
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIANA CID DE ALMEIDA

**A INTERÊNCIA DA VERGONHA NA
INICIAÇÃO ESPORTIVA**



Rio Claro
2009

MARIANA CID DE ALMEIDA

A INTERFERÊNCIA DA VERGONHA NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

Orientador: Afonso Antonio Machado

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Bacharel em Educação Física.

Rio Claro
2009

796.01 Almeida, Mariana Cid de
A447i A interferência da vergonha na iniciação esportiva /
Mariana Cid de Almeida. - Rio Claro : [s.n.], 2009
34 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Afonso Antonio Machado

1. Esportes – Aspectos psicológicos. 2. Liderança. 3.
Prática esportiva. 4. Estados emocionais. 5. Educação física
escolar. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico esse trabalho a todos que
amo, sempre amei e passei a amar... que
foram fundamentais durante toda essa
jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por todas as oportunidades que tive até hoje, a começar pela minha vida. Tudo o que passei até hoje foi um grande aprendizado que me faz, a cada dia, uma pessoa melhor.

A toda minha família, que sem exceção, cada um, a sua maneira, me ajudou a encarar o desafio de mudar minha vida em busca de um sonho. Agradeço, principalmente, por toda ajuda financeira que tive de meus pais, pois assim tive condições de me dedicar totalmente aos meus estudos e aproveitar da melhor forma possível esse período da minha vida. A minha mãe, em especial, de quem mais senti falta nesses anos, mas que sem dúvida, mesmo distante durante toda a semana conseguia se fazer presente de alguma forma, me ouvindo nos momentos difíceis, me dando conselhos e broncas, me ajudando com as roupas e comida...

Ao meu namorado, Max, que se não fosse ele eu não teria abraçado essa conquista, e não teria vivido tudo o que eu vivi. Em todos os momentos me apoiando, me ajudando no que fosse necessário, com toda paciência e carinho. Agradeço por toda compreensão, pela forma como se posicionou durante esses anos, fazendo com que a distância não fosse problema entre nós, pelos finais de semana em congressos, pelas horas de estudo que não me fiz presente, mas principalmente, por todo AMOR.

Agradeço também, ao meu orientador Prof. Dr. Afonso Antonio Machado, que durante esses quatro anos se fez mais que um professor, é um amigo. Afonso, obrigada pela oportunidade de estar ao seu lado, por me considerar sua amiga. Agradeço mais ainda por todo o conhecimento que pude absorver estando esses anos junto com você. Conhecimentos esses sobre Psicologia do Esporte, Voleibol e Educação Física, mas o que dou maior importância é o que aprendemos juntos, todo o conhecimento sobre a vida e sobre o ser humano que você me ensinou. Obrigada pela ajuda, pela sinceridade, pela honestidade, pelo seu ombro amigo e pelo abraço confortador disposto a ajudar em todas as horas. Tenha certeza que você fez essa minha jornada ser mais especial, amigo.

Não posso deixar de fora todos os meus verdadeiros amigos, pelos estudos, pelos desafios, pelas discussões, pelos almoços, pelas provas, pelos trabalhos, pelas serenatas, pelas festas, por nossas “voltinhas”, que fizeram esses anos serem mais divertidos e intensos. Agradeço também, até aqueles que de alguma forma tentaram me colocar pra baixo, mas que mesmo sem intenção, me fizeram seguir ainda mais adiante,

que me fizeram dar ainda mais valor a mim mesma, e aqueles que realmente são meus amigos e que merecem meu carinho e admiração.

Aos professores que fizeram à diferença pra mim, que de alguma forma me transmitiram conhecimentos para que eu me torne uma excelente profissional, mas acima de tudo, aos que me deram oportunidade de pensar e trilhar meus próprios caminhos, mas com um conteúdo íntegro pensando em um mundo melhor sem esquecer de meus próprios valores, o meu muito obrigado.

A INTERFERÊNCIA DA VERGONHA NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

Mariana Cid de Almeida

LEPESPE/ I.B./ UNESP – Universidade Estadual Paulista

A escola compreende espaço privilegiado na transmissão-assimilação do saber elaborado, e para tanto adota atividades curriculares e extracurriculares. Assim, como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, a educação física desempenha uma função específica e integrante no processo de formação discente. Para tanto veicula conteúdos que lhes são muito próprios no âmbito da escola. No entanto, o que a realidade evidencia é que o desenvolvimento das atividades extracurriculares na Educação Básica fica em sua maioria a cargo do professor de educação física e o pior: ocupando muitas vezes o horário destinado à realização das aulas desta disciplina no decorrer do período escolar. Comprometendo desta maneira os conteúdos específicos desta disciplina. Este estudo buscou compreender a atuação do professor de educação física, face às atividades extracurriculares que perpassam o processo transmissão-assimilação na escola bem como as implicações que decorrem do atendimento por parte do professor das solicitações advindas pela escola na realização das atividades extracurriculares na escola, buscando identificar se os docentes estão preparados para lidar com suas próprias emoções e com as emoções advindas de seus alunos. A breve revisão de literatura feita proporcionou o estudo caracterizado como uma pesquisa qualitativa, utilizando pesquisas bibliográficas e entrevista semi-estruturada, com a análise interpretativa dos dados coletados. A delimitação do campo de investigações desta pesquisa se deu com a escolha de professores de educação física inseridos em escolas da rede estadual de ensino. Na pesquisa, considerou-se a análise do depoimento de 29 (vinte e nove) professores de educação física, distribuídos em 13 (treze) escolas da rede estadual de ensino localizadas em sua maioria em bairros periféricos de Campinas. Através da análise das falas dos entrevistados, podemos notar que o descontentamento é grande pela atribuição ao professor de educação física das atividades extracurriculares. Muitos deles mencionam o sentimento de exclusão por parte dos outros docentes, e mencionam inclusive certo desconforto ao realizar tais atividades por muitas vezes não possuírem argumentos para questionar tais atitudes. Desta forma, os professores de educação física não conseguem colocar em prática o conteúdo específico da educação física. Retornando ao foco do trabalho, o estudo sobre a vergonha nas aulas de Educação Física, pudemos concluir que o profissional da Educação Física não tem preparo para intervir nesse quadro, nem tem, na maioria das vezes, percepção do quanto levam seus alunos a uma atitude que pode trazer danos para seu desenvolvimento futuro, criando um estado de desconforto, baixa auto-estima e baixa auto-crítica. Porém, mais claro ainda fica perceber que os docentes sentem-se envergonhados de seu status junto aos demais profissionais da escola onde estão inseridos.

Palavras-chaves: educação física escolar, iniciação esportiva, vergonha, liderança.

SUMÁRIO

Introdução	7
Breve Revisão de Literatura	9
Iniciação Esportiva.....	9
Liderança do Professor de Educação Física	13
A Vergonha.....	17
Descrição metodológica	21
Resultados e discussão	23
Conclusão	28
Referências Bibliográficas	31

Introdução

A escola compreende espaço privilegiado na transmissão-assimilação do saber elaborado, e para tanto adota atividades curriculares e extracurriculares. Para efeito deste estudo, consideraremos como atividades curriculares a aula em sua essência configurando-se nos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular de uma série ou ciclo de um dado segmento da Educação Básica. Já as atividades extracurriculares ou ainda atividades não-obrigatórias, aquelas não explicitadas na matriz curricular de como ensaios cívicos, festas juninas, dia do índio, semana das crianças, concursos e outras festividades que a escola realiza no decorrer do ano letivo. Ainda que as atividades curriculares prevaleçam no processo transmissão-assimilação no âmbito da escola, as atividades extracurriculares constituem experiências adicionais aos alunos assumindo assim função integradora no processo educacional.

