
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
Área: Pedagogia da Motricidade Humana

**A “PEDAGOGIA” DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO SOBRE OS VALORES E AS ATITUDES PRESENTES NA
PRÁTICA DOCENTE**

ALINE STECKELBERG CARDOZO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Ciências da
Motricidade.

Rio Claro
Estado de São Paulo - Brasil
Maio – 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
Área: Pedagogia da Motricidade Humana

**A “PEDAGOGIA” DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM
ESTUDO SOBRE OS VALORES E AS ATITUDES PRESENTES NA
PRÁTICA DOCENTE**

ALINE STECKELBERG CARDOZO

Orientador: SAMUEL DE SOUZA NETO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Ciências da
Motricidade.

Rio Claro
Estado de São Paulo - Brasil
Maio – 2008

Agradecimentos

Nesta oportunidade venho agradecer primeiramente a Deus por ter concebido minha vida; por ter me dado luz nos momentos sombrios desta jornada, força para lutar contra as adversidades que surgiram, paciência para aceitar aquilo que não poderia modificar e sabedoria para lidar da melhor maneira com as tribulações e angústias que cercaram meu caminho.

Agradeço a toda minha família pelo amor e incentivo que sempre me deram para continuar lutando nesta caminhada. Em especial, agradeço meus queridos pais, Paschoal e Lenira, que comigo choraram e lutaram, tantos nos momentos de tristeza, quanto nos momentos de alegria. Vocês estiveram presentes em cada passo que eu dei, pois só tive louvor em tudo o que fiz porque vocês estiveram sempre atrás e em frente a mim, para me amparar e me incentivar. Muito obrigada por terem acreditado no meu potencial e na educação que vocês me deram, a fim de que eu pudesse dar início à realização de meus sonhos: minha faculdade pública, meu aprimoramento profissional e, enfim, meu título de Mestre. Vocês, com certeza, são os grandes responsáveis por meu amadurecimento e por minhas vitórias, pois confiaram em mim e alimentaram meus sonhos. Seus conselhos sempre me ajudaram a refletir, bem como me abriram a mente nas ocasiões em que eu estava deslumbrada ou praticamente cega quanto aos perigos que me rodeavam. Suas palavras de conforto acalmaram-me a alma, de modo que eu levantasse a cabeça e continuasse firme e forte na jornada. Encerra-se uma linda fase de aprendizado de minha vida, sempre com vocês ao meu lado, ao vivo ou por telefone, mas sei que o futuro, guiado por Deus e na companhia de vocês será, também, repleto de bons frutos e graças divinas. Muito obrigada por tudo! Amo vocês!

Agradeço ao querido professor Samuel, que, ao longo destes anos de trabalho, tornou-se orientador, supervisor, conselheiro e, principalmente, um

grande amigo. Muito obrigada por ter aberto seus braços e acolher-me como orientanda; muito obrigada por ter compartilhado sua sabedoria e ter me revestido com seus brilhantes ensinamentos.

Agradeço aos queridos professores que fizeram parte de toda minha formação acadêmica, desde o ensino fundamental até a pós-graduação stricto sensu. Em especial, agradeço ao corpo docente do Departamento de Educação Física e Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro/SP, aos funcionários do SAEPE, da biblioteca e do RU pelo auxílio, acolhimento e dedicação a mim fornecida.

Agradeço aos amigos que fizeram parte deste percurso: Larissa, Fabinho, Cirval, Vinão, Joana, Carol, Melissa, Ju, Suelen, Daniel, Fábio, Evandro, Thiago, Marcos, Marcelo, Cris, Elaine, Paty, Nathália, Thalita e também, a todos os membros do grupo NEPEF que sempre estiveram ao meu lado nesse percurso.

Em especial um obrigada a você, meu amor, meu amigo, meu companheiro e meu confidente de todas as horas. Ivan, Te amo!

Agradeço também ao apoio financeiro fornecido pela CAPES a fim de colaborar com o aprimoramento desse estudo.

Agradeço a todos os membros do Movimento dos Focolares – Obra de Maria, pelas orações, preces e unidade para todas as etapas desse processo.

Finalmente, agradeço a presença da banca examinadora, tanto na qualificação, quanto na defesa desta dissertação, das ilustres Professoras Doutoras: Lillian Aparecida Ferreira e Dalva Maria B. Bonotto pela disponibilidade, atenção e cuidado para com este trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como contexto de estudo as mudanças educacionais geradas no âmbito da sociedade brasileira, observando-se questões relacionadas a atos de desrespeito, indisciplina, falta de interesse, perda da noção de valores, de referências e limites no ambiente escolar. Tal fato passou a exigir dos educadores, novas perspectivas de práticas docentes, e um olhar mais atento aos problemas advindos da sala de aula. Com relação às aulas de Educação Física, percebe-se que é uma disciplina cuja dinâmica das aulas (através de atividades ligadas aos conteúdos de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas) maximizam os conflitos. Durante a sua realização, os alunos encaram com muita frequência o espírito de competitividade e individualismo, deixando esquecida, por muitas vezes, as questões ligadas às atitudes e valores. Nesse contexto, os objetivos do trabalho foram: apresentar um quadro a respeito do inventário pedagógico do professor de Educação Física; buscar na prática docente dos professores os valores, os conteúdos e as atitudes que configuram a sua cultura escolar e identificar na docência da Educação Física as ações didáticas, a *hexis* corporal e a postura que formam o *habitus* docente. Como percurso para esse caminho foi escolhida a pesquisa de caráter qualitativo, do tipo construtivismo social, utilizando-se questionário, observações de aulas e entrevistas. Dos 17 participantes - professores de Educação Física - da educação básica que responderam o questionário foram selecionados quatro que lecionavam aulas para turmas de 5ª e

6ª séries para o estudo ser aprofundado. Observou-se de 14 a 16 aulas por professor, compreendendo 40 semanas de trabalho de campo. Após este período houve as entrevistas. Utilizou-se como técnica de interpretação dos dados o método de Análise de Conteúdo, análise temática, selecionando-se três eixos temáticos: Inventário pedagógico do professor de Educação Física; Prática pedagógica e cultura escolar: valores, conteúdos e atitudes e *Habitus* docente. Entre os resultados desse trabalho observou-se que das caracterizações dos professores emergiram “pedagogias” na forma de discursos ligados à perspectivas filosóficas ou políticas, práticas e valores relacionados a abordagens educacionais. Identificou-se a valorização de uma “moral dos bons costumes” e do “exemplo” no ambiente escolar e entendeu-se que a identidade do professor consubstancia-se no *habitus* docente. A constituição desse *habitus* foi observada na posição firme, rígida e disciplinar dos professores no desenvolvimento de suas aulas. Tal constatação fortaleceu a compreensão de que o *habitus* docente envolve os valores e a ética da qual o professor é portador. Em se tratando da docência, as características apresentadas ganharam espaço próprio na forma de urbanidade, profissionalidade e moralidade, formando a amálgama de uma cultura docente.

Palavras-Chave: Docência, Educação Física, Valores e *Habitus* Docente.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação do problema	1
1.2. O problema e sua importância	10
1.3. Objetivos	16
1.4. Itinerário da pesquisa	17
 CAPÍTULO II- DA EDUCAÇÃO À DOCÊNCIA	 17
2.1. Educação: valores, normas e atitudes	17
2.2. A docência como profissão.....	31
2.2.1. Da cultura escolar: formação, profissão, práticas e valores	36
2.2.2. Da cultura escolar: o professor de educação física e a educação física como componente curricular.....	45
 CAPÍTULO III- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	 58
3.1. Na busca de respostas.....	58
3.2. Seleção dos participantes.....	59
3.3. Instrumentos para a coleta de informações	60
3.3.1. Questionário.....	61
3.3.2. Observação.....	63
3.3.3. Entrevista.....	71
3.4. Análise das informações	74

CAPÍTULO IV- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1. Inventário pedagógico do professor de Educação Física	79
4.2. Prática Pedagógica e Cultura Escolar: valores, atitudes e conteúdos.....	88
4.3. <i>Habitus</i> Docente	98
 CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	 115
 CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS	 119
 APÊNDICE 1	 129
APÊNDICE 2.....	134
APÊNDICE 3	149
APÊNDICE 4	154

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do problema

Ao pensar no tema relacionado aos valores, práticas e atitudes da docência, percebe-se não ser esse um tema original, uma vez que tal assunto é hoje amplamente discutido, no entanto, diante das mudanças geradas no âmbito da sociedade brasileira, observa-se, cada vez mais, a ocorrência de atos de desrespeito, indisciplina, falta de interesse, bem como a perda da noção de valores, de referências e limites dentro do contexto escolar.

Especificamente, no que diz respeito à escola, tal fato acaba por exigir dos educadores, novas perspectivas de práticas docentes, e um olhar mais atento aos problemas advindos da sala de aula. De acordo com Tort (2007), é na sala de aula de uma escola que se cristalizam os conflitos que põem à prova a qualidade dos professores, assim como suas condições de trabalho.

Com relação às aulas de Educação Física, na educação básica, esse quadro não é diferente. Considerando ser essa uma disciplina cuja dinâmica das aulas, através de atividades ligadas aos conteúdos de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, maximizam os conflitos e também sendo uma área de conhecimento em que os alunos encaram com muita frequência o espírito de competitividade e individualismo (visto que estes têm se tornado “reféns” de uma sociedade capitalista e competitiva), as questões ligadas às atitudes e valores são refletidas no desrespeito as regras, na “Lei de Gerson”¹, deixando esse espaço de ensino também em descompasso.

De acordo com Tort (2007, p. 41), as salas de aula normalmente constituem um espaço socialmente necessário em face do desaparecimento de outros espaços públicos, em benefício de um individualismo difuso em massa.

A sociedade encaminha-se para um mundo onde é cada vez maior a incidência de redes virtuais, que eliminam os parâmetros de espaço e tempo presenciais nas relações pessoais e distribuem os fluxos informativos, menosprezando o protagonismo que até então pertencia às instituições.

No entanto, de acordo com Pimenta (2002, p. 102), verifica-se que conhecer não se reduz a “informar-se”, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-la, mas que é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento. Dessa forma, nos parece que surge a grandeza da profissão dos professores que têm um desafio a realizar, “que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de

¹ Lei de Gerson vem de um comercial de cigarros em que o Gerson, jogador de futebol da copa de 70, tido como inteligente por armar jogadas no meio campo aparecia falando “eu gosto de levar vantagem em tudo, certo?” (a necessidade de se levar vantagem em tudo). Nesta expressão verbal sempre se gesticulava levando o dedo indicador em relação a sua fronte.

possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano”.

Ressalta-se, então, a importância das intuições escolares, bem como dos professores, frente à influência gerada pelos meios de comunicação, pela alta tecnologia e, principalmente, pela rapidez com que veiculam suas informações e mobilizam milhões de jovens e crianças brasileiras.

Sendo assim, passa-se a pensar num novo perfil de professor, principalmente, como alguém que, de fato, exerça a sua profissionalidade docente e os valores que a envolvem, pois a educação de hoje requer responsabilidade, autonomia e capacitação, ou seja, requer ações profissionais que fazem parte da profissão docente.

Tendo como referência os problemas de indisciplina, falta de limites e atos de desrespeito, alguns autores indagam sobre o mesmo assunto, como Aquino (1996) que se pergunta: o que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente e qual seria o papel primordial da escola para seus agentes? Quais seriam os encaminhamentos para melhorar esta situação? E, mais ainda, qual seria, então, a melhor estratégia na resolução desse problema?

De acordo com Aquino (1996), alguns relatos de professores revelam que o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos de bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, entre outros. Assim, “a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, passando a ser

considerada um sintoma de outra ordem que não estritamente escolar, mas que aparece no interior da ação educativa” (AQUINO, 1996, p.40).

Numa perspectiva psicológica, o autor afirma, ainda, que a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à idéia de carência psíquica do aluno. Esse fenômeno não pode ser pensado como um estado ou uma predisposição articular, isto é, um atributo psicológico individual, mas de acordo com seus determinantes psicossociais, cujas raízes encontram-se no advento, no sujeito, da noção de autoridade.

Desse ponto de vista, o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infra-estrutura psicológica, moral, anterior à escolarização.

Esta estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade às regras comuns, partilha da responsabilidade, cooperação, reciprocidade, solidariedade, etc. Trata-se, pois, do reconhecimento da alteridade² enquanto condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 1996, p.45).

Entretanto, aliada à indisciplina, aparece a violência também como um obstáculo a ser vencido nas práticas docentes. Assim, Guimarães (1996) cita que o professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos, dos alunos que compõem a sala de aula, impede a tranquilidade e permanência nesse lugar. O grande problema talvez esteja no fato de que o professor se concentra apenas na sua posição

² O termo alteridade, que possui o prefixo alter do latim, apresenta o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais, religiosos, científicos etc.

normatizadora, achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. No entanto, as efervescências da sala de aula, marcadas pelas diferenças, instabilidades e precariedades, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, pois os alunos buscam, de modo espontâneo, o *querer-viver* que impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo, sendo que quanto maior for a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

A violência também está fazendo parte de nossa vida, como se fosse um complemento de nosso corpo ou de nossa existência, pois esta resulta em "abusos" de poderes: homens diante das mulheres e vice-versa, pais em relação aos filhos, ricos em relação os pobres, educadores em relação aos educandos, todos vítimas de uma violência simbólica e física.

Analisando o discurso de Borin (2004) verifica-se que não só estamos em uma sociedade violenta, mas também, por uma ótica diferenciada, em uma estrutura educacional violenta e excludente em que o ser humano torna-se cada vez mais individualista e precisa, com urgência, tornar-se mais justo e, em contrapartida, mais humano.

Almeida (2002) afirma que há a necessidade premente de se ressignificar a transmissão de valores através da educação. Assim, dentro desse contexto, também se coloca que há necessidade de envolver a todos num esforço conjunto para que as desigualdades de distribuição social e universal do poder, do capital, dos bens de uso e de troca, dos serviços e dos saberes, sejam reduzidas à proporções cada vez menores e que apesar dos avanços científicos e

tecnológicos, a sociedade vive cercada pela violência, a guerra (explícita e implícita dentro dos países e dentro de cada indivíduo) e a opressão, que cobram um preço altíssimo em termos de vidas humanas e sofrimentos de toda sorte.

Nesse sentido, a educação passa a ter um papel cada vez mais importante pois pode possibilitar a sensibilização dos educandos para as questões sociais, ambientais e relacionais de sua realidade local e global, bem como para a expansão de sua percepção e consciência ou criando condições para que sejam mais autônomos e criativos na capacidade de gerenciar conflitos, ou ainda propondo alternativas que incluam dimensões relacionadas à vida, à paz, aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável. Além disso, o professor não é capacitado apenas para exercer o trabalho profissional que o qualifica instrumentalmente, mas também para lançar mão da criatividade e da consciência de construção de diferentes mundos sociais.

Soares e colaboradores (1992) mencionam a necessidade e importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa, dentre outros. De acordo com os autores, a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno o entendimento da realidade social, sua interpretação e sua ação por meio de certos valores considerados universais³.

³ Valores Universais: são os valores assumidos em uma sociedade ou grupo que são comuns a todos os homens e que implicam em direitos e deveres. Por exemplo: cidadania e justiça.

Porém, Passos (2004, p. 59) nos alerta para o fato de que “falar e refletir sobre violência escolar é desvendar as manifestações explícitas, os atos violentos concretos que se manifestam na escola, o autoritarismo, as ameaças, as advertências e os currículos inadequados, a violência simbólica da instituição escolar”. Para minimizar isso, é preciso diminuir o potencial criador de violência da escola e transformá-la num núcleo promotor de paz, gerador de não-violência, do diálogo entre as disciplinas e de relações solidárias e cidadãs.

A violência se estabelece quando há ruptura da solidariedade comunicativa entre os humanos. A diminuição, por meio da educação, está diretamente ligada à caracterização da escola como espaço político, de manifestação livre de coerção e pressão de toda ordem e do estabelecimento de relações baseadas no respeito mútuo (SCRIPTORI, 2004, p. 195).

De acordo com Moraes (1995), no campo educacional, a violência é caracterizada também pela “violência das omissões”. Nesta, o professor é habilitado, admitido pela escola, autorizado pelos pais e responsáveis para intervir em vidas, de modo que, para este autor, não cabe ao mestre negar o que precisa fazer ou apresentar determinadas justificativas; pois as possíveis negligências, preguiças ou *laisse-fire* podem estar focalizadas em determinadas posturas, derivadas do modo de pensar do docente, que defendem uma liberdade. Como resposta a essa violência, o autor aponta o diálogo aberto como o principal recurso de minimização de violência inter-relacional. O diálogo neutralizaria os autoritarismos e a violência que os seres humanos trazem subjacentes aos seus atos quando não se trabalha a alteridade e a interdependência.

Diante desta situação problemática que o sistema educacional brasileiro está enfrentando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para a educação básica. Nesse percurso, na tentativa de atingir o objetivo explicitado pela lei, especificamente o artigo 22, pressupõe que a educação básica deve assegurar a todos “a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

No ano de 1998, o Ministério da Educação propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo como subsídio aos professores alguns conteúdos como meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. Os Parâmetros vieram como uma referência para os professores melhorarem sua prática pedagógica a fim de atingir um ensino de qualidade. De modo que, em sua proposta, na seleção dos conteúdos, o professor deveria levar em conta o papel não somente dos conteúdos de natureza conceitual e procedimental, mas também os de natureza atitudinal.

Nos PCN (BRASIL, 1998), a terceira categoria que diz respeito aos conteúdos de natureza atitudinal (normas, valores e atitudes) e permeia todo o conhecimento escolar, num contexto socializador e gerador de atitudes relativas ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A dimensão atitudinal é entendida como sendo uma dimensão fundamental a ser ensinada no ambiente escolar pois...

... a não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida – acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação

clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, por meio de atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade... (BRASIL, 1997, p. 76).

Assim, incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica, o controle do comportamento dos alunos, mas sim, intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de atitudes.

Dessa forma, um dos papéis do professor é a educação. Tornar-se educador, nesse processo, significa assumir responsabilidade pelo mundo que estamos apresentando aos alunos.

Com certeza a qualificação profissional nos fornece o conhecimento e as práticas relacionadas a uma área disciplinar. Porém, a nossa autoridade advém da responsabilidade que assumimos por este mundo. De acordo com Arendt (1972), “um educador que não deseja assumir esta responsabilidade não deveria dar aulas e nem tomar parte no processo educacional”. (p.238-243)

Da mesma forma se o educador não tiver em si a figura forte do cidadão fica vulnerável para qualquer tipo de manipulação e acaba se tornando instrumento de manipulação por concepções quer sejam elas democráticas ou totalitárias. (FERNANDES, 1989)

Porém, em consonância com os PCN, o professor de Educação Física, ao direcionar seus olhares e intencionalidades à dimensão das atitudes, torna-se elemento “chave” na discussão e ressignificação dos valores que são levados à

escola. Assim, questões como violência, convivência em grupo, solidariedade, respeito mútuo, justiça etc, ao serem introjetadas no contexto de aprendizagem dos conteúdos específicos da Educação Física – dos jogos, dos esportes e da dança, por exemplo, podem contribuir de forma eficaz para a formação do cidadão. Por exemplo: “ao interagirem com os adversários, os alunos podem exercer o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não-violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permite a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça.” (BRASIL, 1998, p. 35). E, no “caso da dança, é possível questionar as distorções decorrentes da massificação, da banalização e do caráter competitivo, impostos pela indústria do lazer e do turismo, em manifestações como o samba e a capoeira” (p. 39).

Não por outro motivo, ao entender a complexidade e abrangência da temática referente às atitudes e valores, escolheu-se aprofundar este tema de estudo, abordando-o sob a ênfase da docência no exercício da profissionalidade.

1.2. O problema e sua importância

Tomando como referência os aspectos apresentados e considerando a importância do tema para o campo de atuação dos professores, mais especificamente dos professores de Educação Física, buscou-se entender os aspectos que constituem a sua prática no âmbito das atitudes e valores da docência.

Porém, no bojo desse questionamento e perspectiva de resolução desse problema, o que se encontra? A perda da autoridade vigente entre os educadores. Por exemplo, Arendt (1972) afirma que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu, esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas. Da mesma forma, a autora alega que toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja de obedecê-las. Diante dessa perda de autoridade, as crianças não podem derrubar a autoridade educacional como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode justificar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

Na visão de Caetano (2004), os pais de hoje não sabem educar os filhos, não lhes transmitem valores, não disciplinam as crianças, daí os grandes problemas vivenciados em casa, na escola e na sociedade.

Esta questão é confirmada por Esteve (2004) ao assinalar que no Modelo da Educação como Molde a geração adulta tinha “o direito natural de definir as metas, os objetivos e os conceitos básicos” que deveriam “ser assimilados pelas gerações jovens” (p. 96). Porém, o “sistema de castigos e de submissão incondicional gerava igualmente altas doses de rejeição, sobretudo na adolescência, à medida que o indivíduo ia se tornando capaz de pensar por si mesmo” (p. 98), valendo ressaltar que esse “é o modelo educacional em que foi educada a maior parte dos adultos atuais” (p. 99).

Entretanto, na medida que as nossas sociedades ocidentais foram se tornando mais aberta, pluralistas e multiculturais tomou-se consciência de outros modelos educacionais, substituindo esta proposta pelo modelo de educação como Ensino em que o professor só deveria se “ocupar da formação intelectual, limitando sua responsabilidade ao ensino das matérias de estudo, e considerando a educação como responsabilidade das famílias” (p. 99). No entanto, a redução da educação ao ensino de conteúdos intelectuais acarreta graves problemas sociais a médio prazo, principalmente somada à abstenção educacional das famílias. Portanto, ...

(...) a falta de referenciais morais e da compreensão dos valores cívicos pode fazer com que nossas sociedades retrocedam a etapas anteriores, que já acreditavam superadas, com relação ao compromisso social dos cidadãos, à participação política que sustenta a democracia, e aos valores morais nos quais se baseiam o respeito pelos direitos humanos e a qualidade de vida humana. Reduzir a educação ao ensino esconde o perigo de produzir toda uma geração de indivíduos não solidários e amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico e atentos apenas ao próprio benefício. (p. 102-103).

No entanto, da rejeição do modelo de educação, como imposição exterior dos adultos, por parte da atual geração de pais, tendo como lembranças que foram educados nos estilos autoritários do modelo de educação como “Molde” e influenciados pela popularização das teorias psicanalíticas ou psicológicas parte-se para outra concepção de educação, visando superar a disciplina externa.

O Modelo de Educação como “Livre Desenvolvimento” surge neste contexto orientado ora para a busca do “autodomínio e a autonomia moral dos alunos” e ora pela crença de que “a intervenção do adulto é uma coerção insuportável que limita o livre desenvolvimento da liberdade e da criatividade da criança” (p. 104).

Na visão de Esteve (2004) para evitar a imposição de valores e normas dos adultos...

esse modelo elaborou a idéia do desenvolvimento livre, segundo a qual a criança deve ir descobrindo o mundo por si mesma e elaborando suas próprias idéias dos valores e das normas sociais e morais longe de qualquer intervenção dos adultos, uma vez que esta só pode supor uma coersão da inesgotável criatividade infantil (p. 104)

Assim, para entender a aderência a esse modelo de educação é preciso assinalar que:

(...) do ponto de vista sociológico, os pais dessa geração haviam sofrido, na infância, as penúrias econômicas próprias da época. Encontrando-se agora, como resultado do desenvolvimento econômico, em condições de dar a seus filhos muitas coisas que não puderam ter, lançaram-se à tarefa de fazer de seus filhos os reis da criação" (p. 104).

Porém, como decorrência da falta de norma adulta, a criança acredita que pode fazer de tudo, submetendo seus pais, muitas vezes, a estados de tirania infantil.

Corroborando com essa compreensão, La Taille, em estudo de Caetano (2004), destaca que está ocorrendo um desequilíbrio na convivência entre pais e filhos, em que a transmissão de valores faz com que a família, antes *adultocêntrica*, apresente-se, atualmente, como *puericêntrica*, ou seja, não é mais a criança e o adolescente que tem que se adaptar a uma organização de valores, atitudes e prazeres dos adultos, mas esses últimos é que têm se adaptado ao mundo adolescente e infantil.

De acordo com o autor, a liberdade excessiva, garantida desde muito cedo, também surge como outro problema que impede as crianças de construírem o chamado "sentimento de obrigatoriedade" que nasce das relações que Piaget

chamou de *coação*, ou seja, das exterioridades das regras transmitidas pelos adultos, em certo momento do desenvolvimento moral do sujeito. A criança habitua-se a ter os seus desejos satisfeitos desde muito cedo e, com isso, não constrói a capacidade de lidar com as perdas, as frustrações, entre tantas outras dificuldades.

Em reflexões estabelecidas por Morin (2000), ele afirma que mesmo com a comunicação triunfando (fax, telefones, celulares, modem, internet, etc), a incompreensão permanece geral. A tecnologia transforma tudo, sendo que os progenitores não sabem o que é melhor para si e nem para os filhos.

Para Scriptori (2004), o que ocorreu com a humanidade foi que aprendemos a usar nossa inteligência para resolvermos problemas científicos e tecnológicos, mas não aprendemos, ainda, a resolver problemas de relações humanas, ou seja, embora tenhamos progredido nas ciências, estamos analfabetos emocionalmente.

Dessa forma, com os pressupostos que foram arrolados, este estudo delimita o seu problema no âmbito da realidade social da escola, buscando investigar os elementos da prática pedagógica do professor que transmitem valores.

No geral, o desenvolvimento desse projeto busca contribuir com as reflexões referentes às práticas docentes e à melhoria da educação frente aos problemas de violência, indisciplina, perda de referências e de alguns valores universais por parte dos alunos da educação básica, os quais necessitam da presença de uma axiologia, bem como de limites e responsabilidades.

Porém, na demarcação deste arcabouço não se ignora que as estruturas sociais e as estruturas mentais perpassam todo este processo, abarcando de um lado o objetivismo e de outro o subjetivismo. Dito de outra forma se pode colocar que há uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre as divisões objetivas do mundo social – dominantes e dominados nos diferentes campos – e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam (BOURDIEU, 1991, p. 113).

Na análise de exploração das estruturas cognitivas (construtivista) os agentes investem nas ações e representações pelas quais constroem a realidade social; enquanto que nas estruturas sociais (estruturalista), estruturas objetivas, a contribuição está na análise dos esquemas de percepção, de apreciação e de ação que os agentes, alunos, assim como professores, põem em ação em seus julgamentos e suas práticas. Posto de outro modo, o discernimento decorrente desse processo aponta para a operação de um *habitus*, isto é, de esquemas geradores de classificações e de práticas classificáveis. Portanto, o *habitus* está vinculado geneticamente e também estruturalmente a esquemas, forma incorporada, e a uma tomada de posição prática sobre este espaço. (BOURDIEU, 1991, p. 114).

A delimitação de *habitus* ora apresentada será um aspecto importante no desenrolar desse trabalho, pois apresenta estreito vínculo com a identidade docente, prática docente, para a compreensão da profissionalidade.

Uma vez delimitado o problema de pesquisa, a principal questão de estudo, parte do pressuposto de que a dimensão dos conteúdos relativos aos valores e as atitudes interferem na melhoria da prática pedagógica na escola. Visto de outra forma, essa questão poderá ter a seguinte redação: **Quais são os valores, conteúdos e atitudes que caracterizam a prática docente dos professores de Educação Física? Esses elementos melhorariam o exercício de sua ação na escola?**

No âmbito desse encaminhamento, de identificação dessas dimensões, nas práticas docentes, poderão sugerir alguns pontos para uma possível intervenção e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, voltando-se para a perspectiva de uma educação ao diálogo e de uma educação física para a paz.

1.3. Objetivos

Considerando as questões levantadas, este trabalho terá como objetivos :

- apresentar um quadro sobre o inventário pedagógico do professor de Educação Física;
- buscar na prática docente do professor os valores, as atitudes e os conteúdos que a configuram;
- identificar na docência da Educação Física as ações didáticas, a *hexis* corporal e a postura que formam o *habitus* docente.

1.4. Itinerário da pesquisa

De acordo com o texto apresentado até o momento, concluiu-se o primeiro capítulo referente à Introdução, onde o problema e os objetivos foram arrolados.

No capítulo II apresentou-se a revisão de literatura e partiu do tema 'Da Educação à Docência', visando esclarecer e entender melhor esse tema que se refere aos valores e atitudes relacionados à educação escolar, professor e *habitus* docente, pois são os focos principais do trabalho.

O capítulo III aborda os procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa de análise qualitativa, do tipo construtivismo social, com as técnicas e os instrumentos de coleta de dados, a escolha dos participantes e a forma de análise dos dados obtidos.

Apresenta-se no capítulo IV a discussão dos resultados obtidos, tendo como temática "A Educação Física na escola" em três eixos temáticos:

- As Concepções do Professor de Educação Física;
- Prática Pedagógica e Cultura Escolar: valores, conteúdos e atitudes;
- *Habitus* Docente.

Como último capítulo aponta-se para as considerações finais do trabalho, momento este que são retomados os objetivos e questão do estudo para seu fechamento.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO À DOCÊNCIA

2.1. Educação: valores, conteúdos e atitudes.

As questões referentes às atitudes, aos conteúdos e aos valores permeiam todos os ambientes humanos e estão presentes em toda e qualquer forma de relacionamento interpessoal. Os seres humanos são dotados de afetos, atitudes e valores que são próprios de sua criação, de sua crença, de sua cultura.

No entanto, cada indivíduo tende a adaptar, mudar, restringir, anular ou demonstrar e afirmar seus comportamentos atitudinais diante de cada ambiente em que se relaciona e em que está presente. Essas questões referentes às atitudes não são facilmente observáveis, mas podem ser identificadas através dos comportamentos que cada um tem, diante de determinada norma ou regra da sociedade.

Zabala (1998) assinala que os *valores* permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido, tendo como exemplos a solidariedade, o respeito aos outros, a reponsabilidade e a liberdade; já as *atitudes* são tendências ou predisposições das pessoas para atuar de certa maneira, ou seja, a forma com que cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Sendo assim, são exemplos de atitudes a cooperação com o grupo, a ajuda a colegas, o respeito ao meio ambiente, a participação em atividades escolares etc. E, ainda, as *normas* são consideradas padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações e que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que se pode fazer e o que não se pode fazer nesse grupo.

Além das definições acima citadas, Trillo e colaboradores (2000) afirmam que o tema sobre atitudes e valores é um tema complexo de ser trabalhado e portanto, o autor costuma-se referir ao tema por meio do binômio atitudes-valores. No entanto, o autor define atitudes como sendo uma disposição pessoal ou coletiva de atuar de uma determinada maneira, em relação a certas coisas, idéias ou situações. Afirma, ainda, que as atitudes são desenvolvidas por meio da socialização, da maturação e do desenvolvimento cognitivo.

O processo de **aquisição das atitudes e dos valores** inicia-se, desde logo, muito **antes dos meninos/as irem para a escola**. O **ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e dos valores infantis**. Influência essa que prosseguirá e se complementará posteriormente através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc) e, entre eles, desempenhando um papel limitado mas fundamental, **a escola**. (ZABALZA, 2000, p.34-35, grifo nosso).

