho a trabalhar esse conteúdo com eles assim. Foi bem... bem legal.

E – E você observa curiosidade dos estudantes a respeito dos conteúdos?

P6 – Ah, eu vi bastante, bastante. “Ah professora, ih...” É... por exemplo: “O Kung Fu, como que é, e tal?” Então você vê que eles se interessavam e tal... Essa semana eu passei dois vídeos, né, porque a gente não pode só ir pra quadra. Então daí eles sempre perguntam “Ah, essa daqui é uma arte marcial ou é uma luta?!” No caso a gente tava trabalhando essa diferença. Então um e outro, né? Eles se interessam.

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual a aprendizagem seria a mais importante de todas? Aquela que o estudante deverá levar para a vida toda?

P6 – Vamo ver... Pergunta... hahah Ah eu acho que... na verdade... Não sei se seria os conhecimentos básicos... ou... não sei... essa questão também de... de se relacionar, de respeito, sabe, a formação dele em si, a importância daquilo pra vida dele, porque que ele ta aprendendo aquilo. Porque que a escola é necessária. Porque que ele ta ali. Saber que não só. Eu não acho que ele tem que aprender a jogar futebol, tem que aprender... mas a conhecer, fazer parte da onde ele vive, da cidade dele, da cultura dele... Eu achava que algo mais importante do que ele saber futebol, era ele saber sobre a questão da saúde: *Ah é pra da saúde na escola...* humm, esquece! (risos) Entendeu? Eu acho que vai muito mais além. Saber da importância daquilo, saber da importância de praticar uma atividade, mas vai muito mais além do que saúde, né. A importância disso pra vida dele, a sociedade e o conhecimento em si. Eu não sei... eu não consigo explicar direito, mais...

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P6 – Bom, no começo eu tinha um pouco de dificuldade, assim... com... com teoria assim... Com aula teórica que eles, era difícil trabalhar teoria e prática assim... eles queriam só prática, prática, prática... mas aí eu conseguir ir ligando... fazer uma aula teórica, mas não na visão deles de teoria de ficar passando no quadro... então, tentando como assim com alguns joguinhos, igual a gente fazia na faculdade, mas assim, um e outro, né. Era impossível trabalhar como lutas, né... é artes marciais de significado e tal assim, tem que ter teoria, né, não só, só a prática.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P6 – Bom, foi... eu fui atrás, né... foi primeiro eu peguei o planejamento, que a gente teve... em julho a gente teve a reciclagem, né, que fala. Ai como eu tava entrando já peguei a gente discutiu um pouquinho o que é pro sexto ano, aquela coisa de planejamento e tal, então dai já me ajudou. Dai eu fui atrás de livros, dos conteúdos, né... tipo o que que eu poderia trabalhar, então... lutas, que a gente não teve muito, o que que eu podia ensinar, eu tava atrás de livros. Não tinha nada... mas assim, da cabeça... eu tive que ir atrás.

E - Quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma delas, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu?

P6 – Poderia... a teoria que a gente teve bastante foi, é... de processo de ensino-aprendizagem seria a crítica superadora, é... tinha a desenvolvimentista que tinha bastante, é... a promoção da saúde... também o movimento culturalmente construído que a gente estudou muito. Então assim, essas que mais... umas bem diferentes das outras assim, mas que mais marcou.

E – E você se identifica, assim, como professora com alguma destas teorias para o seu trabalho?

P6 – Eu tento, eu tento... eu tento... é... uma coisa que assim as vezes eu fico, me questiono né, tipo maneiras de ensinar eu tento ser bem... é... questionar, tentar ser mais crítica, entendeu? É antes eu tinha aquela idéia, “ah não, eu sempre tive projeto na área de saúde, ah eu vou fazer um programa e tal...”, mas eu vejo que na escola eu tive que mudar, né? Tive que tentar questionar, difícil, mas assim devagarzinho... mas eu fico pensando também se o professor conseguir trabalhar independente da teoria já é alguma coisa, na escola né... Eu tento ser mais...

E – Pela realidade, você fala?

P6 – É! Pela realidade. É difícil lá. Lá às vezes você acaba tendo que soltar a bola e você não tem nenhuma teoria, sabe? Então às vezes eu penso se os professores da rede do estado conseguir pelo menos trabalhar dentro de uma teoria, dar uma aula, já é um grande passo, pra depois assim ver qual é a mais adequada, qual dá um resultado melhor, e tal. Mas eu tento ser mais crítica, né, tipo... tentar sair um pouco na visão da faculdade que a gente teve, assim, de questionar, de ensinar esses conteúdos que fazem parte da cultura, tentar trazer para a realidade deles, né... mas... daquele jeito, né...? (risos)

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. E uma das coisas que a pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou nas referências bibliográficas. Você se lembra então de ter estudado a respeito?

P6 – Me lembro... Me lembro que a gente estudou bastante com a A. M.. Mas assim, foi bem, acho que foi, bem assim, mais no terceiro e quarto ano, né foi o ano que fiz o intercambio. Eu não lembro muito, me lembro que a gente estudou bastante, mas...