Assim, como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, a educação física desempenha uma função específica e integrante no processo de formação discente. Para tanto veicula conteúdos que lhes são muito próprios no âmbito da escola.

No entanto, o que a realidade evidencia é que o desenvolvimento das atividades extracurriculares na Educação Básica fica em sua maioria a cargo do professor de educação física e o pior: ocupando muitas vezes o horário destinado à realização das aulas desta disciplina no decorrer do período escolar. Assim, o desenvolvimento dos conteúdos específicos desta disciplina pode ficar comprometido.

Apresentadas tais considerações, o estudo buscou compreender a atuação do professor de educação física, face às atividades extracurriculares que perpassam o processo transmissão-assimilação na escola bem como as implicações que decorrem do atendimento por parte do professor das solicitações advindas pela escola na realização das atividades extracurriculares na escola.

O presente estudo teve como objetivo analisar a atuação de professores de educação física em escolas públicas a partir da relação estabelecida entre a sua prática pedagógica e as atividades extracurriculares desenvolvidas no decorrer do período letivo. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas e entrevista semi-estruturada. A partir do que aponta a literatura específica bem como o que nos foi possível verificar, o professor de educação física parece desconhecer sua própria área de atuação bem como as reais finalidades deste componente curricular na escola. Esses profissionais em sua maioria entendem como

normal e até positiva, a forma como lhes são impostas a realização de atividades extracurriculares, que acabam consumindo tempo considerável destinado ao processo transmissão-assimilação dos conteúdos próprios desta disciplina.

Breve Revisão de Literatura

Nosso trabalho estará estudando e analisando a iniciação esportiva, a liderança do professor e as situações em que sua intervenção seria adequada, diante de quadros de vergonha, nas aulas de Educação Física ou de Iniciação Esportiva.

Iniciação Esportiva

O conceito de Iniciação Esportiva se contradiz ao buscarmos referencial de diferentes autores. Faria Junior (1999) aponta alguns conceitos abordados de diversos deles. Para muitos a Iniciação Esportiva é aquele primeiro contato da criança com um determinado desporto, sendo o objetivo principal o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades, habilidades e conhecimentos necessários ao desportista em busca de ótimos níveis de rendimento futuro. Domingo Blásquez Sánchez (1986) entende por Iniciação Esportiva “o período em que a criança começa a aprender de forma específica a prática de um ou vários desportos”.

De acordo com Vidal (2006), podemos considerar que a Iniciação Esportiva é uma “raiz” do Esporte, e como consequência passa a ser um dos conteúdos da Educação Física Escolar.

Ainda segundo Faria Junior, alguns autores incluem na Iniciação uma fase lúdica em que o jogo seria dominante. Ao contrário de muitos que desconsideram esta fase lúdica, uma vez que para eles uma autêntica Iniciação Esportiva, carrega junto a si um princípio de especificidade com base na futura especialização.

A inclusão de jogos seria uma fase inicial com o objetivo de fundamentar diversos desportos, procurando torná-la mais educativa e menos rígida como os padrões de treinamento desportivo. Além disso, é notório que neste período não são utilizadas técnicas de treinamento de alto nível e quando usadas, sofrem adaptações para essas crianças iniciarem a prática de um determinado desporto, com prazer, alegria e motivação.

Estes são fatores fundamentais que com o decorrer do tempo garantirão a permanência destes indivíduos. Através destas características, a criança se expressará melhor, buscando se sentir bem e não um rendimento em relação ao movimento técnico. Este é um conteúdo do jogo-competição que poderá estar presente na formação da

criança, porém no momento adequado e sob orientação de profissionais competentes (Machado, 2005).

São nestas adaptações que se inserem os jogos e as atividades com caráter lúdico mesmo que espontaneamente. A proposta é dar prioridade ao jogo e não substituí-lo pela prática competitiva. Machado (2005) vai mais além dizendo que o jogo não só pode, mas deve estar presente na fase de iniciação, enquanto que neste momento a competição é um mal que seguramente causará problemas na formação da criança sendo deseducativo tanto como ser humano, como também na formação atlética, uma vez que a competição escolar não tem valor comprovado na formação de atletas de alto nível.

No momento em que a especialização em uma modalidade esportiva ocorre, um paralelo a competição é inevitável. Mas baseado em Lima (1991), entendo que nesta proposta não possui o valor educacional, pois nas competições têm uma participação reduzida de crianças, em função da elitização ainda em um primeiro estágio de aprendizagem.

O desrespeito do professor pelas fases que compõem a aprendizagem evidencia ainda outro fator educativo, a cobrança prematura sobre estas crianças inseridas no objetivo proposto pela prática da atividade. Estas crianças não possuem bases em sua formação para suportar tais tensões geradas pela incerteza do jogo em forma de competição.

Portanto, não existe um consenso a respeito do entendimento e uso da Iniciação Esportiva, porém o que nos fica claro é o seu envolvimento com o jogo e sua relação com o esporte.

A Iniciação Esportiva, assim como a especialização no Brasil, são desenvolvidas em grande parte nos clubes esportivos particulares e em centros esportivos administrados por secretarias municipais (Arena & Böhme, 2000). Por isso, tais entidades possuem papéis importantíssimos na iniciação dessas crianças na prática esportiva e também na continuidade em categorias menores subsequentes, visando um treinamento a longo prazo.

Há alguns anos a Ciência do Esporte vem tentando determinar a faixa etária mais adequada para se iniciar um processo de treinamento esportivo específico, assim como os subsídios necessários para elaborar programas mais adequados, todavia, as opiniões ainda divergem.

As idades em que os jovens atletas começam o treinamento específico e a competição de forma regular variam de acordo com a modalidade e com a cultura de cada país. De acordo com Roberts (1980) e Roberts & Treasure (1992), a criança até os 12 anos de idade não deve participar de atividades esportivas específicas e de competições formais, por não possuir maturidade suficiente para compreender e assimilar tudo o que está envolvido em um processo competitivo.

Segundo Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988), entre os 6 e 7 anos de idade, o desenvolvimento motor da criança se caracteriza basicamente pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas, alcançando um padrão maduro observado em adultos. Por volta dos 10 a 12 anos, o desenvolvimento se caracteriza fundamentalmente pelo refinamento e diversificação na combinação destas habilidades. A não ocorrência desta evolução normal no desenvolvimento da criança é indicativo de especialização precoce.

Em um estudo de Gallahue (1982) são notadas evidências que indicam que as crianças que se encontram na faixa etária dos 4 aos 10 anos devem ser trabalhadas com o propósito de desenvolver ao máximo suas habilidades máximas sem a menor preocupação com as habilidades específicas. Não podemos esquecer que as habilidades básicas são fundamentais para a aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas.

Portanto, a Educação Física neste período deve proporcionar oportunidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor, que por sua vez deverá através da interação entre o aumento da diversificação e da complexidade, possibilitar a formação de estruturas mais organizadas e ainda mais complexas.

A partir dos 10 a 12 anos, as crianças estão aptas para adquirir habilidades específicas segundo Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988). De acordo com estes autores, este momento está relacionado com o período crítico de aprendizagem. O período crítico de aprendizagem é quando as capacidades mínimas que são necessárias para aprender determinadas habilidades estão presentes no indivíduo.

Entretanto, este período não é determinado pela idade cronológica da criança, mas sim pelo tal estado maturacional do Sistema Nervoso. A partir dessa informação podemos chegar a conclusão que para adquirir uma habilidade não é necessário a instrução ou iniciação precoce, não existe essa dependência, ao contrário, é necessário que a aprendizagem ocorra no momento mais oportuno.