Seguindo essa perspectiva, o autor esclarece que os mecanismos básicos da aquisição de atitudes são a imitação e o reforço. As crianças pequenas vão imitando os comportamentos que observam a sua volta e esses comportamentos vão se fixando ou desaparecendo como consequência do reforço positivo ou negativo que recebem.

Dentro deste contexto a família é o primeiro lugar de formação do *habitus* (BOURDIEU, 1989), entendendo-o como uma decorrência das ações didáticas familiares, *hexis* corporal (gesto, expressão corporal) e postura. Porém, é na postura que se expressa uma afetividade, moralidade, valores e ética. Portanto, ao se tratar da questão das atitudes e dos valores no ambiente cultural da família ou mesmo da escola, espaços em que são engendrados, também se estará falando da formação do *habitus*, tema este que será explorado posteriormente.

Considerando esta compreensão sobre o assunto, no ambiente escolar o educador pode ser concebido como um “representante do mundo” frente a criança e o jovem cuja autoridade lhe advém da responsabilidade que assume por este “mundo” (ARENDT, 1972), assumindo também um *habitus*, o *habitus* professoral de determinada disciplina ou o *habitus* docente. Entretanto, neste estudo, quando se referir ao *habitus* do educador se estará falando em *habitus* docente por se entender que a docência é a base da identidade do professor.

Dessa forma se pode colocar que os professores possuem uma “cultura docente” que decorre de imperativos práticos (valores, atitudes, normas) colocados pelos contextos em que trabalham e que se traduz numa “pedagogia

oculta” formada a partir da estrutura pedagógica do tempo (calendário e horários escolares), dos valores deontológicos e de uma ética profissional. No âmbito desse processo se pode dizer que a base da “cultura dos professores” tem como fonte de informação a origem social dos educadores, a história da profissão, o próprio mercado de trabalho e/ou, ainda, a “história do seu tempo próprio” no que diz respeito as tradições da educação e das escolas, das matérias e programas e da própria profissão (SARMENTO, 1994, p. 67 e 68).

Porém, retomando o assunto que estava em curso, Zabalza (2000) observa também que tratar das atitudes significa trabalhar uma dimensão ou processo interior das pessoas, uma espécie de substrato que orienta e predispõe a atuar de uma determinada maneira. Complementa, afirmando que as atitudes não são algo definido, fixo, estável e inalterável, mas algo vivo, evolutivo e dinâmico.

“As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras, etc. É por isso que constituem um dos conteúdos de formação escolar” (ZABALZA, 2000, p.27).

Para Trillo e seus colaboradores (2000), entende-se que as atitudes são formadas e se mantêm por três componentes básicos que são: uma componente cognitiva, uma componente emocional e uma componente comportamental. Portanto, as características diferenciadas da aprendizagem das questões atitudinais estão estritamente relacionadas com a importância dos componentes cognitivos, afetivos e condutuais que contém cada um deles. Assim,

os processos vinculados à **compreensão e elaboração dos conceitos associados ao valor**, somados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de

elaborações complexas de **caráter pessoal** (ZABALA, 1998, p. 47, grifo nosso).

Nesse contexto, surge a tarefa de educar, que desde a Antiguidade, a partir do cristianismo, é, sobretudo, função de toda a comunidade, a qual deve transmitir a cultura às jovens gerações. No entanto, falar em educação significa também entender a abrangência da Pedagogia, uma vez que é quem orienta a educação, tendo como fonte de mediação a didática.

Na visão de Souza Neto et al. (2005) por Pedagogia se pode entender a área de estudos que tem por objetivo a sistematização e racionalização dos métodos de educação da criança, cabendo lembrar que a pedagogia moderna fundamenta-se também no conhecimento adequado, das leis que regem o desenvolvimento psicológico e biológico do educando, bem como, e sobretudo, os fatores de ordem social que o condicionam. De modo que as doutrinas pedagógicas, embora parecem refletir o pensamento filosófico individual dos seus autores, exprimem, de fato, a realidade social, econômica e política da época em que surgiram. Porém, Ghiraldelli Jr. (1987, p. 8) nos lembra que...

A **pedagogia**, literalmente falando, tem o significado de “**condução da criança**”. Era, na Grécia Antiga, a atividade do escravo que conduzia-as aos locais de estudo, onde deveriam receber instrução de seus preceptores. O **escravo pedagogo era o “condutor de crianças”**. Cabia a ele levar o jovem até o local do conhecimento, mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor.

Quando da dominação romana sobre a Grécia, as coisas se modificaram. Ai, os escravos eram os próprios gregos. E, nesse caso, os escravos eram portadores de uma cultura superior à dos seus dominadores. Assim, **o escravo pedagogo não só continuou a agir como “condutor de crianças”, mas também assumiu as funções de preceptor**. (grifo nosso)

Como se pode observar, originariamente, a Pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber, tendo até hoje a preocupação com os meios, as formas e maneira de levar a pessoa ao conhecimento, podendo-se dizer que a mesma se vincula aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar, quando ensinar, para quem ensinar. De forma que ela consubstancia-se no pólo teórico da problemática educacional, podendo-se afirmar, grosso modo, que a Pedagogia pode ser vista como a *teoria*, enquanto que a Educação como a *prática*, tendo na Didática a mediadora destes dois pólos no processo educativo (GHIRALDELLI JR., 1987).

Todavia, na análise de Charlot (2006), a palavra Pedagogia também pode designar coisas diferentes, quando tratam por exemplo daquilo que ela poderia e deveria ser da sua essência. De modo que se considerarmos o que tem sido historicamente, bem como o que são as pedagogias que aparecem em tal ou qual época observa-se que elas têm uma característica fundamental: unem diretamente os fins e as práticas ou técnicas.

Há uma **pedagogia tradicional** (que não tem nada a ver com aquilo que recebe essa denominação e que é menosprezado no Brasil...), uma **pedagogia Montessori**, uma **pedagogia Freinet**, uma pedagogia **Paulo Freire** etc. Cada uma é um conjunto de fins ligados a uma **concepção filosófica e muitas vezes política**, da infância e do homem, e traduzidos em práticas específicas. **A pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática**, poderíamos dizer, **um campo de valores** com os meios de colocá-los em ação, ou **um campo de práticas ordenadas para determinados fins**. Nesse sentido, muito mais que conhecimentos, a **pedagogia** produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. Porque tem sempre um lado prático e militante, ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e **produz mais convicções, instrumentos e inovações do que conhecimentos demonstrados**. Afirmar isso não significa depreciar a pedagogia; é constatar que **ela está centrada nas práticas e nos fins**, e no elo entre os dois, **e não nos saberes**. O que não quer dizer que ela não sabe nada; **ela pode veicular saberes obscuros, implícitos, ligados às**

práticas, interessantes para a pesquisa. Assim, as pedagogias "novas" foram construtivistas mais de meio século antes do surgimento do termo "construtivista".(p.7, grifo nosso)

Dessa forma falar em Pedagogia significa ponderar a respeito dos valores e das práticas que engendram o processo educativo, trazendo subjacente a ela a reflexão teórica, a axiologia ou até mesmo uma ciência política na dimensão de que esta trata do bem comum.

Porém, Milan (2006) em seus estudos sobre a Pedagogia irá colocar também que esta abrange três grandes áreas de pesquisa, corroborando com algumas idéias apresentadas por Charlot, a saber: a teleologia, a antropologia e a metodologia.

A teleologia pedagógica procura responder à pergunta: para onde? – finalidade da educação. Em alguns casos, a pedagogia se esquece da dimensão “antropológica” (a vida) e exalta a dimensão “teleológica” (a busca da verdade), manifestando-se com um esteril moralismo, paternalismo, verbalismo. Propõe programas teóricos, mas sem apresentar uma efetiva relação com a realidade de fato. No entanto, quando trata da antropologia pedagógica - que nos diz a quem nos dirigimos: sujeitos da educação - as atenções se voltam para esta particularidade, focalizando a dimensão “antropológica” (vida) com uma minuciosa atenção à realidade psico-sociológica, mas esquece-se do horizonte teleológico, dos valores, da utopia (verdade), favorecendo um ativismo sem sabor, inconcludente e desgovernado, bem como enfatiza uma ação sem fundamento. Com relação a metodologia pedagógica - que diz respeito ao “como” da educação, com que estratégias e instrumentos... – se pode observar que em outras ocasiões

esquece-se da condição humana de base (a vida) e da tensão às finalidades (a verdade), reduzindo-se à exaltação dos meios, das técnicas, das metodologias, enfim do didatismo.

Todavia, no que diz respeito “a vida”, a afetividade, cabe assinalar que Ortega e Gasset apud Almeida (2002), no início deste século, preocuparam-se com a situação de ruptura entre a aprendizagem dos saberes e a educação afetiva, pois consideravam que:

é extremamente grave o **desequilíbrio** que hoje sofre o homem **europeu** entre o seu **progresso de inteligência e o seu atraso na vida sentimental**. Enquanto não se conseguir o mesmo nível para ambas as potências e o instrumento do pensamento fique assegurado, garantido por um delicado sentido, **a cultura estará em perigo de morte** (p. 90, grifo nosso).

Na realidade o que se coloca é que a dimensão sistêmica avançou muito no que diz respeito a tecnologia, enquanto que a dimensão humana não acompanhou este processo.

No âmbito desse enfoque, nos últimos anos é perceptível uma certa mudança, a escola não é só concebida como um lugar onde se ensinam conhecimentos, mas onde se aprende a conviver, a respeitar os outros, a ser tolerante, bom cidadão e onde, os valores, atitudes e comportamentos morais constituem objetivos essenciais no processo educativo. Isto se confirma quando Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas, não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também, e principalmente, como consequência das interações sociais de todo o tipo, que ocorrem na escola ou na aula.

Entretanto, tendo consciência da função da unidade escolar, é importante salientar que esta prepare os educandos para tipos de sociedades de evolução acelerada. De acordo com a UNESCO, a sociedade da informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de “sociedade da informação” está relacionado à idéia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedade do conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento.

Adentrando no conceito de sociedade do conhecimento, verifica-se que este conceito abrange uma perspectiva de mudança que deve estar estritamente relacionado a uma dimensão mais humana da docência, ou seja, a educação é, antes de tudo, um processo de humanização e, portanto, é necessário apostar numa aprendizagem inovadora que introduza no processo educativo a formação de atitudes e valores como chave da educação do futuro, de modo a permitir melhores condições de vida humana.

Em se tratando do professor, Trillo e colaboradores (2000) pontuam que esse é o agente que pode se utilizar de diversos recursos para intervir formativamente sobre os processos de aquisição de atitudes, pois são os professores que contam com três grandes instrumentos para estimular as atitudes e os valores dos estudantes. Esses instrumentos são: a informação; os métodos didáticos e o seu próprio exemplo.

Zabalza (2000) afirma que a informação que é transmitida nos processos de ensino, desempenha um papel importante, visto que as atitudes estão

estruturadas, em parte, sobre uma componente cognitiva, sendo possível ao indivíduo, a capacidade de compreender e analisar essa componente.

Já com relação aos métodos de ensino:

[...] tentamos integrar nessa designação todo **o amplo leque de intervenções que o professor efetua nas aulas**. No que diz respeito às atitudes e valores, a influência do professor exerce-se principalmente por meio de dois campos: 1) **o manejo que o professor faz da situação global da classe**, o clima que cria, as normas que estabelece, os elementos de ação a que dá prioridade, os valores que trata de incorporar explicitamente no funcionamento da aula e 2) **o manejo que o professor faz das técnicas instrutivas**, incluindo aquelas que se referem especificamente ao desenvolvimento ou mudança de atitudes (p.42, grifo nosso).

Por fim, o último instrumento, o dos ‘modelos atitudinais’, considera que os professores são sempre modelos, cujo alcance é, inclusive, muito superior ao das suas palavras. Dessa forma, partindo dos conceitos acima explicitados, compreende-se que a formação docente aparece vinculada à questão das atitudes e valores.

No processo de atuação no ambiente escolar, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (CONTRERAS, 2002). Porém, a obrigação moral de um profissional não pode ser deixada de lado diante dos problemas enfrentados pela educação atual.

Contreras (2002) afirma que acima das conquistas acadêmicas, o professor deve estar comprometido com todos os seus alunos em seu desenvolvimento como pessoas, bem como, precisa atender ao avanço na aprendizagem dos alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado. Esse aspecto moral do professor e do ensino está ligado também à dimensão

emocional presente em toda ação educativa, pois compromisso moral é também um impulso emotivo, um sentimento e, inclusive, uma paixão.

Dessa forma, a autonomia, para Contreras (2002), costuma ser uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionado socialmente. Assim, a instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais, econômicas, como sociais. Portanto, o trabalho do professor, não pode ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar.

Seguindo a linha de pensamento desse autor, o compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações, nos casos concretos com os que se deparará e deverá resolver.

Nesse contexto, o educador não é visto de forma isolada e não está isolado no processo ensino-aprendizagem, pois Morin (2000) afirma que educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Com base nesse mesmo autor, entende-se que a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana, ou seja, não se deve reduzir o ser humano a sua menor parte, ou ao pior fragmento ou fase de seu passado. Segundo o autor, deve-se aprender, por exemplo, com os criminosos, a fim de tirar

as maiores lições de vida, a compaixão pelo sofrimento dos humilhados e a verdadeira compreensão. Ele assinala que por muitas e muitas vezes, somos fechados para os demais, não temos a abertura subjetiva, nos tornando indiferentes às misérias físicas e morais, tendo consideração apenas por um filme ou um livro que vimos. Portanto, perdemos a nossa humanidade, havendo necessidade de uma ressignificação das práticas sociais humanas o que exigiria um novo processo civilizatório.

No âmbito desse processo, então, se pergunta: há necessidade de um “novo” profissional ou bastaria ressignificar os conhecimentos e saberes docentes já existentes? Na construção da identidade do professor já não se encontrariam os aspectos objetivos e subjetivos que a delimitam como profissão, contendo corpo de conhecimento, ética e altruísmo, ou há necessidade de se resgatar valores?

Segundo Fortuna (2007), é necessário reconhecer a dimensão humana da docência e admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional. Sendo assim, espera-se que o educador tenha a consciência de seus sentimentos, tais como simpatia ou antipatia, identificação ou contra-identificação, admiração ou desprezo, e sua canalização positiva a serviço de bem ensinar.

Tort (2007), falando sobre a formação de professores em um mundo mutável, enfatiza que

o interesse da **educação escolar contemporânea** reside justamente no fato de que **alunos diferentes escolarizam-se juntos**, e a **função dos professores** consiste na busca de **estratégias que convertam as salas de aula em lugares propícios para o ensino e aprendizagem**. O caráter comunitário da escola é mais relevante do que nunca, visto que ela tem a possibilidade de se converter em um âmbito no qual se

pratique uma racionalidade baseada no **diálogo**, na **aceitação do conflito** sem sua superação mediante a **negociação** (p. 41, grifo nosso).

Dentro desse contexto, surge a idéia de que os direitos humanos devem ser respeitados, entendendo a vida e a dignidade de cada pessoa, sem prejudicar e sem discriminar. Dessa forma, a proposta de uma cultura de paz feita pela UNESCO, em 2000, através do Manifesto por uma Cultura de Paz e Não-Violência, vem ao encontro das necessidades da educação e dos educadores do mundo moderno.

Esse manifesto proposto pela UNESCO e publicado por Diskin (2002) apresenta como base a transformação dos valores de uma cultura de guerra e violência em valores de uma cultura de paz e não-violência, embasado em cinco tópicos importantes e interessantes que merecem destaque: respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta e redescobrir a solidariedade.

De acordo com Corrêa (2006), a proposta da Cultura da Paz pretende mobilizar pessoas do mundo inteiro para buscar novas formas de convivência baseadas na conciliação, na generosidade, na solidariedade, no respeito absoluto aos direitos humanos e à diferença, a rejeição de toda forma de opressão e de violência, a justa distribuição dos recursos naturais e humanos, o livre fluxo de informações e o compartilhamento do conhecimento.

Uma educação em valores humanos da não violência implica em se trabalhar em prol de uma Cultura da Paz e um novo tipo de emancipação, significando, segundo Milani citado por Asinelli-Luz (2004), promover

transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais, ou seja, trabalhar em prol de grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.

Porém, se poderia perguntar o que a Cultura da Paz e a Educação para Paz têm a ver com esse estudo? Enfim, com a Educação e a Docência?

Na realidade trata-se do que já foi mencionado anteriormente quando se falou que a dimensão sistêmica, pautada nas tecnologias avançou muito em decorrência da dimensão humana, que ficou para trás. Portanto, se trata de resgatar o processo de humanização que engendra a prática educativa e é a própria essência da Educação. Falar sobre a Docência nesse contexto, entendendo-a, como já foi colocado, como um caminho que leva a descoberta da verdade significa falar na interdependência, na descoberta do “outro”, do “outro” que me completa, ou seja, não há docência sem discência (FREIRE, 1997)

No âmbito desse processo, encontramos o professor tendo como percurso de profissão formar pessoas dentro de um projeto pedagógico que seja válido para o aluno e para a sociedade. Emerge a docência como a base da identidade desse professor, trazendo subjacente a ela que a profissão docente num dado momento de sua história se constituiu como um “ofício”, mas também impregnada de um corpo de *saberes e técnicas*, e um conjunto de *normas e de valores*, ambos específicos da profissão.

2.2. A docência como profissão

Dentro desse contexto, observa-se que no processo de desenvolvimento profissional, algumas profissões deixaram de existir, enquanto que outras surgiram nos tempos atuais e outras, ainda, adquiririam o status de profissão, dentro de uma estrutura funcionalista, permanecendo com práticas altamente formalizadas e significados burocráticos. Da mesma forma, outras não chegaram a desaparecer, mas foram redimensionadas, buscando se legitimar no decorrer das novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão docente.

Pimenta (2002) afirma que a profissão de professor, como as demais, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade. Entretanto, a autora também assinala que no mundo contemporâneo o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido há um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, passando a exigir também uma *nova identidade profissional* do professor.

Porém, uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante de seus significados sociais e da revisão das tradições. Ela se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que

tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002). Portanto, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão. De modo que a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção da identidade docente inicia-se nos anos que são passados na escola, socialização primária, e na universidade, socialização secundária, funcionando como preparação e constituição desse processo identitário dessa categoria. Sendo assim, os profissionais oriundos da área da educação ou licenciatura têm a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, no período de suas graduações.

No entanto, para os profissionais oriundos das demais áreas, o processo de construção identitária também se dá ao longo de sua trajetória, mas é sistematizada apenas nos momentos subsequentes de aprofundamento, como especialização, mestrado ou doutorado.

Dessa forma, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade docente deve buscar reelaborar os saberes, inicialmente, tomados como significativos, bem como colocá-los em confronto com descrições de práticas cotidianas, a fim de se tornarem auxiliares no processo referente à teoria didática. A identidade do professor também deve apresentar aspectos de criatividade na solução de cada nova situação vivenciada. Todavia, Contreras

(2002) alerta para o fato de que os professores precisam conviver com aspectos da racionalidade técnica e com certas características da profissão docente, como imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. Pimenta e Anastasiou (2002) complementam esta idéia quando afirmam que é necessário refletir sobre o que se deve manter ou alterar, visto que as raízes, as crenças, os hábitos e as formas de ação de cada professor pode significar também resistência às práticas transformadoras.

Neste contexto, o papel do professor pode ser definido pelas dimensões que compreendem a identidade docente, diversos são os autores que abordam a temática sobre a construção da identidade docente, como Zabalza, Pimenta e Lima, Nóvoa etc.

Zabalza (2004) identificou três grandes dimensões que formam a identidade docente: a primeira é a profissional que enfoca: quais são as necessidades de formação inicial e permanente? Quais são as exigências? Quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional? A segunda é a pessoal que consiste no tipo de envolvimento e compromisso pessoal característico da profissão docente, como os ciclos de vida dos professores e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc) e os problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc). Por fim, tem-se a dimensão administrativa que situa os profissionais diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos e com as

condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional etc).

Com relação a essa última dimensão, Pimenta e Lima (2004) também assinalaram que a construção e o fortalecimento da identidade e desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

Para Nóvoa (1999), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção do processo identitário do professor baseia-se na mescla dinâmica de como cada professor se vê, se sente e se diz, ou seja, três elementos essenciais são destacados para “ser professor”: adesão, ação e autoconsciência. Nesse processo, a adesão: por que ser professor? Implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos alunos. A ação: a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional e a autoconsciência: tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação.

Todavia, ao se observar aquilo que dá sustentabilidade para uma profissão, a questão do conhecimento ou saberes é o principal pressuposto que lhe confere legitimidade. No âmbito desse processo, Tardif (2002) vai falar que o saber

docente é um saber plural constituído por um arcabouço de diferentes saberes, tais como: saberes da formação profissional, que consiste no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento que se encontram nas universidades e faculdades, sob forma de disciplinas; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares e, por fim, os saberes experienciais ou práticos, que são os saberes que brotam da experiência.

De acordo com o pensamento desse autor, o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seus programas, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Embora haja essa compreensão de que o professor ideal deve ser alguém que contenha em sua *expertise* o conhecimento da matéria, da disciplina e do seu programa, o conhecimento proveniente da Ciências da Educação e da Pedagogia, o saber prático ou experiencial, também se sabe que este docente deverá iniciar os seus alunos naqueles valores e atitudes que são considerados valiosos. Dessa forma, dada a amplitude que um trabalho sobre a formação de professores poderá abarcar, o recorte dessa pesquisa privilegiará a dimensão atitudinal da docência no exercício da profissionalidade, visando resgatar os princípios éticos que fundamentam qualquer projeto de educação. Parte-se da compreensão de que um

professor em sala de aula não só deve transmitir conteúdos de ensino, mas também tem a responsabilidade de transmitir valores e atitudes.

Infere-se com base nos pressupostos que foram apresentados que a constituição da docência não é uma questão simples, pois apresenta certas particularidades. Do mesmo modo configura-se como um fenômeno que necessita de estudos que possam esclarecer elementos que envolvem a cultura escolar e a prática pedagógica, influenciando o *habitus* docente, bem como, a Educação Física na escola.

2.2.1 – Da cultura escolar: formação, profissão, práticas e valores.

Numa perspectiva histórica, Nóvoa (1995) observou que nos séculos XVII e XVIII, a educação era ministrada por congregações religiosas, como por exemplo, jesuítas e oratorianos, configurando um corpo de saberes necessários à educação. Portanto, encontra-se nesse período vestígios da profissão docente cuja gênese tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.

Entretanto, constituída enquanto uma ocupação secundária, a profissão docente desenvolveu-se de forma não especializada, sendo exercida por leigos e religiosos. O *corpo de saberes e técnicas* estava restrito a um saber técnico, muito mais do que a um conhecimento fundamental, sendo organizado com base nos princípios e estratégias de ensino, podendo-se encontrar tais aspectos até hoje na

formação docente. Trata-se de estruturas de cursos que buscam a formação de professores, pautadas em um modelo de racionalidade técnica.

Contudo, as crenças, atitudes morais e religiosas vieram exercer influência sob a elaboração do *conjunto de normas e valores*:

A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Para o autor essas influências se perpetuaram com o desenvolvimento da profissão docente. Dentro desse contexto, a ligação com a religião viria atuar como um mecanismo de dominação social, como também de transmissão de regras e valores a serem seguidos, uma vez que através da educação, valores são transmitidos e atitudes formadas.

Porém, levando em consideração que a maioria das profissões envolvem uma prática, procurou-se entender como a profissão docente envolve e/ ou aplica sua prática no contexto escolar.

Para entender melhor essa questão buscou-se compreender o significado da expressão prática docente. De acordo com Esteves (2001), essa prática é constituída do trabalho do professor que compreende duas partes: a execução e a atividade desse trabalho. Nesse sentido, não se pode considerar a prática docente simplesmente como execução de uma tarefa da vida cotidiana do professor, visto que esta tarefa implica o desenvolvimento de uma atividade construtora da educação, como trajetória genérica e homogênea.

A autora enfatiza, ainda, que a prática docente deve se construir como práxis, ou seja, deve ter como base uma pedagogia fundada no humano genérico, deve satisfazer a necessidade social de educação e deve ser orientada por uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social. Dessa forma, o trabalho do professor está embasado numa tríade composta pela realização psicológica, atividade cognoscitiva e atividade moral.

A primeira base da tríade, composta pela realização psicológica, compreende os próprios projetos dos professores como indivíduos, caracterizando a identidade profissional; já a segunda base comporta a atividade cognoscitiva que consiste na auto-formação contínua, ou seja, a formação através da própria experiência e da troca de experiência com seus pares e, por fim, a terceira base desse tripé consiste na atividade moral, significando o comportamento ético do professor, enquanto profissional, seus comportamentos e suas exigências da constância de valores.

Para Gimeno Sacristán, citado por Papi (2005), o entendimento sobre a profissionalidade docente exige que se entenda, no âmbito desse contexto, o conceito de prática educativa. Porém, tal conceito deverá ser compreendido de forma ampla e não apenas delimitado pela prática didática dos professores.

De acordo com esse delineamento, a prática profissional deverá ser entendida, abarcando o contexto pedagógico que constitui o cotidiano da sala de aula e define o que mais diretamente diz respeito ao professor; o contexto profissional dos professores, que expressa um comportamento próprio dos

profissionais, desenvolvendo um saber técnico que legitima sua prática; e o contexto sociocultural, que propõe conteúdos e valores considerados relevantes.

De acordo com Zabala (1998), a prática docente é considerada algo fluido, difícil de limitar com coordenadas simples e além disso, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores e hábitos pedagógicos. No entanto, o autor afirma que essa prática torna-se, ainda, mais complexa pois deve obedecer a vários determinantes, como os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, as possibilidades reais dos professores, os meios e condições físicas existentes etc.

Dentro desse contexto, a profissionalidade docente pode ser caracterizada como o processo de profissionalização da prática pedagógica do professor, bem como da racionalização dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional (SARMENTO, 1994)

A profissionalidade não consiste apenas no exercício de ensinar, mas engloba todos os valores e pretensões que o docente deseja alcançar no processo de desenvolvimento profissional, que também pode ser caracterizado como processo de desenvolvimento humano.

Para Contreras (2002, p. 78, 81, 82), a profissionalidade docente se desenvolve, englobando três dimensões:

(a) Obrigação moral. De acordo com essa dimensão,

o professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral.

(b) Compromisso com a comunidade. Essa dimensão se caracteriza por:

A profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente.

(c) Competência profissional. Conforme essa dimensão:

[...] a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que se ensina.

Dessa forma, essas três dimensões têm como objetivo, no seu conjunto, apresentar os componentes que estão envolvidos com a tarefa de educar e com o exercício de sua profissionalidade dentro de um contexto de produção da cultura. Cabe colocar que essa cultura foi se constituindo ao longo da história, na acumulação de saberes, produções, significados e conhecimentos necessários à sua sobrevivência.

De acordo com Chaim Junior (2007), os ensinamentos de determinados ofícios para que os mais jovens assumissem as responsabilidades do trabalho, o estabelecimento de normas e leis, as diversas formas de comunicação, as crenças, as danças, o plantio, a colheita, os hábitos alimentares específicos de um determinado grupo social fazem parte dos conhecimentos e práticas culturais necessários à continuidade do agrupamento social. Assim, antigamente, nas

pequenas sociedades, o processo educacional dos mais jovens se dava pela convivência com os mais velhos, através das relações do cotidiano.

Desse modo, se antes do advento da Revolução Industrial, a característica do trabalho era artesanal e o sistema escolar servia a uma pequena parcela da população, com a Revolução Industrial ocorreu uma alteração na relação do homem com seu trabalho, ou seja, a característica manufatureira, somada ao aumento populacional, fez com que a sociedade buscasse outros caminhos para que os jovens pudessem se preparar e assumir seus trabalhos.

Neira e Nunes (1996) relatam que com o passar do tempo, as comunidades tornaram-se mais complexas, provocando modificações em suas relações e exigindo uma variação e aumento das funções. Nesse contexto, a socialização que era construída no seio da família e nos grupos sociais mais diretos, transferiu-se para outras formas de transmissão cultural às novas gerações. Tais formas passaram a ser exercidas por tutores, mestres e escolas diversas, que desenvolveram novas práticas que garantissem a inserção de seus membros mais jovens às necessidades e obrigações sociais.

A cultura, portanto, pode ser expressa por meio de seus valores e sentimentos, rituais, instituições, objetos e costumes que circundam a vida individual e coletiva da sociedade. Assim, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. “Ao ‘viver’ uma determinada cultura, estaremos reproduzindo-a, reinterpretando-a e transformando-a “(CHAIM JUNIOR, 2007, p. 14).

No bojo dessa questão, estão inseridos a escola e todo o sistema educativo, que podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das futuras gerações, ou seja, a escola tende a preparar seus alunos para assumir certos papéis, de acordo com as intenções da sociedade na qual eles estão inseridos.

Assim, de acordo com Neira e Nunes (1996), a parceria cultura/educação coloca-se diante das possibilidades de atuar significativamente e com responsabilidade na contemporaneidade, visto que a escola é uma instituição social e, portanto, está inserida no meio das relações socioculturais. A escola possibilita a ação social de seus agentes, colocando a educação e a cultura lado a lado.

Nesse contexto, pode-se entender **cultura escolar** como:

conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas: modos de pensar e de atuar proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas, como fora delas – no resto do recinto escolar e o mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. Estes modos de fazer e de pensar – **mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações** –, amplamente compartilhados, assumidos sem mais, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas com às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 1998, p.5 *apud* KNOBLAUCH, 2007, grifo nosso).

No âmbito desse processo se pode colocar que a escola tende a criar regras ou normas, *incorporando modos de agir dentro e fora do espaço escolar*,

que nos ajudam a entender melhor a dinâmica desse espaço social e da profissão docente.

Para Knoblauch (2007, p. 4-5) “a escola, enquanto instituição é reponsável por *transmitir um conjunto de esquemas fundamentais*, na forma de *automatismos interiorizados* ou de uma ‘*força formadora de hábitos*’, baseados numa *mesma cultura*”. Portanto, a escola teria a função de transmitir um *habitus cultivado*, um *sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura*, caracterizando a *internalização de uma cultura*, a incorporação do *habitus*, de modo que este produza práticas. Um mesmo *habitus*, por sua vez, *admite práticas diferenciadas* como um produto da relação entre o *habitus* e uma determinada situação conjuntural. Nesse contexto, cabe colocar que a formação docente ocorre antes do processo de escolarização profissional formal, tendo no conceito de *habitus* uma compreensão que permite entender a *prática educativa* como cultura partilhada num processo de diálogo entre passado e futuro.

Para Bourdieu (1982), o *habitus*⁴ é um conjunto de esquemas fundamentais precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares. Ainda, Pierre Bourdieu (1996) aponta que a sociedade apresenta *estruturas e organizações* que conformaram as práticas, as crenças e as organizações escolares. Como exemplo, o autor cita que na escola existem espaços e tempos próprios destinados ao corpo e outros destinados à mente;

⁴ Este termo denominado *habitus* não é novo no mundo acadêmico e alguns pensadores como Durkheim já se utilizaram do termo para seus estudos e suas interpretações. No entanto, foi Pierre Bourdieu quem utilizou e definiu mais claramente o conceito de *habitus*.

certa distribuição das aulas na grade escolar, que determinam a importância de alguns assuntos em detrimento de outros, diferentes métodos etc.