E- Sem preocupar-se com certo ou errado: você poderia me dizer o que se lembra? Do que seria a Motricidade Humana ou o que é a teoria, ou algum autor, alguma coisa? Você poderia dizer o que você se lembra?

P6 – Deixa eu ver... Nossa eu... eu me lembro do... que a gente teve que ler o... aquele lá de Portugal que a A. M. deu... Eu não me lembro muito bem... pra falar agora. Eu lembro aquele, inclusive lá de... ai, eu não... ah, daquele livro da A. M., né, da tese dela, mas a gente teve que ler um outro que era do orientador dela...

E – Mas o que é assim, a Motricidade Humana sobre o que ela fala, você não se lembra?

P6 – Não... (silêncio)

E – A outra pergunta é: Em que a Motricidade Humana pode contribuir com o ensino da Educação Física? Você tem alguma... como você não se lembra da teoria, você pensa que há alguma coisa que possa contribuir?

P6 – Ah, certeza, né... eu não lembro assim, certinho, mas eu lembro que tinha vários... é, vários aspectos e tal que a gente trabalhou... é... eu lembro não lembro certinho, mas eu lembro que... era importante, mas eu não lembro... (risos) pra ser sincera...

E - Você conseguiria dizer se em algum momento das suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você já teve essa preocupação?

P6 – Oh, pra ser bem sincera, nunca tive essa preocupação, fiquei mais assim, nos conteúdos em si, né? Que a gente conhece, dos blocos, de ensinar, nunca me apeguei a Motricidade Humana pra falar que... As minhas aulas são dos conteúdos. Eu acho que eu nem... (risos) eu lembro que eu tive, mas eu não lembro, muito direito, não.

E – E você gostaria de falar alguma coisa a respeito da entrevista, acrescentar alguma coisa?

P6 – Não.

E – Não? Tudo bem?

P6 – Tranquilo...

E – Então tá bom, obrigado!

P6 – Por nada.

Professor 07

13-12-2011- 12 horas e 30 minutos – Pátio da escola

Idade: 38 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação: -

Área de concentração: -

Ano de conclusão: -

Qual o tempo de atuação como professor de Educação Física? 3 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora? 2 anos e 9 meses.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Pública.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)?
Atualmente participa da formação continuada oferecida pela rede municipal.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P7 – Eu gosto, do que eu faço, apesar das dificuldades que eu já esperava encontrar. Tem um pouco de dificuldade, né, mas é o que eu gosto de fazer.

E – E quais são as suas expectativas para a carreira?

P7 – As expectativas são... são boas, são de esperança. Apesar das dificuldades, né... é... Tenho esperanças de que, de que possa melhorar e que a Educação Física possa vir a ser é... o que a gente busca, o que a gente espera da Educação Física.

E – E você, pretende continuar estudando, continuar como professora?

P7 – Sim, pretendo. Continuar estudando, continuar como professora. É... buscando sempre melhorar e buscar o melhor, melhorar, é... procurar a formação continuada que é super importante, é... pretendo fazer um mestrado ainda, pós graduação. Acho que para o professor eu acho que é fundamental que ele esteja sempre é... buscando mais. É estudando e buscando mais.

E - Qual o valor ou a importância que você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P7 – A Educação Física é uma disciplina tão importante quanto as outras, embora não é o que a gente vê, né? É uma disciplina que enfrenta muitos pré-conceitos, então ela é vista como a disciplina da recreação, a hora do brinquedo, a hora do recreio, é hora que todo mundo quer brincar, é... a dificuldade é muito grande é... de fazer com que os alunos e algumas pessoas da equipe pedagógica entendam que a Educação Física não é só chegar na quadra e jogar bola, e brincar. Mas que ela tem os conteúdos importantíssimos a serem trabalhados. E então a Educação Física ela é tão importante quanto qualquer outra disciplina. É... assim como a Matemática a gente aprende a somar a dividir e isso a gente leva pra nossa vida... assim como a Língua Portuguesa, a Gramática que a gente aprende a letrinha “a” e com aquela letrinha “a”, aquele jeito de fazer a letrinha “a” a gente aprende o

som dela e juntando essa letra e mais aquela outra letra, o que quê dá pra gente fazer? Então com a Educação Física é a mesma coisa. É um aprender, criar e recriar o tempo todo.

E – Então, o que a Educação Física ensina?

P7 – A Educação Física ela... ela ensina os conteúdos... conteúdos específicos que são as manifestações corporais de movimento, manifestações que envolvem né, é... os esportes, as danças, as lutas, é... os jogos populares, né? É... enfim, é... a disciplina que estuda o movimento humano e a cultura que está implícita nisso. Então, né todas as manifestações do ser humano que envolvem o movimento, que envolvem os esportes, é o conteúdo da Educação Física.

E – E o que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P7 – Muito, né, assim como todas as outras disciplinas ela está implícita no movimento nessa coordenação motora. Uma coisa que é muito importante, alguns professores já começam a perceber que quando o aluno vai pra Educação Física, ela trabalha o movimento, ela trabalha sua coordenação e sua lateralidade, quando ele chega na sala de aula ele tem um rendimento muito maior do que se ele não tivesse sendo acompanhado na Educação física também. Então a Educação Física está muito ligada ao corpo, ao desenvolvimento, ao cognitivo, e isso influencia no aluno em todo momento, lá fora, dentro da sala de aula com os professores, é... ela é muito importante.