Na Educação Física cria-se uma ênfase exagerada ao produto de tudo isso, enquanto que o processo necessário para se obter os melhores resultados é deixado de lado. Este é o problema do imediatismo, onde são esperados resultados de alto nível em curto prazo, favorecendo apenas alguns e deixando de lado a individualidade de cada um, não respeitando as diferenças existentes, muito menos os limites e empecilhos físicos e psicológicos que ocorrerão durante esta jornada.

Desta forma, Deacon (1975) afirma que se tratando de crianças, a vulnerabilidade é o caminho que o trabalho deve seguir, pois a relativa imaturidade física e mental, presente nas crianças, torna-se propensas a lesões e a situações de stress. Outros autores (Borges, 1990; Lésglise, 1996; Malina & Bouchard, 1991; Rodrigues & Barbanti, 1994) advertem que as competições e o treinamento dos jovens devem ser dimensionados nas características físicas, emocionais e maturacionais e não na idade cronológica de cada um, para que a prática esportiva se torne um aspecto favorável no seu desenvolvimento, e não uma obrigação.

Portanto, um fator é fundamental na prescrição do treinamento destas crianças, a individualidade. Não se dar conta de que cada criança possui características físicas, maturacionais e emocionais próprias é deixar passar futuros atletas ou ainda, criar nesta criança o desgosto pela prática de atividade física. Possuir a mesma idade cronológica não torna todas as pessoas iguais, com as mesmas dificuldades e os mesmos anseios.

É neste momento que o aspecto psicológico da criança fica vulnerável a inúmeros sentimentos, os quais ela não sabe lidar. A percepção da individualidade também não deverá ser a única medida a ser tomada, pelo contrário, a mediação citada anteriormente deve-se interligar a individualidade. Assim, bons resultados durante a Iniciação Esportiva serão obtidos.

Além disso, uma especialização precoce, dependendo da forma como é conduzida, poderia provocar a perda da perspectiva de melhores resultados na idade adulta, mesmo obtendo bons resultados em competições infantis e juvenis (Darido & Farinha, 1995). Fiorese em seu trabalho de 1989, segue a mesma linha de pensamento e diz que a prática de uma modalidade exige especialização por conta dos resultados, do rendimento e pela busca por vitórias e que este procedimento, poderá gerar conseqüências irreparáveis na formação de um atleta, propiciando a ele um final de carreira também precoce.

Outro lado da especialização precoce que esquecemos muitas vezes é que ela se torna um grande limitador da capacidade do atleta se adaptar a novas situações de vida

(NAGORNI apud WEINBERG e GOULD, 2001), pois as escolhas de posição ou função de jogo ocorrem em um momento inadequado, prematuramente.

Em contrapartida a tudo isso, Hegedus (1969) encontra aspectos positivos na especialização precoce esportiva, tanto nos processos de adaptação do trabalho no campo somato-funcional como no aspecto psicológico. Hale (1961) em seu trabalho verificou que a competição não causava impactos emocionais suficientes para afetar a saúde de seus filhos.

A partir de inúmeros trabalhos que nos evidenciam os prejuízos da especialização precoce e da Iniciação Esportiva realizada de forma errada me questiono se realmente é compensatório perder a perspectiva de melhores resultados na fase adulta por uma fase inicial repleta de vitórias. E ainda se essas crianças e seus pais têm consciência do treinamento que está sendo aplicado e das possíveis conseqüências, a longo tempo, de um trabalho equivocado.

Isso sem levar em consideração que estas pessoas estejam procurando a atividade física com o objetivo de somente promover a saúde, e sim uma futura especialização. Será que nós profissionais de Educação Física sabemos os objetivos de cada aluno nosso e ainda, não seria nosso papel guiá-los pelo melhor caminho em busca de alcançar seus objetivos? Chego à conclusão que sim, principalmente se tratando de crianças em iniciação esportiva, a responsabilidade é ainda maior.

Liderança do Professor de Educação Física

Para constituir um grupo social seja ele uma sociedade, uma família, uma escola, uma equipe esportiva, é necessário que exista alguém com poder para exercer o domínio e o comando de dirigir tal grupo. Isso ocorre, pois de acordo com Machado (2005), quando os homens se agregam e passam a viver em grupos há a necessidade de se constituir determinadas regras e normas sociais para que a convivência seja agradável e tranqüila. E como conseqüência há o relacionamento harmônico, equilibrado e autônomo das pessoas que constituem este grupo.

Sendo assim, como o ser humano é um ser sociável e vive em sociedades ele é passível de sofrer influências que vão afetá-lo de diversas maneiras, em variadas situações e diferentes níveis. E vou mais além, existem aqueles que precisam receber ordens para que desenvolvam o seu papel dentro de seu grupo.

Então, segundo Samulski (1992), a partir do momento que o grupo atinge uma maior organização e estabilidade, a intervenção do líder torna-se essencial para o alcance de resultados a favor deste grupo. Essa subordinação do grupo ao líder ocorre em princípio, porque este possui conhecimento, competência e capacidade para perceber, instruir, aconselhar e ensinar determinadas habilidades (Machado, 1997).

Existem inúmeras definições para liderança. Segundo Murray (1991), alguns autores definem liderança como um processo de condutas onde um indivíduo influencia outros para que seja realizado o que ele quer. Mas a opinião deste autor é contrária a essa, a liderança para ele deve ser percebida como uma espécie de contrato psicológico que é estabelecido entre os líderes e os seguidores, onde os primeiros são autorizados a decidir pelos segundos. No esporte, a melhor definição segundo Barrow (1977) é o processo comportamental que visa influenciar sujeitos e/ou grupos de modo a que se atinjam os objetivos determinados anteriormente.

Outra controvérsia gerada acerca da liderança é em relação a sua abordagem, se esta capacidade é uma característica inata ou adquirida (Dosil, 2004). Alguns estudiosos defendem que ser líder faz parte da personalidade do sujeito enquanto que outros sustentam a idéia de que o contexto e a aprendizagem convertem o indivíduo. A partir desses pontos de vista foram criadas três perspectivas (Serpa, 1990; Murray, 1991; Weinberg & Gould, 1995; Cruz & Gomes, 1996 e Dosil, 2004):

- Traço/Característica: considera a capacidade da liderança inata;
- Conduta/Comportamento: a liderança é uma habilidade adquirida e fruto de uma aprendizagem. Dois tipos de líderes podem ser equacionados de acordo com Noce (2002): autocrático – toma todas as decisões por si próprio; e democrático – estimula a discussão e participação do grupo nas tomadas de decisões.
- Interacional/Situacional: ocorre uma interação entre o sujeito e o contexto situacional atribuindo uma atenção especial aos fatores da situação. Dois tipos de orientação são verificadas neste momento: um líder orientado para o sujeito – atuando na comunicação com o grupo, nas relações buscando o equilíbrio do grupo; líder orientado para a tarefa – centra-se no cumprimento nos objetivos propostos e no rendimento máximo, deixando em um segundo plano as relações interpessoais.

A criança em idade escolar ou adolescente iniciando em uma equipe esportiva rompe com o modelo de educação que recebia em casa por meio das ações de seu professor e de suas novas amizades e passa a sofrer influências desse novo núcleo de

convivência, o que acarretará uma série de mudanças provenientes de uma nova interação social que de certa forma obrigará uma readaptação a esse grupo de convivência (Machado, 2005).

Na escola, as funções do professor se assemelham com as de um técnico de uma equipe esportiva ou clube, além de também assumir a contragosto o papel de liderança máxima da família, que é de responsabilidade dos pais. Dessa forma, Machado ainda complementa que o aluno terá como modelo de referência três instituições (família, escola e clube) representadas em seus líderes. Neste momento assumimos papéis de pais, de professor e técnico.

Em nós estarão vinculados todos os atributos necessários para a formação do jovem aluno e futuro atleta, o que constitui uma figura funcional do professor. A forma como ele vai se conduzir, comandando o seu grupo poderá ser direcionado autoritariamente ou democraticamente, como abordado anteriormente (Brandão, 2000).