Mais especificamente, Setton (2002) procura explicar o termo de acordo com seu entendimento e afirma que *habitus* é uma noção que auxilia a pensar as *características de uma identidade social*, de uma *experiência biográfica*, um sistema de orientação, ora consciente, ora inconsciente. Dessa forma, o termo deve ser visto como “*um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam*” (p. 62).

Silva (2005) afirma que este *habitus* é desenvolvido somente *no e com o exercício da docência* e por isso enfatiza que o ato de ensinar na sala de aula seria melhor denominado por *habitus* ao invés do termo *prática docente*.

Com base nos estudos de Bourdieu verifica-se que o *habitus* traduz exatamente *o modo de ser professor*, contemplando *características específicas* como *ações didáticas*, *hexis corporal* e *postura*, podendo nos auxiliar em nossa análise sobre a aula e a figura do professor. A *hexis corporal*, de acordo com Bourdieu (1983d), são os *movimentos corpóreos* realizados pelos sujeitos quando desenvolvem uma determinada prática laborativa, como por exemplo o professor de educação física. O autor compreende que *hexis corporal* também pode ser definida como sendo a *mitologia política* realizada, incorporada e convertida em *disposição permanente na maneira duradoura de manter-se, de falar, de caminhar, de sentir e de pensar*.

Assim sendo, Villa (2003) afirma que esta *hexis corporal* está vinculada com *a motricidade como um esquema postural, singular e sistemático*, carregado de significações e valores sociais. Porém, é uma hexis corporal vinculada a Educação Física, isto é, a uma cultura escolar, valendo a pena explicitá-la um pouco mais em suas nuances.

2.2.2 – Da cultura escolar: o professor de educação física e a educação física como um componente curricular

Como hospedeiro da cultura escolar encontra-se a Educação Física internalizando em sua trajetória valores, comportamentos e atitudes oriundos do processo civilizatório educativo, que muda de acordo com a visão de homem, mundo e sociedade que se tem em cada época.

De acordo com a trajetória da Educação brasileira observa-se que por volta de 1930 a sua finalidade era a formação do homem para todos os setores de atividade. Nesse período, de acordo com Betti (1991), houve um grande incentivo ao ensino secundário e profissionalizante, inseridos no governo de Vargas, onde se teve a passagem do modelo agrário para o modelo urbano industrial. Portanto, “a educação era voltada para a formação da consciência patriótica, ou seja, uma educação cívica, onde o cidadão deveria ter responsabilidade pela segurança e engrandecimento da pátria” (p.67). Observa-se também que a educação moral e cívica foi bastante valorizada, não como matéria específica, mas como parte da

vida escolar dos educandos, bem como a Educação Física a serviço dessa causa (SOUZA NETO, 1999).

Neste contexto, a partir da Constituição de 1937, foi determinada a obrigatoriedade da Educação Física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais nas escolas brasileiras. De acordo com a Portaria Ministerial nº 70, a finalidade da Educação Física era:

[...] proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades (BRASIL, 1938, p. 4).

Para Betti (1991), a Educação Física passou a ser vista como forma de despertar qualidades morais e o espírito de disciplina nos estudantes. Portanto, adotando pressupostos pedagógicos da caserna, a Educação Física brasileira, do Método Alemão, adotado no final do século XIX, passou a utilizar oficialmente o Método Francês, no ano de 1921, tendo como referência no Estado Novo, o aperfeiçoamento da raça, higiene, disciplina, patriotismo e civismo (SOUZA NETO, 1999).

No âmbito desse processo, as perspectivas higienista e militarista deram a Educação Física um caráter essencialmente prático, isento de uma fundamentação teórica que desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Outro dado importante nessa cronologia foi que em 1924, a Educação brasileira aderiu aos princípios ditados pela Escola Nova que “se caracterizava por

ser uma escola ativa, democrática, utilitária; escola do movimento, da saúde, da moralidade, da consciência econômica e política [...]” (BETTI, 1991, p. 79), tendo a sua influência na Educação Física escolar depois da Segunda Grande Guerra Mundial.

A partir da década de 50, a Educação brasileira continuava atrelada a política nacional. No entanto, Betti em sua obra afirma que houve, nesse período, uma expansão da escola pública secundária como decorrência da pressão popular, pois este nível escolar passou a ser visto pela população como uma possibilidade de ascensão social. Um dos acontecimentos mais importantes na época foi a inclusão da obrigatoriedade da Educação Física na LDB, de 1961, para os cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

A Portaria nº 148, do MEC, de 27 de abril de 1967, foi o primeiro documento oficial a conceituar a Educação Física, apresentando-a como “um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação” (SÃO PAULO, 1985, p. 157), tendo como objetivos promover o desenvolvimento do corpo e do espírito, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos sadios, entre outros.

Paralelo a este período ocorre o início da esportivização da Educação Física, no Brasil, atribuindo importante papel social ao esporte. Nesse contexto, Betti (1991) complementa que o Método Francês passou a ser fortemente criticado, no pós-guerra, tendo sido apresentado como seu substituto o ‘Método Desportivo Generalizado Francês’. Este incorporava o jogo esportivo, passando a ser o preferido, bem como emerge o esporte como um fenômeno social com luz própria, ora considerado com um fim em si mesmo e ora como um meio de

educação. Dessa forma, conclui-se que o esporte dentro da Educação Física escolar apresentou esta dualidade na “caça” aos talentos esportivos ou como um meio de formação e preparação para a vida.

Na cronologia apresentada por Betti (1991), o período de 1969 a 1979 marca a ascensão do esporte nas escolas e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte nas estratégias do governo. Diante dessas evidências compreende-se que a partir de 1970, influenciado pelo sucesso alcançado na Copa de 70, o esporte passou a se concretizar como uma atividade de grande importância para a Educação Física escolar, fazendo com que a atenção dos professores se voltasse quase que exclusivamente à prática esportiva.

O esporte era utilizado nos programas de Educação Física escolar com o intuito de oferecer estímulos que levassem os jovens a atingir critérios de excelência no desempenho atlético. Dessa forma, a tendência esportivista utilizava a tese de que uma sociedade desenvolvida tinha que ser, necessariamente, competitiva no âmbito esportivo e, portanto, era incumbência da escola contribuir para a formação dos futuros atletas mediante o incentivo da prática de esportes.

Em 1971, com o Decreto 69450, a Educação Física passou a integrar o currículo das atividades escolares, sendo entendida como atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais de um educando. A aptidão física foi definida como *referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física*. (SÃO PAULO, 1985, p.117-118).

Vale a pena ressaltar que o conhecimento que o professor de Educação Física trabalhava nesse período tinha sua legitimidade conferida por profissionais de outras áreas, como por exemplo os da medicina. Tal fato é, segundo Bracht (1999), explicado pela ausência do campo acadêmico da Educação Física, sendo que este estrutura-se, paulatinamente, à medida que a formação profissional passa a ocorrer em nível superior.

A partir de 1970 ocorre a massificação do ensino superior, favorecendo também a área da Educação Física e conseqüentemente aumentando o número de profissionais da área. No entanto, o professor de Educação Física continua a ficar incumbido da melhoria da aptidão física e da pirâmide esportiva, pois, o esporte nos anos 60 e 70 ganhou cada vez mais espaço, passando até a legitimar a Educação Física (BRACHT, 1999). Cabe ressaltar que o prestígio conferido à Educação Física pelo esporte também conferia ao professor a imagem de um técnico no âmbito das representações.

Posteriormente, na década de 80, a Educação Física deixa de ser entendida como binômio Educação Física/Esporte e passa a ser considerada um direito de todos, desconsiderando-se a ótica do esporte-competição, mas valorizando-se o esporte-educação e o esporte-participação, bem como uma nova compreensão, de acordo com a Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos:

Um instrumento de educação integral e permanente para um melhor desenvolvimento do indivíduo dentro dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, em consonância com as características e peculiaridades culturais e regionais da população. (BETTI, 1991, p.121)

De acordo com Betti, nesse período, alguns valores e conceitos sobre a Educação Física começam a ser questionados visto que a área deixa de ser vista como esporte-rendimento e passa a ser compreendida como esporte-educação. Desse modo, com a queda do regime militar (1984) inicia-se também um período de muitas críticas a um tipo de atividades físicas e motoras que foram “militarizados” ou mecanizados quer seja como exercício físico, quer seja como esporte, enquanto uma ideologia. Por exemplo:

À Educação Física coube cultivar, e muito bem, **os valores rígidos e disciplinares** das escolas francesas, alemãs e dos quartéis militares, cujas influências marcaram decisivamente sua gênese no Brasil. Esta forma de agir dos professores, ou seja, o desenvolvimento da ação pedagógica sob a ótica da rígida disciplina militar, contribuiu, de maneira decisiva, para a estagnação deste conhecimento no tempo e no espaço, uma vez que poucos professores se preocuparam com a busca de novas metodologias de ensino para a Educação Física, ficando, a grande maioria deles, quer por problemas sociais, quer por problemas financeiros, **reproduzindo fielmente o que tinham aprendido nas escolas superiores por onde passaram.**

Enquanto as teorias educacionais surgiram e desapareceram em outras áreas do conhecimento, **a Educação Física continuou adormecida.** Do ensino centrado no professor da escola tradicional, passando pelo movimento escolanovista até a escola tecnicista, as diversas teorias educacionais que sustentam cada fase deste processo histórico, bem ou mal explicaram e explicam os fins e procedimentos utilizados em cada uma. (CARMO, 1985, p.11-12)

Em outros textos será explorado a dificuldade relacionada ao tratamento dado a Educação Física como “atividade” e não como “disciplina” nos normativos, assinalando-se que...

Esses textos legais sugerem um **entendimento mecanicista da Educação Física**, concebida como aptidão física, e uma visão reducionista do movimento corporal, encobrindo um conceito de saúde quase que exclusivamente biológico. (...)

É preciso que se tenha **uma visão de corpo e das práticas corporais**, esportivas ou não, embasada em uma concepção de Educação Física centrada no humano, numa **perspectiva de transformação social** que propicie a **formação de um homem conhecedor e crítico de sua realidade e de seu contexto, capaz de**

compreendê-los e transformá-los. (SÃO PAULO, 1992, p.14-15, grifo nosso)

Destaca-se neste processo as concepções de natureza sócio-política, como por exemplo a Educação Física revolucionária (MEDINA, 1983), denominada de progressista ou crítica, perspectivando-se para uma nova didática. Por exemplo:

Em nossa pesquisa denominada “Educação Física – crítica de uma formação acrítica” constatamos dentre outros fatos o de que **os cursos de formação de professores não proporcionam a seus alunos um conhecimento cognitivo pleno, nem buscam aprimorar o seu senso crítico a fim de subsidiá-los para a tomada de decisões, quer de natureza pedagógica, quer de natureza sócio-político-econômica.** Assim, na atual situação em que se encontram os cursos de licenciatura em Educação Física, a aprendizagem continuará se fazendo de forma dissonante pela **reprodução paradoxal do caos, de acordo com as necessidades do sistema capitalista brasileiro**, que, como já se explicitou, parece disseminar a a desordem para manter sua ordem. (CARMO, 1985, p.39, grifo nosso)

De acordo com Darido e Sanches Neto (2005), neste período, a resistência à concepção biológica de Educação Física, particularmente no Ensino Fundamental, levou à críticas contundentes em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos. Surgiram novos movimentos e leituras sobre o contexto da Educação Física na escola com destaque para as concepções de ensino com ênfase Humanista, Fenomenológica, Desenvolvimentista, Sistêmica, Interacionista-Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Cultural, na Psicomotricidade, nos Jogos Cooperativos, na Saúde Renovada e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando-se, muitas vezes, um fim em si mesmas.

Os conteúdos veiculados abarcavam desde exercícios gerais e específicos, relacionadas as propostas de ginástica ou de desenvolvimento físico, capacidades

físicas, no âmbito da dimensão orgânica; jogos cooperativos e pré-desportivos e fundamentos esportivos ou habilidades motoras; bem como coordenação motora grossa, coordenação motora fina, equilíbrio, orientação espacial, orientação temporal, esquema corporal e lateralidade até o corpo como uma linguagem ou objeto de estudo centrado na cultura de movimento em que se busca explorar as possibilidades corporais, enquanto meio, cujo fim é a educação, o processo de escolarização ou como um fim em si mesmo na forma de uma disciplina.

Em comum todas estas concepções e conteúdos buscavam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, denominados, até então instaurados. Diante dessa trajetória histórica e recortes citados percebe-se que a Educação Física, ainda, guarda muitos resquícios desse período, trazendo consigo a função de transmitir valores, consolidar hábitos de higiene, melhorar a aptidão física, despertar o senso moral e cívico, fortalecer a vontade, mas também e sobretudo a preocupação de formar cidadãos.

Porém, dentro desse contexto também se questiona como a Educação Física escolar, na confluência de diferentes concepções, tem desenvolvido valores universais como a justiça, o respeito ao outro, a equidade? Da mesma forma se questiona quais que tem sido os elementos privilegiados neste processo?

De acordo com Marchand (2008) pode-se perceber que tem sido várias as metodologias utilizadas para desenvolver os valores, sendo que a mais antiga foi a doutrinação. Além disso, através da disciplina, do bom exemplo dos professores, do currículo, as escolas tentam ensinar, focalizando-se mais nas condutas do que

nos raciocínios, as virtudes do patriotismo, do trabalho, da honestidade, do altruísmo e da coragem e, assim, "educar o carácter" dos alunos.

Para a autora, através de exemplos dos professores e de colegas, a escola tenta desenvolver comportamentos de respeito, de cuidado, entre outros. A educação dos valores passou a fazer parte do currículo oculto, não como uma força hegemônica ou poder, mas como um exercício vinculado a cidadania na forma de um tema transversal invisível.

Entretanto, voltando-se para a Educação Física na escola, uma das formas em que se pode trabalhar a formação de valores, atitudes e comportamentos ocorre através do movimento corporal e do lúdico, tanto para crianças como para adultos, pois o brincar passou a ser uma forma de sermos nós mesmos e procurarmos a formação de grupos sólidos e solidários, capazes de resolver os seus conflitos de forma não-violenta.

Entende-se, portanto, que o papel do professor de Educação Física tem grande importância diante do tema sobre o ensino de atitudes e valores visto que é neste componente curricular que as atitudes dos educandos são fortemente exibidas e podem ser influenciadas.

Nesse contexto, de acordo com Callado (2001), pretende-se que o professor de Educação Física faça comentários positivos entre os alunos; reparta o protagonismo na classe, introduza jogos e dinâmicas específicas, delegue aos alunos uma série de funções e entre num consenso com os alunos com relação às normas básicas das classes.

No âmbito social, com relação às condutas e linhas de atuação, é necessário fomentar a expressão de sentimentos e dos contatos pessoais, introduzir atividades motoras que implique em relação constante de companheirismo, favorecer a formação de grupos distintos e favorecer a prática de jogos motores cooperativos.

Para este mesmo autor, há a necessidade ainda da aceitação do outro e da importância da raça, sexo, condição social, etc. Cabe ao professor de Educação Física, dentro da sua disciplina, a eliminação de qualquer tipo de discriminação, introduzindo nas classes elementos motores das culturas minoritárias, reforçando positivamente os grupos mistos e adaptando atividades motoras aos alunos com necessidades especiais e, ainda, o conhecimento e valorização de outras culturas através da implementação de músicas de outras culturas e introdução de atividades motoras de outros povos e culturas. Além disso, o autor também cita condutas no âmbito ambiental, ou seja, respeito ao meio ambiente e preocupação por sua melhora.

De acordo com Pérez (1983), existem alguns deveres, os quais o bom profissional de Educação Física deve cumprir para com os alunos antes das aulas: motivá-los, ser amigo, exigir dos alunos vestimentas adequadas, ser capaz de avaliar os problemas (número de alunos, instalações, condições climáticas, etc); durante as aulas, o professor deve, dar muito valor aos comportamentos e atitudes positivas, dar *feedback*, evitar gritos, não demonstrar desânimo, variar a sistemática da aula, não ficar sentado durante a aula e sim variar sua posição em relação à classe com o objetivo de estimular, orientar e controlar as atividades dos

alunos, não ter “prediletos”. Portanto, após a aula, o professor deve estar ciente que deveria evidenciar aos alunos o progresso que eles obtiveram, comentar os erros cometidos, prescrever atividades que possam suprir dificuldades observadas e demonstrar interesse em lesões sofridas pelos alunos (perguntar, procurar informar-se).

Além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir valores, conteúdos e maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

As características de um professor de educação física bem-sucedido também foram objeto de análise para Galvão (2002), considerando os aspectos: técnicos, afetivos e sociopolíticos. No entanto, tomando como foco para este estudo, apenas, o aspecto afetivo, a autora afirma que há necessidade do professor demonstrar interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizar seu papel; desenvolver laço afetivo forte com os alunos; manter clima agradável, respeitoso e amigo com os alunos e ser efetivamente maduro (não bonzinho).

Embora haja esta compreensão também é fundamental registrar a crítica que Charlot (2006, p. 11) faz a este processo colocando que:

Se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso desvencilhar-se dessa idéia, bem estranha quando pensamos sobre ela, de que para ser um bom profissional na área da educação e do ensino **é necessário ter qualidades que são, na verdade, as de um santo ou de um militante.** A situação “normal” – se podemos dizer dessa forma – do professor brasileiro é trabalhar em uma escola pela manhã e em outra à tarde, receber salários muito baixos e, com frequência, mesmo havendo exceções, ter feito o vestibular para pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. **É essa a condição real do professor no Brasil,** e, se queremos mudar a educação no Brasil, **é preciso sempre**

pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante. (grifo nosso)

Na realidade, todas estas questões que foram levantadas, entre outras, dizem respeito tanto à questão profissional quanto a conduta moral do professor, entendendo que estas nos fornecem subsídios para o processo de humanização - educação. De modo que ao se entrelaçar autonomia, educação física e a dimensão moral da identidade do professor o que se busca é diagnosticar as práticas do exercício desta moralidade. Portanto, entende-se que dentro dos programas de ensino da educação física já se encontram os elementos referentes a atitudes e valores como parte desse processo de humanização. Porém, também se observa que trabalhar atitudes pode ser a resposta para a perda de limites na sala de aula ou a educação de crianças, jovens e adultos.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Na busca de respostas

Tendo como referência os pressupostos apresentados partiu-se para uma investigação pautada no Construtivismo Social, buscando interpretar como os indivíduos constroem suas ações no mundo social, bem como entender o “mundo” como um processo de construção.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de análise qualitativa que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, sendo que o ambiente natural é a principal fonte dos dados e o pesquisador o principal instrumento (MARCON, 2005), mas que não exclui algumas técnicas de uma pesquisa de análise quantitativa.

O estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986), é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano

aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

3.2. Seleção dos participantes

Com relação à seleção e escolha dos participantes envolvidos, tomamos como base a citação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) que afirmam que o pesquisador qualitativo, ao escolher um determinado campo (uma comunidade, uma instituição) onde serão colhidos os dados, bem como ao escolher os participantes, já o faz com algum objetivo e algumas questões de interesse do estudo. Com relação à escolha dos participantes, os autores deixam claro que nem sempre é possível indicar no projeto quantos e quais serão os sujeitos envolvidos, embora sempre seja possível indicar alguns, bem como a forma com que se pretende selecioná-los.

Considerando que a temática do estudo compreende aspectos da identidade profissional e a docência, escolheu-se como participantes os professores especialistas na área da Educação Física. O interesse da pesquisadora consistiu em investigar valores e atitudes presentes na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, visto que crianças e jovens passam um tempo grande no ambiente escolar, aprendendo diversos elementos e processos fundamentais a sua formação.

Porém, para a seleção dos professores-participantes adotou-se os seguintes critérios:

- (a) aplicação de um questionário inicial, para mapeamento;
- (b) seleção dos participantes dos questionários em que as respostas apresentavam perspectivas de exploração e investigação da temática de estudo;
- (c) interesse do professor em participar da pesquisa;
- (d) aceitação do professor em participar de todas as etapas da pesquisa;
- (e) nível de ensino em que atuavam;
- (f) concordância entre os horários dos docentes e da pesquisadora responsável.

Dessa forma, este estudo pretendia, inicialmente investigar de quatro a oito professores que se adequavam aos critérios acima estabelecidos e que contribuisse para o aprofundamento da temática em questão.

Outro aspecto importante foi a cidade escolhida para seleção dos participantes - a cidade de Rio Claro, localizada no interior do Estado de São Paulo - município em que a pesquisadora estudou e fez estágios de práticas de ensino nas escolas da rede pública. Todos os questionários foram entregues nas escolas estaduais e municipais da referida cidade.

3.3. Instrumentos para a coleta de informações

Nas pesquisas de caráter qualitativo, tem-se como objetivo a coleta de informações com vistas a interpretação dos fenômenos e as situações sob o ponto de vista dos próprios sujeitos que os vivenciam, através dos seus próprios relatos, e das perspectivas particular e individual (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

De acordo com Thomas e Nelson (2002), ao terem como foco a pesquisa qualitativa, os autores indicam como principais instrumentos para a coleta de informações a observação, a entrevista ou o questionário e a análise de documentos ou de arquivos em geral. No caso específico dessa pesquisa, optou-se por trabalhar com um questionário, visando o mapeamento dos participantes, as observações e as entrevistas com os sujeitos selecionados, visto a abrangência e complexidade da temática em questão.

3.3.1. Questionário

Como forma de diagnóstico, foi aplicado um questionário a fim de fazer um levantamento geral do “estado da arte”, bem como dos participantes.

No entanto, na visão de Borg e Gall (1979), há passos que devem ser seguidos na construção de um questionário, como: definir o(s) objetivo(s) da pesquisa; selecionar a amostra (pessoas ou grupos específicos de profissionais de quais pretendemos obter informações); elaborar os itens do questionário (definindo, por exemplo, se as questões serão abertas ou fechadas); ver a melhor forma de apresentá-lo (ser atrativo, numerar as páginas e questões, utilizar exemplos, incluir informações breves e claras etc); e evitar erros (não fazer muitas questões, dar importância à gramática, à impressão etc).

Nesse itinerário aplicou-se, num primeiro momento, o questionário a um grupo de professores da rede pública da cidade de Rio Claro. Na etapa seguinte, buscou-se selecionar os professores para observação e, posteriormente, para a entrevista.

Com relação a este processo tomou-se cuidado no que se refere à carta de apresentação dos procedimentos do trabalho, solicitada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unesp juntamente com o questionário (Apêndice 1). Tal carta foi entregue aos professores com o pedido de autorização. Dessa forma, com relação ao questionário buscou-se saber:

- 1) Você gosta de lecionar aulas de Educação Física? Por quê?
- 2) Quais os principais problemas que costuma ter em aula, com relação aos comportamentos dos alunos?
- 3) Você procura solucionar esses problemas de que forma?
- 4) Um aluno da 6ª série começar a bater e a ofender outro aluno, no momento da aula de Educação Física. O que você, como professor, faria para resolver essa situação?
- 5) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? O que você entende sobre as três dimensões do conteúdo citadas no PCN (conceitual, procedimental e atitudinal)?
- 6) Você, como professor-educador, acredita que a Educação Física, em sua dimensão atitudinal, pode contribuir com as questões de formação do cidadão brasileiro? De que forma?
- 7) Você conhece alguma forma, atividade ou conteúdo para se trabalhar a dimensão atitudinal na Educação Física? Poderia explicar?
- 8) De acordo com um autor chamado CONTRERAS, o docente deve apresentar três características fundamentais durante o exercício de sua profissão. São elas: o compromisso com a comunidade (necessidade de

entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade), a obrigação moral (o professor deve estar comprometido com todos os seus alunos em seu desenvolvimento como pessoas) e a competência profissional (aquela competência que transcende o sentido puramente técnico). Você concorda ou não com as idéias desse autor? Por quê?

- 9) Você acredita que suas atitudes (comportamento, ordens, valores e expressões) podem influenciar a formação de seu alunado? De que forma?
- 10) Alguma sugestão ou declaração.

Após a aplicação dos questionários, foi elaborada uma planilha com todas as respostas fornecidas pelos participantes a fim de se obter uma visão geral das respostas (Apêndice 4). Em seguida, passou-se para a etapa da observação.

3.3.2. Observação

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra ‘observação’ é entendida como o ato ou efeito de observar(-se); ação de considerar com atenção as coisas, os seres, os eventos e também um procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um fato, de um processo. Assim, observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, espaço etc).

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Diante dessa citação, optou-se por realizar observações dos participantes envolvidos na pesquisa, com a intenção de se atingir os objetivos do estudo, buscando identificar os diferentes aspectos que envolvem o professor em sua prática pedagógica, além de ter um contato direto com os participantes, procurando entender seus atos, atividades e significações diante da questão dos valores.

Inicialmente, foi possível verificar que alguns autores estimulam a aplicação da técnica da observação, como um importante instrumento de coleta de dados. Como por exemplo, Lüdke e André (1986) ao afirmarem que elas são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema, para possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, além de permitir a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

De acordo com Triviños (1987), a observação livre satisfaz as necessidades da pesquisa qualitativa, enquanto que, para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), as observações de fatos, comportamentos e cenários são extremamente valorizadas nas pesquisas ou estudos qualitativos por ocorrerem de forma não estruturada.

Entretanto, Lüdke e André (1986) alertam para a questão de ser necessário saber ou ter clareza a respeito de qual será o grau de envolvimento do investigador na pesquisa, lembrando que não se trata simplesmente em decidir se a observação será participante ou não. A escolha deve ser feita, geralmente, em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total da realidade até o completo distanciamento. Porém, as variações dentro deste *continuum* são muitas e podem inclusive mudar, conforme o desenrolar do estudo.

Para este estudo foi decidido, desde seu início, que o envolvimento do pesquisador nas observações seria o mínimo possível, visto que o objetivo era observar e acompanhar a prática pedagógica de cada docente escolhido, frente à temática do trabalho. Na literatura, segundo os autores, esse tipo de observação é chamado de “participante como observador”, onde o observador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. O pesquisador explica os objetivos do seu trabalho e enfatiza no que centrará esse estudo, tendo como preocupação não deixar totalmente claro o que se pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) afirmam que o observador deve ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade com as pessoas; ser um bom ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas e ter flexibilidade para se adaptar às situações inesperadas.

Outra questão importante levantada por Lüdke e André (1986) é sobre o período de permanência do observador em campo. As autoras afirmam que a

variedade do tempo de permanência pode ser de seis semanas a três anos, sendo que a decisão sobre esse tempo de permanência depende do tipo de problema que está sendo estudado, pois quanto mais curto, maior será a probabilidade de se obter conclusões precipitadas.

Para esse trabalho, o período programado para a permanência do pesquisador no ambiente observado girou em torno de 40 semanas, ou melhor, o semestre escolar letivo dos docentes, acompanhando-os em uma aula semanal, perfazendo um total mínimo de 14 aulas observadas. As aulas observadas foram as de Educação Física no Ensino Fundamental II, ministradas pelos docentes participantes.

Segundo Triviños (1987), na pesquisa de natureza qualitativa, o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir. Dessa forma, o autor caracteriza o registro das informações como sendo as “anotações de campo”, que podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, ou seja, elas compreenderiam as descrições dos fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação do estudo.

Para Triviños (1987, p. 155), “a exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e na compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações”.

De acordo com Lüdke e André (1986), os registros das observações podem ser feitos de diversas formas, como: anotações escritas, filmes, gravações, fotografias e slides. No entanto, a forma de registro mais utilizada nas observações é a escrita, sendo essa a forma escolhida para este estudo.

Neste estudo foram observadas um total de 93 aulas, que correspondiam em torno de 15 aulas por docente, compreendendo um total de seis professores (quatro foram observados no primeiro semestre de 2007 e dois no segundo semestre de 2007), tendo sido selecionados para a análise dos dados, os quatro docentes que ministravam aulas para o Ensino Fundamental Ciclo II, mais especificamente, os docentes que trabalhavam com 5^{as} e 6^{as} séries compreendendo a atuação com alunos na faixa etária de 11 a 15 anos de idade.

Na proposta inicial foi assinalado que o observador deveria acompanhar sempre a mesma série de ensino, na mesma escola de um determinado professor e que não observasse mais que duas aulas semanais a fim de conseguir acompanhar os docentes por um período maior, podendo obter assim, informações que advêm da temporalidade.

Os participantes observados e analisados neste estudo foram denominados aleatoriamente por letras alfabéticas, sendo estes:

- *Professor (G): 14 aulas observadas com turmas de 6^a séries.*
- *Professor (L): 16 aulas observadas com turmas de 5^a séries.*
- *Professor (N): 16 aulas observadas com turmas de 5^a séries.*
- *Professor (P): 16 aulas observadas com turmas de 6^a séries.*

Estes participantes foram selecionados pois atuavam nas mesmas séries de ensino, o que de certa forma, poderia facilitar a compreensão de algumas atitudes frente aos comportamentos de seus alunos.

Apenas como forma de complementar o trabalho até aqui realizado, realizou-se, no quadro I, uma síntese de algumas características gerais da faixa etária (11 a 15 anos), buscando apresentar as necessidades e interesses que os professores de Educação Física têm procurado ou deveriam privilegiar.

Quadro I – A COLETA DE DADOS

Observa-se que nesta faixa etária (11 a 15 anos), os alunos apresentam algumas características, necessidades e interesses que devem ser levadas em consideração por todos os docentes da escola. Por exemplo, Daiuto (1971) afirma que os alunos nesta faixa etária apresentam um desenvolvimento alternado e progressivo, sendo que a resistência à fadiga, a força muscular e a coordenação de movimentos aumentam progressivamente. Aos doze anos, a criança apresenta apenas 10% menos que a velocidade do adulto. Ainda, os órgãos e sistemas não se desenvolvem alternadamente, mas através de etapas de alternâncias. Por exemplo: o alongamento dos ossos se alterna de acordo com o aumento da musculatura esquelética. De acordo com este mesmo autor, no sentido emocional, os alunos são capazes de sentir formas evoluídas de afeto, simpatia, amizade, compaixão, gratidão, etc e começam a surgir diferenças afetivas relacionadas ao gênero (sexo). Já no ponto de vista social, os alunos apresentam características favoráveis ao trabalho em equipe, sendo que a criança sente necessidade de pertencer a um grupo e obter êxitos sociais. Para Seybold (1980), nessa idade, se dá muita importância à aparência, faz alarde de força física e façanhas desportivas; a coragem é virtude principal, sendo o covarde desprezado. A valorização da força e o rechaço dos sentimentos não distinguem apenas os meninos, mas também as meninas que, muitas vezes, nessa fase, agem como “rapazinhos”.

De acordo com Seybold (1980), os exercícios físicos são adequados à criança e ao adolescente, pois ela encontra neles respostas a suas necessidades naturais de movimento, à sua ânsia de recompensa e de um eficaz desempenho.

Nesta faixa etária, os alunos têm a necessidade de auto-afirmação, de consolidação dos seus sentimentos de valor e de segurança, precisam de atividades vigorosas e enérgicas para alcançar o pleno domínio de suas ações motoras. Além disso, sente grande necessidade de atividades reais e concretas, que proporcionem situações de dificuldades e complexidades crescentes, com problemas técnicos e que requeiram conhecimento e, portanto, aprendizagem. Ainda, precisam atuar livremente e avaliar o seu progresso, necessitando atuar em grupos, em equipes que exijam participação ativa e responsabilidade e dessa forma, precisam se expressar através do movimento que é a forma mais comum de afirmação (DAIUTO, 1971).