E – E o ao ensinar Educação Física na escola o que você ensina nas suas aulas?

P7 – Nas minhas aulas eu ensino tudo. Além do conteúdo da Educação Física eu ensino ética, moral, é... regras do dia-a-dia, não só regras, referente ao conteúdo da Educação Física, mas regras os alunos possam levar pra vida deles. Que a nossa vida é um jogo e um jogo tem regras. E... eu posso citar o exemplo da fila que eu trabalho muito a questão das regras nas fila com as crianças e ele não vai chegar na fila de banco um dia e sair atropelando todo mundo e vai querer é... entrar na frente de qualquer um, não. Como uma pessoa educada como um pessoa que tem ética que tem moral, ela vai chegar, vai entrar no lugar dela e isso ela vai levar pra vida toda.

E - Você observa curiosidade e interesse nos estudantes a respeito dos conteúdos da Educação Física?

P7 – Nem sempre. É... Eles precisam a todo momento, eles precisam ser instigados para aí despertar esse interesse. É... porque... pra eles, a Educação Física é meras brincadeiras, jogar bola, ir pra quadra e brincar. Eles só começam a perceber e ter interesse nos conteúdos da Educação Física quando eles são instigados a isso. Eu busco fazer isso nas minhas aulas. Quando eles percebem que de uma brincadeira podem sair dezenas de conhecimentos e daquela atividade, é... daquele conteúdo ele pode é... recriar ai ele começa a ter interesse, mas isso precisa ser trabalhado o tempo todo, porque, é... não, não é habitual, eles não conseguem visualizar isso. Né... senão tiver a mediação do professor.

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual seria a aprendizagem mais importante que a Educação Física poderia proporcionar para o estudante?

P7 – Não tem uma mais importante. Na minha concepção não existe uma aprendizagem que seria a mais importante, eu acho que todo o conteúdo que... que ele vai ver na Educação Física é muito importante. Desde o básico dele se compreender como ser humano, um ser que se movimenta, um ser que pensa, é... até hábitos de higiene, de cuidados com a saúde, com o sol, tudo é importante, tudo está implícito nos conteúdos da Educação Física. Então assim, eu na minha concepção, eu não consigo dizer assim: “olha, existe isso que é importante, se ele levar isso pra vida dele tá bom”. Eu acho que quando ele começa a se perceber, né, quando ele começa a se compreender como um ser humano que se movimenta, como um ser humano que pensa, um ser humano que... é... que necessita de algumas coisas, né? Como é... cuidado... então aí é que... isso é importante. Né? E isso gera uma... uma série de conhecimentos que ele vai acabar levando pra vida toda dele.

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P7 – A relação teoria e prática na minha concepção é diferente da maior parte dos professores. É... não existe teoria sem prática, não existe prática sem teoria. As pessoas não conseguem perceber e isso é... e vive uma... na Educação Física e na concepção de alguns profissionais que não tem essa concepção de que... “ah, o aluno está na Educação Física então ele a vai fazer só prática”. Se ele não pensar o movimento que ele faz, ele não vai praticar. E embora ele vivencie, ele pratique o movimento, a gente pode trazer isso para a teoria também, né? “como é que eu estou fazendo esse movimento? Porque é que eu faço esse movimento?” Então a teoria e prática ela tem uma... ela é inter-relacionada o tempo todo. Então nas minhas aulas não tem separação entre teoria e prática. Embora eu possa vivenciar o movimento com os meus alunos e depois levá-los para a sala de aula, ou mesmo na quadra fazer um feedback e teorizar aquela vivência, aquela prática, eu também posso fazer o contrário, primeiro teorizar e depois vivenciar o movimento ou a atividade que nós vamos fazer, né? Então é assim, na minha concepção a teoria e prática é inter-relacionada, não tem como separar uma e outra.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para o ensino?

P7 – Eu busco em todo tipo de informação. Livros, acervos bibliográficos, internet, noticiário, é... de boca-a-boca, né, pedindo informação, trocando idéia com alguns colegas, é... a informação ela é muito importante e ela tá em...e se a gente para pra pensar ela está em todo o lugar. Então assim, eu tento buscar, né na maior é... eu tento fazer com que essa minha busca seja o mais extensa possível. Eu não busco só na bibliografia da Educação

Física, mas também na psicologia, na... Inclusive em um livro é... Pedagógico de outras áreas, teatro, tudo. Tudo o que você imagina eu busco.

E – E quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. E sem precisar explicar, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu?

P7 – Bom a gente conheceu lá os antigos, o empirismo, né? Mas é... o desenvolvimentista, tecnicista, a... o que a gente, né... Que a gente tem uma, uma afinidade que é o construtivismo... agora eu posso falar da Motricidade Humana (risos). Recentemente eu lembrei da Motricidade Humana, é... enfim... são várias linhas de pensamento, né? Que... e cada profissional se identifica com uma diferente.