A interação professor e aluno nem sempre flui de forma produtiva. Algumas vezes a interação fica restrita aos ensinamentos e às aprendizagens sem avançar para um nível mais completo de relação pessoal. Isso ocorre quando os objetivos e interesses não são os mesmos ou então quando o entendimento dos procedimentos na execução das operações motoras pretendidas não satisfaz um ao outro. Desta forma o relacionamento profissional não se torna tão produtivo, pelo fato de não avançar no aspecto humano, porém não é um impeditivo para o avanço técnico pedagógico.

Além desses pontos abordados, Machado (2000) ainda nos lembra o quão importante é para o professor entender que o papel de líder como comandante da equipe será proporcionar a vida em grupo harmoniosa, e para isso ele terá de buscar suas estratégias. Sob este estado de coesão Brandão (2000) aponta que está implícito o aumento da motivação dos atletas e da equipe, além de controlar o nível de ansiedade, visto que, em situação de tensão é necessário alguém para assumir as responsabilidades (Cratty, 1984).

Brandão (2000) ainda sugere pontos interessantes, que a conduta do líder esteja sempre apoiada em alguns critérios, como: entusiasmo, integridade, senso de direção, disposição e coragem. É necessário que o professor acredite que as metas são possíveis e fazer com que seus comandados acreditem também.

Reforçando ainda mais a iniciação esportiva, o desenvolvimento de crianças e adolescentes deve estar direcionado em um processo que envolve, mutuamente, as

decisões de aperfeiçoamento e especialização, com ênfase maior no processo formativo do que propriamente no produto a ser formado (Machado, 2000).

Porém o contrário é mais comumente aplicado, professores nesta fase acabam atuando como incentivadores da especialização precoce. Tal incentivo ocorre nas escolas, nas aulas de educação física, tendo continuidade, em alguns casos, nos clubes ou em treinamentos específicos de modalidades no próprio ambiente escolar. Quem cria e alimenta essa idéia é o professor, é ele quem diagnostica que essa ou aquela criança possui um maior domínio sobre certa modalidade.

Ou ainda que suas habilidades merecem ser trabalhadas o quanto antes para que ela se torne um excepcional atleta anos depois. O discurso adotado é esse. O que parece não permear este discurso, é que ali se trata de uma criança e que tal profissionalismo pode nem mesmo um dia ocorrer.

Mantendo as metas ideais para a formação esportiva de crianças e adolescentes e associando ao trabalho características pessoais (carinho, afetividade, alegria, conduta paternal,...), o líder estará contribuindo para o encaminhamento de seus alunos ao aprendizado, ao treinamento e deste ao profissionalismo, de forma adequada e suave, não havendo desvios e perdas de hábitos sociais agradáveis (Serpa, 1999). Seguindo esta linha de pensamento, Machado (2000) complementa:

“O papel do professor é fazer o aluno-atleta encontrar um nível ótimo de desenvolvimento pessoal juntamente com o aperfeiçoamento esportivo.” (pág. 111)

Não podemos nos esquecer que mais que tudo, nesta fase, nós professores acabamos por nos tornar modelos destas crianças e que mesmo que inconscientemente nossas atitudes por menores que sejam acabam sendo absorvidas por eles e podem ser reproduzidas, interferindo ou influenciando em suas vidas pessoais e suas carreiras.

Devemos tentar ao máximo agir de forma coerente e justa, com postura firme e verdadeira para que possibilitemos a essas crianças a absorção de bons exemplos e boas idéias, que eles coloquem em prática não só dentro das quadras, mas também em toda sua vida extra-escolar ou extra-esportiva.

Ao atuarmos como líder esportivo, quer como professor quer como técnico, temos que ter em mente que devemos ser em primeiro lugar emocionalmente seguros e resolvidos. A nossa personalidade, nosso perfil e nossas funções são de extrema importância para criar a boa interação com nossos atletas/alunos como citamos anteriormente.

O professor como líder não poderá jamais se mostrar indeciso ou fragilizado (Machado, 2005). A ele cabe o direcionamento do grupo, de maneira que todos possam analisar e escolher a melhor opção diante das propostas oferecidas, além de condutas rápidas para resolver situações que exijam raciocínio lógico para o alcance do sucesso que na maioria das vezes os alunos ou atletas não conseguem obter.

A Vergonha

Nas mais diversas discussões acadêmico-científicas a performance sempre é o objetivo de estudo nos mais variados ramos da Educação Física. Isto é, como já tratamos anteriormente, nem a iniciação de crianças em determinadas modalidades está longe disso. Na Psicologia do Esporte não é diferente, grande parte das publicações que levam em conta a necessidade de se estudar o psicológico dos atletas, visa a melhor performance esportiva (Fonseca, 1996).

Portanto, quando pensamos em crianças iniciando a prática de um esporte, podemos ver que nem de longe a Psicologia do Esporte é integrada em suas sessões diárias de treinamento, assim como os estudos que os deixam de lado por não se tratarem de atletas formados, o que por ventura se esquece é que dezenas de crianças perdem a chance de se tornar um atleta de alto nível lá na frente por conta de problemas psicológicos que surgiram no decorrer de sua aprendizagem, pois muitas delas não sabem lidar com esse turbilhão de sentimentos e emoções que o esporte nos proporciona.

Neste sentido, concordo com Lavoura e Machado (2007) que afirmam que por qualquer que seja a tentativa de se estudar o ser humano em movimento, deixando de lado suas emoções e sentimentos, acaba por descaracterizar o humano do ser humano. Muitas vezes não nos damos conta, mas as emoções têm papel fundamental em nossas vidas, elas acabam agindo como defesas psíquicas nos ajudando a perceber nossos valores.

Com a vergonha não é diferente. De acordo com Damásio (1996), o conceito de vergonha é definido como sendo uma emoção, uma vez que ela acarreta uma série de alterações no estado de ativação do corpo, mudanças fisiológicas principalmente no sistema visceral. Entretanto, as emoções despertam como consequência um sentimento, caracterizando-se como um sentimento de uma emoção.

Então, a vergonha é tida como um sentimento a partir do momento que ocorre a sua percepção, em termos cognitivos, quando ocorreu tal mudança no estado de ativação do seu corpo. E esse sentimento, é um sentimento de desconforto que acaba por comprometer o relacionamento do indivíduo socialmente e seu equilíbrio interior.

A vergonha pode provir de várias fontes, como por exemplo, por não ser como os outros são (fisicamente, socialmente, profissionalmente ou financeiramente), sentir-se culpado por algum acontecimento, ser pego fazendo algo errado, etc. Trata-se de um sentimento de total insegurança provocada por medo do ridículo, ou de uma situação embaraçosa, que compromete o relacionamento social do indivíduo. Então, apesar da vergonha aflorar em momentos que nos fazem considerar negativos, ela é um excelente regulador de nossos comportamentos sociais, protegendo nossa identidade perante o grupo, impedindo-nos de ultrapassar normas. É claro que em níveis elevados, por ser uma emoção assim como as outras, pode ser um grande empecilho para a ação.

La Taille (2002) aponta que duas configurações passionais estão na base do sentimento de vergonha, a exposição e a inferioridade. A exposição aqui citada pode ser real ou virtual e a inferioridade pode advir do simples fato de se estar exposto, do fato de ser rebaixado, e, mais frequentemente do fato de se compartilhar o juízo negativo, real ou virtual (novamente) dos outros.

Nesta mistura de sentimentos em que estamos sujeitos todos os dias, o medo, a ansiedade e a vergonha estão associados. Estudos que se utilizaram da Teoria Psicanalítica de Freud, a Teoria da Aprendizagem e a socialização, nos ajudam a entender que sentimentos de culpa, fraqueza, de insignificância e falta de auto confiança representam características de personalidade que podem ser interpretadas como medo e vergonha.