De acordo com Seybold (1980) o interesse desses alunos volta-se para as “leis que atuam por trás das coisas e dos fenômenos isolados”. A moderna antecipação dos interesses pela moda, hoje generalizado e amplamente fomentada pelo comércio, traz a necessidade de aguçar o interesse das meninas, já nessa idade, para a beleza natural, para o saudável e higiênico e para as aberrações da moda. Caminhadas, excursões e “camping” constituem atrações fascinantes. Também nessa fase, meninos e meninas interessam-se apaixonadamente por jogos de disputa.

As observações foram realizadas, transcritas e discutidas, incluindo um breve relato sobre cada um dos participantes, realizado pela própria pesquisadora/observadora. No momento posterior, na análise dos dados, a descrição será apresentada na íntegra de acordo com a exigência de cada tópico. Dessa forma, apresenta-se o roteiro utilizado para compreender aspectos relacionados ao *habitus docente* e a *cultura escolar* presentes nas observações dessas aulas. Do esquema de análise escolhido, com relação ao PROFESSOR e a AULA, considerou-se:

AULA

(1) Esquema de aula:

- a) apresentação do assunto de forma contextualizada.
- b) organização da aula: parte inicial, parte principal, parte final.
- c) dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal).
- d) estilo de ensino:
 - *Estilo A*: Comando, consiste numa resposta imediata a um estímulo fornecido pelo professor – reproduz-se um modelo, previamente apresentado.
 - *Estilo B*: Prático, este estilo possibilita ao aluno tempo para trabalhar de forma individual e privada e dá ao professor tempo para fornecer *feedback*.
 - *Estilo C*: Recíproco, neste estilo os alunos trabalham em duplas e são responsáveis pelo fornecimento de *feedback* ao companheiro.

- *Estilo D*: Auto-Controle, os alunos executam a tarefa de forma individual e privada e fornecem *feedback* a si mesmos.

- *Estilo E*: Inclusão, a mesma tarefa é planejada para diferentes graus de dificuldade.

- *Estilo F*: Descoberta Orientada, a finalidade deste estilo é descobrir um conceito através de respostas dadas a uma seqüência de perguntas apresentada pelo professor.

- *Estilo G*: Descoberta Convergente, neste caso, os alunos descobrem a solução de um problema através do raciocínio e pensamento crítico.

- *Estilo H*: Produção Divergente, a finalidade deste estilo é envolver os alunos na produção de múltiplas respostas a uma única questão.

- *Estilo I*: Programa planejado individualmente para o aluno, neste estilo, os alunos planejam, desenvolvem e executam uma série de tarefas organizadas dentro de um programa personalizado.

- *Estilo J*: Iniciado pelo Aluno, neste caso, o aluno seleciona o estilo que irá utilizar para conduzir a aula, sendo que este deve iniciar uma experiência, planejá-la, executá-la e avaliá-la juntamente com o professor.

- *Estilo K*: Auto-Ensino, este estilo dá ao aluno a possibilidade de tomar todas as decisões sobre as experiências de aprendizagem.

- *Tomada de decisão* (MOSSTON, 1992)

PROFESSOR

(2) Perfil profissional

a) ações didáticas

- domínio de conteúdo e explicação;
- estratégias de ensino (organização dos alunos, disposição na quadra, de acordo com a tarefa programada);
- procedimentos de ensino.

b) *hexis* corporal

- gestos, expressão corporal, esquema corporal

c) postura

- valores e ética

Este roteiro, bem como a análise das observações, podem ser verificados no Apêndice 2 do trabalho, mostrando um exemplo.

A técnica da observação foi escolhida devido a algumas vantagens que apresenta, como permitia identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes, bem como o registro de comportamentos em seu contexto espaço-temporal. Do mesmo modo pode também orientar na formulação de questões e aspectos que poderão ser utilizados na entrevista.

3.3.3. Entrevista

Visto que desenvolvemos uma pesquisa dentro das perspectivas qualitativas, utilizou-se também o instrumento denominado de entrevista. De acordo com Thomas e Nelson (2002), a entrevista é uma das ferramentas mais indicadas para a coleta de informações dos participantes. Para Haguete (1990), a entrevista pode ser definida como “um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.75).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) afirmam que, quando se utiliza a entrevista, esse instrumento permite tratar de temas complexos que dificilmente

poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. Ainda, o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

A entrevista também permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita permite o tratamento de assuntos estritamente pessoais e íntimos, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Neste estudo, especificamente, as entrevistas foram realizadas com os professores participantes, sendo estes necessariamente formados em cursos de Licenciatura em Educação Física, que atuam no ensino fundamental e que já foram sujeitos das observações da pesquisa.

Utilizou-se uma entrevista semi-estruturada que seguiu um roteiro de questões elaboradas previamente orientadas pelo objeto de estudo, mas com a flexibilidade para se adicionar outras questões a fim de sanar dúvidas que poderiam surgir durante a mesma, permitindo que os entrevistados fizessem suas observações e sugestões. Como afirmam Thomas e Nelson (2002, p. 34), durante a entrevista, *“o pesquisador pode reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos”*.

As entrevistas foram estruturadas da seguinte forma:

- Parte Geral: constituída por questões que englobam a Educação Física enquanto Componente Curricular que necessita ter objetivos, conteúdos e

métodos para se trabalhar dentro da escola. Esta parte revela também como o professor procura trabalhar.

- Parte Específica: composta por questões específicas em relação ao professor e o ambiente escolar, suas dificuldades e seus interesses.

- Parte Observacional (prática): esta parte da entrevista resultou das observações realizadas e portanto, não seguem a mesma estrutura. Dessa forma, a pesquisadora buscou verificar em específico a postura do professor diante do contexto escolar (cultura).

Para este momento, serão apresentadas as categorias/temas definidos pela pesquisadora a fim de proceder à análise de conteúdo das entrevistas, de forma temática.

Os **temas** encontrados para análise foram:

- **Inventário pedagógico do Professor de Educação Física**
- **Prática Pedagógica e Cultura Escolar: valores, conteúdos e atitudes.**
- ***Habitus Docente***

Especificamente com relação as entrevistas realizadas com os professores participantes, o objetivo principal foi a coleta de informações que possibilitassem uma melhor compreensão a respeito do planejamento e do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, bem como suas peculiaridades e objetivos a serem alcançados com sua realização frente as questões dos valores.

3.4. Análise das informações

Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, sendo que o domínio da análise de conteúdo é qualquer comunicação, ou seja, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor. Nesse sentido, tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido à análise de conteúdo, excluindo-se materiais que não são propriamente lingüísticos como filmes, representações e comportamentos (considerados simbólicos).

Para Campos (2003) há dois tipos de documentos principais que podem ser submetidos à análise de conteúdo: os documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação no sentido lingüístico); e os documentos suscitados pelas necessidades de estudo (respostas a questionários, entrevistas, testes etc). Nesses casos, o que se procura estabelecer é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas, sociológicas, políticas e históricas dos enunciados. Além disso, o autor relata que a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade e que esses dois pólos expressam as linhas de força que compõem o desenvolvimento histórico da análise de conteúdo e o aperfeiçoamento que a faz oscilar entre as duas tendências.

A análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça; sendo uma busca de outras realidades através das mensagens.

De acordo com Bardin (1979), o método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. No entanto, para se atingir os objetivos propostos nesse tipo de tratamento dos dados (análise de conteúdo), observou-se que seria melhor proceder com a análise temática.

Numa apresentação sintética, a análise temática consiste na contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada (a frase, por exemplo). Portanto, ao se fazer uma análise temática esta busca descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Neste encaminhamento, o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, etc. Desse modo, as respostas a questionários com questões abertas, as entrevistas (estruturadas ou não) individuais ou de grupo, são processos freqüentemente analisados, tendo o tema por base.

Vale ressaltar que a análise temática propriamente dita englobará apenas as comunicações obtidas por meio das entrevistas

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

No trabalho de campo foram utilizados diversos instrumentos como meio de coleta de dados, entre os quais, o questionário, as observações e as entrevistas. Os resultados coletados foram organizados, fazendo a triangulação dos dados, sob a égide de eixos temáticos que emergiram dos objetivos como: “Inventário pedagógico do professor de Educação Física”, “Prática pedagógica e cultura escolar: valores, conteúdos e atitudes” e “*Habitus* docente”. Dessa forma houve uma sistematização dos dados, tendo em vista os instrumentos e as temáticas utilizadas.

Outrossim cabe colocar que na fase inicial do estudo pretendia-se realizar um mapeamento geral de toda a cidade de Rio Claro/SP, no entanto, nem todas as escolas da cidade foram analisadas neste quesito do questionário visto que alguns docentes não realizaram a devolutiva dos mesmos. Porém, na figura a seguir encontra-se o mapa da cidade de Rio Claro com as respectivas regiões que foram abrangidas pelos questionários, podendo-se observar que foi bastante significativo o público alvo atingido.

No geral, cabe colocar que dos 20 questionários entregues para os professores houve a devolutiva de 17 respondidos (85%), podendo-se visualizar o conjunto das respostas no Apêndice 4.

O mapeamento do questionário constituiu-se num inventário do conhecimento da realidade, permitindo-nos ir para o trabalho de observação de aulas com algumas questões pendentes que não tinham sido afluídas por ocasião das respostas dadas. Embora houvesse algumas lacunas relativas a questão do ensino, propriamente dito, entendeu-se que a questão dos valores, no âmbito da docência, era algo que fazia parte da prática pedagógica dos docentes.

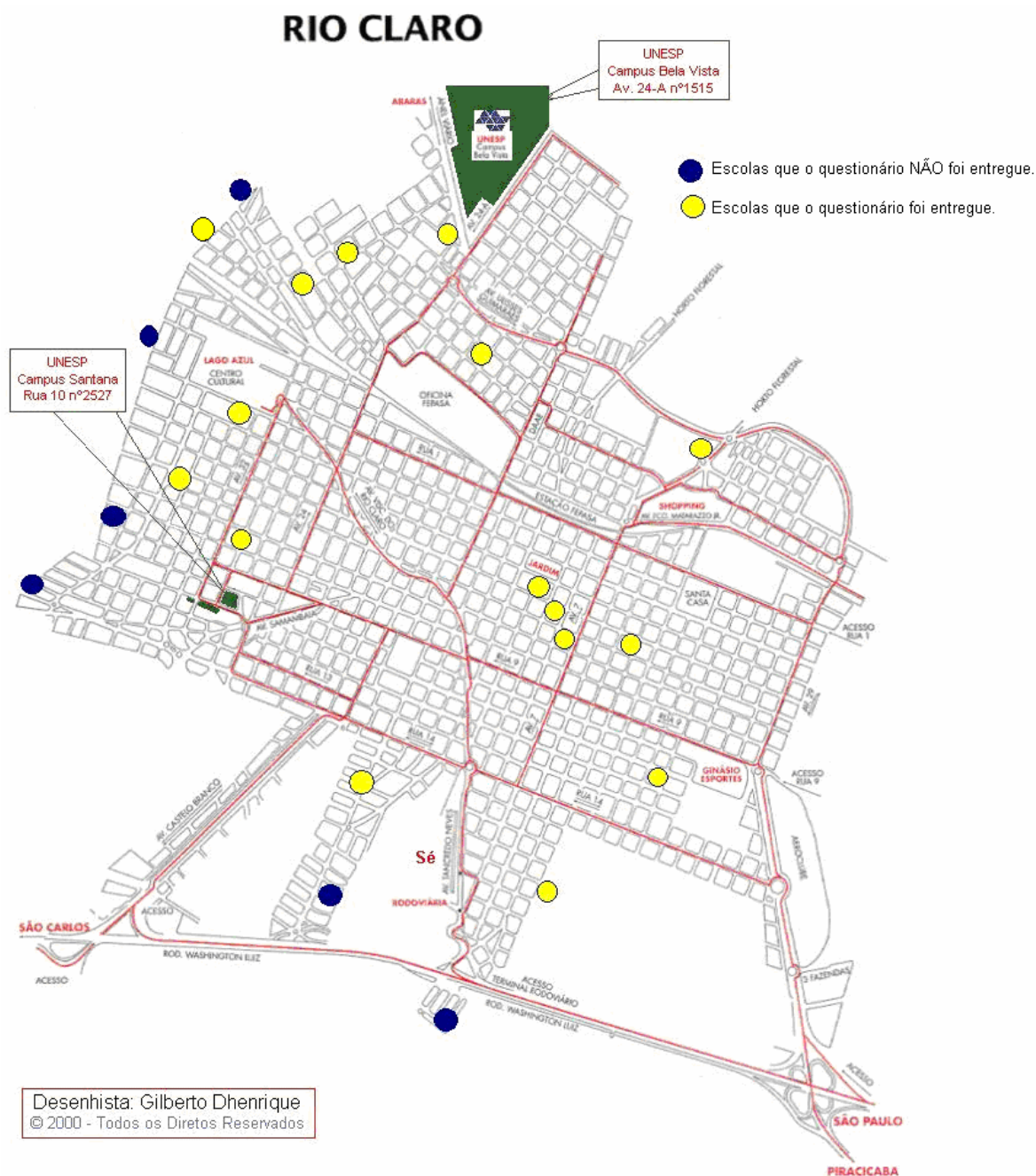


Figura 1: Mapa das escolas Rio Claro-SP e suas relações com o questionário da pesquisa.

Como já citado anteriormente, este estudo buscou reconhecer e identificar os aspectos que envolvem o professor de Educação Física e sua atuação frente ao tema valores e atitudes, elementos esses que fazem parte da atuação docente.

Essa intenção baseou-se no fato de que entendermos que os professores apresentam características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (CONTRERAS, 2002).

Dessa forma, percebe-se que o trabalho, ora apresentado, revela um diagnóstico da realidade da ação pedagógica de professores de Educação Física dentro do ambiente escolar.

Parte-se, então, para a análise temática propriamente dita, das informações coletadas:

4.1. Inventário pedagógico do professor de Educação Física

Diante do objetivo do estudo que consistia em identificar o que os professores pensam sobre seu campo de intervenção, vale ressaltar também que o exercício da docência, na opinião dos mestres, está relacionado à formação e apontamentos pessoais. Dentro desse contexto há também a forma como apresentam a sua compreensão sobre determinado tema ou expressam a sua perspectiva na escolha profissional ou como possibilidade social. As descrições apresentadas foram organizadas em quatro categorias, quais sejam: Educação Física Escolar, Objetivos e Conteúdos, Método e Avaliação.

(a) Educação Física Escolar

Os docentes entrevistados apresentaram a concepção de Educação Física Escolar como sendo uma profissão e um componente curricular que favorece a integração, a inclusão e o aprimoramento do corpo através do contato com a natureza, com o espaço, com os colegas e também com as atividades propostas. Por exemplo:

“...Eu entendo ela como profissão, eu escolhi, assim, primeiramente por causa do esporte né, que eu gostava de fazer depois aos poucos que eu fui conhecendo ela e apreciando, eu entendo ela também como uma disciplina que é tão importante quanto às outras...”

“...Educação física escolar é também uma oportunidade para as crianças, é viver um pouco de uma educação diferente do que acontece com as outras disciplinas, então eu acho que a educação física é a oportunidade de contar um pouco da natureza do espaço aberto e a oportunidade deles se movimentarem um pouco e aprenderem os conteúdos que são relativos à nossa área...” (Professor G)

“Educação Física escolar pra mim, o que eu me preocupo passar para os alunos de uma forma bem sucinta na teoria é o seguinte: que educação física é uma disciplina curricular que tem como objetivo aprimorar o corpo e a mente através das atividades físicas.” (Professor L)

“A Educação Física Escolar como outra disciplina hoje em dia ela está ajudando a incluir o aluno no meio social...” (Professor P)

Dentre as descrições, a afirmação do docente P, ao assinalar que *“A Educação Física Escolar como outra disciplina hoje em dia ela está ajudando a incluir o aluno no meio social...”*, corrobora com o estudo de Contreras (2002) que afirma que a função desempenhada pelo ensino se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente. Assim, a instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais quanto

econômicas como sociais e que, o trabalho do professor, não pode ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade a própria instituição escolar.

Compreende-se que o docente G também se mostra atento as questões sociais de seus alunos, revelando dessa forma, aspectos que envolvem valores em sua ação docente.

Da mesma forma se pode colocar que a compreensão de Educação Física escolar como disciplina significa um avanço em relação à compreensão que se tinha em 1971 (Decreto Lei 69.450) quando se colocava que esta era uma “atividade”. Cabe ressaltar que esta dimensão de área de estudo só foi reconhecida a partir de 1996. No entanto, entende-se também que com alguns subsídios dos currículos estaduais, a Educação Física, já tinha sido vista como disciplina.

(b) Objetivos e Conteúdos

Na questão dos “**Objetivos e Conteúdos da Educação Física**” coletou-se as seguintes afirmações:

“...hoje eu acredito que nos objetivos da educação física a prioridade é social. Eu tento atingir esse objetivo social de várias formas, ou seja, usando vários tipos de conteúdo também, mas fazendo uma diferença para que as crianças possam principalmente serem mais felizes.”
(*Professor G*)

“Os conteúdos que eu costumo dar mais ênfase são: atividades desportivas e atividades recreativas”. (*Professor L*)

“É eu privilegio mais, assim, alguns conteúdos como o tênis de mesa e ou voleibol pelo espaço da escola.” (*Professor P*)

Percebe-se que o docente G novamente se remete às questões sociais de seus alunos, revelando aspectos que envolvem valores em sua ação docente, bem como a perspectiva de uma compreensão mais crítica de Educação Física em relação a realidade social. Entretanto, fica claro também que o professor exerce uma função única dentro da escola. Ele é o elemento de ligação entre o contexto interno – a escola e o contexto externo – a sociedade. Acredita-se que as características de um bom professor de educação física abarcam aspectos técnicos, afetivos e sociopolíticos (GALVÃO, 2002).

Dentre os aspectos sociopolíticos, Galvão (2002) afirma que o docente deve possuir uma visão crítica da escola e dos seus determinantes sociais, além de conhecer a experiência concreta de cada aluno. Estes aspectos foram identificados nos docentes observados quando estes disseram entender o contexto familiar e social de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, quando disseram que procuravam seguir e transmitir as regras da escola, não sendo ‘engolidas’ por elas, mas mostrando aos alunos a importância da convivência em grupo, em sociedade.

A questão do conteúdo esporte (VIDAL, 2006; SÃO PAULO, 1992; BETTI, 1991, 1988; CARMO, 1985) perpassa a Educação Física na escola, bem como as atividades lúdicas (SÃO PAULO, 1989, 1991).

Na análise de Vidal (2006), com base nos trabalhos de Bento (1999, p.56), buscou-se as razões que justificavam esta questão dos valores ligados ao desporto, em três momentos: (a) ao considerá-lo uma instituição, dentro da

socialização e reprodução cultural, que recria e transmite valores essenciais à continuidade da existência da cultura ocidental; (b) porque é a partir de preferências por determinados valores que se posiciona a favor ou contra o desporto; e, (c) porque há uma associação tradicional do desporto a valores, de maneira que o contexto esportivo constitui um habitat natural e propício para o florescimento dos mais diferenciados valores. Mas, segundo Bento (1999) este entendimento é questionável, pois assim como em outras práticas, no desporto, pode-se vincular valores positivos como negativos, de forma que, torna-se importante que as reflexões acerca dos valores no esporte devem abrangê-lo em todas as suas dimensões.

Nesta mesma perspectiva, Betti (1988) assinala que as virtudes e os vícios da competição já estão presentes em sua origem, no desejo de fazer o melhor, tendo como referência padrões, objetivos ou o confronto com um adversário. Entretanto, citando Belbenoit (1976), lembra que *“há duas formas inadequadas de responder à questão: ver apenas os defeitos da competição de alto nível, sem considerar o que ela traz de bom ao atleta, ou atribuir todos os desvios a corrupções vindas de fora – a sociedade de consumo, o chauvinismo, etc”* (p.50). Numa outra passagem busca resposta para este problema ao colocar que...

Parlebas (citado por Belbenoit, 1976), esclarece o caráter dialético do esporte: O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si nem socializante nem anti-socializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele. A prática do judô ou do râguebi pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados com o ‘fair play’... (p.114). (p.51)

Portanto, fazer da prática esportiva, ou do esporte, o “algoz” da sociedade ocidental sem uma reflexão mais pontual, significa ignorar o esporte

enquanto um fenômeno social. Concorde-se com Parlebas e Betti, pois o “esporte” é aquilo que se faz dele nos projetos, (ou) programas escolares ou em qualquer local onde ele aconteça.

(c) Método

Com relação ao **“método utilizado nas aulas”** observa-se que os docentes não apresentaram uma descrição bem definida de quais são esses métodos ou abordagens de ensino e de que forma utilizá-los. Por exemplo:

*“Então eu acho que na questão do método é uma coisa assim bem pessoal... eu acho que é uma escolha minha, um método meu.”
(Professor G)*

“Eu faço uma mesclagem entre o tradicional e o construtivismo, conforme o andamento da aula, o tipo de aluno, o tipo de classe...a série...isso é importante! (Professor L)

“Tenho a minha forma...” (Professor N)

“A gente segue o PCN que já é do Estado e nós somos orientados pra isso...” (Professor P)

Na realidade esses docentes entendem que a sua prática docente vem permeada por uma duplicidade ou está restrita a uma orientação de dimensão normativa ou pessoal.

Especificamente o docente G se assemelha aos docentes que apresentam um discurso espontâneo e prático que segundo Charlot (2006, p. 10 e 11) são aqueles que acreditam saber porque têm uma prática ou experiência, afirmando que é possível apresentar resultados práticos enquanto os teóricos só podem falar. Com relação ao discurso espontâneo não se pode confundir ter uma opinião (dizer o que acreditamos, a partir de uma experiência pessoal), e produzir um

saber (um discurso no qual a significação das palavras é controlada). Sobre o discurso prático o que se infere é que esta pessoa “acredita saber porque tem uma prática”. Por exemplo:

Na verdade, aquilo que o prático opõe à teoria, não é, como ele acredita, sua prática, e sim seu discurso sobre sua prática. Ora, esse discurso utiliza conceitos o mais das vezes não controlados, e frequentemente enraizados em uma teoria sem que ele o saiba.

Já no que diz respeito a resposta do professor L e do professor P, entende-se que há um “discurso pedagógico” (CHARLOT, 2006, p. 12) pois os docentes afirmam possuir métodos como o tradicional, o construtivista ou seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na verdade destes emergem “pedagogias” na forma de um discurso, ou seja, conjuntos de fins ligados à concepções filosóficas ou mesmo política quando o docente afirma que segue esta ou aquela abordagem.

O que se pode colocar também é que não há uma única abordagem utilizada em toda a sua estrutura, mas uma mescla que abarca características de uma “pedagogia tácita”, de uma “pedagogia oculta”, em que se encontra submersa no discurso ou na prática docente.

Nas décadas de 80 e 90 houve todo um processo de desconstrução das teorias pedagógicas ou construções hegemônicas sob a égide do discurso pedagógico, vinculados ao esporte e a aptidão física, negando-se muitas vezes este conteúdo em apontamentos do tipo: ele é esportivista ou ele é militarista. Este processo de desconstrução tem resultados nos currículos a partir dos anos

90, particularmente em universidades públicas, gerando uma identidade a partir de novas abordagens.

Se se considerar a formação que tive numa destas instituições públicas, o que observo é que possuo uma visão sobre as abordagens, uma tipologia, mas não um disernimento claro, na prática pedagógica, de onde começa uma e termina a outra, ocorrendo esta mesma coisa nos participantes observados, com as devidas ressalvas no que diz respeito a formação de cada sujeito. Dessa forma considero que se está diante de uma nova compreensão das concepções de ensino de Educação Física cujo determinante passa a ser a escola, a realidade do local de trabalho. Portanto, a didática do ensino de Educação Física passa a ser vista mais como um processo de iniciação, ou seja, parte-se de uma memória e dos processos constitutivos da Educação Física no âmbito dos conteúdos, ao invés de ficar restrita a determinada abordagem. Em seu conjunto perspectiva-se mais uma compreensão cultural desse processo do que o seu vínculo com uma determinada teoria pedagógica.

(d) Avaliação

Com relação a avaliação observou-se nas descrições do tema **“Avaliação na Educação Física”** os seguintes indicativos:

*“Costumo avaliar meus alunos... pelas dimensões do conteúdo, então eles são avaliados assim, com vários critérios também... geralmente passo algum trabalho bimestral.
...Então eu avalio as dimensões, pelo que eles fazem, pelas atitudes que eles tomam e pelo que eles vão aprendendo e demonstrando no desenvolvimento deles nas aulas.” (Professor G)*

“Eu avalio pelo desempenho progressivo que eles têm...eu faço, primeira mão eu faço uma avaliação, seja as vezes teórica ou prática e depois eu faço uma outra avaliação englobando a parte social... (Professor L)

*“Pelo interesse, desempenho proporcional ao que ele pode produzir...
... trabalhos e...assim, eventualmente algumas avaliações” (Professor P)*

Conclui-se que esta é uma questão que possui muitas faces não tendo um único critério, mas também revelando a perspectiva da falta de uma tradição na área. Nota-se que o processo avaliativo dentro da Educação Física escolar, ainda assume um caráter duvidoso, diante de avaliações por meio de observações e ‘desempenho’ citados pelos professores, causando, dessa forma, pouca credibilidade no processo formador que a disciplina exerce dentro da escola. No entanto, os docentes também relataram que avaliam com frequência seus alunos por meio de avaliações e trabalhos teóricos, sistematizando assim os conteúdos trabalhados.

Embora haja estas observações é fundamental colocar que a proposta de Zabala (1998), sobre as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) começa a ganhar espaço no processo de escolarização, podendo trazer contribuições significativas para as avaliações realizadas em sala de aula. No entanto, cabe colocar que a avaliação na Educação Física sempre foi tratada mais como um produto, medida, do que como processo ou, então, como algo sem referência pedagógica em que se apontava para a frequência e participação.

Este problema com a Educação Física tem a ver com o seu histórico nos normativos (BRASIL, 1971) em que ora foi tratada como uma “prática educativa” nos anos 60 e ora como uma “atividade” nos anos 70 e 80. Todavia não se pode

esquecer que o projeto Educação Física, em território brasileiro, também se constituiu com forte ênfase na aptidão física, tendo ficado famosos os testes de Suficiência Física e Eficiência Física.

Dentro deste pêndulo que apresenta prescrições de um lado o “laisse-faire” de outro encontra-se o fato da Educação Física escolar não ser considerada disciplina por um determinado período e mesmo quando o foi não tinha o status de disciplina.

A sua avaliação não reprovava ou aprovava, fazendo com que se constituísse ao longo desse período uma cultura da não avaliação. Lamentavelmente se infere que continua a confusão entre medida e promoção (poder) e não se observa a avaliação enquanto um processo e diagnóstico da aprendizagem (SÃO PAULO, 1992, 1991).

4.2. Prática Pedagógica e Cultura Escolar: valores, atitudes e conteúdos

Neste eixo temático a preocupação consistiu em buscar na prática pedagógica do professor, os valores, os conteúdos e as atitudes que configuram a sua cultura escolar. Porém, visando tornar a sua organização um pouco mais funcional selecionou-se duas categorias que embora possam aparecer de forma distinta na realidade são interdependentes, quais sejam: valores e atitudes e conteúdos.

(a) Valores e Atitudes

Tendo em vista que os docentes participantes apresentam uma grande quantidade de experiências e práticas vinculadas a cultura escolar, a análise dos dados parte para um aprofundamento das dificuldades enfrentadas por eles em suas práticas neste ambiente de trabalho.

Na questão 2, do questionário, perguntou-se: *Quais os principais problemas que costuma ter em aula com relação aos comportamentos dos alunos?*

Entre as respostas obtidas temos:

*“O maior problema é a **falta de respeito entre eles** e eles têm **dificuldades em acatar regras mínimas de convivência.**” (Professor P)*

*“Os alunos **desconhecem limites** e **reagem** quando tentamos impô-los. O vocabulário deles é carregado de violência.” (Professor G)*

*“**Indisciplina e agressividade**”. (Professor L)*

*“**Ofensa** entre os alunos, **violência e preconceito quanto aos alunos com menos aptidão** para a prática de esportes.” (Professor N)*

Diante das respostas fornecidas pelos professores, entende-se que a falta de respeito e a indisciplina aparecem realmente como obstáculos na prática pedagógica. Aquino (1996) já ressaltava esta questão quando dizia que “a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, passando a ser considerada um sintoma de outra ordem que não estritamente escolar, mas que aparece no interior da ação educativa” (p. 40).

Os docentes também foram questionados na entrevista com relação as atitudes e diferenças de comportamento do seu alunado e ressaltaram que o principal fator de indisciplina no ambiente escolar são, em particular, os meios de

comunicação como televisão, rádio e internet. Veja a seguir as afirmações quando entrevistados sobre a indisciplina na Educação Física:

*“Bom...isso daí é uma coisa muito ampla tá? A disciplina é uma coisa que não é só você manter a ordem dentro da escola, você manter as regras, às vezes, a escola é um pouco frouxa na sua parte disciplinar, há muito regulamento pra você punir um aluno, pra botar limitações nela...**Mas o grande problema não é isso, o problema da disciplina envolve o contexto social que nós estamos tendo hoje, então engloba muitas coisas da mídia, então a televisão hoje é uma grande formador de opiniões**, então alguns valores que eu tinha no meu tempo não existem hoje, se fosse colocar valores de hoje na minha época, seria uma revolução, uma catástrofe, então eu acho que... a mídia está por questões de concorrência entre elas, está extrapolando o que ela está passando...então eu vejo o comportamento do aluno, um reflexo perfeito do que ele assiste na televisão, seja dentro de um campo de futebol, seja o que ele viu num programa, numa novela, num programa x, y, na música que ele está escutando...”(Professor L)*

*“É hoje em dia eu acho que é a **tecnologia** né...Eu acho que tá muito assim a internet que é uma coisa muito ampla assim, eles acham uma maravilha, **quem tem acesso, eles deixam de praticar uma parte física pra ficar nisso**” (Professor P)*

De acordo com o relato de ambos os docentes, observa-se o discurso de que a indisciplina na escola é gerada e alimentada pela mídia, pela tecnologia. Um retrato desse fato observa-se em Betti (1998) quando este afirma que especialmente a TV, possibilita a veiculação, a um grande público, de valores e conhecimentos em torno do esporte telespetáculo, ou seja, uma representação do “real” que prioriza, por exemplo, a forma de apresentação do espetáculo em detrimento do esporte como uma experiência humana mais global.