E – E você se identifica com alguma destas teorias?

P7 – Eu... eu... eu acredito que a minha linha de trabalho ela é no construtivismo, ela é focada no construtivismo. É... eu busco o tempo todo é... uma linha mais, mais... mais crítica e realmente está construindo com os meus alunos, né, a gente está o tempo todo instigando eles...

E - Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. Uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?

P7 – Bastante, me lembro sim, estudei bastante, inclusive nós tínhamos uma professora que fez uma tese a respeito da Motricidade Humana.

E – E sem se preocupar com certo ou errado. Você poderia dizer o que você se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P7 – Bom, Motricidade Humana ela... remete que o ser humano é um ser completo, né? Nós temos que olhar o corpo como um todo, e não só o corpo e mente separado como essa dualidade que existia antes. Ela... embora ainda, ainda, exista uma incógnita por trás de tudo isso, é... alguns pensadores concordam, outros não, é... ela... ela defende que o ser humano é um ser completo, né? E isso é importantíssimo e volta a falar sobre aquilo que, qual a minha concepção de ser humano que ele realmente é completo e que não existe, não tem como separar uma coisa de outra.

E - Em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P7 – Muito né? Já que a Educação Física trata do movimento humano, a Motricidade Humana ela vem trazer o ser humano com um todo, o ser humano completo. Um ser que movimenta, um ser que pensa um ser que é efetivo em tudo aquilo que ele faz, então a Motricidade Humana ela é imprescindível na Educação Física. Infelizmente é... não, nem

todos os profissionais concordam com essa teoria, mas ela é importantíssima já que nós tratamos, que a Educação Física trata do movimento humano.

E – E você poderia dizer se nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Ou se você já teve essa preocupação? Você pensa nisso?

P7 – É... se eu pensar é... a teoria da Motricidade Humana, é... ela está implícita nas minhas aulas o tempo todo. Eu busco muito isso. É... eu busco sempre mostrar para os meus alunos que ele é um ser que se movimenta, mas ele é um ser que pensa que ele pode pensar o movimento dele, que ele tem que pensar o movimento dele. Né? Que ele é completo. Então o tempo todo eu busco, é... eu busco é... eu busco lembrá-los né? Dessa... fugiu a palavra agora... eu busco sempre lembrá-los né, tratar isso mesmo que eles são completos. Por é... fazer com que eles se compreendam como um ser completo, compreendam o seu movimento, né? Então, eu acredito que nas minhas aulas eu tento fazer o uso, o uso dessa teoria.

E- E Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito disso, complementar alguma ideia?

P7 – Não, eu acho que, eu acho que a única coisa que eu gostaria de dizer é assim, que é... a gente tá num, né, num numa época de, de, digamos assim, próximo de uma explosão revolucionária, né? É, mas que ela demora, a gente vem dizendo isso já há um bom tempo, e... mas, creio que isso ainda vai demorar um pouquinho, mas as pessoas vão começar a perceber o quanto a Educação Física é importante, que ela deixa de ser a Educação Física meramente atividade física e passa a ser a Educação Física que ela vai trazer conteúdo, que ela vai trazer algo, é... que realmente tem significado, né... então, apesar das dificuldades, né, das barreiras que a gente encontra na escola, tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica, eu espero sinceramente que em breve é... a Educação Física deixe de ser pré-conceituada e realmente assuma a sua devida importância, é... assim dá uma exemplo que é... eu tenho um, eu fiz uma avaliação com as crianças esses dias e eu levei elas pra sala de aula, minha aula foi na sala de aula e eu só pedi pra elas desenharem e o quanto é importante isso, né? E algumas pessoas olham e falam assim: “gente, mas na aula de Educação Física vai pra sala de aula e a professora pede pra desenhar? Que Educação Física é essa?” É importante, porque o professor precisa avaliar, a criança precisa entender, é, eu preciso saber se ela realmente está assimilando aquilo que eu estou ensinando, né? Então essa expressão dela no papel também é importante na Educação Física, tanto pra coordenação motora, pra que ela possa refletir sobre o movimento dela, é... enfim, né? É pra perceber o que é que do conteúdo que você deu, o que é que ficou marcado para aquela criança, o que ela conseguiu assimilar daquele conteúdo. A criança ela tem que aprender que ela tem que pensar e não só vivenciar, então ela tem que refletir sobre aquilo que ela está vivenciando. É então, é muito bacana e eu espero que um dia

essa, né... as pessoas, os próprios educadores consigam perceber essa importância da Educação Física na vida do educando. Só!

E – Tá bom, obrigado!

Professor 08

13-12-2011- 15 horas – Residência da professora

Idade: 24 anos

Sexo: Feminino

Graduação: Educação Física Licenciatura

Ano de conclusão: 2008

Cursos de pós-graduação: Mestrado

Área de concentração: Educação

Ano de conclusão: previsão 2012

Qual o tempo de atuação como professor de Educação Física? 1 ano e 8 meses.

Depois de sua formatura, qual foi o tempo para iniciar a atuação como professora? 1 ano.