No âmbito esportivo, que é nosso enfoque neste trabalho, consideramos o medo do fracasso e o medo do vexame como sendo os fatores mais gritantes dentro de cada esportista e acoplado a esse medo temos a ansiedade que o indivíduo acaba desenvolvendo antes de realizar tal movimento, ou antes de entrar em quadra, e a vergonha que surge em um momento que eu consideraria pós-erro, isto é, ela aflora na pessoa após ter fracassado e de fato ocorrer o vexame, é um momento que a própria pessoa se sente rebaixada. Outra relação que ainda podemos fazer com esses sentimentos é o medo que desenvolvemos de sentir vergonha.

De acordo com Machado (2005) tanto o medo quanto a vergonha são condutas fugitivas ou reações de fuga cujo propósito é o afastamento material do ser ante a

situação de perigo. Isso poderia parecer um progresso, uma aquisição favorável, mas, na realidade, o processo de condicionalização associativa e reflexa, que ocasiona tal preparação é uma faca de dois gumes, pois de um lado temos a conduta profilática, que evita alguns males ao homem e do outro acabamos por renunciar antes mesmo de tentar, possíveis êxitos.

Pensando em alguma forma de classificar as diversas formas de sentir vergonha, La Taille (2004) criou a seguinte categorização deste sentimento:

- Vergonha-pura: quando o indivíduo está sendo observado;
- Vergonha-ação: quando o indivíduo está sendo observado praticando uma ação, fazendo algo;
- Vergonha-humilhação: sentimento quando a pessoa é humilhada, rebaixada;
- Vergonha-meta: por fracassar, não atingir uma determinada meta, por não ganhar um jogo ou ter ido mal numa prova;
- Vergonha-padrão: quando o indivíduo sente-se fora do padrão, ou for diferente de um determinado grupo;
- Vergonha-norma: em decorrência de ter infringido uma norma, regra ou valor;
- Vergonha-contágio: sentir vergonha pela ação dos outros indivíduos próximos ou do mesmo grupo que está inserido.

Um apontamento feito por Machado (2005) e também por La Taille (2004) é que o julgamento de outro indivíduo será notável pelo autojulgamento. Por isso, neste processo quando a vergonha se instala, temos uma resultante que incide sobre nós, proporcional ao valor que nós atribuímos a quem nos julga e ao nosso próprio autojulgamento.

Lavoura e Machado (2007) em seu estudo sobre a vergonha na prática esportiva chegaram a conclusão após entrevistar atletas de voleibol feminino, que embora a vergonha tenha um papel fundamental na vida dos seres humanos (como tratamos anteriormente, como regulador moral), tem-se que em algumas situações ela acaba por ocasionar o que alguns autores se referem de desorganização psíquica, confusão mental, ou ainda, circuito perverso.

Wallon (1995) explica bem essa desarmonização ao descrever as características do comportamento emocional. Segundo ele, as emoções consideradas maléficas ou regressivas, em algumas situações, tendem a reduzir a eficácia do pensamento cognitivo, pois a afetividade e a cognição possuem uma relação dialética, e é diretamente proporcional ao grau de inaptidão, incompetência ou insuficiência do indivíduo, relativos

aos meios de ação. Wallon (1995) ainda diz que nesses momentos de desorganização a acuidade de percepção intelectual e analítica do exterior e a sensibilidade corporal são diminuídas, causando assim um estado chamado de confusão mental. Dantas (1992) chama de circuito perverso da emoção, surgindo justamente em momentos de dúvidas ou incompetência e, através de seu antagonismo estrutural com a atividade cognitiva, causar maior insuficiência.

Trazendo todas essas informações para o meio esportivo em geral, surge a dúvida de como fica o estado de percepção, concentração e atenção do atleta perante a esta desarmonia proporcionada pelas emoções, onde um confronto mental incessante permanece em cada um colocando em dúvida a sua capacidade de realizar ações com sucesso, atingir metas e objetivos, alcançar os resultados esperados e ainda manejar suas inseguranças, percebendo as alterações fisiológicas e metabólicas que o acompanham.

Wallon (1995) ainda em seu estudo, nos ajuda a responder tal indagação. Ele afirma que a qualidade final das ações e comportamentos do indivíduo dependerá da capacidade cortical dele, suscetível ao controle voluntário. Então, o indivíduo não estará utilizando-se somente a razão, atingindo um estado não emocional, absolutamente, ele será capaz de ter o controle da situação mantendo suas ações no plano da consciência.

Concluindo a vergonha pode ter como seu maior alvo, o fracasso, e essa vergonha de fracassar pode influenciar o aprendizado e o desempenho do indivíduo em uma iniciação esportiva, não só seu convívio social. Tal sentimento poderia ser combatido com o desenvolvimento da autoconfiança.

Weinberg e Gould (2001) propõem que a autoconfiança é uma espécie de crença que você realiza com sucesso um comportamento desejado, você acredita que irá conseguir. Neste momento, o processo de julgamento tem grande importância, já que atletas confiantes confiam em si mesmos tanto na capacidade de realizar objetivos, como na de desenvolver habilidades para tanto.

A autoconfiança pode se caracterizar também como uma alta expectativa de sucesso, o que desperta emoções positivas, como facilidade de concentração, estabelecimento de metas, aumento de esforço destinado à determinada tarefa, focalização de estratégias de jogo e manutenção de tudo isso (Machado, 2005). Entretanto, a autoconfiança também possui um ponto ótimo de atuação, mas podemos considerar através da literatura que em grau adequado, a autoconfiança atua positivamente sobre a vergonha.

Descrição metodológica

Na análise da atuação do professor de educação física inserido na escola pública a partir da relação estabelecida entre a sua prática pedagógica e a concretização das atividades extracurriculares desenvolvidas no decorrer do período letivo, a trilha científica das ciências humanas e sociais pareceu-nos a mais indicada para nortear a averiguação, pois como afirma Minayo, (2002, p.15) “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com todas as riquezas de significados dela transbordantes...”. Desta forma, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa na qual, de acordo com a mesma autora, trabalha-se com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Laville e Dione (1999) chamam atenção que a maioria dos temas ligados às situações sociais assumem grande complexidade, exigindo do pesquisador esforços para delimitação e identificação do ângulo a ser adotado para a realização da pesquisa. Inúmeros são os fatores que colaboram nesse momento: de tomada de decisão, tempo, recursos, habilidade e também afinidade com o tema. Nesse sentido, primou-se por analisar o problema sob a ótica dos profissionais.

A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, torna-se mais cheia de detalhes, coerência e consistência.

O procedimento metodológico se deu através de entrevista semi-estruturada, sendo utilizada a análise interpretativa dos dados coletados. Triviños (1995), explica que a análise interpretativa se apóia em três aspectos fundamentais: a) nos resultados encontrados no estudo e nas respostas dos instrumentos, b) na fundamentação teórica e manejo dos conceitos-chave das teorias e de outros pontos de vista e c) na experiência pessoal do investigador.

Moreno (1996) citando Lüdke e André (1986) complementa que essa abordagem envolve ainda: a) ambiente natural como fonte de dados, b) o pesquisador como seu principal instrumento, c) os dados coletados predominantemente descritivos, d) preocupação com o processo maior que com o produto, e) os significados que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, f) análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A delimitação do campo de investigações desta pesquisa se deu com a escolha de professores de educação física inseridos em escolas da rede estadual de ensino. Em decorrência da finalidade, desse estudo, buscou-se um padrão referencial das escolas nas quais se encontravam inseridos os sujeitos sociais desta pesquisa. Como afirma Borges (2003) as características da instituição influenciam nas práticas pedagógicas dos docentes, ou seja, por entender que as instituições exercem poder educativo sobre os membros que nelas atuam.