Porém, em outra pergunta do questionário argüiu-se os docentes sobre quais meios eles utilizavam para solucionar esses problemas por eles citados. Emerge, das descrições, o diálogo como a base das resoluções dos problemas:

*“Primeiro com **diálogo** com os alunos envolvidos e depois com alguma ação punitiva e finalmente levados a direção.” (Professor N)*

*“Através do **diálogo** e exemplos práticos e teóricos.” (Professor L)*

*“**Conversando** até onde a paciência vai. Não gosto de apelar para medidas administrativas, mas as vezes são necessárias”. (Professor G)*

Porém, visando explorar melhor o assunto foi também colocado esta questão na forma de uma situação problema - *Um aluno da 6ª série começar a bater e ofender outro aluno no momento da aula de Educação Física. O que você, como professor, faria para resolver essa situação?* – no questionário, tendo como apontamento dos professores os seguintes relatos:

*“Separaria as duas partes (alunos) e teria uma **conversa** particular com os dois sobre **respeito e cooperação**. Conforme o tipo de agressão, o caso seria levado ao conhecimento da direção.” (Professor L)*

*“**Mostraria** ao aluno, **primeiro o respeito**, para ser respeitado, que a ofensa pode gerar uma violência, a qual não levaria a nenhuma solução.” (Professor N)*

*“**Paro a aula** no mesmo momento, chamando a atenção de todos para o problema. **Retiro o aluno** que ocasionou o problema. Se for grave devo encaminhar a direção, senão retiro o aluno do grupo, **deixando-o fazendo interpretações de textos sobre violência e regras da escola e da Educação Física** até a sua provável conscientização.” (Professor P)*

Essas questões ajudaram a levantar os principais problemas de comportamento do alunado presente no ensino fundamental, além de poder verificar as atitudes dos professores diante dos problemas que surgirem nas aulas.

Observou-se nas diferentes respostas que um tipo de “saber atitudinal” habita o universo dos professores, considerando-se as declarações: respeito, regras, diálogo, compreensão etc.

De um modo geral, os problemas relatados foram similares, na maioria dos casos, se resumindo basicamente a respeitar ou não às regras, às autoridades,

aos colegas de sala. Portanto, as reações assumidas pelos professores foram semelhantes, partindo do diálogo para um comportamento mais rude. Dessa forma, quando o docente diz que procura resolver seus problemas de aula através do diálogo constata-se, no plano do discurso, que ele trata as dificuldades profissionais a partir de uma dimensão atitudinal (ZABALA, 1998).

No entanto, na fala dos docentes, por conta das entrevistas, identificam-se outros problemas por eles enfrentados em escolas públicas como o cuidado com o patrimônio e o espaço físico...

*“O problema que estou sempre preocupado em combater nas aulas de Ed. Física que não é só meu, é aquela parte do **cuidado com o patrimônio**, a gente sempre procura conscientizar para que esse problema não aconteça, material, espaço de Ed. Física, fica um negócio legal ter as coisas.” (Professor G)*

*“Bom, o espaço físico! Nós **não temos um espaço físico**, o nosso espaço é cedido pela prefeitura, é uma quadra que é antiga, que precisa de uma boa reforma, o cimento está velho, está áspero, não temos cobertura...(Professor L)*

*“**Espaço Físico! Que a gente não tem...**” (Professor P)*

Nesse sentido, o professor de Educação Física, diante das adversidades, necessita explorar toda a sua arte de ensinar ou improvisar para que a educação contribua para a formação do educando, para a formação do cidadão (FERNANDES, 1989). Porém, também parece que temos uma escola que vive em outro tempo e em outro espaço (HALL, 1997) cuja questão central ultrapassa os recursos materiais e os recursos físicos por se tratar de um problema de mentalidade e de práticas educativas (MACHADO, 1996).

Dessa forma, fica claro que os professores se deparam com estes dois tipos de problemas, um mais de ordem estrutural do ambiente escolar e outro de

ordem disciplinar referente as atitudes dos alunos, não se sabendo bem o que fazer ou adotando, a moral dos bons costumes.

Observa-se nas entrelinhas, ou numa metaleitura dos discursos, que está havendo uma terceirização dos filhos. É um quadro novo, se confirmado em estudos com essa temática, bem como não é tão notório que o professor não saiba como lidar com esta situação, surgindo desse “mal estar” uma “pedagogia do bom senso”. Constitui-se essa, grosso modo, num quadro não aprofundado da realidade, bem como de “sobrevivência” nesse meio através de uma aprendizagem por observação e tentativa-erro (GARCIA, 1999).

Na visão de Garcia (1999) trata-se de um modelo de formação centrado numa “orientação prática”, ainda, muito presente em diferentes cursos de graduação em que se acredita que no processo de formação do professor não há necessidade de supervisão pedagógica, ficando a prática de ensino relegada à observação e vivências de ensino. Portanto, acredita-se que quanto mais este professor em formação estiver envolvido em situações de aprendizagem no meio escolar, mais o mesmo aprenderá, pois também se parte da premissa de que quem sabe o conteúdo também sabe como ensinar.

Quanto a questão referente a conservação do patrimônio citado pelo docente G, está em consonância com o estudo de Pérez (1983) quando afirma que existe alguns deveres que o professor deve ter perante a instituição na qual trabalha, como: utilizar corretamente os materiais, envolver os alunos em tarefas de organização, limpeza e ordem da instituição, fazer reparos periódicos no material em mal estado de conservação, entre outros. Além disso, Rodrigues

(1982, p. 17) ressalta que cabe ao professor, juntamente com os demais responsáveis da instituição, “solicitar aos órgãos competentes que se dote da infra-estrutura necessária, tanto no que diz respeito à quantidade como à qualidade, para que se possa, efetivamente, oferecer tudo aquilo que se está sugerindo à população (instalações, material, equipamentos, etc)”.

Com relação a sexta questão do questionário, se o docente, enquanto professor-educador, acredita que a Educação Física, em sua dimensão atitudinal, pode contribuir com as questões de formação do cidadão brasileiro? De que forma?

Eles assinalaram que:

*“Acho e muito! Se conseguirmos que o aluno entenda que tudo é feito através de **boas atitudes** (solidariedade, acato a regras, respeito) pensando no grupo (sociedade).” (Professor P)*

*“Contribuir sim, resolver não, pois há muita carência da parte familiar e **faltam bons exemplos** em relação aos maus em nossa sociedade. A esperança é que não pode morrer.” (Professor G)*

*“Mostrando aos alunos **quais os procedimentos atitudinais corretos, os quais o aluno deve ter no dia-a-dia** e como a Educação Física o ajuda em tais procedimentos.” (Professor N)*

No âmbito das declarações o que se percebe é que se valoriza uma “moral dos bons costumes”, bem como do exemplo. Nesse caso, Pérez (1983) exemplifica alguns deveres dos professores de Educação Física como: valorização das atitudes positivas dos alunos, evitar gritos, não demonstrar desânimo, ministrar aulas com vestimenta apropriada, não ficar sentado durante a aula entre outros, dizendo que essas ações podem contribuir com sua prática profissional, a fim de buscar a melhoria do ensino.

Porém, visando aprofundar esta questão nas entrevistas buscou-se saber também a cerca dos “valores que deveriam ser priorizados nas aulas”, tendo como descrições:

*“Então, essa é uma das partes mais importantes que tem hoje em dia na escola, as crianças faltam muito, falta muita casa, falta muito pai, falta muito mãe, eu digo as vezes que ate eles tem o pai e a mãe mas falta a instrução, **o pai e mãe muitas vezes passam muito pouco tempo com os filhos e o que tempo que passam não tem a qualidade desejada** né, então o professor hoje em dia, ao contrário do que era antigamente, incorporou que esse objetivo e essa missão também né e uma das coisas que a sociedade precisa hoje em dia é o apoio, porque os pais têm que trabalhar, os pais têm que fazer outras coisas além de dar educação para o filho né, então o professor tem que ocupar esse espaço e se ele não ocupar acaba que ele próprio é prejudicado, porque ele não consegue desenvolver outras coisas que ele estava acostumado a fazer, os conteúdos, os ensinamentos, as vezes isso aí é o que bloqueia as outras portas então é uma parte importante sim desenvolver, principalmente porque lá na minha realidade você acaba “brecando” o resto.” (Professor G)*

*“E uma coisa que eu acho importante também não querendo ser uma coisa moralista, mas na minha época tinha uma matéria que chamava-se **educação moral e cívica**, eu aprendia como respeitar as pessoas, o que que era civismo, o que era cidadania. Hoje se fala muito em **cidadania**, fala em democracia, mas eles falam de uma forma equivocada ...é... **uma pseudo-democracia**. Porque eu vivi numa época que apesar de ser um regime totalitário, eu sabia o que era constituição, eu sabia o que era poder executivo, eu sabia o que era poder legislativo e judiciário dentro dos limites da época... **Eu sabia o que era crime, eu sabia o que que era contravenção, eu tinha uma parte assim de constituição quase e hoje que nós estamos vivendo entre aspas “democracia”, eles não têm essa informação e eu pergunto por que que eles não têm essa informação?** Por que não interessa que eles saibam isso? E isso te dá um parâmetro, porque que é importante a família, porque que é importante respeitar o pai, a mãe, então isso, esses valores que foram tidos como retógrado, é uma coisa assim morta... hoje ta faltando e deve ser uma coisa que deve ser pensada e questionada, as coisas boas você deve deixar, as coisas ruins você deve tirar... É uma coisa que deve ser muito questionada!” (Professor L)*

“Valores?...Respeito...” (Professor P)

Este tema perpassou todo o trabalho realizado, considerando que buscou identificar os aspectos que envolviam os valores tratados pelos professores em suas aulas. Constatou-se que os docentes valorizavam práticas vinculadas ao

respeito com as pessoas, educação moral, civismo ou respeito às regras, entre outros. Fica claro que além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade, constituindo-se na sua “pedagogia” que tem no diálogo, normas de boa conduta, conteúdo da área disciplinar e vestimentas específicas, uma breve caracterização.

No entanto, esta “pedagogia” que aparece subjacente aos discursos veiculados pelos participantes teve como constituição de seu primeiro *habitus* a educação familiar, passando pela socialização primária da escola e adquirindo uma compreensão superior desse processo na socialização secundária que ocorre na universidade. Porém é preciso ressignificar todo esse processo para que o *habitus* de estudante se transforme em *habitus* professoral, ou seja, o *habitus* docente na prática pedagógica de ensino.

Entende-se que a identidade do professor consubstancia-se no *habitus* docente envolvendo o domínio do conteúdo, sua explicitação didática, bem como a expressão corporal que adota em sala de aula, assim como os valores e a ética da qual é portador este professor. Dessa forma, como assinalou Arendt (1972) e Fernandes (1989), a sua autoridade não vem da qualificação que teve, mas da responsabilidade que assume por este “mundo” e exercício de cidadania que contrõe junto com seus alunos. A qualificação por si só não garante esse processo, havendo a necessidade de se ter este comprometimento.

(b) Conteúdos

No âmbito das práticas realizadas pelos professores de Educação Física, procurou-se identificar se os mesmos tinham conhecimento sobre conteúdos que os auxiliassem na questão das atitudes e valores. Entre as fontes de coleta de dados, no questionário, sétima questão, buscou-se saber:

Você conhece alguma forma, atividade ou conteúdo para se trabalhar a dimensão atitudinal na educação física? Poderia explicar?

Entre as respostas foram encontradas as seguintes descrições:

*“Através do **esporte** podemos mostrar ao aluno que as **regras** de um determinado esporte pode ajudá-lo a também seguir as regras em que a sociedade também tem.” (Professor N)*

*“Montar equipes que apresentam habilidades heterogêneas como forma de **cooperação** durante o jogo (mesclar alunos com diferentes tipos de habilidades durante os jogos ou brincadeiras)” (Professor L)*

*“Não conheço nada novo! Apenas procuro **parar a aula e discutir qualquer problema** que surja. Acho que a explicação do que se espera do aluno no caso atitudes adequadas ainda é o único recurso que temos!” (Professor P)*

Das respostas dadas pode-se observar que os docentes vinculam valores e atitudes na exploração de determinados conteúdos ora relacionados ao esporte, jogo por trabalharem a regra ou a cooperação e ora através da problematização de situações-problema. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a dimensão atitudinal do conteúdo inclui não só a focalização por parte do professor nas normas, nos valores e na atitudes, mas também a vivência dessas durante as aulas. Galvão (2002) complementa assinalando que não se trata apenas de abordar a cooperação, mas é preciso vivenciá-la.

4.3 – *Habitus* Docente

Este eixo temático buscou trabalhar os elementos que formam o *habitus* docente, tendo como perspectiva a docência na Educação Física. A configuração desse quadro constituiu-se tendo como enfoque: professor (perfil, esquema, estilo de ensino), ensino/aula, ações didáticas, postura e *hexis* corporal encontradas nas observações, no questionário e nas entrevistas.

(a) Professor

No que diz respeito ao questionário procurou-se saber se, de alguma forma, os docentes trabalhavam alguns dos aspectos apontados pela profissionalidade docente na questão que se segue:

Questão 8: *De acordo com um autor chamado CONTRERAS, o docente deve apresentar três características fundamentais durante o exercício de sua profissão. São elas: o compromisso com a comunidade (necessidade de entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade), a obrigação moral (o professor deve estar comprometido com todos os seus alunos em seu desenvolvimento como pessoas) e a competência profissional (aquela competência que transcende o sentido puramente técnico). Você concorda com as idéias desse autor? Por que?*

Objetivo: observar se há compreensão dessa tríade que ajuda a fundamentar a identidade do professor?

Entre as respostas, assinala-se que ***“Sim! O compromisso não pode ser meramente técnico profissional. O professor deve também ser um agente do aprimoramento moral e social dos nossos alunos.”*** (professor participante L)

O docente N também afirmou que *“Sim, porque o aluno tem o professor como um indicador de atitudes, conforme o seu procedimento durante o exercício de sua profissão, o aluno provavelmente se espelhará no professor”*.

Essas afirmações dos docentes L e N corroboram com estudos de André (1976) que diz sobre o papel do professor de Educação Física:

... o professor deve ser antes de tudo **um educador**.

O mundo moderno se caracteriza pela rapidez de sua evolução científica e sobretudo técnica. O ser humano tem que mudar de forma de trabalho várias vezes em sua vida, adaptar-se continuamente e o sistema educativo é que deve prepará-lo para isto, do mesmo modo que deve preparar o homem social, consciente e ativo, que deveria dominar as técnicas por ele mesmo criadas. Por isso, durante o período escolar, devemos nos **utilizar de todos os meios para “ensinar a pensar”, criar atitudes, favorecer o desenvolvimento das capacidades, fomentar uma maneira de pensar e agir** (p.5, grifo nosso).

No âmbito das respostas observou-se que apesar das dificuldades percebidas, houve uma grande adesão no que diz respeito ao ‘sim’ relacionado a proposta do autor. Outrossim também se pontua uma relação de compromisso com a profissão.

Com relação a “**postura**” adotada em sala de aula notou-se também, através das observações, que estes três docentes possuem uma posição firme, rígida, exigindo disciplina e respeito dos alunos. Porém, visando buscar outras informações na entrevista sobre o motivo que os levavam a agir dessa forma foi assinalado que:

*“...O **duro é a gente achar o ponto de equilíbrio** né ... isso aí é uma coisa que a gente luta todo dia...O controle não só das próprias reações mas dos alunos também. **Então tem que deixar um limite firme**. Agora eu estou falando da minha realidade né...” (Professor G)*

*“Porque eles são muito indisciplinados !!! (risos). **Porque eles não têm regras...** Eles têm que entender que eles vivem em uma sociedade, então numa sociedade tem fila pro cinema, fila pra ir no banco, é...silêncio na hora que tá passando em frente a um hospital, então eles tem que saber as coisas... **Coisa que não aprende muito em casa, você tem que ir falando...**” (Professor L)*

*“...eu não sei, mas as vezes **eu me acho muito brava...**mas **eu tomei essa postura porque foi uma defesa minha desde que eu me formei** porque quando eu cheguei assim pra dar aula, porque eu não sei assim com você como vai ser ou foi, mas eu cheguei assim achando que eu ia*

*dar aula e todo mundo ia ficar olhando pra mim e eu ia ficar falando, passando todas as coisas pra eles e eles iriam adorar e iam aceitar maravilhosamente bem e eu vi que não era muito bem isso...E eu sou assim... meu tipo físico já não ajudava muito, pequena, e eu entrei numa fase que foi modificada a grade que antigamente mulher dava aula pra mulher e homem dava aula pra homem e bem no ano que eu ingressei foi todo mundo junto e eu tive que encarar um grupo de meninos que não me aceitaram muito bem porque eu era mulher então **eu fui tomando essa postura, eu sou assim muito rígida** realmente, eu ajudo muito, eu brinco, mas assim, mas a brincadeira muito restrita, **eu tomo uma posição de exigir muito deles, respeito, principalmente, entre eles...**" (Professor P)*

Nota-se que cada um diante de sua realidade e por diferentes motivos se preocupa com as questões de regras, respeito e valores de seus alunos, apresentando uma postura enquanto atua na escola, bem como podendo influenciar os alunos. Tal constatação complementa o tópico relacionado a questão dos valores e atitudes, pois o *habitus* docente envolve, no quesito postura, os valores e a ética da qual o professor é portador (ARENDT, 1972; FERNANDES, 1989), cabendo lembrar que a qualificação por si só não garante este comprometimento.

(b) Ensino/Aula

No âmbito dessa temática procurou-se encontrar respostas para os esquemas de ensino que o professor carrega consigo, quer no seu planejamento de ensino ou na forma de dar aula. Com relação às prioridades enfatizadas no que diz respeito ao **"Planejamento de Ensino"**, as entrevistas assinalaram para os seguintes posicionamentos.

"O que eu to pretendendo fazer e não abro mão é tentar fazer é...com que o esporte haja competição, mas não haja uma obsessão pela vitória. Que eles entendam o seguinte, que eles estão jogando aqui como uma forma de companheirismo, mesmo nos campeonatos por isso que é um campeonato informal, interno... eu quero tirar essa rivalidade que eles

presenciam nos campos de futebol, nas quadras de basquete...”
(Professor L)

*“São **os projetos da escola** que tem que estar incluídos e que são as minhas turmas de ACD...”* (Professor P)

O docente denominado pela letra L enfatiza que se deve priorizar atividades que envolvam uma competição mais saudável, promovendo um clima de companheirismo e cooperação entre os alunos. Revela-se, ainda, aspectos relacionados ao trabalho com os valores universais como centro de atuação docente. Já o docente P afirmou que sua prioridade consiste em seguir os programas e metas da escola em que está inserido.

Porém, visando também identificar como os professores de Educação Física trabalham diante das diferenças comportamentais de seu alunado, procurou-se levantar dados sobre a **“forma de dar aula”** do professor em termos de influência que recebeu para atuar daquela maneira, as estratégias escolhidas e determinados posicionamentos. As respostas apontaram para os seguintes indicativos:

*“O que eu acho **não é um método** que a gente cria realmente às vezes é a **necessidade que faz a gente fazer as coisas** né, por exemplo: quando a gente foi dar luta, não sei se você se lembra, a gente tem o tatame né e se a gente dividir a turma em duas o pessoal cabe dentro... e ao mesmo tempo por exemplo você atende outros interesses das crianças.”* (Professor G)

“...a minha formação foi ainda trabalhar com classes individuais, feminino e masculino aí teve uma mudança na proposta, quando eu entrei no magistério, ou seja, no ensino fundamental ainda existia isso, não aqui mas existia, mas já estava acabando isso. Aí eu comecei a dar aula na rede estadual e percebi que era misto, mesclado...”

*...só que **com a minha experiência** eu notei o seguinte, conforme a faixa etária, **você pode tranquilamente trabalhar o conjunto**, o misto, com 5ª série, às vezes 6ª série, algumas atividades pode ser 7ª, 8ª, ensino médio, só que não podemos esquecer uma coisa: a criança, o adolescente, até certo ponto ele percebe, depois ele não percebe que há diferenças.*

*... Então, **isso vem da minha experiência** que eu tive...”* (Professor L)

*“A influência foi a seguinte: **faz 12 anos que eu estou nessa escola, então eu tive que me adaptar ao ambiente e ao espaço.**” (Professor P)*

Todos os participantes ressaltaram que a influência e o modo de dar aula estão extremamente ligados às suas experiências anteriores, ou seja, com o passar dos anos eles foram percebendo como seria melhor dividir as turmas, como se adaptar com o espaço e material que têm etc.

Na realidade o que temos nas descrições apresentadas é o saber da experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002), ou seja, um saber prático e tácito que nem sempre é revelado, mas que constitui num dos elementos da “pedagogia” desse professor. Nóvoa (1999) reconhece no saber da experiência um saber exclusivo do professor que não vem de fora como os saberes da formação profissional, o saber disciplinar e o saber curricular (TARDIF, 2002), devendo os estudos investirem nesta potencialidade. Porém não foi objeto desta investigação tratar de forma específica da temática referente ao saber da experiência, não impedindo, entretanto, estabelecer algumas nuances entre este enfoque e o *habitus* docente.

Como já foi colocado, anteriormente, o *habitus* docente tem seus antecedentes no *habitus* familiar e no *habitus* do aluno/estudante devendo ser ressignificado em sua identidade. Porém, o modo como o professor ensina, o domínio do conteúdo e a sua explicitação fazem parte desse saber da experiência compondo a ação didática do *habitus* docente.

(c) - Ações Didáticas, Hexis Corporal e Postura

Dando continuidade aos tópicos anteriores buscou-se delinear melhor a “pedagogia” que este professor trazia subjacente às suas ações. No processo de observação foi possível assinalar alguns apontamentos que revelaram parte de uma arqueologia docente ou de artefatos, ferramentas que fazem parte de uma oficina cultural vinculada a profissionalização do magistério, identidade docente, enfim, profissionalidade. Deste exercício constituíram-se pequenas “biografias”, como poderá ser observado a seguir:

c.1 - Professor Participante (G):

O professor G se caracteriza por ser bastante compromissado com o que faz, com os alunos e com a escola. Se dedica integralmente as atividades relacionadas ao ensino, buscando deixar seus alunos mais felizes. Procura trabalhar nas aulas de Educação Física com conteúdos diversificados como jogos, esportes, lutas e conhecimento sobre o corpo. Dessa forma, suas aulas apresentam um ideário pedagógico composto por uma apresentação inicial do tema de forma contextualizada, tendo começo, meio e fim. No geral estas características revelam como o professor realiza a organização da aula e dos alunos.

Inicia-se então uma roda de conversa, em um espaço ao lado da quadra, com sombra e coberto, onde o professor colocou um tablado de borracha montado por ele mesmo. A conversa se inicia com os questionamentos do docente sobre a questão da importância do alongamento, afirmando que é importante para relaxar e para aquecer. Dessa forma, adentra a temática sobre musculatura e suas fibras, exemplificando a movimentação das fibras ao se alongar. (Aula 3)

Este professor não apresenta um método específico, a priori, no entanto, busca significar suas aulas de acordo com o espaço, com a turma, com seus objetivos e necessidades.

Porém, foi possível observar que, as dimensões do conteúdo são trabalhadas conjuntamente pelo professor, sendo que este, muitas vezes, enfatiza as dimensões procedimental e atitudinal.

O conteúdo sobre a bandeja, giro e arremesso do basquetebol é passado aos alunos, sendo que estes deveriam fazer conforme a demonstração do professor. Além disso, o docente fica acompanhando e incentivando as alunas, em seguida, vai em direção a um aluno que tinha ligado o rádio e pede para abaixar o volume. (Aula 6)

A tomada de decisão, na grande maioria das vezes, foi do professor, mas há abertura para o diálogo, dúvidas e opiniões dos alunos. Dessa forma, a relação professor-aluno está compreendida nos Estilos de Ensino Comando, Prático e Recíproco, sendo que o estilo Comando consiste na execução da tarefa que deve ser imediata e precisa; o Estilo Prático fornece ao aluno um tempo para que ele execute a tarefa individualmente e o professor também dispõe de tempo para dar feedback a todos, porém de forma individual e privada, já o estilo recíproco compreende o trabalho em pequenos grupos ou duplas que os alunos trabalham numa relação de companheirismo, sendo que recebem e fornecem feedback uns aos outros.

O professor explica como realizar o toque no voleibol, ou seja, disse que se deve flexionar as pernas, estar posicionado embaixo da bola e manda-la para cima e não para frente como muitas costumam fazer. Dessa forma, o professor demonstra como esse toque deve ser feito, enfatizando o posicionamento das mãos e a trajetória da bola. Como forma de atividade prática, é formado um círculo, em que o professor se

localizou no meio e foi jogando a bola para cada aluna do círculo e esta tinha que devolver a bola em forma de toque. (Aula 4)

Em seguida, o professor arruma os alunos em filas para a realização da tarefa e diz que vão fazer 2 tipos diferentes de katá. O docente começa demonstrando os movimentos iniciais e pede para os alunos o copiarem. (Aula 13)

Da mesma forma o docente procura separar a turma em meninos e meninas, sendo que apenas algumas de suas atividades acontecem com o grupo todo. A demonstração e o incentivo fazem parte de seu perfil profissional, além de privilegiar a todo momento a confiança nos alunos.

Neste dia, os alunos permaneceram dispostos pelo pátio, fazendo exercícios de movimentos expressivos que envolviam karatê e coordenação motora.

o docente conversa bastante com os alunos, explica e demonstra os movimentos, além de efetuar correções. O professor começa a demonstrar e falar sobre os novos movimentos, realizando três vezes cada movimento lentamente.

O professor apresenta uma postura ativa, explicando todos os movimentos necessários para a realização da atividade, enfatizando no gesto e na técnica. (aula 14)

Seu perfil profissional se caracteriza por ser composto de diversas estratégias de ensino como dividir a turma em grupos mistos, grupos por gênero, todo o grupo junto etc, utilizando o diálogo como forma de interferência e explicação das atividades, mas com um grande número de correções e acompanhamento próximo e contato com os alunos.

c.2 - Professor Participante (L):

O professor L apresenta características de um profissional sério, demonstrando que gosta de atuar com as quintas e sextas séries. Foi possível observar que este professor é extremamente pontual em suas aulas e que além

de sempre chegar no horário combinado na sala de aula, o docente, em todas as aulas observadas, estava com vestimenta apropriada para as aulas que iria ministrar, usando geralmente calça, camiseta e tênis.

Este professor costuma organizar sua aula de forma a ter sempre uma contextualização sobre a aula anterior e sobre o que será visto na aula daquele dia, em seguida sempre propõe aos alunos a realização de um alongamento inicial, seguido de uma parte mais aeróbia e/ ou da aplicação das atividades por ele explicadas anteriormente em classe.

Inicialmente, o professor faz a chamada dos alunos na sala de aula, chamando a atenção daqueles que estão conversando. Após realizar a chamada, faz a retomada da aula anterior lembrando que os alunos fizeram o revezamento com a bola de vôlei e então começa a explicar o tema da aula do dia, propondo Saltos (salto em altura). O docente avisa os alunos que se houver tempo haverá um jogo esportivo, com utilização de bola ao final da aula. (Aula 3)

Os alunos chegam na quadra e o professor pede para que todos se sentem no chão, formando um círculo no centro da quadra. Em seguida, é passado um alongamento aos alunos antes de introduzi-los aos exercícios do handebol propriamente dito. (Aula 6)

A principal dimensão do conteúdo trabalhada por esse docente é a dimensão procedimental, não deixando de lado a conceitual e atitudinal como se vê a seguir:

*conceitual: o docente coloca o significado do nome desse esporte, comenta que quem o oficializou foi um jovem de origem alemã, pois esse jogo era muito disputado nos países da Europa devido as baixas temperaturas do inverno deste continente, os jogos esportivos tinham que ser disputados em locais cobertos. O professor também explica algumas regras importantes para a prática do handebol
procedimental: Os alunos realizaram a atividades do drible no handebol algumas vezes. (Aula 6)*

atitudinal: o professor chama todos e comenta sobre a importância de se trabalhar em grupos, de saltarem juntos com os amigos, que um ajudava o outro a saltar. Afirmou que o importante era que “a união faz a força! (Aula 10)

A tomada de decisão costuma ser com freqüência do professor. A relação professor-aluno perpassa principalmente pelos Estilos de Ensino: Comando, Prático e Recíproco. O Estilo Comando consiste na execução da tarefa que deve ser imediata e precisa; o estilo Prático fornece ao aluno um tempo para que ele execute a tarefa individualmente e o professor também dispõe de tempo para dar feedback a todos, porém de forma individual e privada. O Estilo Recíproco compreende o trabalho em pequenos grupos ou duplas que os alunos trabalham numa relação de companheirismo, sendo que recebem e fornecem feedback uns aos outros.

Ao chegar na quadra, o professor desenha no chão e as retas (como fez na lousa da classe) no chão da quadra e começa a explicar novamente a técnica do arremesso de peso. (Aula 5)

Já na quadra, o professor pede para todos se posicionarem na linha mais externa da quadra, formando um reta, para realizarem o alongamento. Em seguida, em um espaço de grama, localizado ao lado da quadra, o professor explica a próxima atividade relatando que os alunos deverão saltar em um elástico/corda de forma a não saltarem com os dois pés. O docente pede para os discentes formarem duas filas de frente para o elástico e partirem correndo até o local, chegando próximo, realizar o salto. (Aula 3)

A demonstração faz parte de seu perfil profissional, além de privilegiar o respeito dos alunos e entre os alunos. Suas estratégias de ensino consistem basicamente em organizar os alunos em filas, círculos ou pequenos grupos.

O docente pede para os discentes formarem duas filas a partir do meio da quadra e ficarem voltados de frente para um dos gols. Após os alunos se posicionarem nas filas e permanecerem em silêncio, o professor inicia sua explicação afirmando que nesta atividade, eles deveriam ir batendo a bola no chão até o fim da quadra e voltar batendo a bola e entregar a mesma para o próximo aluno da fila. Durante a explicação o professor foi demonstrando como o exercício deveria ser feito. (Aula 6)

Seu perfil profissional se caracteriza por ser composto por algumas estratégias de ensino não tão diferenciadas, utilizando-se do diálogo com os alunos na forma de interferência e explicação das atividades, mas com pouca frequência realiza correções. Além disso, o docente apresenta, principalmente como *hexis corporal* atitudes de demonstrações de exercícios e uma postura de incentivador e motivador, propondo desafios e encorajando os alunos nas mais diversas atividades por ele oferecidas.

c.3 - Professor Participante (N):

O professor N se apresenta como um profissional sério e experiente, demonstrando um pouco de desânimo com relação ao ensino de Educação Física. Foi possível observar que este professor é pontual em suas aulas e que em todas as aulas observadas, estava com vestimenta apropriada para as aulas que iria ministrar, usando geralmente calça ou bermuda, camiseta e tênis.

Este professor costuma receber a turma, fazer a chamada dos alunos e explicar as atividades da aula.

Os alunos descem para a quadra. O professor termina a chamada e fala que os meninos podem ir para a quadra jogar futsal. (Aula 6)

Professor faz a chamada. As alunas vão jogar futebol na quadra. Os meninos se dispersam pelo espaço. (Aula 7)

Este professor relata que busca seguir a organização da escola, visando o trabalho iniciado pelos alunos, a fim de que eles possam vivenciar as mais diversas atividades possíveis. No entanto, busca significar suas aulas de acordo com o espaço, com a turma, com seus objetivos e necessidades.

O professor vai auxiliar meninos a ligar o rádio (alguns alunos ficam subindo na árvore e outros dispersos). Três alunos pedem p/ pegar a corda e professor autoriza (Aula 7)

*...o professor fala que prefere uma aula mais livre porque todos fazem e não ficam em filas, parados, esperando e diz: “- Pode ver que não tem ninguém parado!”
E relembra que é diferente do tempo dele que você fazia uma vez e depois ficava um tempo esperando para fazer de novo. (Aula 12)*

A principal dimensão do conteúdo trabalhada por esse docente é a dimensão procedimental, mas também se preocupa com a questão das atitudes e disciplina dos alunos.