Atua atualmente em escola pública ou privada? Pública.

Participa ou participou de formação continuada? Em caso afirmativo, qual(ais)? Grupo de Estudos de Educação Física (GEPEF) e participa da formação continuada oferecida pela rede municipal.

E - O que você está achando de ser professora de Educação Física?

P8 – Eu to gostando muito, é... a cada dia eu descubro coisas, algumas que eu já imaginava enquanto na formação inicial, é... e eu to gostando, to achando... é... eu gosto de ser professora, né? E... poder ensinar e poder ver aquilo que você estudou, passou tempo se preparando pra fazer e ver que realmente dá certo, é bom, é legal.

E – E quais são as suas expectativas para sua carreira?

P8 – Terminar o mestrado, continuar dando aula e... dar um tempo, dar um descanso, e quem sabe entrar no doutorado, e... entrar numa Universidade e alguma coisa, dar aula em Universidade, mas sem deixar a educação básica.

E - Qual o valor você atribui à disciplina Educação Física na escola?

P8 – Valor de...?

E - Valor no sentido de importância.

P8 – Ela é uma área de conhecimento, e eu penso que todo o conhecimento que está presente na sociedade, na vida do aluno ele tem que ser levado pra escola. Então o movimento ele, o movimento que não é qualquer movimento, é o movimento que é construído pelo humano ele também precisa ser levado pra escola, assim como os conhecimentos matemáticos, conhecimentos da Língua Portuguesa, de História, da Língua Inglesa que está muito presente hoje na nossa sociedade, precisa ter uma disciplina de inglês, de informática que hoje, é... está presente na nossa sociedade. O aluno precisa disso, essa área de conhecimento, a Educação Física também precisa ir pra escola igual às outras disciplinas. Neste momento histórico, ela se faz importante, se faz necessária a presença dentro da escola.

E – Em que a Educação Física pode contribuir na formação do estudante?

P8 – Na formação do estudante...? Ele perceber é... que ele... perceber que ele faz, constrói a sua história por meio do movimento. Sem o movimento não há História. Tudo o que ele faz

precisa de movimento. Ele perceber, se perceber enquanto corpo. Enquanto um corpo, não só que faz, mas um corpo que... que é... que é condição pra ele viver, condição pra existência, é condição pra história poder seguir, a história da sociedade. E que tudo o que ele faz ele precisa desse corpo, ele precisa desse movimento.

E – E o que a Educação Física ensina?

P8 – A Educação Física ensina.... é... os conhecimentos que estão ligados ao movimento culturalmente construído. Então, alguns destes conhecimentos. Alguns não. Estes conhecimentos eles podem se resumir de uma forma simples, vamos dizer assim, em cinco grandes blocos que seria o esporte, a luta, a ginástica, a dança e os jogos. É... então... esse movimento que é cultural, que não é natural, que ele é construído por humanos ele vai sempre, é... ele vai acabar resultando em algum destes blocos de conhecimento. E este é o conteúdo da Educação Física e é pra isso que ela está lá pra ensinar. É o conteúdo da Educação Física, além das finalidades educacionais que são de toda a escola.

E – E ao ensinar Educação Física na escola, o que você ensina nas suas aulas?

P8 – Eu ensino o conhecimento específico... é... o conhecimento específico, os conteúdos da Educação Física que são sempre embasados em objetivos. Em objetivos específicos e em objetivos maiores. Nstes objetivos maiores estariam no caso, é... o aluno perceber como é... atuante na sociedade... Da Educação Física específico que você está falando?

E- Da Educação Física específico...

P8 – Então seria ele perceber-se enquanto agente do seu movimento, ele faz o movimento dele é... a partir... a partir desses... Na verdade não tem o “a partir”, é... é junto, né? Mas por meio destes conhecimentos específicos da Educação Física, dos conteúdos mesmo, ele perceber que ele faz movimento, que ele existe a partir do movimento dele. Tudo na vida dele tem um movimento, está presente esse movimento e... que sem esse movimento não tem sociedade, não tem existência, não tem nada..

E - Você observa interesse e curiosidade dos estudantes a respeito dos conteúdos?

P8 – Percebo. Muito, é... pelo próprio caráter da Educação Física, um caráter mais de... Mais lúdico, tem muito mais ludicidade do que em outras disciplinas, é... essa coisa de sair de dentro da sala de aula, que tá mais presente na Educação Física do que nas outras disciplinas. E o próprio, o próprio conteúdo mesmo, chama a atenção deles. Né? Ou, é... Porque são conteúdos sobre Jogos, brincadeiras, e tudo mais. Às vezes a gente faz algumas perguntas pra trazer a coisa do movimento mesmo, pra eles e... às vezes as perguntas parecem é... eles respondem de qualquer coisa assim como se fosse meio óbvio. E aí, a hora que você vai aprofundando, tentando cutucar, fazer mais perguntas daquilo, aí eles começam a se... a se... a se enrolar mesmo na resposta, ai eles falam: “É. Perai! Não tão óbvio!” ai começam a pensar e começam a descobrir coisas. Então, eu vejo assim bastante interesse deles na disciplina.