A opção por trabalhar com professores das escolas da rede estadual de ensino deveu-se ao fato dessas escolas receberem as mesmas diretrizes advindas da Secretaria de Educação. Na pesquisa, considerou-se a análise do depoimento de 29 (vinte e nove) professores de educação física, distribuídos em 13 (treze) escolas da rede estadual de ensino. As escolas localizam-se em sua maioria em bairros periféricos da cidade de Campinas, cuja abrangência geográfica permitiu atingir pontos diferenciados de comunidades atendidas pela rede estadual de ensino da referida cidade.

Do conjunto dos professores investigados, apenas uma não fazia parte do quadro efetivo das escolas. Esta se encontrava na situação de professora contratada pelo Estado no período letivo em que se deu a coleta de dados. Todos os professores entrevistados se formaram em universidades públicas nas décadas de 80 e 90.

Para que se atingissem os objetivos propostos, a entrevista semi-estruturada tornou-se peça chave para a discussão. As questões levantadas visam compreender e caracterizar a atuação do profissional, haja vista que não houve interferência (ou mediação) as respostas exprimem opiniões próprias de cada entrevistado.

Resultados e discussão

A análise das entrevistas aponta para uma complexa situação na qual encontra-se a educação física na escola. Evidencia-se certo desapontamento por parte dos profissionais com relação à própria área de atuação.

Dentre o repertório de conteúdos que trata a educação física na escola, a ênfase recai sobre o esporte competitivo, na figura do futebol. Hildebrandt (1986), ao analisar as aulas de educação física nas escolas brasileiras, na década de 80, já percebia que o esporte praticado aqui era cópia do esporte de rendimento tal e qual como ocorria nas competições oficiais. Ainda que o esporte se configure como conteúdo hegemônico nas aulas de educação física, se percebe na maioria das vezes este conteúdo sendo trabalhado na escola de forma irrefletida. Kunz (2000) nos chama a atenção para a urgência de uma transformação didático-pedagógica do esporte no contexto da escola.

Para uma melhor compreensão desta problemática é interessante recorrer à Libâneo (2002) quando revela que os conteúdos de ensino “são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”.

Enquanto estes forem abordados de uma forma tradicional, na qual os saberes dos alunos não são considerados, enfatizando muitas vezes o desenvolvimento da aptidão física e rendimento dos mesmos, se estará contribuindo mais e mais para a adaptação passiva do homem à sociedade, tornando-o alienado de sua plenitude enquanto sujeito histórico, social e transformador.

Uma parcela expressiva dos professores entrevistados atribuiu como principal função da educação física escolar o desenvolvimento da aptidão física efetivadas pelas modalidades esportivas trabalhadas nas aulas. Tal visão evidencia a prevalência da perspectiva biológica, o que por sua vez desconsidera muitas vezes outros aspectos como históricos, culturais que são necessários à formação do cidadão. Desta forma, a preocupação com a vergonha de não ser capaz ou de errar, não constava da prática de intervenção do docente.

Muito embora tenha sido ressaltada a necessidade da crise na educação física (Medina, 2002), no sentido de se repensar seus objetivos, valores e finalidades como componente curricular, percebe-se que a realidade não nos permite detectar mudanças efetivas nas aulas de educação física escolar.

Os professores, praticamente em sua totalidade se mostraram indiferentes quanto à situação em que a educação física se configura no contexto da escola. Essa indiferença deixa transparecer uma mentalidade acrítica, e, sobretudo um despreparo no trato com as questões de cunho pedagógico na escola. Tal constatação nos remete ao tipo de formação que esses professores tiveram.

O período em que estes profissionais se formaram corresponde a uma época em que a abordagem pedagógica tecnicista era a predominante. Desta forma, os cursos estruturavam-se a partir de uma matriz curricular quase inteiramente organizada com disciplinas voltadas para área desportiva, uma pequena concentração de disciplinas relacionadas a aspectos programáticos de formação pedagógica e cultural geral.

Nesta perspectiva, se a intenção era a formação de licenciados em educação física, fazia-se necessário uma formação que privilegiasse aspectos técnicos e pedagógicos. No entanto, até meados da década de oitenta, disciplinas como história, filosofia e sociologia não tinham tanto valor nas matrizes curriculares dos cursos de educação física. Matos (1993) analisou a contribuição das disciplinas pedagógicas na formação do professor de educação física e detectou que o licenciado só se dá conta da sua função enquanto professor apenas quando está cursando as disciplinas pedagógicas.

A exclusão das disciplinas de cunho pedagógico como afirma Oliveira (2004) aliena a educação física de alguns de seus propósitos mais autênticos, fazendo-a assumir uma postura dogmática, acrítica, tornando o discurso sobre o homem torna-se fragmentado e secundário, razão pela qual, ao indagarmos sobre intervenções diante da vergonha do aluno, encontramos o silêncio como resposta.

Outro fator que contribui para a manutenção do tecnicismo e o do “fazer por fazer” nas aulas de educação física escolar pode estar na resistência dos professores às propostas didático-pedagógicas para o trabalho em educação física. Geralmente as abordagens mais tradicionais e técnicas são aqueles que apresentam formas “mais cômodas” de ensinar.

Dentre as funções atribuídas pelos professores à educação física destaca-se a socialização que se dá através do contato dos alunos com formas diferenciadas de regras e comportamentos que por sua vez podem estar influenciando na formação de sua conduta enquanto sujeito social.

Não se pode negar que através do esporte - neste caso a ênfase recai sobre o futebol - muitos valores poderiam ser trabalhados através deste conteúdo, atingindo-se aí objetivos diversificados no que tange a formação do aluno. Porém, quando se privilegia

certo conteúdo e se omite outros, o professor deixa transparecer interesses relacionados a uma visão política, econômica e social do mundo e a escola, bem como a educação física, embora fazendo parte de um sistema social maior, não aproveita de modo geral, as contradições existentes na sociedade como objeto do seu discurso pedagógico.

Em sua maioria, o que se percebeu foram aulas em que se reforçava a exclusão, o rendimento, e principalmente a competitividade. Com efeito, a socialização ocorre, porém num grupo pequeno de alunos que parecem comandar as regras do jogo.

Ao falarem do trabalho desenvolvido na escola, a grande maioria dos professores entrevistados deixou transparecer certa descaracterização e desvalorização da disciplina. Na maioria das vezes, segundo os professores entrevistados a desvalorização da educação física como componente curricular se dá por parte da direção e mesmo por colegas de trabalho, ou seja, por professores que lecionam outras disciplinas na mesma instituição: ai, sim, eles se sentiram envergonhados e disseram que a situação fica vexatória para eles que não têm autoridade diante do grupo docente.

Esses profissionais evidenciam ainda a forma diferenciada como são percebidos no interior da escola. Tal diferenciação, ainda que marcada pelo caráter pejorativo, evidencia a própria especificidade da educação física. Sob este aspecto, Medina (2002) afirma que o professor de educação física se apresenta de forma distinta em relação aos demais professores. Essa distinção se apresenta pelo seu aspecto físico, comportamentos, local e horários em que trabalha, bem como o conteúdo desenvolvido pela educação física na escola.

Considerando o tempo gasto com as atividades curriculares, bem como a dificuldade dos professores em determinar a especificidade da educação física, chega-se ao perfil de uma disciplina caracterizada pelo “não-curricular”, pelo “diferente” em detrimento as demais disciplinas na escola. Assim, a realização dessas atividades parece estar arraigadas na prática cotidiana dos professores entrevistados, como função a ser desenvolvida não só por eles, como ainda no horário destinado às suas aulas.