*O docente comenta que não quer que elas joguem chupando pirulito pois pode machucar.
Em outro momento, prof. fica bravo que uma aluna falou um palavrão. (Aula 7)*

Algumas alunas começam a discutir por causa do futebol e então o professor vai conversar com elas, dizendo que a classe tem que se harmonizar. (Aula 10)

*O docente diz para as meninas começarem na quadra com o futsal. Depois de dez minutos, ele apita e pede para trocar – saem as meninas e vão os meninos.
O professor apita e pede para trocar novamente. Quando os alunos saíram da quadra, foram rapidamente na quadra de areia – de vôlei e se dividiram para jogar vôlei. Algumas alunas permanecem dançando. (Aula 13)*

A tomada de decisão costuma ser com frequência do professor. A relação professor-aluno perpassa principalmente pelos Estilos de Ensino Comando, Prático e Iniciado pelo Aluno. Há uma predominância desse último estilo, em que o aluno seleciona a forma, o conteúdo que irá utilizar para conduzir as aulas.

Os meninos presentes nessa turma pegaram a bola de futsal e foram jogar na quadra (Aula 5)

Seu perfil profissional se caracteriza por ser composto por algumas estratégias de ensino não tão diferenciadas, utilizando-se do diálogo com os

alunos na forma de interferência e poucas explicações das atividades. Além disso, o docente não apresenta uma postura de incentivador, deixando os alunos livres no ambiente da aula.

c.4 - Professor Participante (P):

O professor P é um docente com forte marca de disciplinador, pois exige muito respeito e atenção dos seus alunos em todos os momentos. É um profissional que gosta de trabalhar, gosta da área e gosta do ambiente escolar, além disso, percebe-se que os demais profissionais da instituição o valorizam bastante. Procura trabalhar nas aulas de Educação Física com conteúdos diversificados como jogos, esportes e saúde. Dessa forma, suas aulas apresentam normalmente, começo, meio e fim, revelando também a organização da aula e dos alunos.

A aula começa com os alunos no pátio, todos em silêncio, sentados nos bancos. Nesse momento, o professor inicia a aula explicando que o tema daquele dia, durante as duas aulas, seria DAMA, um jogo de concentração pois é um conteúdo que ela costuma trabalhar no fim do semestre ou antes das férias, mas como nesses período poucos alunos vêm a escola, ela preferiu adiantar esse conteúdo.(Aula 1)

Este professor relata que busca seguir os PCN tanto para suas aulas como para a organização da escola, ressaltando que este é o método por si utilizado. No entanto, busca significar suas aulas de acordo com o espaço, com a turma, com seus objetivos e necessidades.

A professora inicia a aula perguntando sobre a umidade do ar. Se alguém sabe quanto está e como funciona? E continua dizendo que o valor da umidade relativa do ar normal são 60 gramas/ m³ e que no momento a cidade está com 12 g/m³. Além disso, a docente afirma que muitas escolas estão cancelando as aulas de Educação Física por causa das temperaturas e umidades do ar e que por isso, a primeira aula dessa

*sala seria no pátio e na segunda aula as atividades seriam na quadra.
(Aula 5)*

A principal dimensão do conteúdo trabalhada por esse docente é a dimensão procedimental. Vale ressaltar que questões envolvendo respeito e disciplina são muito cobradas pelo docente, mas esta não revela nenhum aspecto específico da dimensão atitudinal do conteúdo.

*Os próprios alunos se dividem, sendo que alguns permanecem no pátio com jogos de tabuleiro e de tênis de mesa e outros vão para a quadra.
(Aula 7)*

A docente inicia a aula pedindo para alguns alunos irem até a quadra para montarem a rede de voleibol, enquanto isso, ela também separa alguns alunos que iriam ensaiar uma dança para apresentação no festival. (Aula 8)

A tomada de decisão, na grande maioria das vezes, foi do professor, mas com certa abertura para o diálogo e dúvidas dos alunos.

A relação professor-aluno perpassa, principalmente, pelos Estilos de Ensino denominados de Comando, Prático e Recíproco. Essa relação pode ser compreendida de acordo com a observação seguinte:

*A professora pede aos alunos do vôlei irem para a quadra e para os demais se dividirem entre jogos de tabuleiro e tênis de mesa.
Os alunos já estão nos respectivos lugares e começam a realizar as atividades indicadas pela professora; enquanto isso, ela percorre pelos locais onde os alunos estão para observar as ações dos mesmos (Aula 10)*

O docente não separa a turma por gênero e procura trabalhar com grupos mistos (meninas e meninos juntos) numa atividade. O diálogo e a manutenção da ordem fazem parte de seu perfil profissional.

Assim, na caracterização dos participantes, o *habitus docente*, com sua estrutura, estruturada, estruturante segue um esquema de percepção, apropriação e ação desenvolvidos no e com o exercício da docência (ações didáticas, *hexis* corporal e postura). Dessa forma, este *habitus* abarca toda a prática docente e traduz o modo de ser do professor de Educação Física relacionado a uma determinada comunidade. Assim...

Os esquemas culturais dos professores são criados e recriam assunções comuns a cerca de práticas discursivas sobre as escolas e o ensino. Estas práticas discursivas são patentes em processo técnicos, em instituições, em padrões para o comportamento comum, em formas de transmissão e difusão, e em formas pedagógicas, as quais, por sua vez, as impõe e as mantêm (Foucault). (SACHS E SMITH, 1988 apud SARMENTO, 1994, p.68).

Se observarmos bem o perfil apresentado de cada professor ou recorrermos a algumas caracterizações da Educação Física escolar elucida-se uma compreensão de que o *habitus* docente é decorrente de uma cultura escolar e vice-versa e de uma cultura ocupacional determinado pelos limites do contexto no qual está inserido os sujeitos dessa ação.

(...) o conceito de cultura ocupacional coincide em larga medida com o conceito de cultura docente que temos vindo desenvolver, limitar-nos-emos aqui a apresentar uma definição provisória de um e de outro e a procurar os principais traços distintivos. Assim, cultura ocupacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo ocupacional ou profissional, em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização. A cultura organizacional corresponde ao conjunto de assunções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização. Uma cultura organizacional da escola pode ser partilhada não apenas por professores mas por outros membros da organização-escola (alunos, psicólogos, médicos escolares, funcionários, etc.). Além disso, a cultura organizacional decorre e exprime relações de interação que existem no interior de uma organização concreta. (SARMENTO, 1994, p. 71 e 72).

No trabalho realizado se pode apontar uma amálgama que reveste uma perspectiva cultural, ou paradigma cultural, que não se filia a uma determinada abordagem de ensino, mas que transcende esses limites compondo uma “dança” com os diferentes elementos das abordagens de ensino arroladas na forma de um *continuum*.

De um lado desse *continuum* temos as abordagens ou concepções de ensino vinculadas à transmissão cultural na sociedade, ligadas ao objetivismo, enquanto que de outro se encontram aquelas centralizadas mais na existência do homem, abarcando o subjetivismo. Cabe colocar que estas duas perspectivas do pensamento não deveriam ser vistas como oponentes ou excludentes mas complementares. Uma enfatiza mais o sistema natural de cultura com suas tradições ou memórias, sem ignorar, nesse processo, o pragmatismo e o utilitarismo. A outra, de orientação mais personalista aponta para o ser humano no centro do processo educativo, sem ignorar a auto-gestão, a proposta de uma sociedade sem escola ou a corrente da aprendizagem significativa. (ESTEVE, 2004; GARCIA, 1999)

Desse modo, a construção do *habitus* docente na Educação Física perpassa as representações de corpo e de professor oriundas de uma visão orgânica, psico-genética, motriz (psicomotricidade), sócio-política, humanística (VILLA, 2003) na forma de uma amálgama que encobre tudo. Sobre o conceito de representação pode-se colocar que...

O estudo das representações sociais dos professores constitui uma tradição no acesso ao pensamento do grupo profissional. No entanto, o conceito de cultura é mais abrangente e mais complexo. Por um lado, o

conceito de representação tem uma natureza exclusivamente cognitiva, enquanto o de cultura tem uma natureza não apenas cognitivas como axiológica e material: integram a cultura idéias e perspectivas, mas também valores e normas e ainda rituais, símbolos e artefatos. Por outro lado, a representação social é uma forma não científica de apropriação simbólica do real, enquanto a cultura integra componentes científicos, bem como outras formas do saber e outros elementos do pensamento social ou de um grupo. (SARMENTO, 1994, p. 71).

Porém estas idéias não são claras para quem fala de suas práticas pedagógicas na escola, como no caso dos participantes desse estudo, bem como não aparecem de forma interdependentes na literatura por se tratarem de concepções com identidades próprias.

No geral, a noção de *habitus* e de um *habitus* profissional, *habitus* docente, se desenvolve no efetivo exercício do processo ensino aprendizagem. Conclui-se, portanto, que o *habitus* é um conjunto de ações que consubstanciam comportamentos passíveis de serem tipificados, descritos, de acordo com a objetivação de sua regularidade, como gestos físico-corporais, princípios, classificações, escolhas, enfim, ações regulares que são objetivadas de acordo com a exigência da natureza da respectiva prática. O *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente na forma de uma resposta mental que nossas ações configuram no cotidiano. (SILVA, 2003)

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora desenvolvido buscou identificar os valores, conteúdos e atitudes que constroem a docência do professor de Educação Física e contribuem para o exercício de sua ação pedagógica na escola.

Dentro desse contexto um primeiro objetivo foi identificar um quadro a respeito do inventário pedagógico do professor de Educação Física. Sobre esta questão apontou-se a Educação Física escolar como sendo uma profissão e um componente curricular que favorece a integração, a inclusão e o aprimoramento do corpo através do contato com a natureza, com o espaço, com os colegas e com as atividades propostas.

Neste percurso, a instituição educativa foi vista como um espaço em que se projetam diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais quanto econômicas e sociais e que, o trabalho do professor, não pode ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade a própria instituição escolar.

Com relação ao ensino propriamente dito, no âmbito das concepções dos professores, observou-se que destas emergem “pedagogias” na forma de discursos ligados à concepções filosóficas ou políticas, práticas e valores relacionados a determinadas abordagens.

Sobre o segundo objetivo em que se buscou na prática docente do professor os valores, os conteúdos e as atitudes que configuravam a sua cultura escolar, identificou-se a valorização de uma “moral dos bons costumes” e do “exemplo”, bem como a necessidade de se ter postura no ambiente escolar e que a identidade do professor consubstancia-se no *habitus* docente.

Com relação ao terceiro objetivo que foi identificar na docência da Educação Física os elementos que formam o *habitus* docente observou-se que a “postura” adotada em sala de aula no que diz respeito aos valores e atitudes ganhou densidade com a posição firme, rígida e disciplinar. Tal constatação fortaleceu a compreensão de que o *habitus* docente envolve os valores e a ética da qual o professor é portador.

Com relação aos “valores, conteúdos e atitudes que constroem a docência do professor” a pesquisa bibliográfica e as descrições encontradas tanto no questionário quanto nas entrevistas, bem como no trabalho de observação apontaram para um conjunto de elementos que compõem a identidade do professor. Entre os diferentes aspectos que foram arrolados pode-se destacar que na construção desse processo identitário a cultura escolar e a cultura profissional são incisivas em sua caracterização.

Desse acervo cultural, observou-se que a questão dos valores e das atitudes compõem uma estrutura cujo significado perpassa a compreensão de juízo sobre as condutas e seu sentido, como o respeito aos outros; tendências ou predisposições para atuar de certa maneira ou de acordo com valores determinados, como a cooperação com o grupo, o respeito ao meio ambiente; padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações, indicando o que se pode fazer e o que não se pode fazer nesse grupo. Portanto, se de um lado poderemos ter a imitação e o reforço, do outro lado se caminha para a solidariedade e o exercício da cidadania. Em se tratando da docência as características apresentadas ganham espaço próprio na forma de urbanidade⁵, profissionalidade, moralidade, formando a amálgama da cultura docente.

Neste edifício cultural, a sua estrutura acaba sendo composta por um conjunto de normas e procedimentos relacionados ao saber, saber fazer e saber ser do professor que influenciam na formação de um *habitus* que tem sua origem, num primeiro momento na família e que depois perpassa o processo de escolarização.

No trabalho desenvolvido observou-se que a cultura docente constituiu-se de rituais, crenças e artefatos relacionados as práticas dos professores, pois emergiu deste inventário pedagógico, esquemas de aula, estilos de ensino, concepção de Educação Física. Observou-se um professor que desenvolve o

⁵ Urbanidade: Esta palavra apresenta o significado de cortesia, cuidado e respeito.

processo de ensino centrado na sua tomada de decisão, conferindo alguns espaços a livre iniciativa do aluno.

No geral, o que se encontra é um enfoque objetivista, em que o professor de Educação Física associa as representações da imagem e do esquema corporal a uma pedagogia centrada na sociedade (sistema natural de cultura – ensino passivo) em que se apresenta como autoridade. No entanto, no âmbito subjetivista, este mesmo professor associa suas representações também a uma pedagogia centrada no homem em que se apresenta como um orientador, ou coadjuvante desse processo, valorizando-se em determinados momentos o diálogo, bem como caminhando para uma mediação entre as duas perspectivas.

Emerge desse processo o *habitus* profissional, o *habitus* docente, como uma síntese dos modos pelos quais se aprecia o mundo e nele se age, constituindo-se uma “pedagogia oculta” que configura as ações do cotidiano do professor ou, assim, por melhor dizer a “pedagogia desse professor”.

Outrossim a cultura docente e a cultura ocupacional apresentaram-se como categorias que engendram ou modelam o *habitus* docente e vice-versa, bem como a *hexis* relacionada ao domínio de conteúdo e sua explicitação metodológica, aos valores, à ética e à corporeidade, configurando-se numa perspectiva profícua de investigação. Entretanto, como todo estudo, este também tem os seus limites que, se espera, que possam ser ampliados ou superados em novos trabalhos sobre a prática docente de professores.

CAPÍTULO VI

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.M. **A Educação para a Paz**. São Paulo: Paulinas, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, J. Papel do professor de educação física e desportiva no mundo moderno, **STADIUM**, v. 10, n.57, 1976, p. 3-7.

AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade, conhecimento. In: Aquino, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972.

ASINELLI-LUZ, A. Educação para a paz e os valores humanos, na escola da vida e na vida da escola. In: Assis, M.C.; Assis, O.Z.M. (Orgs.). XXI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 2004, Águas de Lindóia. **Anais**. Campinas, SP: Graf. FE ; R. Vieira, 2004, p.111-114.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BENTO, J. O. Contextos e perspectivas. In: BENTO, J. O., GARCIA, R. e GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto – perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999, p. 19-112.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, M. A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica. **Dissertação** (Mestrado). Educação Física, Unesp/Rio Claro, 1988.

BORG, W.R.; GALL, M.D. **Educational Research**: an introduction. New York, Longman, 1979.

BORIN, L.C. **Educação para a Paz**: uma proposta pedagógica para a não violência - Disponível em:

<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/texto_educacao_borin.htm> Acesso em 14 de outubro de 2005.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Revista Teoria & Educação**, 3, 1991, p. 113-119.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983d, p.82-121.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983c, p. 46-81.

BRACHT, V. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **A educação física nos estabelecimentos de ensino superior**: Portaria nº 70. Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação, Divisão de Educação Física, 1938.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, L.M. Sobre a obediência na relação pais e filhos: educar moralmente para educar para a paz. In: Assis, M.C.; Assis, O.Z.M. (Orgs.). XXI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 2004, Águas de Lindóia. **Anais**. Campinas, SP: Graf. FE ; R. Vieira, 2004, p.121-129.

CALLADO, C.V. Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. **Lecturas Educacion Fisica y Deportes**, www.efdeportes.com-digital. Buenos Aires, n.36, 2001.

CAMPOS, A. P. A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CARMO, A.A. **Educação Física**: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico, Uberlândia: UFU, 1985.

CATÃO, F.A.C. Ética, Educação e Qualidade. In: LIMA FILHO, A.A.; POZZOLI, L. (Org.). **Ética no Novo Milênio**: “busca do sentido da vida”. 3. ed. São Paulo: LTr, 2004. p. 291-321.

CHAIM JUNIOR, C. I. Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para construção de um currículo de Educação Física. **Dissertação** (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, R.A. **Dinâmicas de educação para a paz**. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.6.html>> Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

CORTELLA, M.S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Papirus Debates).

DAIUTO, M. **Basquetebol: metodologia do ensino**. 3.ed. São Paulo: São Paulo Editora, 1971. p. 40-49.

DARIDO, S.C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISKIN, L. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

ESTEVE, J.M. **A terceira revolução industrial: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVES, V.V. **A prática pedagógica na formação de professores**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em 15 de março de 2007.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1989, 162-163.

FORTUNA, T.R. **A dimensão humana da docência**. Pátio. Ano XI, nº 42, 2007, p. 8-11.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GALVÃO, Z. **Educação Física Escolar**: a prática do bom professor. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, n.1, 2002, p.65-72.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez eAutores Associados, 1987.

GUIMARÃES, A.M. **Indisciplina e violência**: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J.G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 55-92.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2044.

KNOBLAUCH, A. A incorporação do habitus e a dimensão cultural da formação de professores. In: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico do VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas, 2005, Águas de Lindóia. **Anais**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

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

MACHADO, L. N. Mercado Global: a esfinge do presente. In: SILVA JR, C.A. (Org.) **VI Circuito PROGRAD**: O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996, p. 91 -105.

MARCHAND, H. A educação de valores nas escolas – ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf> Acesso em janeiro de 2008.

MARCHIONNI, A. A ética e seus fundamentos. In: LIMA FILHO, A.A.; POZZOLI, L. (Org.). **Ética no Novo Milênio**: “busca do sentido da vida”. 3. ed. São Paulo: LTr, 2004. p. 137-156.

MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física, Campinas: Papirus, 1983.

MILAN, B. Por uma Pedagogia da Unidade. In: I Congresso Nacional de Pedagogia – “Por uma Pedagogia da Comunhão”, 2006, Vargem Grande Paulista. **Anais**, São Paulo: Movimento dos Focolares, Secretaria de Humanidade Nova, 2006.

MONTORO, A.F. Retorno à ética na virada do milênio. In: LIMA FILHO, A.A.; POZZOLI, L. (Org.). **Ética no Novo Milênio**: “busca do sentido da vida”. 3. ed. São Paulo: LTr, 2004. p. 21-34.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSSTON, M. Tug-O-War: No more: meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles, **JOPERD**, january, 1992, pp. 27-31, 56. Tradução Prof. Dr. Atílio De Nardi Alegre.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal – críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2^a Edição. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A (Org.) **Os professores e sua formação**. 2^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2^a Edição. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPI, S.O.G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PASSOS, S.M. Educação para a paz. In: Gadotti, M.; Padilha, P.R.; Cabezudo, A. (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America latina, 2004.

PÉREZ. J.L. Deontologia del educador físico-deportivo. **STADIUM**, v.17, n.100, 1983, p.29-32.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

RIOS, T.A. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.121-136.

RODRIGUES, J.A. La promoción de la profesión. **STADIUM**, v.16, n.95, 1982, p. 14-18.

SÃO PAULO. **Educação Física**: legislação básica. São Paulo: Secretaria da educação- Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas, 1985.

_____. Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. São Paulo: SE/CENP. 1989

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Educação Física – 1º grau**. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP. 1991.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Educação Física – 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

SCRIPTORI, C.C. Reflexões e pistas para a atuação docente com vistas a uma educação para a paz. In: ASSIS, M.C.; ASSIS, O.Z.M. (Orgs.). XXI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 2004, Águas de Lindóia. **Anais**. Campinas, SP: Graf. FE ; R. Vieira, 2004, p.194-201.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002, p. 60-70.

SEYBOLD, A. **Educação física**: princípios pedagógicos. Tradução Astrid Kämpf. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, 2005, p. 152-153.

_____. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A ética no esporte – desafios para uma “nova” sociedade. In: LIMA FILHO, A.A.; POZZOLI, L. (Org.). **Ética no Novo Milênio:** “busca do sentido da vida”. 3. ed. São Paulo: LTr, 2004. p. 335-359.

SOUZA NETO, S.; MICOTTI, M.C.O.; BENITES, L.C.; SILVEIRA, C.R.A. A pedagogia do movimento humano – o corpo como objeto de estudo. Projeto Leitura e Escrita: a avaliação motora. In: PINHO, S.Z.; SAGLIETTI, J.R.C. **Núcleos de Ensino**, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. Editora Unesp, 2005.

_____. A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Carlos, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 31-55.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORT, A. **A formação profissional em um mundo mutável.** Pátio. Ano XI, nº 42, 2007, p. 40-43.

TRILLO, F. et al. **Atitudes e valores no ensino.** Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Disponível em <<http://unesco.org.br>> Acesso em março de 2007.

VIDAL, I. R. A “iniciação esportiva” a quem compete? – um estudo sobre a formação profissional no campo da Educação Física. **Dissertação** (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

VILLA, M. E. O corpo na Educação Física Escolar. In.: Bracht, V.; CRISORIO, R. (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M.A. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. et al. **Atitudes e valores no ensino**. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, 2000, p.19-99.

APÊNDICE 1

PESQUISA - Mestrado

Prezado (a) Professor (a),

Venho convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa com o título **“Do direito a autonomia à perda de limites no espaço escolar. Um estudo sobre identidade do professor de educação física em sua dimensão moral”**, e pedir seu consentimento na utilização dos dados coletados para eventuais publicações.

Este trabalho tem como objetivos: (a) averiguar no âmbito de pesquisa bibliográfica e de fonte documental (projeto pedagógico, plano de ensino e diário de classe) os saberes ou práticas vinculadas à dimensão moral da identidade do professor e (b) identificar os diferentes aspectos que envolvem a dimensão moral da identidade do professor em sua prática pedagógica.

Portanto, venho pedir a sua colaboração para que possa observar as suas aulas, fazer uma entrevista e consultar o seu diário de classe ou plano de ensino. Penso que a sua contribuição será muito importante para responder algumas questões que foram propostas no âmbito desse estudo.

Cabe informar que esse tipo de pesquisa pressupõe que o colaborador não tenha qualquer tipo de desconforto, constrangimento, ou risco possível em relação às questões que estará respondendo na forma de entrevista ou permitindo a observação e consulta ao plano de ensino.

É importante assinalar que você poderá se recusar a responder qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Outrossim, cabe também colocar que você terá a garantia do sigilo de suas respostas, bem como de seu nome, cuja utilização seguirá as normas éticas estabelecidas nas propostas de pesquisas com seres humanos.

Dessa forma, estamos convidando-o para participar deste trabalho que visa fornecer subsídios para o processo de formação de professores inicial e continuado. Informamos que uma cópia deste termo ficará com você.

Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Rio Claro, de de

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

Assinatura do Participante: _____

Aline Steckelberg Cardozo
- pesquisador responsável-

Samuel de Souza Neto
-orientador-

Pesquisador Responsável: Aline Steckelberg Cardozo
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Dept. de Educação – Rio Claro/SP Cel: 19-97159110

QUESTIONÁRIO: MAPEAMENTO

(Utilize o verso da folha se houver necessidade)

Formação em Educação Física: () Licenciatura () Bacharelado

() Mestrado () Doutorado () Especialização: _____

Há quanto tempo está formado: _____**Nível de ensino em que leciona:** _____**Instituição(ões) em que leciona:** _____**Cidade de atuação:** _____**Tempo de atuação:** _____**1) Você gosta de lecionar aulas de Educação Física? Por que?**

2) Quais os principais problemas que costuma ter em aula com relação aos comportamentos dos alunos?

3) Você procura solucionar esses problemas de que forma?

4) Um aluno da 6ª série começar a bater e ofender outro aluno no momento da aula de Educação Física. O que você, como professor, faria para resolver essa situação?

- 5) **Você conhece os PCN's? O que você entende sobre as três dimensões do conteúdo citadas no PCN (conceitual, procedimental e atitudinal)?**

- 6) **Você, como professor-educador, acredita que a Educação Física, em sua dimensão atitudinal, pode contribuir com as questões de formação do cidadão brasileiro? De que forma?**

- 7) **Você conhece alguma forma, atividade ou conteúdo para se trabalhar a dimensão atitudinal na educação física? Poderia explicar?**

- 8) **De acordo com um autor chamado CONTRERAS, o docente deve apresentar três características fundamentais durante o exercício de sua profissão. São elas: o compromisso com a comunidade (necessidade de entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade), a obrigação moral (o professor deve estar comprometido com todos os seus alunos em seu desenvolvimento como pessoas) e a competência profissional (aquela competência que transcende o sentido puramente técnico). Você concorda com as idéias desse autor? Por que?**

9) Você acredita que suas atitudes (comportamento, ordens, valores e expressões) podem influenciar a formação de seu alunado? De que forma?

10) Alguma sugestão ou declaração:

APÊNDICE 2
(Observações)

Seguem abaixo o modelo de **uma análise das observações** de todas as aulas de um docente, visando demonstrar os tópicos sugeridos para esta análise.

Professor Participante (G)

AULA 1

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

b) organização da aula:

• parte inicial

Quando cheguei na escola, o professor estava no pátio da escola com os alunos passando exercícios de alongamento. Os alunos estavam sentados no chão e formavam um círculo. O docente demonstrava todos os exercícios do alongamento da forma como ele queria, sendo que inicialmente passou exercícios para os membros inferiores e depois para os membros posteriores.

• parte principal

O professor relembra os tipos de lutas que eles já tinham estudado no primeiro semestre e ressaltou que foi o judô e o karatê e que nesse mês eles iriam ter contato com o boxe, mas o boxe com acompanhamento de música.

Dentro desse contexto, os alunos são convidados a se levantarem e realizarem (copiarem) os movimentos realizados pelo professor. Este solta o som e começa explicando os “socos diretos” aos alunos e em seguida, os “socos cruzados”. Em seguida, o docente pede para os discentes colocarem a perna esquerda a frente e a direita para trás e explica como se esquivar. Posteriormente e ainda dentro dos exercícios e fundamentos sobre o boxe, o professor passa a forma de realizar os saltos e saltitos e logo depois pede para os alunos fazerem exercícios combinados, ou seja, perna a frente, perna atrás e soco direto.

Todos os exercícios foram acompanhados pela música e dando continuidade, o professor pede para os alunos posicionarem uma perna a frente da outra e diz que agora eles vão fazer o chute e comenta com os alunos: “junta a perna, chuta e volta!” Em seguida, explica a “joelhada”. O docente a todo momento enfatiza que para todos fazerem os exercícios no ritmo da música. Como próximo exercício foi passado aos alunos os saltitos com uma perna só.

O professor alerta os alunos que nesse momento será exigido mais coordenação deles e cita: “- perna e braço juntos”; “agora esquiva e gancho juntos”; “pula corda” (professor fala referente aos saltos). Como próximo exercício, o professor diz que agora vão fazer o abdominal em pé, pois iriam flexionar a perna lateralmente, levantando o joelho.

• parte final

O docente pede para um dos alunos trocar o CD e continua a aula com uma música mais lenta e passa um alongamento-relaxamento aos alunos.

Posteriormente, o professor pede para todos os alunos sentarem e me chama e faz uma apresentação, falando que eu irei acompanhar algumas aulas deles e que meu trabalho era sobre indisciplina, valores, atitudes (já havia comentado anteriormente com o professor participante). Além disso, ele continua o assunto, partindo como princípio o meu trabalho e numa roda de conversa, questiona os alunos sobre as diferenças de brigas de torcidas e brigas/ lutas competições no Pan-Americano. Os alunos se envolvem com a discussão.

Após essa roda de conversa, o professor libera os alunos para jogarem futsal, tênis de mesa e basquete e foi me mostrar todas as dependências da escola por ele utilizado como pátio, biblioteca, livros, materiais de educação física e me explica como ele costuma trabalhar e que os alunos fizeram na primeira aula uma redação sobre o Pan-Americano que aconteceu no Brasil no mês de julho.

c) dimensões do conteúdo

- **atitudinal:** O docente questiona os alunos sobre as diferenças de brigas de torcidas e brigas/ lutas competições no Pan-Americano.
- **Procedimental:** todos os alunos realizam as atividade e movimentos envolvendo o boxe.

d) estilos de ensino

- **Estilo:** A - Comando
- **tomada de decisão:** Do professor

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** Neste dia, os alunos permaneceram dispostos pelo pátio, fazendo exercícios de movimentos expressivos que envolviam o boxe e o ritmo. Alunos separados em grupo de meninos e meninas, dispostos pelo pátio. A aula foi acompanhada de música.
- **procedimentos de ensino:** O docente a todo momento enfatiza que para todos fazerem os exercícios no ritmo da música.

b) hexis corporal

O professor demonstra todos os exercícios e seus movimentos, enfatizando no gesto e na técnica.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando todos os movimentos necessários para a realização da atividade.

AULA 2

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

Nesse dia, não houve aula de Educação Física pois toda a escola está participando da Olimpíada de Matemática e o professor estava tomando conta de uma sala durante a realização da prova.

b) organização da aula

c) dimensões do conteúdo

d) estilo de ensino

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

b) hexis corporal

c) postura

AULA 3

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

O professor ministra aula para as meninas enquanto, os meninos que já participaram da primeira aula e nesse momento jogavam futebol.

Inicia-se então uma roda de conversa, em um espaço ao lado da quadra, com sombra e coberto, onde o professor colocou um tablado de borracha montado por ele mesmo. A conversa se inicia com os questionamentos do docente sobre a questão da importância do alongamento, afirmando que é importante para relaxar e para aquecer. Dessa forma, adentra a temática sobre musculatura e suas fibras, exemplificando a movimentação das fibras ao se alongar.

b) organização da aula

- **parte inicial**

O docente pede para as alunas se posicionarem em duplas e começa a demonstrar os exercícios de alongamento.

- **parte principal e final**

Dentro do tema sobre músculos, relaxamento e alongamento, o professor explica sobre a coluna do ser humano, citando e mostrando a coluna cervical, torácica, lombar e sacra, suas curvas e composições (dizendo que existe um disco, uma vértebra, um disco, uma vértebra na nossa coluna) e demonstra como se deve estralar as costas de uma pessoa a fim de ajudá-la a relaxar. Posteriormente, passa nas duplas auxiliando-as a estralar as costas da outra pessoa e após passar por todas as duplas, ele pede para que estas se invertam, ou seja, quem recebeu o exercício agora vai fazer.

Após a realização dos exercícios, o professor inicia o tema sobre massagem corporal, afirmando que é muito importante executar a massagem de forma correta. O docente explica algumas formas de aplicação para cabeça, rosto, costas e pescoço e pede para as alunas continuarem em duplas, sendo que uma vai aplicar a massagem em outra. Para essa atividade, o professor pediu para que eu realizasse a atividade com uma menina que estava sozinha, pois ele iria passar verificando as duplas. Eu então, participei da atividade.

c) dimensões do conteúdo

- **atitudinal:** O professor enfatiza a questão do “tocar” o outro, dizendo que é preciso ter respeito pelo corpo da outra pessoa e faz comparações entre um abraço entre duas pessoas e o cuidado com um idoso já debilitado, seguido de outro exemplo de que não podemos ter preconceito visto que uma enfermeira não escolhe se ela vai atender/socorrer um príncipe ou um bêbado.

d) estilo de ensino

- **Estilo:** A – Comando.
- **tomada de decisão:** Do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** Para esta aula, o professor separou a turma entre meninos e meninas, sendo que a aula acompanhada foi para as meninas que estavam num espaço com sombra, sentadas num tablado colocado no chão. Para alguns exercícios o professor pediu que formassem duplas.
- **procedimentos de ensino**

b) hexis corporal

O professor se utilizou da demonstração corporal para ensinar as alunas.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando todos os movimentos necessários para a realização da atividade e participando das atividades juntamente com os alunos.