E - O estudante vivencia muitos anos de Educação Física na escola, da educação infantil até o ensino médio. Qual a aprendizagem que seria a mais importante? Aquela que o estudante deverá levar para vida toda?

P8 – A aprendizagem que seria mais importante em tudo? Na escola?

E – Na grande área da Educação Física. Ele fica na escola o tempo todo e ele tem a Educação Física desde a educação infantil até quando ele sai do ensino médio. Então, qual seria a aprendizagem que seria de grande valor pra este estudante desse tempo todo até que ele sai da escola. Qual que é a aprendizagem que pra ele seria o mais importante da Educação Física?

P8 – É, eu penso que já falei em outro momento, que é perceber, o... perceber o seu corpo, perceber que é um ser que se movimenta e que esse movimento está presente a todo momento. E isso, e como que eu vou fazer isso? Como eu vou fazer ele perceber esse movimento presente? Por meio dos conteúdos. Né, então... eu não vou falar um conteúdo específico, porque, futebol, algum esporte, algum jogo, alguma brincadeira, porque não é... não seria isso. Isso ele pode pegar depois que sair da escola, pegar uma enciclopédia, uma internet, alguma coisa, pegar lá e pesquisar. Mas ele com essa concepção de... de que ele é capaz, ele se movimenta. E ele, tudo o que ele faz na vida dele é a partir do movimento, é... eu penso que é uma das... é uma das... é... é a! É a coisa mais importante que a Educação Física pode proporcionar. E que este movimento não é qualquer movimento. “Ah, eu não consigo fazer isso!” Não consegue? Perai! Você tem, você todas as condições pra fazer isso. Porque você não pode fazer isso?! Eu tenho toda a condição pra fazer, então eu posso fazer! Se eu quiser! Então eu acho que é a questão do movimento, mesmo, que seria a mais importante.

E - Como você vê a relação teoria e prática nas suas aulas?

P8 – Como que eu vejo a relação... como que eu faço?

E – É como que você sente que são as suas aulas com relação à teoria e prática? Como você essa questão da relação teoria e prática nas suas aulas?

P8 – É que é meio difícil separar, né, quando a gente tá na sala, tá sentado, né, mas tá falando que uma coisa prática é... é muito difícil separar. Não é porque eu estou na quadra que eu estou praticando e que eu estou na sala que eu estou teorizando. Então, é, muitas vezes o que eu falo na sala, eu falo na quadra, não por esse falar, mas enquanto eles estão... quando eu faço uma pergunta e peço pra eles fazerem uma atividade, não é porque eles estão correndo pra lá e pra cá que eles não estão teorizando também... porque pra realizar determinada atividade eles precisam refletir, eles precisam pensar... eles precisam... é... eles pensam a todo instante, então essa teoria ela acontece a todo momento. Não tem como separar isso. É... então eu penso que a posição do professor aí é tentar colocar é... é... proporcionar mais reflexões para o aluno para enquanto ele estiver fazendo atividades,

mais, mais físicas, mesmo, ele consiga é... ele consiga.... pensar ele já está pensando, mas que ele consiga pensar mais sobre aquele determinado, sobre aquele determinado assunto que ele está estudando naquele dia. Então, a prática e a teoria elas estão ali a todo momento, a todo instante, não tem como separar. Então, não é porque ele está correndo que ele não está pensando, ou que ele não está usando a teoria que a gente que acabou de falar. Então colocar, apresentar pra ele o conteúdo. Acho que isso que é importante. Ele sempre saber o que você está falando na aula. Então você apresenta o conteúdo, fala o que quê é, faz algumas questões chave para poder desencadear o pensamento daquele, daquele determinado assunto, a reflexão naquele assunto e desenvolver a atividade. A partir do momento que você apresenta o conteúdo, ai tá tudo junto, atividade, teoria e prática, e não tem como separar.

E - Ao planejar suas aulas, onde você busca conhecimentos para ensinar?

P8 – Onde eu procuro conhecimento... é... muitas vezes eu preciso de conhecimentos práticos, conhecimentos práticos mesmo não sei, busco livros de jogos, de mais estratégias diferentes, é... as vezes em livros, livros e internet, é... com a ajuda... pergunto para outros professores também... isso ajuda muito também... perguntar para os professores não só de Educação Física mas para outros professores como eles fazem com a turma, uma turma é mais assim, a outra turma é mais agitada... é... é só pesquisa mesmo. Volto nas coisas da faculdade que já tive...

E – E quando você estava no curso de formação inicial, você conheceu muitas teorias a respeito da Educação Física. Sem precisar explicar nenhuma delas, você poderia citar algumas destas teorias que você conheceu?

P8 – Teorias de aprendizagem?

E - Teorias da Educação Física.

P8 – Da Educação Física? É... só citar?

E – É, só citar...

P8 – É... a desenvolvimentista, é... desenvolvimentista... Cultura Corporal de Movimento, (breve silêncio) é... caraça! Sumiu! Higienista! Militarista! É... atividade física é... saúde! Não lembro o nome, enfim...

E – É... e você se identifica com alguma destas teorias?