Nota-se ainda que ao relatarem a despeito do sentimento experimentado no momento em que se encontram realizando as atividades extracurriculares, esses profissionais não se mostraram contrários a tal atribuição delegada pela direção. Em alguns relatos uma parcela de professores entrevistados evidenciou sentir-se útil na escola ao desenvolver as atividades extracurriculares ainda que em horários destinados à sua disciplina.

Diante desse fato, faz-se necessário reportar novamente sobre a formação recebida pelos professores de educação física e sobre a dicotomia que se estabelece entre teoria e prática nos cursos de formação. Em decorrência disso, geralmente os professores acabam desenvolvendo uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e ao se depararem com a realidade escolar, se vêem “sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo [...] e a resolução de problemas enfrentados na prática” (Borges, 2003).

Ainda que algumas falas revelassem certo desconforto na realização de atividades extracurriculares. Esses profissionais não demonstraram fundamentações para se impor enquanto professores, bem como a priorização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas.

A maioria das falas evidencia que a frequência por parte da escola na realização de atividades extracurriculares recai indubitavelmente sobre a educação física. Desse modo, faz-se salutar a conscientização desses profissionais que lidam com a educação, aqui em particular dos professores de educação física, de que essa disciplina abarca antes de tudo, uma ação educativa perpassada de intencionalidades e posturas políticas daqueles que as conduzem no contexto educacional. Infelizmente, as falas dos entrevistados até aqui apresentadas, deixam transparecer a falta de uma postura política na ação pedagógica desses profissionais.

Ainda que os reais motivos dessa falta de posicionamento político não se apresentarem como foco desta pesquisa, suas conseqüências incidem principalmente no processo transmissão-assimilação de um dado conteúdo, uma vez que este processo não ocorre dissociado da intencionalidade de determinados valores, que se encontram imprimidos na postura e no trato com o conhecimento pelo professor.

Percebem-se em algumas escolas, indícios de melhorias no tratamento dispensando às disciplinas no que se refere à solicitação na realização de atividades extracurriculares. Tal fato nos evidencia uma postura mais igualitária quanto à hierarquia estabelecida entre as disciplinas no contexto escolar. Podem-se exemplificar esta situação com a importância atribuída às disciplinas de matemática e português em detrimento às demais.

É interessante observar que a falta de conhecimento sobre a sua própria área de atuação, seu papel, enfim, uma consciência política acaba levando muitas vezes o profissional a aceitar sem qualquer tipo de questionamento aquilo que lhe é imposto. A concordância quase unânime dos entrevistados na realização das atividades

extracurriculares, da forma como vem ocorrendo no âmbito das escolas quase sempre apontam o desconhecimento dos outros em relação ao que se faz na área, ao que se estuda na profissão, como sua maior causa.

Esses e outros fatores indubitavelmente contribuem sobremaneira para uma visão negativa desta prática pedagógica no âmbito da escola. Os motivos apontados pelos professores entrevistados deixam claro uma triste realidade na qual se encontra mergulhada a educação física escolar. Parece que o encantamento, a motivação na atuação desses atores sociais, sucumbe-se juntamente com a crise educacional, com o descaso dos governantes no que se tange a elaboração de propostas e incentivos ao trabalho desenvolvido no interior dos muros escolares.

Ainda sobre esta questão, uma parcela significativa de professores, realiza as atividades extracurriculares como forma de sentirem-se úteis na escola, perante os seus alunos e da comunidade escolar.

De maneira geral, pode-se apreender das análises das falas que, dentre os professores entrevistados há quase um consenso a respeito da visão negativa da educação física hoje no contexto escolar. Os motivos que concorrem para o agravamento desta situação são levantados num nível muito local, ou seja, à escola é única responsável na visão dos professores para a situação em que se encontra esta disciplina.

Em nenhum relato foi levantada a questão social, econômica ou mesmo cultural que perpassa a educação física e todas as outras disciplinas no cenário escolar. Os professores entrevistados parecem não deter um conhecimento sobre a especificidade de sua área de atuação, bem como o seu papel na formação dos alunos.

Reanalizando o fato primeiro que nos levou ao trabalho, o estudo sobre a vergonha nas aulas de Educação Física, fica claro que o profissional da Educação Física não tem preparo para intervir nesse quadro, nem tem, na maioria das vezes, percepção do quanto levam seus alunos a uma atitude que pode trazer danos para seu desenvolvimento futuro, criando um estado de desconforto, baixa auto-estima e baixa auto-crítica. Porém, mais claro ainda fica perceber que os docentes sentem-se envergonhados de seu status junto aos demais profissionais da escola onde estão inseridos.

Conclusão

Ao longo de sua trajetória, a escola vem desempenhando os mais variados papéis, buscando atender os valores e exigências de determinadas classes sociais. Dentre suas funções é consenso à primazia na transmissão-assimilação do saber sistematizado do conhecimento construído social e historicamente pelo homem. No rol das disciplinas que compõem a grade curricular na escola, esse conhecimento se evidencia em disciplinas como a matemática, história ciências. O mesmo não ocorre com a educação física.

A educação física enquanto prática pedagógica não compartilha com as demais disciplinas a mesma posição, sendo muitas vezes marginalizada, desconsiderada e até excluída dos projetos pedagógicos em certas escolas. Percebe-se que sua função enquanto componente curricular, desde sua inserção na escola vem cumprindo uma infinidade de funções não relacionadas com os seus objetivos na formação do aluno no âmbito da escola. Seu papel auxiliar para as demais disciplinas é amplamente conhecido e exercido na escola. Esta disciplina parece destituída totalmente de fundamentação teórica, conteúdo e especificidade junto às demais disciplinas na escola.

Percebeu-se que essa situação acima relatada, acaba dando margem para que a própria escola lhe delegue funções. Dentre essas funções, destaca-se a realização de atividades extracurriculares.

Assim, partindo-se dessas constatações e com base na pesquisa realizada junto aos professores de educação física que atuam nas escolas da rede estadual de ensino é permitido afirmar a atuação desses profissionais se encontra intimamente atrelada a uma expressiva realização de atividades extracurriculares no seu cotidiano escolar. Vale salientar que esta situação não se restringe à cidade de Campinas e muito menos ao estado de São Paulo.

De acordo com o que é evidenciado na literatura que trata da educação física escolar, bem como da atuação dos professores pertencentes a essa área do saber nota-se certa generalização desta situação em caráter nacional e esta situação, infelizmente aponta para o que foi constatado na presente pesquisa.

Os professores se mostraram em sua maioria, desconhecer sua própria área de atuação ou mesmo a função da educação física na escola, aceitando como “normal” e até positiva, a forma como lhe são impostas a realização de atividades extracurriculares, que acabam consumindo tempo considerável destinado ao processo transmissão-assimilação dos conteúdos próprios a essa disciplina. Acrescenta-se aí, o predomínio de uma visão

extremamente ingênua, desprovida de consciência política da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar.

Em meio a esse quadro apontado até aqui, nota-se certo desencantamento por parte dos entrevistados, fato esse, que pode estar relacionado às precárias condições de trabalho, baixa remuneração, comum à docência nas escolas públicas, reconhecimento do trabalho por parte não só da escola, como pela comunidade local e de uma forma geral pela sociedade. Assim, é notória essa repercussão no cotidiano dessa prática pedagógica no interior dos muros escolares.

Prevalece então o descaso, o descomprometimento não só com conteúdo, mas a forma de tratá-los. Desta forma, impera o tão propalado “rola-bola”. Foi possível observar uma situação de passividade dos alunos no que concerne ao processo transmissão-assimilação. A maioria dos professores entrevistados mantém uma postura extremamente centralizadora, cabendo a estes todas as decisões na forma de conduzir tudo o que ocorre nas aulas.