AULA 4

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

Durante a primeira aula (12:30 às 13:20), o professor levou os alunos para fazer corridas do atletismo em uma rua mais calma localizada ao lado da escola, pois afirmou que foi uma forma de treinar e escolher os alunos que vão competir nos jogos escolares desse ano.

O professor retorna a escola com os alunos e então já na quadra, chama todas as meninas pois ele irá passar algumas atividades relacionadas ao tema voleibol. Enquanto isso, os meninos se dividem e formam um time para jogarem futsal. Não há a interferência do professor na escolha e divisão das equipes masculinas para os jogos.

b) organização da aula

- **parte inicial**

O docente passa um exercício inicial ao grupo feminino, estimulando o saque por cima, mostrando como deve ser o posicionamento das mãos e do braço

- **parte principal**

Como próxima atividade, o professor explica como realizar o toque no voleibol, ou seja, disse que se deve flexionar as pernas, estar posicionado embaixo da bola e manda-la para cima e não para frente como muitas costumam fazer. Dessa forma, o professor demonstra como esse toque deve ser feito, enfatizando o posicionamento das mãos e a trajetória da bola. Como forma de atividade prática, é formado um círculo, em que o professor se localizou no meio e foi jogando a bola para cada aluna do círculo e esta tinha que devolver a bola em forma de toque.

Em seguida, o docente explica as alunas como se deve realizar o movimento da manchete no voleibol e pede para formarem o círculo novamente pois ele vai lançar a bola e as alunas deveriam devolvê-la com o movimento da manchete. Nesse momento, o professor me chama para auxiliá-lo na atividade, dizendo que era para eu também ir lançando a bola no sentido contrário em que ele estava. Dessa forma, eu me desloquei até o local da atividade e ajudei o professor com a atividade.

Após todas as meninas realizarem pelo menos duas vezes o movimento da manchete, o professor pede para se aproximarem e explica como funciona o saque, mas que elas poderiam sacar de outra forma (saque por baixo) e mais perto da rede e não no local destinado aos saques. As alunas realizam a atividade aleatoriamente, ou seja, quem conseguia pegar a bola, poderia tentar sacar. Após realizarem o saque por algumas vezes, o professor pede para duas alunas escolherem o time pois vão efetuar um jogo.

- **parte final**

Antes de começar o jogo o professor adapta algumas regras e explica também que existe um voleibol para idosos, um voleibol adaptado para pessoa portadoras de necessidades especiais, etc. Ao ver que o jogo não tinha muita continuidade, que as alunas não estavam se entrosando, o professor entra em um time e pede para eu entrar em outro para ajudar as alunas. E assim, novamente, eu colaborei com a aula, participando do jogo e passando a bola para as meninas do meu time.

O professor finaliza o jogo e pede para as meninas irem beber água e levarem as mãos e o rosto pois o sinal já irá tocar.

c) dimensões do conteúdo

- **procedimental:** toque, saque, manchete e movimentos envolvendo o voleibol.

d) estilos de ensino

- **estilo:** A – Comando.
- **tomada de decisão:** Na maioria das ações a decisão foi do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino**

As atividades foram realizadas com as meninas distribuídas em filas, duplas e pequenos grupos, em um espaço ao lado da quadra principal e com utilização de duas bolas de voleibol. Por fim, o professor realizou um jogo entre elas.

b) hexis corporal

Demonstração dos exercícios, enfatizando os gestos a serem realizados pelas meninas.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando os movimentos e participando das atividades juntamente com as alunas.

AULA 5

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

b) organização da aula

- **parte inicial**

O professor passa uma atividade que envolve a modalidade basquetebol, sendo que de um lado da quadra está posicionada as meninas e do outro lado os meninos. Ambos os grupos estão dispostos em filas para realizarem uma competição que consistia em ir quicando a bola até o outro lado da quadra e só volta na fila quando tiver acertado a cesta.

- **parte principal**

O professor explica algumas regras aos alunos e cita que não pode andar segurando a bola na mão, o pé de apoio não deve sair do chão, não se deve bater a bola com as duas mãos, etc. Em seguida, ele demonstra alguns exemplos de falta e diz que vai fazer um joguinho mas não vai ficar apitando tudo o que acontecer.

O docente fala para as meninas irem arremessar nas cestas ao lado da quadra, formando duas filas e enquanto isso, os meninos escolhem time, sendo 2 times de 10 pessoas. Em seguida, o professor repete algumas regras antes dos alunos realizarem o jogo propriamente dito. Após 15 minutos ocorre a troca de turmas, sendo que as meninas vêm pra quadra para realizarem o jogo enquanto os meninos vão até as tabelas próximo à quadra para a realização de arremessos. Neste jogo feminino, o professor pediu para eu jogar e ajudar a organizar o time.

Posteriormente ocorre mais um jogo dos meninos e o professor finaliza a aula dizendo que todos podem ir beber água, colocar o tênis, etc

c) dimensões do conteúdo

- **procedimental e atitudinal:** o professor dentro do conteúdo do basquetebol explica como ocorrem algumas faltas e alguns lances perigosos, aplicando um jogo aos alunos.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – prático.
- **tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino** Divisão dos alunos em grupos, formando filas.
- **procedimentos de ensino:** o docente faz algumas interferências durante a realização dos jogos, afirmando que eles (alunos) devem prestar atenção, não fazer falta etc.

b) hexis corporal

Demonstração dos exercícios, enfatizando os gestos a serem realizados pelos alunos.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando os movimentos e regras necessárias para a realização da atividade e do jogo; participando das atividades juntamente com os alunos.

AULA 6

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

Os meninos se organizam para jogar futebol na quadra, enquanto que o professor chama as meninas para se organizarem no espaço ao lado da quadra, local onde possui uma área de cimento e duas tabelas de basquete. O docente inicia a explicação do fundamento bandeja no basquetebol, colocando 2 arcos no chão e próximos às cestas para que as alunas pisassem dentro deles, realizando os dois passos necessários. Além disso, após a explicação, o docente pede para as alunas formarem 2 filas para iniciarem a atividade.

b) organização da aula

Antes das alunas realizarem o exercício, o professor demonstra a forma de realização, enfatizando “perna direita, depois perna esquerda e arremessa.” Após todas as alunas arremessarem pelo menos uma vez, o professor retira os arcos do chão e fala para as meninas continuarem mais agora sem os arcos.

O docente fica acompanhando e incentivando as alunas, em seguida, vai em direção a um aluno que tinha ligado o rádio e pede para abaixar o volume.

O professor pede para parar pois ele vai explicar outro movimento do basquete, e começa a explicar o giro. Ele explica como fazer, demonstrando-o e lembrando que não se pode tirar os 2 pés do chão.

Outra atividade – arremesso com salto, então o professor diz que tem que fazer duas coisas ao mesmo tempo: saltar e arremessar. As alunas permanecem em duas filas, na mesma disposição do exercício anterior. Em seguida, o docente pede para todos irem para sombra e explica que a próxima atividade será em duplas, sendo uma dupla contra a outra e que eles terão que disputar a bola e ir fazer a cesta. O professor diz também que apenas uma tabela está valendo.

Com os meninos já dispostos pelo espaço, o professor começa a explicar os movimentos necessários para a realização da bandeja no basquete. Os próprios alunos se organizaram em duas filas.

As meninas acabavam de se organizarem e formarem o time para jogar futsal e enquanto isso, os meninos realizavam a atividade da bandeja com utilização dos arcos no chão como ponto de referência. Em seguida, o professor retira os arcos do chão e dá continuidade ao exercício. O docente alerta que eles têm que mirar no quadradinho preto da tabela pois só assim conseguirão fazer a cesta.

Posteriormente houve a explicação dos movimentos para realização do giro.

Diferentemente das atividades propostas para as meninas, o professor não explica aos meninos o arremesso com salto mas propõe uma disputa em duplas, sendo que um da dupla tem que fazer a cesta.

c) dimensões do conteúdo

- **procedimental e atitudinal:** o conteúdo sobre a bandeja, giro e arremesso do basquetebol é passado aos alunos, sendo que estes deveriam fazer conforme a demonstração do professor.

Além disso, o docente fica acompanhando e incentivando as alunas, em seguida, vai em direção a um aluno que tinha ligado o rádio e pede para abaixar o volume.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – prático.
- **tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:**a) ações didáticas**

- **estratégias de ensino**

Divisão da classe em turma de meninos e de meninas, seguido de formação em filas para explicação e realização das atividades. Colocação de arcos no chão para a realização da atividade

- **procedimentos de ensino:** O docente alerta que eles têm que mirar no quadradinho preto da tabela pois só assim conseguirão fazer a cesta.

b) hexis corporal

Demonstração, sendo que o professor demonstra a forma de realização da bandeja, enfatizando “perna direita, depois perna esquerda e arremessa.”

Ele explica como fazer o giro, demonstrando-o e lembrando que não se pode tirar os 2 pés do chão.

c) postura

O professor apresenta uma postura bem ativa, explicando todos os movimentos e regras necessárias para a realização da atividade e do jogo; participando das atividades juntamente com os alunos e sempre realizando demonstrações de como realizar os exercícios corretamente.

AULA 7**(1) Esquema de aula:****a) apresentação do assunto de forma contextualizada**

Neste dia, o professor participante faltou e a sala estava com um professor eventual. O professor é da área de português e disse que portanto a aula daquele dia era livre. O professor ficou apenas observando e acompanhando os alunos.

b) organização da aula**c) dimensões do conteúdo****d) estilo de ensino****(2) Perfil Profissional:****a) ações didáticas****b) hexis corporal****c) postura****AULA 8****(1) Esquema de aula:****a) apresentação do assunto de forma contextualizada****b) organização da aula**

- **parte inicial**

O professor realiza avaliação por meio de observações dos alunos.

- **parte principal e final**

O docente chama os meninos da sala para jogar damas no espaço com sombra ao lado da quadra e diz para as meninas irem para a quadra para jogar futsal.

O professor avisa que vai explicar as regras oficiais e alunos se dividem em duplas e trios, assim, ele começa explicando algumas regras do jogo de damas como: o número de casas (64),

sendo um total de 12 pedras para cada jogador, as pedras sempre devem ser colocadas nas casas escuras, o jogador com as pedras brancas sempre iniciam o jogo etc.

O professor participa de 3 jogos contra os próprios alunos e vai explicando algumas jogadas e mais algumas regras. Alunos se dividem e também começam a jogar.

c) dimensões do conteúdo

O professor realizou avaliação por meio de observações dos alunos.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e C – Recíproco.
- **tomada de decisão:** do professor

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** Divisão dos alunos em duplas ou trios.
- **procedimentos de ensino:** Explicação das regras e demonstração.

b) hexis corporal

O professor participa de 3 jogos contra os próprios alunos e vai demonstrando algumas jogadas.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando as regras necessárias para a realização do jogo; participando das atividades juntamente com os alunos.

AULA 9

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

O professor estava ministrando aula para as meninas, chamou os meninos para o 'tatame' (colchão) e disse para as meninas irem jogar pois agora era a vez delas.

b) organização da aula

- **parte inicial e principal**

O professor inicia a aula com os grupos dos meninos pedindo para que os mesmos iniciassem no colchão as atividades de rolamento por ele propostas. Inicialmente, o docente explica o rolamento de frente, em seguida, o rolamento de costas. Os alunos dessa turma se interessam pela atividade, pois todos queriam fazer ao mesmo tempo e mostrar para o professor. O professor demonstrou como fazer, deitou no colchão e um braço estendido para cima e um estendido para baixo e disse que eles deveriam fazer força pra rolar para traz.

Troca de atividade. O docente pede para todos os meninos sentarem pois ele iria demonstrar a próxima atividade, enfatizando que o exercício que eles vão fazer tem o nome de 'elefantinho' e em seguida a parada de cabeça – demonstrada pelo professor ("deve-se encostar o queixo no pescoço e colocar o cotovelo no ombro e ter muita força para estender as pernas).

Na outra atividade o professor explica e demonstra a parada de mão com rolamento.

Em seguida, o docente explica a famosa "estrela" (arco) aos alunos, mas apenas 6 alunos se interessaram em realizar este exercício.

c) dimensões do conteúdo

- **atitudinal:** Todos os alunos presentes procuram fazer, mas o professor começa a chamar um aluno de cada vez pois estavam iniciando as brigas enquanto eles permaneciam em fila.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – Prático.
- **tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:**a) ações didáticas**

- **estratégias de ensino:** a turma foi dividida em dois grupos, sendo um composto pelas meninas e um outro grupo pelos meninos. Dentro do grupo dos meninos (aula observada), as atividades foram feitas individualmente, muitas vezes com auxílio do professor.

b) hexis corporal

O professor demonstrou como fazer, deitou no colchão e um braço estendido para cima e um estendido para baixo e disse que eles deveriam fazer força para rolar para trás. Em outro momento, o docente pede para todos os meninos sentarem pois ele iria demonstrar a próxima atividade.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa e de observador, explicando e demonstrando os movimentos necessários e efetuando intervenções e correções frequentemente.

AULA 10**(1) Esquema de aula:****a) apresentação do assunto de forma contextualizada**

Os alunos já estão dispostos na quadra e no espaço de terra na parte lateral da quadra, espaço este onde tem muitas árvores que formam sombra, pois neste dia o sol estava muito forte na cidade de Rio Claro. O professor passa exercícios que favorecem a manipulação manual de bolas, com a utilização de bolas de borracha.

b) organização da aula

- **parte inicial e principal**

Os alunos ficam dispostos em filas, sendo uma de frente para a outra, para a realização de passes, mas o professor não fala o nome do passe e nem o nome da recepção de uma bola de handebol, mas enfatiza os movimentos e os gestos (forma e técnica).

Em seguida, os alunos permanecem nas filas e deveriam realizar uma ameaça seguida de um passe. O professor demonstra como o exercício deve ser feito e pede para as filas ficarem numa distância maior.

Realização de jogos de queimada sendo inicialmente meninos x meninos e meninas x meninas. O professor adapta algumas regras para terminar o jogo mais rapidamente.

Término dos jogos de queimada. Breve intervalo para os alunos irem beber água. Em seguida, começa a divisão das equipes para o jogo de handebol (muitos alunos querem escolher e o professor alerta que só vai escolher quem acertar um “trava-língua”). Três times são formados e o professor avisa que podem jogar.

As meninas preferem jogar queimada novamente e o professor não se opõe e enquanto isso joga dama com um aluno.

- **parte final**

Os jogos continuam, além de dois meninos irem jogar tênis de mesa. (aula dupla).

c) dimensões do conteúdo

- **procedimental:** realização de movimentos de lançar e arremessar (passe do handebol) seguido de realização de jogos de queimada, com equipes mistas.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – prático.
- **tomada de decisão:** do professor

(2) Perfil Profissional:**a) ações didáticas**

- **estratégias de ensino:** Neste dia o trabalho ocorre com grupos mistos e dispostos em filas, sendo uma fila de frente para a outra, para a realização de passes, mas o professor não fala o nome do passe e nem o nome da recepção de uma bola de handebol, mas enfatiza os movimentos e os gestos
- **procedimentos de ensino:** o docente explica os movimentos que devem ser feitos para se efetuar o passe.

b) hexis corporal

O professor demonstra como o exercício deve ser feito.

c) postura

O professor apresenta uma postura de observador, fazendo poucas interferências nos exercícios realizados.

AULA 11**(1) Esquema de aula:****a) apresentação do assunto de forma contextualizada**

O professor inicia a explicação com os meninos sobre o salto com varas. Esta aula foi realizada num espaço de terra ao lado da quadra.

b) organização da aula

- **parte inicial e principal**

O professor explica a técnica de segurar a vara (empunhadura) e os movimentos antes do salto. Para a realização deste exercício, o docente utilizou com seus alunos varas de bambu. O docente pede para trocar o grupo e vir os demais alunos que não tinham realizado o exercício. O professor dividiu os meninos em dois grupos de 10 alunos para facilitar a explicação e a utilização dos instrumentos.

O exercício consiste na formação de uma fila para vivenciarem o salto, seguindo os seguintes procedimentos:

1- empunhadura/ 2- preparação/ 3- corrida/ 4- salto/ 5- virar o corpo.

Os alunos realizam o exercício individualmente.

Os meninos vão jogar futsal e as meninas escolhem jogar queimada. O professor se justifica dizendo que na primeira aula teve uma explicação sobre o trânsito e por isso a aula atrasou um pouco pra começar e os alunos não gostaram muito.

c) dimensões do conteúdo

- **atitudinal:** O professor chama a atenção de um aluno e pede para prestarem atenção, dizendo que não vai gritar durante a explicação.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – Prático.
- **tomada de decisão:** do professor

(2) Perfil Profissional:**a) ações didáticas**

- **estratégias de ensino:** o professor dividiu os meninos aleatoriamente em dois grupos de 10.
- **procedimentos de ensino:** o docente explica os movimentos necessários e efetua intervenções e correções frequentemente.

b) hexis corporal

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa e de observador.

AULA 12

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

No início, o professor estava ministrando aula de fundamentos de futsal para as meninas no pátio e logo em seguida pediu para que elas fossem jogar futsal na quadra e chamar os meninos para virem para o pátio.

b) organização da aula

• **parte inicial e principal**

Assim que todos os meninos chegam no pátio, o professor pede para formarem duplas e se organizarem em duas filas, uma de frente para outra para fazer o passe.

O professor trocou de exercício, mas a tarefa continua sendo a realização de um passe, mas este com a parte lateral do pé e não com a sola do pé como no exercício anterior.

Em seguida, o professor fez atividade de passe em filas em forma de “X”, ou seja, 4 filas, com utilização de 2 bolas, sendo que a regra é a seguinte, se as bolas se baterem, quem chutou a bola deveria pagar 10 flexões de braço.

Atividade seguinte denominada de “bobinho”

Posteriormente, o professor levou todos os meninos para a quadra e avisa que vai fazer uma atividade com todos os alunos juntos, meninos e meninas.

Chegando na quadra, ele pede para formarem duplas mistas, ou seja, um menino dar a mão para uma menina. Os alunos ficaram receosos e o professor ajudou a formar as duplas. Depois de se organizarem, o docente divide as duplas (casais) em times e diz que será realizado um jogo de futsal chamado futebol de casal!

• **parte final**

O professor finaliza o jogo e pede para todos irem beber água e lavar o rosto para voltarem para a sala.

c) dimensões do conteúdo

- **procedimental e atitudinal:** alunos realizam passes de futsal e enquanto isso, um aluno chuta a bola na mesa dos pátios e o professor fala bravo que não tem mais campeonato para essa classe. Jogo: futebol de casal.

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando, B- prático e C – Recíproco.
- **tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** a turma foi dividida em meninos e meninas e posteriormente houve uma atividade em conjunto. Já com os meninos dispostos pelo pátio, o professor pede para formarem duplas e se organizarem em duas filas, uma de frente para outra para fazer o passe.

b) hexis corporal

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa e de observador, explicando os movimentos necessários e efetuando poucas intervenções.

AULA 13

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

b) organização da aula

- **parte inicial:**

O professor pede para formarem uma roda e começa a passar um alongamento. Algumas meninas vêm em direção ao pátio e o professor alerta: “agora não quero meninas aqui!”

- **parte principal**

O docente inicia a aula mostrando a guarda do karatê e enfatiza que há diferença entre BOXE e KARATÊ pois no boxe a guarda é mais perto do adversário pois não usam chutes e no karatê já utilizam de chutes, demonstrando a forma de realização.

Além disso, o professor diz que em todos os esportes tem defesa e ataque e que então enquanto uma mão ataca a outra defende no karatê.

Em seguida, o professor arruma os alunos em filas para a realização da tarefa e diz que vão fazer 2 tipos diferentes de katá.

O docente começa demonstrando os movimentos iniciais e pede para os alunos o copiarem.

O professor e os alunos estão fazendo diversos movimentos em conjunto e o docente pede então para formarem um círculo novamente e diz que fizeram o primeiro katá do karatê e que agora vão aprender o segundo. Além disso, ele alerta os alunos que podem ir beber água (breve intervalo).

Início 2º katá – “Reanidan”

O professor aguarda todos os alunos beberem água e pede para fazerem a formação inicial para aprenderem o outro katá. Ao desenrolar da aula, os alunos se empolgam com os golpes ensinados. No final da explicação, o professor demonstra todos os movimentos, demonstra o katá completo e afirma que as capacidades envolvidas nessa aula foram: coordenação e lateralidade.

- **parte final**

O professor pede para um aluno prestar atenção na aula e se concentrar.

Alguns alunos pedem para jogar futebol, mas o professor diz que não pois vão fazer mais uma vez direitinho e repassar o katá completo.

O docente pede para os alunos sentarem e fala sobre a importância e a experiência das habilidades motoras. Então, ele comenta que: “uma pessoa que nunca jogou futebol, ao entrar em campo, vai ficar perdido e todos vão xinga-lo porque ele não tem experiência e não sabe jogar e diz que é a mesma coisa dos alunos com o karatê, se eu pegar um aluno de outra classe, ele vai ser pior que vocês porque vocês têm mais experiência! E continua afirmando que para tudo tem que treinar e que fora isso, os movimentos do karatê ajudam na coordenação motora e isso acaba ajudando em outros esportes. Cita um exemplo: o goleiro do futsal tem que saber cair, saber flexionar a perna correta e os movimentos aprendidos ajudam nisso...”

c) dimensões do conteúdo

- **atitudinal e procedimental:** Algumas meninas vêm em direção ao pátio e o professor alerta: “agora não quero meninas aqui!”

Durante a atividade ele chama a atenção de dois alunos dizendo: “Chegam atrasados e ainda vão atrapalhar minha aula”

O professor pede para um aluno prestar atenção na aula e se concentrar.

Alguns alunos pedem para jogar futebol, mas o professor diz que não pois vão fazer mais uma vez direitinho e repassar o katá completo. O docente pede para os alunos sentarem e fala sobre a importância e a experiência das habilidades motoras

d) estilo de ensino

- **estilo:** A – Comando e B – Prático.
- **tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** Os alunos permaneceram dispostos pelo pátio, as vezes em filas, as vezes em círculos fazendo exercícios de movimentos expressivos que envolviam karatê e coordenação motora.
- **procedimentos de ensino:** nesta aula o docente conversa bastante com os alunos, explica e demonstra os movimentos, além de efetuar correções.

b) hexis corporal

O docente começa demonstrando os movimentos iniciais e pede para os alunos o copiarem.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando todos os movimentos necessários para a realização da atividade, enfatizando no gesto e na técnica.

AULA 14

(1) Esquema de aula:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

O professor inicia a aula falando que elas iriam fazer alguns exercícios de karatê semelhante aos que foram passados no começo do ano e mais alguns novos

b) organização da aula

• **parte inicial**

O professor pede para as alunas formarem um círculo e realiza um breve alongamento de pernas e braços, além de alguns exercícios do próprio karatê como aquecimento. Em seguida, ele posiciona e organiza as meninas em filas para fazer o katá e então vai demonstrando os movimentos para que elas fizessem passo a passo. Todas fazem novamente a realização do katá.

• **Parte principal**

O professor diz que vai demonstrar os dois katás. Após a demonstração, ele pergunta as alunas quais são os movimentos novos de um para o outro? E uma aluna comentou que no segundo katá existem chutes! O docente afirma que é verdade e pede para voltarem para a formação inicial para ele ensinar o segundo katá a elas.

O professor começa então a demonstrar e falar sobre os novos movimentos, realizando três vezes cada movimento lentamente. Além disso, ele enfatiza que alguns movimentos são importantes pois ajudam a ter coordenação a ter noção de espaço, de direita, de esquerda...Ainda, ele comenta que é um tipo de competição mas sem lutar, pois o que prevalece são os movimentos bem feitos que muitas vezes até se parecem com uma coreografia. Breve intervalo

• **Parte final**

O professor faz a roda e conversa mais um pouco com as alunas e inicia perguntando por que o professor está trabalhando e ensinando luta?

E as respostas das alunas são: “para se defender” e “para treinar o corpo”

O docente então responde que não é muito para se defender pois para ser um meio de defesa tem que treinar muito e a defesa vem da cabeça, ou seja, não se deve andar com pessoas erradas que fumam, que roubam; não arrumar briga no bairro, etc. Então, ele diz: “nós fizemos esses exercícios para melhorar o corpo e a coordenação motora. Por exemplo: para dirigir precisa saber qual é a direita e qual é a esquerda, precisa ter lateralidade. O katá é uma forma de esporte mas não de luta!” Neste dia, o docente finaliza a aula comentando com as meninas que o objetivo da Educação Física é ajudar também nas outras aulas.

c) dimensões do conteúdo

- **Procedimental e atitudinal:** O professor faz a roda e conversa mais um pouco com as alunas e inicia perguntando por que o professor está trabalhando e ensinando luta?

E as respostas das alunas são: “para se defender” e “para treinar o corpo”. O docente então responde que não é muito para se defender pois para ser um meio de defesa tem que treinar muito e a defesa vem da cabeça, ou seja, não se deve andar com pessoas erradas que fumam, que roubam; não arrumar briga no bairro, etc. Então, ele diz: “nós fizemos esses exercícios para melhorar o corpo e a coordenação motora.

d) estilo de ensino

- **Estilo:** A – Comando e B – prático.
- **Tomada de decisão:** do professor.

(2) Perfil Profissional:

a) ações didáticas

- **estratégias de ensino:** neste dia, os alunos permaneceram dispostos pelo pátio, fazendo exercícios de movimentos expressivos que envolviam karatê e coordenação motora.
- **procedimentos de ensino:** o docente conversa bastante com os alunos, explica e demonstra os movimentos, além de efetuar correções.

b) hexis corporal

O professor começa a demonstrar e falar sobre os novos movimentos, realizando três vezes cada movimento lentamente.

c) postura

O professor apresenta uma postura ativa, explicando todos os movimentos necessários para a realização da atividade, enfatizando no gesto e na técnica.

APÊNDICE 3

(Entrevistas)

Seguem abaixo a **transcrição da entrevista** realizadas com o professor participante denominado pela letras **G**:

Parte GERAL – Professor G

1. O que é para você Educação Física Escolar?

Olha eu posso entender educação física escolar assim...por várias perspectivas...Eu entendo ela como profissão, eu escolhi, assim, primeiramente por causa do esporte né, que eu gostava de fazer depois aos poucos que eu fui conhecendo ela e apreciando, eu entendo ela também como uma disciplina que é tão importante quanto às outras, só que poucas vezes ela é pouco explorada e muitas vezes eu acho ela rende menos do que ela poderia. Educação física escolar é também uma oportunidade para as crianças, é viver um pouco de uma educação diferente do que acontece com as outras disciplinas né, então eu acho que a educação física é a oportunidade de contar um pouco da natureza do espaço aberto e a oportunidade deles se movimentarem um pouco e claro né eles aprendem os conteúdos que são relativos à nossa área né!

2. Em sua opinião, como você tem caracterizado a Educação Física na escola:

(a) Quais são os objetivos e conteúdos que você tem privilegiado em suas aulas?

Eu acho que as minhas aulas têm passado assim por uma transformação a medida que eu venho estudando nesses últimos anos e logo que eu comecei, me tornei professor substituto a partir de 1995 e depois em 2000, a prioridade...não era prioridade analisar o conteúdo né, era o que eu sabia, era a parte esportiva né. A partir de 2000 quando eu entrei como professor efetivo daí já comecei a conhecer uma realidade diferente, ouvi falar dos parâmetros curriculares então a gente entrou em contato com estes novos documentos e a partir desse conhecimento começou uma transformação. Eu acho que começou a transformar mais a partir do momento que eu voltei a estudar daí hoje eu acredito que os objetivos da educação física a prioridade é social. Eu tento atingir esse objetivo social de várias formas, ou seja, usando vários tipos de conteúdo também, mas fazendo uma diferença para que as crianças possam principalmente serem mais felizes.

(b) Que tipo de abordagem ou método você tem utilizado com frequência?

Então eu acho que na questão do método é uma coisa assim bem pessoal né, eu acho que é uma escolha minha, um método meu. A gente acaba conhecendo um monte de situações, vivendo situações, que muda um pouco até a personalidade da gente e a vivência que a gente tem, então não posso falar que é um método só. O método eu acho assim, uma parte em que os alunos vão se divertir e uma parte que vão aprender alguma coisa, uma parte que eles vão pensar em alguma coisa, então eu procuro variar.

(c) Como você avalia seus alunos?

Costumo avaliar meus alunos é...hoje em dia é pela...pelas dimensões do conteúdo, então eles são avaliados assim, com vários critérios também geralmente passo algum trabalho bimestral, geralmente eles têm algumas atividades extras, alguma tarefa pra resolver e isso aí vale também como nota. Então eu avalio as dimensões, pelo que eles fazem, pelas atitudes que eles tomam e pelo que eles vão aprendendo e demonstrando no desenvolvimento deles nas aulas.

(d) Dentro desse processo, por ocasião da elaboração planejamento de ensino, o que você, nos últimos anos, tem priorizado e não abre mão?

Eu acho que o planejamento hoje em dia é uma das partes mais sofrível das escolas. Na realidade você começa dando aulas, para depois fazer o planejamento, então eu acho que uma

das coisas difíceis é isso aí, eu acho que no planejamento que o professor deve fazer hoje em dia é peneirar os padrões para selecionar o que é possível de ser realizado naquele período eu acho que tem bastante coisa que a gente pode desenvolver, só que a gente fica restrito a um certo tempo que eu não gosto de impor, o que eu não vou conseguir realizar né. Na escola também, além da educação física no horário normal tem o programa ACD então a gente precisa fazer um casamento entre as duas coisas pra funcionar direitinho, então eu gosto que a escola participe de competição e tudo, então, geralmente, no começo do ano é mais conhecer os alunos e saber as aptidões que eles têm.

Parte ESPECÍFICA

3. No âmbito da escola, em sua opinião:

(a) Quais são os principais problemas encontrados nas aulas de Educação Física?

O problema que estou sempre preocupado em combater nas aulas de Ed. Física que não é só meu é aquela parte do cuidado com o patrimônio né, a gente sempre procura conscientizar para que esse problema não aconteça, material, espaço de ed. Física, fica um negócio legal ter as coisas. A gente precisa tomar cuidado.

Quanto a motivação, a gente procura, principalmente, diversificar, fazer bastante coisas diferentes.

(b) A indisciplina e o desinteresse nas aulas de Educação Física, comumente falada por colegas da área e/ou de outras disciplinas, podem estar associados com o que? Ou com a falta de que?