P8 – Com a construtivista.

E – Com o construtivismo?

P8 – Sim!

E – E dentro da área da Educação Física?

P8 – Dentro da área da Educação Física tem a Motricidade Humana.

E – E você não citou antes por quê?

P8 – Hummm! Porque... Num sei (risos). Verdade, né? Tem a Motricidade Humana que eu tive contato na faculdade... num eu num sei porque que quê que eu não falei antes.

E – Então, é o que eu tô tentando descobrir! (risos)

P8 – É... (risos) É...

E – (risos)

P8 - E eu sei o que... (risos) Vai...

E – Então... (risos) Foi feita uma pesquisa de mestrado em 2009 sobre o currículo do curso de Educação Física no qual você se formou. E uma das coisas que esta pesquisa apontou foi que a Motricidade Humana foi uma teoria presente em disciplinas e em TCCs, seja nos temas ou mesmo nas referências bibliográficas. Você se lembra de ter estudado a respeito?

P8 – Motricidade Humana? Sim!

E – Sem você se preocupar com certo ou errado, nem com definições científicas, né? Você poderia dizer o que você se lembra a respeito da Motricidade Humana?

P8 – É... acho que as coisas mais marcantes que ficaram pra mim foi a questão do dualismo entre corpo e mente. É... isso acho que é uma das coisas mais marcantes assim, de você não ser uma cabeça que pensa e um corpo que faz, né... Você sai da sala de aula e deixou a cabeça lá e sai só com o corpo pra quadra, não. Você, você é uma unidade, você é um corpo. Eu acho que está muito presente na Motricidade Humana, você perceber-se enquanto um corpo que pensa e faz, e que faz e pensa ao mesmo tempo, que é uma relação que acontece que não tem divisão e nem um momento que começa e um momento que termina, uma depende da outra. Então a questão do dualismo entre o corpo e mente, é... a questão do movimento em si mesmo... do... do movimento, movimento humano é... como um, como presente a todo momento na nossa vida que sem não se faz história, é... dentro disso uma outra coisa marcante... (breve silêncio) acho que seria que... (breve silêncio) é uma, é uma teoria que fala de um, de um, de um certo conhecimento que não está presente em nenhuma área de conhecimento, é só, só ela. O movimento tem a área da saúde que estuda e tudo mais. Então ela trás uma área nova mesmo pra campo de estudo, pra campo de reflexão e de análise que eu acho que é interessante, mas a teoria mesmo eu acho que seria essa unidade entre o corpo e mente e o movimento, trazer a tona o movimento como estudo. O movimento que não é qualquer movimento, é um movimento, é pensado, elaborado e feito por humanos, não é um movimento feito por animais e tudo mais. É um movimento feito por humanos.

E - Em que a Motricidade Humana poderia contribuir com o ensino da Educação Física?

P8 – Bom, não sei bem se é o que ela tem pra contribuir com a Educação Física, mas se eu acredito nessa teoria e se eu sigo ela, é com ela que eu vou, é.... que eu vou encaminhar os

meus, as minhas aulas, é com ela que eu vou fazer, é ela o motivo pelo qual existe a Educação Física na escola. É por causa dessa... É claro que, a Educação surgiu com um fim militar, é depois passou pelo higienismo, depois pela questão da saúde, esportivismo, é, passou por todas essas etapas, mas hoje, se eu como na primeira pergunta que você me perguntou se eu estou gostando, hoje se eu gosto tanto de ser professora e de dar aula, é porque eu vejo uma finalidade e um objetivo muito claro e muito importante para a Educação Física que é a partir dos princípios da Motricidade Humana. Que é... eu não acredito que eu tenho que dar aula para ensinar o meu aluno aprender algum esporte, nem pra ele ser forte, nem pra ele adquirir saúde, eu não acredito, nisso, eu descarto isso. Então se eu gosto tanto é porque eu penso na disciplina Educação Física como responsável por proporcionar ao aluno o conhecimento deste ser corpo, ser corpo único, que não é dividido, que não é do pescoço pra cima, nem do pescoço pra baixo, uma coisa, depois outra. É... e isso só é possível de eu poder proporcionar esse conhecimento pra ele se eu estiver embasado numa teoria, que seria a Motricidade Humana. Então não é o que a Motricidade Humana tem a contribuir, eu penso que a própria disciplina Educação Física é, é a própria Motricidade Humana, ela está embasada nesta Motricidade Humana, os próprios conhecimentos dela, e as finalidades desses conhecimentos existem por causa da Motricidade Humana senão ela não existiria. Sem pensar no passado, pensando no presente, no por que que a Educação Física está presente hoje, porque eu acredito hoje pra Educação Física dentro da escola. Então, sem esses, esses princípios, sem esses conhecimentos da Motricidade Humana não, não teria o porque ter a Educação Física dentro da escola. No que eu penso no que eu acredito hoje. Enquanto professora, enquanto o que eu penso para a Educação Física na escola.

E – E você poderia me dizer se nas suas aulas a Motricidade Humana está presente? Você já teve essa preocupação?