Todos os fatores até aqui mencionados, constituem elementos relevantes na construção de uma imagem negativa, pejorativa tanto desta prática pedagógica quanto dos profissionais que nela atuam.

As conclusões a que se chegamos com essa pesquisa, não se conflitam com as abordagens metodológicas de cunho crítico do trabalho com a educação física escolar, nem tampouco com as reflexões que a literatura vigente vem tecendo sobre a atuação do professor de educação física. Na verdade elas se somam e desvendam, através da investigação da realidade, maiores dados sobre o que está acontecendo na forma como esses profissionais vem atuando nesta prática pedagógica.

A educação física no contexto escolar é antes de tudo educação, é permitido afirmar o caminho ou caminhos para se fazer avançar a educação brasileira se mostra árduo e por vezes um verdadeiro desafio. Assim se faz necessário reconhecer a necessidade de esforços não só do professor de educação física ou da escola, mas a consideração das contradições presentes na sociedade. A partir dessa reflexão, estabelecer um esforço coletivo em prol de mudanças nessa área de atuação chamada educação física.

Reafirmamos que o fato primeiro que nos levou a pesquisar e analisar o tema em questão, a compreensão da vergonha nas aulas de Educação Física, não favorece o perfil do profissional da Educação Física: fica evidente que ele não tem preparo para intervir nesse quadro, nem tem, na maioria das vezes, percepção do quanto, em suas

práticas educativas, levam seus alunos a uma atitude que pode trazer danos para seu desenvolvimento futuro, criando um estado de desconforto, baixa auto-estima e baixa auto-crítica, além de potencializar outros desgastes emocionais mais sérios e comprometedores.

Porém, mais claro ainda fica perceber que os docentes sentem-se envergonhados de seu status junto aos demais profissionais da escola onde estão inseridos, justamente por não terem validados seus atos ou participações enquanto forte interventor educacional. Cabe ressaltar que, diante deste quadro, as soluções voltam-se ao melhor preparo e formação do docente, caso este seja um futuro educador, uma vez que a formação para técnico esportivo atende as necessidades básicas.

Referências Bibliográficas

- ARENA, S.S.; BÖHME, M.T.S. Programas de iniciação e especialização esportiva na grande São Paulo. **Rev. Paul. Educ. Fís.** São Paulo, 14 (2): 184-95, jul/dez. 2000.
- BARROW, J. The variables of leadership: A review and conceptual framework. **Academy of Management Review**, 1977.
- BORGES, C.J. Desporto infantil: abrangência, implicações e contribuições. **Revista Sprint**, v.7, 1997.
- BRANDÃO, M.R.F. **Fatores de estress em jogadores de futebol**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese (Doutorado), 2000.
- CID, L. **Liderança no esporte: tentativa de simplificar um processo complexo**. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd103/lideranca-no-desporto.htm>> . Acesso em: 06/07/2009.
- CRATTY, B.J. **Psychologie et activité physique**. Paris: Seuil, 1984.
- CRUZ, J.; GOMES, R. Liderança de equipas desportivas e comportamentos do treinador. **Manual de Psicologia do Desporto**. Braga: SHO, 1996.
- DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.
- DARIDO, S.C.; FARINHA, F.K. Especialização precoce na natação e seus efeitos na idade adulta. **Revista Motriz**, v.1, n.1, p.25-32, 1995.
- DEACON, O.W. Aspectos psicológicos y fisiológicos de la competencia desportista em los niños. **Revista Stadium**, Buenos Aires, v.9, n.51, p.21-3, 1975.
- DIGNANI, D.C. **Percepção dos atletas de voleibol de alto nível sobre o perfil de liderança do treinador e sua relação com a atuação nos jogos**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu. Tese (mestrado), 2007.
- DOSIL, J. **Psicologia de la Actividad Física y del Deporte**. Madrid: Mc Graw Hill, 2004.
- FARIA JUNIOR, A. Atividade Física e desporto. In: FARIA, JUNIOR, A.G.; CUNHA JUNIOR, C.F.F.; NOZAKI, H.T. e ROCHA JUNIOR, C.P. (organizadores). **Uma introdução à educação física**. Rio de Janeiro: Corpus, p.311-340, 1999.

- FIGURE, L. Os efeitos do treinamento precoce em crianças e adolescentes. **Revista da Fundação de Esportes e Turismo**, 1 (2): 23-31, 1989.
- FONSECA, A.M. As atribuições causais em contextos desportivos. In: CRUZ, J.F.A. (Ed.) **Manual de Psicologia do Desporto**. Braga: Sistemas Humanos Organizacionais, 1996.
- GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York, Wiley, 1982.
- HALE, C.J. Physiologic maturity of little league baseball players. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n.1, p.3-7, 1961.
- HEGEDUS, J. Consideraciones sobre la especializacion deportiva prematura. **Revista Stadium**, Buenos Aires, n.10, p.21-3, 1969.
- HILDEBRANDT, H. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas/Editora UFMG, 1999.
- LAVOURA, T. N.; MACHADO, A.A. A vergonha e sua relação com a prática esportiva: um estudo de caso. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.13, n.1, 2007.
- LÉGLISE, M. Children and high-level sport. **Olympic Review**, v.7, n.25, p.25-32, 1991.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIMA, T. **O desporto está em suas mãos**. Lisboa: Horizontes, 1988.
- MACHADO, A. A. **Estados emocionais e rendimento esportivo**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 5, n. 1, p. 51-67, 2000.
- MACHADO, A.A. Importância da motivação para o movimento humano. **Perspectivas interdisciplinares em educação física**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Desportos de Educação Física, 1997.
- MACHADO, A.A. **Psicologia do esporte: da educação física ao treinamento esportivo de alto rendimento**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.
- MALINA, R.M.; BOUCHARD, C. Growth, maturation and physical activity. Champaign, **Human Kinetics**, 1991.

- MATOS, S. S. Educação Física, Escola, Cidadania e o Procedimento Metodológico da Avaliação. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.14, nº. 2, Jul. 93. Universidade Estadual de Maringá – PR P.65.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORENO, A. **Educação Física: de que profissão e de profissional se fala? ... com a palavra, professores e alunos**. Tese de mestrado - Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- MURRAY, M. Eficácia del Liderazgo. **Psicologia Aplicada al Deporte**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1991.
- NOCE, F. Liderança. **Psicologia do Esporte**. São Paulo: Editora Manole, 2002.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ROBERTS, G.C. Children in competition: a theoritical perpective and recomendations to pratice. **Motor Skills: Theory into Practice**, v.4, n.1, p.37-50, 1980.
- ROBERTS, G.C.; TRESURE, D.C. **Children in sport**. **Sport Science Review**, v.1, n.2, p. 46-64, 1992.
- RODRIGUES, R.L.; BARBANTI, V.J. Atividade esportiva e a criança: principais lesões do aparelho locomotor. In: CONCEIÇÃO, J.A.N. **Saúde escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo, Sarvier, p.170-80, 1994.
- SAMULSKI, D.M. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1992.
- SERPA, S. Em pequenino para não ficar menino. **Seminário Internacional: Treino de Jovens**. Lisboa: centro de estudos e formação esportiva, 1999.
- SERPA, S. **O treinador como líder: panorama actual da investigação**. Ludens, 1990.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- TRIVIÑOS A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VIDAL, I.R. A “iniciação esportiva” - a quem compete? Um estudo sobre a formação profissional no campo da educação física. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. 2006.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEINBERG, R.; GOULD. D. **Foundations of Sport and Exercise Psychology**. 1995.

WEINBERG, R.S., GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Rio Grande do Sul, Ed. Artmed. 560, 2001.

Afonso Antonio Machado

orientador

Mariana Cid de Almeida

orientanda