Eu acho que isso são vários motivos, então, primeiro é mudar a tática de cada pessoa; é difícil você trabalhar individualmente com o gosto de todos, então é preciso procurar achar um meio termo e tentar fazer uma atividade quede todos, possa chamar a atenção para que pelo menos no mínimo a pessoa comece a fazer pelo menos experimente; sempre tem aqueles casos que normalmente são exceções né, não participa de nada aí tem que tomar uma atitude diferente.

(c) Dentro deste contexto a questão dos valores, atitudes e comportamentos são questões importantes? Por quê? (Quais deveriam ser priorizados?)

Então, essa é uma das partes mais importantes que tem hoje em dia na escola, as crianças faltam muito, falta muita casa, falta muito pai, falta muito mãe, eu digo as vezes que até eles tem o pai e a mãe mas falta a instrução, o pai e mãe muitas vezes passam muito pouco tempo com os filhos e o que tempo que passam não tem a qualidade desejada né, então o professor hoje em dia, ao contrário do que era antigamente, incorporou que esse objetivo e essa missão também né e uma das coisas que a sociedade precisa hoje em dia é o apoio, porque os pais têm que trabalhar, os pais têm que fazer outras coisas além de dar educação para o filho né, então o professor tem que ocupar esse espaço e se ele não ocupar acaba que ele próprio é prejudicado, porque ele não consegue desenvolver outras coisas que ele estava acostumado a fazer, os conteúdos, os ensinamentos, as vezes isso aí é o que bloqueia as outras portas então é uma parte importante sim desenvolver, principalmente porque lá na minha realidade você acaba “brecando” o resto.

(d) Que tipo de proposta poderia ser implementada na sua escola, visando a superação dos limites apontados no âmbito da Educação Física escolar?

É...isso aí é uma atitude diária, então a gente acaba tendo que..., as vezes os problemas que aparecem na escola vão atropelando a sequência das coisas então a gente vai resolvendo um a um.

O projeto que você fala assim, eu acho que é uma coisa importante fazer, mas igual eu falei, é difícil fazer um planejamento. Eu acho que um planejamento bem feito, se tivesse tempo, se

o professor dispusesse de um período para poder pensar melhor, poder dividir melhor com os colegas né, os objetivos, as deficiências, seria melhor. Tem os horários específicos para isso que são os HTPC, só que acontecem muitas vezes nestes horários de formação geral, falta espaço para poder colocar as coisas desse jeito.

Se tem algum aviso, se tem leitura, porque as vezes foge de tudo que realmente precisa, e quando realmente vai tocar naquele ponto, que é o que está deixando os professores com dificuldade que é disciplina, desmotivação, acaba virando parece que dois times... o pessoal que concorda com isso e o pessoal que acha que é culpa dos professores, mas isso não resolve nada, no fim acaba que o pessoal fica discutindo entre si e o problema não se resolve e assim vão passando os dias e a hora que vê a única esperança que a gente tem é que chega as férias pra resolver, descansar um pouco.

Parte OBSERVACIONAL (PRÁTICA)

4. Por ocasião da observação de suas aulas:

Professor - anotei que você gosta de trabalhar com conteúdos diversificados como lutas, esportes e conhecimento sobre o corpo, mas sempre separando a turma em dois grupos, um grupo de meninos e um grupo de meninas.

Este modo de dar aula você aprendeu em que momento de sua vida? Quais foram as influências que você teve?

O que eu acho não é um método que a gente cria realmente as vezes é a necessidade que faz a gente fazer as coisas né, por exemplo: quando a gente foi dar luta, não sei se você se lembra, a gente tem o tatame né e se a gente dividir a turma em duas o pessoal cabe dentro... e ao mesmo tempo por exemplo você atende outros interesses das crianças. As crianças da nossa escola tem muita vontade de jogar futebol e alguns não tem oportunidade de participar das turmas de treinamento porque as vezes fazem outras coisas, então a gente entra num acordo com eles as vezes dividindo a turma em duas, além de atender os interesses, a gente pode trabalhar de uma forma mais...mais individual, a gente pode dar mais atenção.

Muitas vezes quando você está trabalhando com os 40, tá certo, mas fica difícil você dar uma atenção mais individual no movimento, em corrigir melhor as coisas né.

Agora tem outras vezes que não, você tem que trabalhar com a turma toda. Geralmente eu faço o seguinte: no começo da aula eu gosto de todos juntos e no final também, ou seja, para o aquecimento ou para a reflexão que a gente faz no final né... que aí é o horário também de juntar a turma. Teve uma parte também falando de luta que a gente tinha que fazer o caratê, fazer com a classe toda, dividida nos lugares marcados dentro da quadra e fazia, mas...é uma questão de necessidade né. Por exemplo: você tá usando um espaço, você vai dar um treino de vôlei, você vai estar com 40 alunos, se você não dividir um pouco, ou seja, em turmas de meninos e meninas ou por grupos que de vez enquanto a gente faz ou quando vai fazer um circuito, fica mais fácil, você ocupa mais as crianças, elas dão menos trabalho pra você, você pode dar mais atenção, coisa que não teria se tivesse com a turma maior né, mas a gente nunca trabalha com o ideal né, trabalha com que a gente tem.

Pude perceber também que você, enquanto professor, dialoga bastante com seus alunos. No entanto, em alguns momentos você também cobra disciplina deles, então por qual motivo você tem esta postura?

Eu acho que...pode falar....

Esses dias eu estava falando com um amigo meu, ele tomou um tapa na cara de um aluno e aí ele pegou a menina pelo braço, chamou o pai...e a mãe queria dar parte porque ele pegou a menina pelo braço. Então a gente vive situações dentro da escola que muitas vezes se falar por aí as pessoas não acreditam... Então, a gente passa por isso, tive aluno querendo pegar uma cadeira e tacar em mim, aluno que ofende a gente a toda hora, tá certo... Então o que eu falo para eles na brincadeira... se for brincadeira eu aceito tudo, então eu brinco com eles também, você sabe...

Então pode falar, pode brincar, só que quando é na maldade isso estraga... estraga o dia da gente, estraga o dia deles e se a gente deixar descambar desse lado, uma você perde o respeito e outra coisa, o ambiente fica ruim né.

Eu já vi muitos professores que por exemplo... O duro é a gente achar o ponto de equilíbrio né ... isso aí é uma coisa que a gente luta todo dia. Esse nível de tensão, tem dia que não pode estrapolar, tem dia que você está calmo demais, tem dia que você tá cansado demais e tem dia que mesmo as turmas melhores passam por dias diferentes também. Então eu acho que o problema maior é achar esse equilíbrio. O professor, na minha opinião, tinha que ter uma assistência psicológica, tinha que ter uma orientação de um profissional, ter um assessoramento para poder enfrentar melhor essas coisas que tem muita situação que acontece que as vezes tem algumas coisas que acontecem que o professor mesmo sendo responsável, o professor perde a noção das coisas, só uma coisa que eu acho que não pode perder é o controle.

O controle não só das próprias reações mas dos alunos também. Então tem que deixar um limite firme. Agora eu estou falando da minha realidade né... Graças a Deus lá até hoje eu tenho conseguido, eu conheço outras também que o professor precisa saber com quem está mexendo pra não sofre outra represália, certo? Então você pergunta pra mim, se é importante ser legal, conversar, dialogar, é muito importante, mas tem certas vezes que não sei se eles estão testando a gente, não sei se é o dia deles, se é minha própria aula que não está agradando... Agora eu tenho exemplo esse meu colega né... A última coisa que a gente pode perder na escola é o controle da situação né...pois o dia que você perder o respeito dos seus alunos é melhor você largar a profissão.

APÊNDICE 4

(Planilhas com as respostas dos questionários)

PLANILHA 1 (respostas das questões 1,2 e 3 do questionário)

Quest.	1			2		3
Partic.	Formação/ tempo	Nível de Ensino em que atua:	Gosta de dar aula de EF? Por que?	Principais problemas de comportamento dos alunos em aula:	Como solucionar esses problemas?	
A	LEF/ 7 anos	Infantil Fund. I	Sim *em meu tempo de criança gostava das aulas de EF e de esportes, resolvi me formar em EF p/ dar aulas p/ crianças	* alunos não obedecem * são dispersos * falta de orientação familiar	* conversando	
B	LEF/ 20 anos Especialização Gestão Escolar	Infantil Fundamental Médio	Sim * gosta de estar c/ crianças e adolescentes, passando as noções e situações dos diversos movimentos do corpo.	* vestimenta p/ aulas * mudar a proposta do desenvolvimento das aulas	* com muito diálogo	
C	LEF/ 23 anos Pedagogia	Fund. I e II	Sim * ajudo o aluno a se desenvolver, sou um mediador		* diálogo	
D	LEF/ 16 anos	Fund. I	Sim, é a minha profissão. * possibilidade de propiciar o desenvolvimento pleno (motor, cognitivo e afetivo) do indivíduo e criar vínculos de afetividade	* indisciplina verbal (desrespeito, indiferenças e preconceito).	* na base do diálogo com base nos combinados do início do ano letivo	
E	LEF/ 22 anos	Fund. I e II	Sim, desde o tempo de aluno me identifiquei com o conteúdo; procuro me informar e vejo resultados e percebo minha	* desinteresse, rebeldia, falta de limites e relutância em novas propostas de	*incentivando (reforço +) sendo paciente, ouvindo e compreensivo	

			*desenvolvimento do aluno	aulas.	
F	LEF/ 27 anos	Fundamental	Sim * pois ensino AF para o aluno praticar como lazer ou saude	* alunos muito ativos * pouco material pra muitos alunos.	* aumentando a quantidade de material
G	LEF/ 20 anos Especialização Ed. Fis. Escolar	Fundamental II	Sim * me identificava com o esporte e lecionar EF é uma forma de se manter próximo ao esporte. Com o tempo aprendi a gostar mais da parte educacional	* os alunos desconhecem limites e reagem qd tentamos impo-los. * vocabulário carregado de violência	* conversando até onde a paciência vai. Não gosto de apelar p/me-didas administrativas, mas as vezes são necessárias
H	LEF/ 29 anos Especialização Ed. Fis. Escolar	Médio	Sim * porque é o que eu sempre quis fazer	* aderência as aulas * só fazem o que gostam * muitos alunos por sala	* diversificando e oferecendo outras possibilidades de atividades
I	LEF/ 4 anos Especialização	Fundamental Médio	Sim * porque acredito na importancia da EF enquanto componente curricular.	* Fund.: alunos mto falantes * Médio: nenhum problema por enquanto	* dialogando em grupo e se necessário individualmente
J	LEF/ 22 anos Especialização em Fisiologia	Médio	Sim, muito * me identifico como professor de EF. * trabalho ao ar livre, contato com os alunos e esportes me realizam como profissional.	* alunos que se recusam em participar das atividades ou fazem com má vontade	* variando as atividades a fim de atender aos interesses dos alunos
L	LEF/ 21 anos Esp. em Ciência do Desporto e Yoga	Fundamental II	Sim * é uma forma de educar e aprimorar o corpo e mente através do corpo	* indisciplina *agressividade	* através do diálogo e exemplos práticos e teóricos

M	LEF/16 anos Esp. Em Bases Psicológicas da EF Adaptada	Fundamental	Sem dúvida * pois é o ramo da licenciatura que escolhi. Apesar das dificuldades, sou apaixonada pelo que faço e toda pessoa apaixonada vê a vida c/ outros olhos e é assim que eu veja a educação no Brasil	* o desrespeito às diferenças individuais, a violência sim- bólica através do olhar e atitudes reproduzidas no seu convívio. Falta de ética e moralidade, etc....	* através de conversa sobre ética, respeito e cidadania. O que é moral e impróprio, etc Mostro-lhes o que é de senso comum...é difícil inculcar valores que são diferentes dos nossos....
N	LEF/ 26 anos	Fundamental Médio	Sim * pelo fato de trabalhar com crianças, ajudar ao menos favorecido pois trabalhamos com pessoas heteroge- neas em vários pontos do cotidiano.	* ofensas entre os alunos * violência * preconceito quanto aos alunos com menos aptidão para a prática de esportes	* primeiro com diálogo com os alunos envolvidos * depois com alguma ação punitiva e finalmente levados a direção
O	LEF/ 22 anos	Fundamental Médio	Sim * porque foi a profissão que eu escolhi e me realizo nela	* falta de comportamento * alunos não ouvem o prof. em silêncio	* mantenho em silêncio até que os alunos percebam que estão falando em momento oportuno
P	LEF/ 22 anos	Fund. II	Sim, mas a cada ano novas dificuldades surgem como falta de compromisso e interesse por parte dos alunos, desani- mando!	* falta de respeito entre eles * dificuldade de acatar re- gras mínimas de convivência	*converso bastante com a classe. Procuro expor os problemas e tirar "formas" de soluciona- los.
Q	LEF/ 16 anos	Fundamental	Gosto de ensinar a arte do "esporte" ao aluno.	* indisciplina em relação aos próprios colegas	* conversando com os alunos e explicando os seus erros.
R	LEF/ 17 anos Especialização	Fundamental	Sim, porque quando escolhi a	* desrespeito, desinteresse,	* conversa com o aluno

	Recreação e Lazer	licenciatura optei por ser professor e transmitir conhecimentos, conteúdos e vivências da EF para os alunos.	desmotivação e apatia em relação a atividades práticas	* incentivar com ativid. e jogos variados *concientização p/ os benefícios da AF
--	-------------------	--	--	---

PLANILHA 2 (respostas das questões 4,5,6 e 7 do questionário)

Quest.	4	5	6	7
Partic.	Como resolveria a situação?	Conhece os PCN's?	EF pode contribuir p/ formar o cidadão? Como?	Atividade ou conteúdo p/ trabalhar a dimensão atitudinal na EF:
A	* aplica a atividade p/ todos depois conversa com os 2 em separado, se acontecer de novo não participam da atividade e vão p/ diretoria	Sim, o papel da EF é trabalhar toda sua dimensão.	Sim - se os alunos exercerem o respeito e a cooperação nas aulas de EF, isso poderá ajudá-los em sua formação.	Jogos com regras e cooperação onde eles tenham que se respeitar e respeitar os outros, seguindo regras pois nem tudo se consegue se não seguir as regras e se não tiver interação
B	* afastar um do outro * dialogar até chegar a conclusão deixando a atuação resolvida, se não, * encaminhar para a coordenação e direção.	Sim, são três dimensões que vão além de fatos e conceitos, ampliando-se no conteúdo escolar	Sim, acredito - ao ensinar os conteúdos de atitudes se ensina um "certo" modo de agir	* jogo de futsal - seguir e não burlar as regras. * jogos cooperativos.
C	* violência social e violência escolar estão relacionadas, tanto quantitativo como qualitativo. Resolveria com diálogo.	* conc.: * atitud.:concepções existentes instrumentos p/ avaliar o aluno * proc.: espaço e forma	Sim, através de adaptação do uso do espaço e material e regras, encaminhando a uma aprendizagem sistemática, consciente e	* jogos, ginástica, quando surgir situações de conflitos. Exemplo de atividade de atravessar cordas.

				deliberada.	
D	* tirar os alunos do grupo * buscar uma consiliação amigável através do diálogo, procurando entender a reação.	Sim, fazer com que os alunos dentro do objet. Da aula venham compreender e promover ações adequadas, gerando atitudes conscientes sobre seu "fazer"	A disciplina deve favorecer à ações conscientes (respeito, coop., amizade, afetividade). A formação não é restrita ao prof. e a escola, mas a sociedade como todo deve favorecer a formação integral do aluno.	* em toda a atividade "motora" tem que estar imbuído o sentido de cooperação, respeito, aceitar as diferenças, para um crescimento pessoal do indivíduo dentro da sociedade na qual ele faz parte.	
E	*interviria, violência não é admissível, chamaria os 2 alunos em separados e os ouviria, dando sequencia na aula atacaria o assunto no ambito dos direitos e deveres de cd um, advertiria verbalmente, caso fosse algo mais sério, encaminharia p/ a Direção.	Sim, conc.: é o conhecimento vis-to da maneira mais científica, proc.: tudo que envolve o tratamento do conhecimento (obs, cuidados) e atitudinal: incorporação do conhecimento que gera uma nova atitude em relação ao mundo.	Sim - através de experiências de convivência. Através de debates de temas do cotidiano em relação à vida, direito e deveres, saúde, consu- mo, mídia, sociedade, lazer, espor- tes, beleza, numa perspectiva "crí- tica" talvez.	* trabalhar o conceito de qualidade de vida - incentivando o aluno para a vida ativa, e não ao sedentarismo, e se tem sucesso em relação a esse conteú- do o educando incorpora uma nova "atitude" em relação a sua vida	
F	* pararia a atividade * refletiria junto com os alunos esta atitude dentro do ambiente em que estão trabalhando.	Conc.: tema que vou trabalhar Proc.: é usar tudo o que envolve p/ chegar ao conhecimento do que se vai trabalhar e Atitud.: é a forma que vai aplicar o conteúdo	Sim - porque através de jogos e brincadeiras você leva o aluno a seguir regras e respeitar os outros alunos e o próprio ambiente em que se interage.	* todas as formas são válidas * jogos e brincadeiras lúdicas e até mesmo competitivas levam o aluno a seguir parâmetros usados em qualquer âmbito de suas vidas.	
G	* violência física - relato a direção. Sempre tentamos conscientizar que palavras rudes deixam o ambiente pesado e que são desnecessárias.	Conheço bem este assunto. Trabalhar as 3 dimensões dos conteúdos é estender aquela compreensão de que a EF é feita apenas de prática, na maioria	Contribuir sim, resolver não. Há mta carência da parte familiar e faltam bons exemplos em relação aos maus em nossa sociedade. A esperança é que não pode	Dois alunos (1 menino e 1 menina) tinham brigado. A avaliação do mês era feita pelos próprios alunos. Perguntei p/ o meino que nota daria p/ a menina e que esta seria a nota dele tb, já que os	

		das vezes descontextualizadas.	morrer.	2 eram responsáveis pela briga. Ele deu C, por estar c/ raiva e não tirar vermelho
H	* separar e acalmar os ânimos em primeiro lugar, saber o porque da briga e contra argumentar.	Conheço! Conc.: saber porque está fazendo. Proc.: saber fazer Atitudinal: como o aluno supera conflitos	O professor contribui na aprendizagem de valores, na formação do cidadão.	Qd surgem as situações encaminhar a solução de maneira mais civilizada possível, pontualidade, direitos e deveres.
I	Se a classe inteira estiver envolvida aproveito para discutirmos. Gerar polêmica, sem colocar o aluno em constrangimento. Senão conversarei com os alunos envolvidos, levando-os a refletir sobre suas atitudes	Sim	Sim - fazendo com que o aluno se sinta um ser planetário, ou seja, refletir sobre o mundo, uma vez que ele faz parte deste mundo.	Em todos os conteúdos (jogos, esportes, brincadeiras, capoeira, lutas) Durante a prática corporal questionar: a capoeira deve ser praticada por negros? Ou só por homens? Ou boneca é brinquedo de menina? Quem disse? O aluno deve pesquisar (conceitual) p/ que reflita criticamente sobre o assunto. Aí se acredita na mudança.
J	* interferência imediata * encontrar motivos de tal comportamento * encontrar as possíveis soluções	Não conheço	Sim acredito, uma vez que a EF demonstre aos alunos coerência, objetivos claros e reais é necessário tbem que as aulas respeitem as diferenças e promova a inclusão, não só incluir o aluno na atividade, mas que os indivíduos possam ter oportunidade de decisão da própria aula, podendo opinar dentro do contexto lógico.	Acredito que sim. O planejamento preve um período de certa modalidade como exemp. O vôlei, na sua forma oficial. Com o objetivo de atender os interesses da classe, podemos modificar o vôlei convencional a maneira que o grupo de- cidir, uma vez decidido cabe ao prof. viabilizar a execução e certificar-se de sua real realização. Etc.....
	*separaria as 2 partes (alunos)	Conc.: refere-se a capacidade de operar conceitos, símbolos, ideias	Na melhora do comportamento	Equipes que apresentam
	* teria uma conversa particular com		emocional do aluno diante das	habilidade heterogêneas como
L	os dois sobre respeito e cooperação.	Proc.: é o saber fazer, ou seja,	dificuldades apresentadas durante	forma de cooperação durante
	Obs.: conforme o tipo de agressão	manipular os objetos, saber	a aula. Maior equilíbrio e mudanças	o jogo. (mesclear alunos c/
	o caso seria levado ao conhecimento	a técnica. Atitudinal: representa	de valores diante da "derrota" e	diferentes tipos de habilidade

	da direção.	os valores e as normas.	"vitória".	durante os jogos ou brincadeiras.
	Verificaria o motivo da agressão. Talvez o agressor tenha sido ofendido antes. Verificaria se existe vítimas do bullying, entenderia o porquê da briga depois redefinimos as regras (combinados) para dar continuidade à aula.	Sim! É a minha obrigação conhecê-los. Conc.: o aluno aprende a história do jogo, suas regras, fatos e conceitos. Proc.: o aluno aprende a jogar e como jogar. Atit.: o aluno estabelece comparações e aprende a respeitar as capacidades dos seus colegas	Sim, procuro mostrar-lhes que a EF não é só correr, saltar, jogar. Mostro-lhes que cada qual com suas potencialidades, pode ter um potencial que está escondido. Seja como jogador, como diretor de teatro e não apenas aquele que joga melhor....	Atitude perante o jogo é suas regras; perante a rivalidade: é o competir, tem que ser saudável, sem agressividade. Competição ou cooperação? Atitude perante a finalidade da EF: corpo saudável e higiênico e sem ociosidade.
	Mostraria a este aluno, primeiro o respeito para ser respeitado, que a ofensa pode gerar uma violência, a qual não levaria a nenhuma solução.	Conc.: as informações passadas aos alunos no campode conceitos Atitud.: é como o aluno agirá com forme as informações passadas	Mostrando aos alunos quais os procedimentos atitudinais corretos, os quais o aluno deve ter no dia-a-dia e como a EF o ajuda em tais procedimentos.	Através do esporte podemos mostrar ao aluno que as regras de um determinado esporte, pode ajudá-lo a também seguir as regras em que a sociedade também tem.
	Separo os 2 da agressão. Dependendo da agressão procuro resolver eu mesmo a situação entre as partes.	Hoje não lembro mais.	Forma de respeito, educação, informação de conteúdos diversos e atitude.	Tenho a minha forma: respeito ao professor, saber ouvir, saber perguntar e diversificação dos conteúdos além da matéria EF.
O	Caso grave de agressão encaminho a direção.			
	Paro a aula no mesmo momento, chamando a atenção de todos p/ o problema. Retiro o aluno que ocasionou o problema. Se for grave devo encaminhar a direção, senão a profa. retira o aluno do grupo, deixando-o fazendo interpretações de textos sobre violência e regras da escola e da EF até a sua provavel conscienti-	Sim, na minha opinião é levar o aluno a conhecer e entender as atividades propostas levando-o ao desenvolvimento e atitudes adequadas.	Acho e muito! Se conseguirmos que o aluno entenda que tudo é feito através de boas atitudes (solidariedade, acato a regras, respeito) pensando do no grupo (sociedade).	Não conheço nada novo! Apenas procuro parar a aula e discutir qualquer problema que surja. Acho que a explicação do que se espera do aluno no caso atitudes adequadas aindaé o único recurso que temos!

	zação.			
	Tomando atitude mais severas, dando advertência aos alunos indisciplinados utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas entre eles.	Conc.: regras táticas, reflexões sobre conceito de ética e estética Proc.: aprender fazer os movimentos na prática Atit.: respeitar as regras, socialização, respeito mútuo.	Respeitando as regras a socialização e o respeito mútuo.	Estar atento aos possíveis atritos que possam surgir em aulas e discutí-los juntos aos alunos.
R	Separaria a briga, questionaria os motivos da briga e se não conseguisse resolver a situação encaminharia p/ a coordenação/direção.	Sim. Conc.: fatos, conceitos e princípios. Proc.: ligado ao fazer. Atitudinal: normas, valores e atitudes.	Sim, na medida em que coloca e discute os valores e normas de comportamento da sociedade em que vive e se posiciona com atitudes coerentes de acordo com esses valores.	Apresentar qualquer jogo com regras e compará-las as regras de convivência da sociedade no cotidiano dos alunos.

PLANILHA 3 (respostas das questões 8, 9 e 10 do questionário)

Quest.	8	9	10
Partic.	Concorda com as idéias de Contreras? Por que?	Você acredita que suas atitudes (comportamentos, ordens, valores e expressões) podem influenciar a formação de seu alunado? De que forma?	Alguma sugestão ou declaração?
A	(não respondeu)	Sim - pode influenciar, se o professor grita, xinga e é mal educado, o aluno diz se o professor é assim porque eu não posso ser, então temos que ter cuidado sim com nossas atitudes.	(não respondeu)
B	Sim-porque se não houver um compromisso uma moral ética e ter competência, o professor passa a ser e ter um papel meramente de uma pessoa que esta ali sem nenhum argumento para com os alunos.	Sim - nós, professores - educadores, somos o espelho p/ a maioria do alunado, se agirmos confirme os conceitos citados conseguiremos uma "mudança" significativa no nosso aluno.	Nos dias de hoje, as atitudes e procedimentos do prof. dentro de sala de aula as vezes é melhor captado do que o conteúdo propriamente dito.
C	Sim	Sim, o conhecimento, os saberes e as competências se aprende no intercâmbio humano, tornamo-nos humanos no convívio com outros humanos. A interação professor-	Para efetivas mudanças é preciso termos coragem na forma de vermos o mundo e acreditar-

		aluno faz ...	mos que investir na escola desse país é sempre possível
D	Sim, o comprometimento profissional assegura a qualidade de sua profissão.	Sim, criando uma estrutura consciente de seus atos que vão gerar ações dentro da sociedade que o aluno está inserido.	Um profissional comprometido e responsável estará contribuindo em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.
E	Sim - porque p/ o autor, a competência é a base inicial e continuada para uma profissão, o compromisso com a comunidade, ou seja, o exercer a profissão procurando fazer o melhor p/ as pessoas e Obrig. Moral é um chamamento interno p/ o bem, formando um tripé sólido. Aspectos relevantes p/ o exercício de qq profissão	Sim, pois como disse Paulo Freire, ninguém educa ninguém só; todos nós nos educamos em comunhão (citação de memória), mas o valor dessa frase exprime a importância de todos os envolvidos no processo educacional e especial professores que convivem com crianças e jovens que tem um parâmetro de vida adulta a partir do convívio c/ adultos e professores.	Nada a declarar
F	Sim - porque o indivíduo está para sociedade assim como ele está para si mesmo. Ele é um só, estando sozinho ou interagindo em grupo.	Sim - porque o aluno que está em fase de aprendizagem ele tenta se espelhar em alguém ou alguma coisa que ele ache que vale a pena.	(não respondeu)
	Totalmente. Essas características incitam a aproximação.	Sim - algumas vezes os alunos querem saber	Esse assunto tratado é um dos mais urgentes atualmente.
G	Tristemente tenho visto companheiros desanimados que se afastam "espiritualmente" da escola	qual a minha posição pessoal em relação a determinados assuntos. Embora acredite que a maioria dos "caráteres" estejam formados, dar "pistas" colocam os alunos, pelo menos, diante de mais alternativas.	Falar em solução talvez seja sonhar demais, mas aqui em nossa escola, tem sido colocado pela direção que se trabalhem os valores, inclusive como prioridades
	Somando a estas características a capacidade dom ou vocação para gostar dos alunos e da escola. Quando isso acontece o professor se diverte com seu trabalho.		em relação ao conteúdo
	Sim - ser professor é ir além. O aluno é um ser humano na totalidade	Com certeza - as atitudes ensinam mais que os conteúdos. Não se ensina a não gritar, gritando por exemplo.	Não
H	escola-aluno-família		
	Sim, Acrescentaria ainda uma outra característica: a flexibilidade do professor.	Sim - através de análise dos alunos, eles muitas vezes se espelham nos professores.	(não respondeu)

I	Concordo em parte porque acredito que ser professor envolve muito mais que 3 característic. Ex.: diálogo c/ a comunidade.			
	Sim concordo. Pois quando nos comprometemos com os interesses da comunidade nos justificamos como profissionais. A obrigação moral é fundamental pois lidamos com pessoas em formação, já a competência profissional envolve os vários aspectos que a profissão exige.		Sim acredito, uma vez que a vida é movimento e os esportes representam os grandes conflitos do homem e considerando que o professores de EF as promovem o tempo todo e se houver o cuidado de incluir valores como "tempero" das atividades em aula há uma grande chance de que parte de nossos alunos estabeleçam uma relação entre as aulas e a sua vida fora delas.	(não respondeu)
J				
	Sim! O compromisso não pode ser meramente técnico profissional. O professor deve também ser um agente do aprimoramento moral e social de nossos alunos.		O comportamento do professor é de suma importância. A maneira como o professor se veste, gesticula ou fala repercute de forma positiva ou negativa a imagem do professor. (o aluno vai incorporando seus atos inconscientemente).	(não respondeu)
	Que vergonha! Ainda não conheço este autor e gostaria de saber mais sobre ele!!!		Sim, contando com os valores que lhe são atribuídos em sua casa e pelos seus familiares. Se ele enxergar e perceber em mim valores que lhe são permanentes e consequentemente acreditar neles e mudar seu comportamento, o professor de EF influencia sim!!!! Tenho dois exemplos disso, uma psicóloga e uma mestra em EF que sob minha influência chegaram onde chegaram!!!	
M	Mas acredito sim! Acredito também que aliado a essa triade, trabalhando os 4 pilares da educação (aprender a ser, fazer, convencer e conviver) e com uma boa dose de perseverança e fé, tudo vai melhorar, teremos educadores dignos de exercer suas profissões.		Sim. O Aluno receberá as informações dadas pelo professor conforme forem passadas, assim o aluno será influenciado pelo professor.	Não.
	Sim, porque o aluno tem o professor como um indicador de atitudes, conforme o seu procedimento			
N	durante o exercício de sua profissão o aluno provavelmente se espelhará no seu professor			
	Sim porque todas as três características contemplam a formação plena do aluno		Sim, pois segundo pesquisa, após a família, é o professor em que a crianças e o adolescente mais confia seu comportamento, valores e expressões o influenciaram p/ o resto de suas vidas.	(não respondeu)
O				
	Concordo, só que na prática é diferente, a		Sim, procuro agir de forma justa e igual com todos,	(não respondeu)

	maior parte do tempo o professor fica na obrigação moral, tentando melhorar o comportamento dos nossos alunos, ficando bem difícil desenvolver	transmitindo valores que acho importante	
P	as outras características como deveria.		
	Sim		
Q		Concordo, apesar que os valores virem da família acho que o professor contribui para ampliar e reforçar atitudes e valores.	Apesar do professor estar perdendo o seu espaço na sala de aula mais vale a pena investir
			nos nossos compromissos
			deveres e direitos como educadores.
	Sim, o compromisso c/ a comunidade é uma devolutiva uma vez que estudei em escolas e Universidades Públicas. A obrigação moral se reflete no ideal de todo professor de desenvolvimento pessoal, social e moral dos alunos. A competência profissional é a possibilidade de se atingir os objetivos do professor de maneira eficiente e com qualidade.	Sim, na forma de exemplo pois os alunos analisam bastante o professor através do seu comportamento e valores e expressões.	Os professores se encontram numa situação de desvalorização (financeira, moral e social) onde
R			boa parte desta desvalorização se reflete nos problemas da nossa sociedade (violência, intolerância, corrupção, etc)