P8 – Sim, é... eu não sei, eu não posso te dizer se eu, se a Motricidade Humana, se a teoria certinha ela está presente, mas alguns princípios dela, é... eu percebo nas minhas aulas, é o que eu, é o que eu sigo que é bem a questão da dualidade, de tentar, é fazer o aluno perceber enquanto um corpo que faz e pensa ao mesmo tempo, é... pensar em promover nele a reflexão em cima daquele movimento que ele faz... É... Eu tento! É claro que não é fácil, né? É difícil, a gente vai tentando um pouquinho, um pouquinho por dia, e ainda mais quando você é nova e tem tantas outras coisas pra, pra, pra fazer, mas é... o próprio planejamento, o próprio planejar a aula, já tá embasado nisso, o próprio... a forma como, como lidar com as crianças, é... é bem diferente assim. E eu tento colocar, sim nas aulas. Na verdade é... Na verdade isso está a todo momento. Né? É, essa questão do né: “Ah, hoje eu vou colocar, eu vou ser um pouquinho disso, um pouquinho disso”. Não, isso tá a todo momento. Na aula. Né? Não só na aula, mas nos momentos de, de intervalos, nos

momentos de lidar com as crianças, ela está, ela está presente sim. Conselhos de classe essas coisas...

E- Sobre quando eu te perguntei a respeito das teorias da Educação Física que você conheceu no curso, você não citou a Motricidade Humana. Você tem alguma razão pela qual você não se lembrou, você tem alguma hipótese pra dizer, porque você não tenha se lembrado?

P8 – hummm a Motricidade Humana... Talvez porque eu tava tentando pensar em tantas outras... outras... as outras que eu acabei não lembrando, mas eu, hoje, se alguém me perguntar: “que teoria você segue?” Eu não falo que é a Motricidade Humana. Porque eu tenho muitas duvidas quanto a Motricidade Humana, eu sei algumas coisas por causa do curso de formação inicial, mas depois eu nunca mais fui atrás disso, é... só que a minha base teórica de tudo o mais, ela tem muita, ela tá muito embasada, na Motricidade Humana querendo ou não, mas eu não tenho conhecimento, um conhecimento grande, aprofundado, então eu não falo como, como: “eu sigo a Motricidade Humana”. Eu, eu não falo. Não sei! Não acho, que não foi por isso que eu não citei. Acho que foi mesmo por... sei lá! Eu estava tentando buscar as outras e pra mim a Motricidade Humana, ela, como ela está muito presente eu acabei achando que, que era meio, era meio obvio, mas..., é... eu não, eu não tenho pleno conhecimento dela, então se alguém me perguntar o que eu sou, é... em teoria de Educação Física eu, na verdade eu não tenho muita resposta. Nas teorias de Educação Física. Eu sei os princípios que eu sigo, sei pra qual teoria de aprendizagem eu, a teoria de aprendizagem, a teoria de educação eu tenho muito bem clara, mas a teoria de Educação Física, não.

E – E qual seria essa teoria de aprendizagem?

P8 - A teoria de aprendizagem, que é... a teoria de ensino construtivista, embasada na teoria de aprendizagem, é... Piagetiana, é... na Epistemologia Genética. Então, teoria de é, ensino, teoria de aprendizagem eu tenho muito bem definida. E é por isso que eu, por ter essa teoria de ensino e essa teoria de aprendizagem bem definida que eu não fico tão ansiosa de saber: “Eu preciso ter uma teoria. Eu preciso dar um nome pro que eu faço na escola com a Educação Física!” Então eu não me sinto tão ansiosa por isso. É... porque eu tenho... embora eu não te dê um nome, eu sei muito bem o que eu tenho que fazer, os meus objetivos e as minhas finalidades se adéquam a algumas teorias da Educação Física que seguem o mesmos modelos de é... que eu acredito que o ser humano aprenda, e... e... como que eu acredito que o ensino deva acontecer. Então, por isso eu não estou muito ansiosa em dar um nome. Porque eu tenho tudo isso muito claro. É só esse nome que eu ainda não tenho. É... eu tenho um, é... eu tenho... alguns, alguns professores que eu conheci na faculdade que falam muito sobre o movimento significativo. Pro aluno. O movimento é... que é construído pelo humano, o Movimento Culturalmente Construído e é,

eu acredito que muito nesse Movimento Culturalmente Construído que é feito por humanos e não é feito, por, por outro... mas é, a hora que eu vou defender uma teoria eu já não tenho muito bem claro. Parece que nenhuma me contempla cem por cento, mas com certeza, as que eu, que eu poderia mais citar é a da Motricidade Humana e essa questão do Movimento Culturalmente Construído que esses professores me apresentaram, mas eles não tem uma teoria. Eles não fizeram uma teoria, não criaram uma teoria. Eles tem, eles defendem isso, mas não a chamam disso. Então é... talvez por isso eu ainda não tenha muito bem claro que teoria que eu sigo.

E – Você tem mais alguma colocação que você gostaria de fazer, algum comentário a respeito da entrevista, alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

P8 – Não!

E – Satisfeita?

P8 – Tô!

E – Então tá bom, obrigado!